



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişı, Planlaması ve Ekonomisi Programı

ÖĞRETİM LİDERLİĞİ, MESLEKİ İŞBİRLİĞİ, KOLEKTİF SORUMLULUK VE
AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Feyza GÜN

Doktora Tezi

Ankara, 2021



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı

ÖĞRETİM LİDERLİĞİ, MESLEKİ İŞBİRLİĞİ, KOLEKTİF SORUMLULUK VE
AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN INSTRUCTIONAL LEADERSHIP,
TEACHER COLLABORATION, COLLECTIVE RESPONSIBILITY AND
ACADEMIC ACHIEVEMENT

Feyza GÜN

Doktora Tezi

Ankara, 2021

Öz

Bu araştırmada, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları, öğretmenlerin mesleki işbirliği ve kolektif sorumluluk düzeyleri olmak üzere okul düzeyindeki bu üç değişkenin ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmaya 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Ankara'nın dokuz ilçesinde bulunan toplam 35 resmi ortaokuldaki 400 öğretmen katılmış ve 1246 öğrencinin akademik başarı puanları kullanılmıştır. Araştırmada "Öğretim Liderliği Ölçeği", "Mesleki İşbirliği Ölçeği" ve "Kolektif Sorumluluk Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmenlerin değişkenlere ilişkin görüşleri ortalama ve standart sapma biçiminde sunulmuş ve bazı demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermemesi durumu t-testi ve tek yönlü ANOVA ile tespit edilmiştir. Ayrıca, araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Araştırmada, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde hiyerarşik lineer modelleme (HLM) tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öğretim liderliği, mesleki işbirliği ve kolektif sorumluluğa ilişkin algıları yüksek düzeyde bulunmuştur. En yüksek ortalamaya sahip öğretim liderliği davranışları okul misyonunun tanımlanması boyutunda gözlenirken, öğretim programının yönetilmesi boyutundaki davranışlar en düşük ortalamaya sahiptir. Öğretmenlerin araştırma kapsamındaki değişkenlere ilişkin görüşleri demografik değişkenlere göre incelendiğinde, cinsiyetine, medeni durumuna, eğitim düzeyine, kıdemine, okuldaki görev süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Diğer bir bulguya göre öğretmenlerin öğretim liderliği, mesleki işbirliği ve kolektif sorumluluğa ilişkin algıları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olan okul düzeyindeki değişkenler incelendiğinde öğretim liderliğinin görünür olma işlevi ile öğretmenlerin mesleki işbirliği ve kolektif sorumluluk algılarının doğrudan ve anlamlı etkisi olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: öğretim liderliği, akademik başarı, mesleki işbirliği, kolektif sorumluluk, ortaokul.

Abstract

In this study, it is aimed to examine the relationship between these three variables at school level, namely the instructional leadership behavior of school principals, teacher collaboration and collective responsibility levels of teachers, and the academic achievement of secondary school students. The research is a relational descriptive study. This research consisted of 400 teachers from 35 public secondary schools located in nine districts of Ankara in the 2019-2020 and 2020-2021 academic year and the academic achievement scores of 1246 students were used. In the research, "Instructional Leadership Scale", "Teacher Collaboration Scale" and "Collective Responsibility Scale" were used. Teachers' opinions about the variables were presented as mean and standard deviation, and whether they differ according to some demographic variables was determined by t-test and one-way ANOVA. Also, Pearson product-moment correlation coefficient was calculated to examine the relationships between variables. In the study, hierarchical linear modeling (HLM) technique was used to determine the relationships between dependent and independent variables. As a result of the study, teachers' perceptions of instructional leadership, teacher collaboration and collective responsibility are at high level. While the instructional leadership behaviors have the highest mean in defines the school mission dimension, the behaviors in the dimension of manages the instructional program have the lowest mean. When the opinions of the teachers about the variables within the scope of the study are examined according to demographic variables, it is determined that there is a significant difference according to their gender, marital status, education level, seniority, and tenure at school. According to another finding, moderately positive and significant relationships are found between teachers' perceptions of instructional leadership, teacher collaboration, and collective responsibility. When the variables at school level that affect students 'academic achievement are examined, it is seen that maintaining high visibility function of instructional leadership and the perceptions of teachers' collaboration and collective responsibility have a direct and significant effect.

Keywords: instructional leadership, academic achievement, teacher collaboration, collective responsibility, secondary school.

Teşekkür

Doktora eğitimim süresince desteğini her zaman hissettiğim, birikimleri ve deneyimleri ile bana her zaman yol gösteren, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Gülsün ATANUR BASKAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Doktora tez izleme komitelerinde değerli geri bildirimleri ile tezimi geliştirmeme sundukları katkılarından dolayı değerli hocalarım Prof. Dr. Yüksel KAVAK'a ve Prof. Dr. Temel ÇALIK'a; tez savunma sınav jürimde yer alarak tezimi ayrıntılı bir şekilde değerlendirip görüş ve önerileriyle zenginleştiren kıymetli hocalarım Doç. Dr. Didem KOŞAR'a ve Doç. Dr. Emel TÜZEL İŞERİ'ye en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Tez aşamasına gelene kadarki süreçte öğrettiklerinden tezi yazarken faydalandığım ve birlikte çalışma imkanı bulduğum değerli hocalarım Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN, Prof. Dr. Berrin BURGAZ, Prof. Dr. Şaduman KAPUSUZUOĞLU, Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR, Prof. Dr. Sait AKBAŞLI, Prof. Dr. Berrin BURGAZ, Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU, Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN'a; veri toplama sürecindeki çok kıymetli desteği için Dr. Öğretim Üyesi Ömür ÇOBAN'a; tezim için uzman görüşü sunan değerli hocalarıma ve eğitim hayatım boyunca üzerimde emeği bulunan diğer bütün hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmamın her aşamasında katkıda bulunan, görüşlerini paylaşıp bana fikirler veren, lisansüstü eğitimimin bana tanıştırdığı en güzel kalpli insanlardan biri olan meslektaşım ve sevgili arkadaşım Dr. Tuğba TURABİK'e en samimi teşekkürlerimi sunarım.

Doktora eğitimim süresince, “2228-B Yüksek Lisans Öğrencileri İçin Doktora Burs Programı” kapsamında sağladığı burs imkanı için Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'na (TÜBİTAK) teşekkür ederim.

Beni her koşulda seven ve yanımda olan, benim için her türlü fedakârlığı yapan, kendi ayaklarım üzerinde durmayı öğreten, onlara olan sevgimi anlatmaya kelimelerin yetmeyeceği canım annem Tükel GÜN ve babam Niyazi GÜN'e, her türlü desteği ile yanımda olan motivasyon kaynağım kız kardeşim Zeynep GÜN'e teşekkürlerimi sunarım.

Doktora eğitimimin her aşamasında destekleriyle yanımda olan, üzüntülü ve sevinçli zamanlarımda beni hiç yalnız bırakmayan, her an motive eden ömürlük dostlarım Elif OLGUN ve Hanim KARASU'ya tüm kalbimle teşekkür ederim.

Değerli vakitlerinden ayırarak araştırmama gönüllü olarak katılan ve veri toplama araçlarını sabırla dolduran öğretmenlere ve yardımcı olan okul müdürlerine teşekkürlerimi sunarım.



İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	xi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	xii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	7
Araştırma Problemi	10
Sayıltılar	11
Sınırlılıklar	11
Tanımlar	11
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	13
Öğretim Liderliği	13
Öğretim Liderliği Modelleri	20
Öğretim Liderliği ve Okul Etkililiği	29
Öğretim Liderliğinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi	33
Mesleki İşbirliği.....	42
Mesleki İşbirliğinin Sonuçları	45
Mesleki İşbirliğini Kolaylaştırıcı-Engelleyici Faktörler	49
Kolektif Sorumluluk	50
Akademik Başarı	57
Akademik Başarıya Etki Eden Faktörler	58
İlgili Araştırmalar	62
Öğretim Liderliği ile İlgili Araştırmalar.....	62

Mesleki İşbirliği ile İlgili Araştırmalar.....	68
Kolektif Sorumluluk ile İlgili Araştırmalar	74
Bölüm 3 Yöntem.....	81
Araştırmanın Modeli	81
Evren ve Örneklem	81
Veri Toplama Süreci.....	85
Veri Toplama Araçları	86
Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları.....	92
Verilerin Analizi	96
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	103
Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular.....	103
Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğine İlişkin Görüşlerinin Demografik Değişkenler Bakımından İncelenmesine Ait Bulgular	106
Öğretmenlerin Mesleki İşbirliği ve Kolektif Sorumluluğa İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular.....	118
Öğretmenlerin Mesleki İşbirliği ve Kolektif Sorumluluğa İlişkin Görüşlerinin Demografik Değişkenler Bakımından İncelenmesine Ait Bulgular	120
Öğretmen Görüşlerine Göre Öğretim Liderliği, Mesleki İşbirliği ve Kolektif Sorumluluk Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine Ait Bulgular	126
Öğrencilerin Akademik Başarı Puanları Açısından Araştırma Kapsamına Giren Okullar Arasındaki Farklılaşmanın İncelenmesine Ait Bulgular	131
Öğrencilerin Akademik Başarı Puanları ile Okul Düzeyindeki Değişkenler (Okul Yöneticisinin Öğretim Liderliği, Öğretmenlerin Mesleki İşbirliği ve Kolektif Sorumluluk Düzeyi) Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine Ait Bulgular	133
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	141
Sonuçlar.....	141
Öneriler	144
Kaynaklar	147

EK-A: Ölçek İçin Kullanım İzin Belgeleri.....	185
EK-B: Veri Toplama Araçları	188
EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	192
EK-Ç: Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	193
EK-D: Etik Beyanı.....	194
EK-E: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	195
EK-F: Dissertation Originality Report.....	196
EK-G: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	197



Tablolar Dizini

Tablo 1 Öğretim Liderliği Davranışlarının Sınıflandırılması	18
Tablo 2 Hallinger ve Murphy'nin Öğretim Liderliği Modeli	21
Tablo 3 Murphy'nin Öğretim Liderliği Modeli	26
Tablo 4 Weber'in Öğretim Liderliği Modeli.....	29
Tablo 5 Araştırmanın Evren ve Örneklem Sayısı	83
Tablo 6 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	84
Tablo 7 Pilot Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	89
Tablo 8 Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Katsayısı Değerleri	92
Tablo 9 Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum Değerleri.....	93
Tablo 10 Ölçeklere İlişkin Normallik Testi Değerleri	97
Tablo 11 Korelasyon Katsayısının Yorumlanmasında Kullanılan Sayısal Sınırlar	98
Tablo 12 Okul Müdürünün Öğretim Liderliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=400).....	103
Tablo 13 Okul Müdürünün Öğretim Liderliğine İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine göre t-testi Sonuçları.....	106
Tablo 14 Okul Müdürünün Öğretim Liderliğine İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Medeni Durumuna göre t-testi Sonuçları.....	109
Tablo 15 Okul Müdürünün Öğretmenlerin Eğitim Durumuna göre t-testi Sonuçları	112
Tablo 16 Okul Müdürünün Öğretim Liderliğine İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine göre ANOVA Sonuçları	114
Tablo 17 Okul Müdürünün Öğretim Liderliğine İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Okullarındaki Görev Süresine göre ANOVA Sonuçları.....	116
Tablo 18 Mesleki İşbirliğine ve Kolektif Sorumluluğa İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=400).....	119
Tablo 19 Öğretmenlerin Mesleki İşbirliği ve Kolektif Sorumluluğa İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine göre t-testi Sonuçları.....	121
Tablo 20 Öğretmenlerin Mesleki İşbirliği ve Kolektif Sorumluluğa İlişkin Görüşlerinin Medeni Durumlarına göre t-testi Sonuçları.....	122
Tablo 21 Öğretmenlerin Mesleki İşbirliği ve Kolektif Sorumluluğa İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumlarına göre t-testi Sonuçları	123

Tablo 22 Öğretmenlerin Mesleki İşbirliği ve Kolektif Sorumluluğa İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine göre ANOVA Sonuçları	124
Tablo 23 Öğretmenlerin Mesleki İşbirliği ve Kolektif Sorumluluğa İlişkin Görüşlerinin Okullarındaki Görev Süresine göre ANOVA Sonuçları.....	125
Tablo 24 Öğretmen Görüşlerine Göre Öğretim Liderliği, Mesleki İşbirliği ve Kolektif Sorumluluk Arasındaki İlişki.....	127
Tablo 25 Tek Yönlü ANOVA Modeli Sabit Etki Sonuçları	131
Tablo 26 Tek Yönlü ANOVA Modeli Seçkisiz Etki Sonuçları	132
Tablo 27 Okul Müdürünün Öğretim Liderliği, Mesleki İşbirliği ve Kolektif Sorumluluk Değişkenlerine İlişkin Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli Sabit ve Tesadüfi Etki Sonuçları.....	134

Şekiller Dizini

Şekil 1. Doğrudan etki modeli (Hallinger ve Heck, 1998, s. 162).....	35
Şekil 2. Dolaylı etki modeli (Hallinger ve Heck, 1998, s. 162).....	38
Şekil 3. Karşılıklı etki modeli (Hallinger ve Heck, 1998, s. 162).....	42
Şekil 4. KSÖ için pilot uygulama DFA sonucu standartlaştırılmış yol katsayıları (N=150).	91
Şekil 5. ÖLÖ'nün doğrulayıcı faktör analiz modeli.	94
Şekil 6. MİÖ'nün doğrulayıcı faktör analiz modeli.	95
Şekil 7. KSÖ'nün doğrulayıcı faktör analiz modeli.	96



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

%	: Yüzde
akt.	: aktaran
ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
F	: Varyans
HLM	: Hiyerarşik Lineer Modelleme
IEA	: Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Sayı
p	: Anlamlılık Derecesi
PISA	: Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı
r	: Pearson Korelasyon Katsayısı
sd	: Serbestlik Derecesi
ss	: Standart Sapma
t	: t Puanı
TIMSS	: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri
x^2	: ki-kare
β	: Beta Katsayısı
$\bar{x}$	: Ortalama

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi tartışılmış, araştırma problemine, araştırmanın sayıltılarına, sınırlılıklarına yer verilmiş ve araştırmayla ilgili önemli kavramlar tanımlanmıştır.

Problem Durumu

Günümüzde teknolojik, politik, kültürel, ekonomik alanlarda toplumun hızla değişen ihtiyaçlarına ayak uydurmanın en etkili ve temel yolu eğitimden geçmektedir (Tarhan, 2008). Ekonomik refahın önemli bir belirleyicisi olarak görülen eğitim, ekonominin yenilikçilik kapasitesini arttırmakta, yeni teknolojilerin, ürünlerin geliştirilmesini ve ekonomik büyümeyi desteklemektedir. İşgücünün doğasında bulunan beşeri sermayeyi artırıp işgücü verimliliğine katkı sağlamakta, yeni bilgilerin anlaşılması ve işlenmesi, başkaları tarafından geliştirilen ve ekonomik büyümeyi destekleyen yeni teknolojilerin başarılı bir şekilde uygulanması için gereken bilginin yayılmasını ve aktarılmasını kolaylaştırmaktadır (Hanushek ve Woessmann, 2020, s.171). Eğitim aracılığıyla bireyler, çağın gereksinimlerine uygun ve çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılmış bireylere dönüştürülmekte, geleceğe en iyi şekilde hazırlanan ve kaliteli bir eğitim alan öğrenciler birer değişim ajanı olarak nitelendirilmektedirler (OECD, 2018). Bu kapsamda öğrencileri çağın gereksinimlerine uygun bir şekilde yetiştirebilmek amacıyla eğitim alanında yapılan reformlar bir toplumun yenilenme sürecindeki önemli basamaklardan biri olarak değerlendirilmektedir. Ülkeler uyguladıkları eğitim reformları aracılığıyla eğitim sistemlerini ekonominin ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirmeye çalışmaktadırlar.

Eğitim sistemlerinin başarısı ise verimliliği ve etkililiği ile ölçülmektedir. Çünkü eğitim sisteminin kalitesinin ekonomik büyüme için alınan eğitimin niceliğinden görece daha önemli olduğu ifade edilmektedir (Hanushek ve Woessmann, 2020, s.174). Bu bağlamda eğitimin niteliği ve eğitimsel çıktılardaki kalite arayışı, okulların öğrenci başarısı üzerindeki rollerinin incelenmesinin araştırmacılar ve politika yapıcıların odak noktasında olan konulardan biri olmasına neden olmuştur. Çünkü ülkelerin eğitim sistemlerinin kalitesine ilişkin bir gösterge olarak değerlendirilen uluslararası düzeydeki öğrenci başarısını tespit

etmeye yönelik sınavlarda öğrencilerin düşük düzeyde başarı elde etmesi, tüm ülkelerin eğitim sistemlerinin çözüm bekleyen önemli sorunlarından biri olarak yerini almıştır (Özdemir, 2016). Öğrencilerin akademik başarısının nasıl arttırılacağı konusundaki endişelere ve okulların öğrenci başarısında herhangi bir fark yaratıp yaratmadığına dair sorulara yanıt vermek amacıyla Amerika Birleşik Devletleri'nde 1966 yılında Coleman Raporu olarak bilinen *Equality of Education Opportunity Report* ile 1983 yılında *A Nation at Risk: The Imperative for Education Reform* isimli raporlar yayınlanmıştır. Bu raporlar öğrenci başarısı ve okul liderliğine eleştirel bir bakış açısı sağlamış, okul reformunda hesap verebilirlik dönemi için itici güç olarak kabul edilmiştir (Gibbs, 1989'dan akt. Uysal ve Sarier, 2018). Raporlar öğrenci başarısını arttıracak okul koşullarının neler olduğunun incelenmesi amacıyla yürütülen araştırmaların giderek çoğalmasına yol açmıştır. Okulların öğrenci başarısı üzerindeki etkisini ortaya koymaya yönelik bu çalışmalar okul etkililiği paradigmasının doğmasına neden olmuştur (Teddle ve Reynolds, 2000). Buna göre, okul etkililiği araştırmaları esas olarak iki sorunun cevaplanmasına odaklanmıştır: "Bir okulu 'iyi' yapan nedir?" ve "Daha fazla okulu nasıl 'iyi' yaparız?" (Reynolds vd., 2014, s. 197). Diğer bir ifade ile etkili okul araştırmaları okulların öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini artırmak için nelerin işe yarayacağını, nasıl daha fazla okulun başarılı olabileceğini ve bu yolla herkese eşit eğitim fırsatlarının nasıl sağlanacağını tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmacılar, okul etkililiğini teşvik eden ve öğrenci başarılarındaki farklılığı açıklayan faktörleri içeren çeşitli modeller önermiş ve çeşitli yaklaşımlar ile etkili okulu tanımlamaya çalışmışlardır (Arar ve Nasra, 2020): a) Etkili bir okulun, başarısı önceden öngörülmüşken beklentilerin üzerinde başarı sergileyen bir okul olduğunu iddia eden *çıktı hedefi yaklaşımı*; (b) bir okulun kendisi için önceden belirlediği hedeflere belirli bir süre içinde ulaşması halinde etkili olacağını belirten *hedef yaklaşımı*; (c) Bir okulun, görevlerini yerine getirmek için gerekli kaynakları seferber edebiliyorsa etkili kabul edildiği *kaynak yaklaşımı*; (d) bir okulun işleyişinin sorunsuz ve örgütsel ikliminin sağlıklı ise etkili kabul edildiği *iç süreçler yaklaşımı*; (e) etkili bir okulun paydaşların (ebeveynler, öğrenciler ve toplum) beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayan bir okul olarak tanımlandığı *paydaşların memnuniyet yaklaşımı* ve (f) etkili bir okulun, öğretmenlerin ve öğrencilerin refahını korurken fiziksel ve insan kaynaklarını en üst düzeye çıkararak hedeflerine ulaşmak

amacıyla sistematik ve sürekli olarak kendini geliştirmek için çalışan bir eğitim kurumu olduğu *karma yaklaşım* bir okulun nasıl etkili okul olabileceğine yönelik farklı bakış açıları sunmuştur. Okul etkililiği araştırmacıları Lezotte ve Snyder (2011), etkili bir okulu, önemli başarı farklılıkları olmayan ve başarı için yüksek beklentileri olan, güçlü öğretim liderliğinin sergilendiği, okulun misyonuna bağlı kalındığı, öğrenme fırsatlarının sunulduğu, öğrenci gelişiminin sık sık izlendiği, güvenli ve düzenli bir çevrenin içinde bulunan ve olumlu ebeveyn-okul ilişkilerinin sağlandığı okullar olarak tanımlamıştır. Şişman (2011) etkili okulu kendisinden beklenen hedef ve görevleri yerine getiren, farklı yönlerden gelişmiş öğrencilerin yetişmesini sağlayan ve buna uygun öğrenme ortamları tasarlayan, okulun tüm paydaşlarının beklentilerini karşılayan okullar şeklinde ifade etmiştir. Sammons, Hillman ve Mortimore (1995, s.8) etkili bir okulun 11 özelliğini profesyonel liderlik, vizyon ve hedeflerin paylaşılması, öğrenme ortamının oluşturulması, öğretme ve öğrenmeye odaklanılması, öğretimin bir amacının olması, yüksek beklentilerin varlığı, pozitif güçlendirme, izleme süreci, öğrenci hakları ve sorumlulukları, ev-okul işbirliği ve öğrenen örgüt yapısı olarak sıralamıştır. Kirk ve Jones (2004) etkili okulların özelliklerini öğrenci başarısıyla bağlantılı, açık bir okul misyonunun belirlenmesi, başarı için yüksek beklentilerin ortaya koyulması, öğretim liderliği sergilenmesi, öğrenme fırsatlarının sunulması ve etkili zaman yönetimi, güvenli ve düzenli okul ortamı, olumlu ev-okul ilişkileri ve öğrenci ilerlemesinin sürekli izlenmesi olarak adlandırdığı yedi değişkenle açıklamıştır. Etkili okul çalışmaları genel olarak değerlendirildiğinde okulun yönetsel uygulamalarının önemli bir role sahip olduğu görülmektedir.

Okul liderliği, eğitimde reformun ve okul gelişiminin belki de en önemli ilk adımıdır (Leithwood vd., 2004). Müdürlerin liderliğinin, yaygın olarak okul etkililiği ve gelişiminde önemli bir rol oynadığı kabul edilmektedir (Zheng vd., 2017). Okul liderleri olarak müdürler, etkili politikaları uygulamanın ve dış hesap verebilirlik hedeflerine ulaşmanın anahtarı olarak görülmüştür (Hallinger ve Walker 2017). Leithwood, Harris ve Hopkins (2008) okul liderliğinin, öğrenci öğrenimi üzerinde bir etki olarak sınıf öğretiminden sonra ikinci sırada olduğunu ifade etmiş, Dutta ve Sahney (2015) başarılı okulların yetenekli, güçlü ve belirli bir amaca ulaşmak için çabalayan bir okul liderine sahip olduğunu belirtmiştir. Okul müdürünün liderliği öğrenci başarısına katkıda bulunmada en etkili okul düzeyindeki faktörlerden biri

olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle, okul müdürlerinin liderliği, okulun etkililiğini anlamada önemli bir değişken olduğu için uluslararası alanyazında ilgi gören konulardan biri olarak görülmüştür (Hallinger, Wang ve Chen, 2013; Lai, Wang ve Shen, 2017; Zheng vd., 2017).

Araştırmacıları bu konuyu ele almaya iten düşünce okul müdürlerinin liderlik davranışlarının değiştirilerek farklı okullar arasındaki eşitsizlikleri azaltabileceklerine dair inançları olmuştur (Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008). Çünkü okul müdürlerine sistematik bir eğitim desteği sağlayarak, okulda verilen eğitiminin genel kalitesinin iyileştirilebilmesi için liderliklerinin güçlendirilebileceği ifade edilmiştir (Tang, Lu ve Hallinger, 2014). Yapılan araştırmalar, okul müdürünün liderlik tarzının, öğretmen ve diğer çalışanların tutumları, öğrenci öğrenimi ve akademik başarı dahil olmak üzere okul ortamının çeşitli unsurlarını güçlü bir şekilde etkileyebileceğini göstermiştir (örn. Dumay, Boonen ve Van Damme, 2013; Walker, Lee ve Bryant, 2014). Diğer bir taraftan liderliğin örgütler üzerinde önemli etkilerinin olduğunu destekleyen çok sayıda araştırma olmasına rağmen, ne tür bir liderliğin daha etkili olduğu ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisini nasıl gösterdiğine dair sorular henüz çözülmemiştir (Leithwood vd., 2004). Bununla birlikte son zamanlarda yürütülen çalışmalarda, öğretim liderliğinin bu sorulara yanıt olabileceği öne sürülmüştür (Hou, Cui ve Zhang, 2019; Khan vd., 2020; Mitchell, Kensler ve Tschannen-Moran, 2015; Sotarot vd., 2018). Okul geliştirme sürecinde genellikle okulun etkililiğinde önemli bir rol oynayan çeşitli liderlik faktörleri incelenmiş (ten Bruggencate vd., 2012) ve okul müdürünün öğretim liderliğinin okul gelişim sürecinin başarılı olması için etkili liderlik tarzlarından biri olduğu ifade edilmiştir. Bu liderlik biçimi, eğitim örgütlerinde liderliğe nispeten yeni bir bakış açısı getirmiştir.

İçinde bulunduğumuz yüzyılın taleplerini karşılamak için okul müdürlerinin okul, ebeveynler ve toplum arasındaki ilişkileri koordine etmek, değerlendirmek ve idare etmek gibi yönetsel sorumluluklarının yanı sıra öğretim faaliyetlerinin izlenmesinde daha dinamik bir rol oynamaları beklenmektedir (Gümüş ve Akçaoğlu, 2013). Stronge (1993) her ikisi de okul etkililiğine katkıda bulunduğundan, müdürün yönetim rolü ile öğretim liderliği rolü arasında bir denge olması gerektiğini ileri sürmüştür. Stronge, Richard ve Catano (2008) öğrencilerin başarılı bir şekilde öğrenmesini sağlamak için okul müdürün hiçbir rolünün etkili

öğretim liderliğinden daha önemli olmadığını ifade etmiştir (s. 13). Hallinger'a (2005) göre etkili okul hareketinin kalıcı miraslarından biri de öğretim liderliği kavramının eğitim yönetimi alanına kazandırılmasıdır (s. 221). Öğretim liderliğinin çok çeşitli tanımları olmakla birlikte, terimi tanımlama girişimlerinin çoğu okul müdürünün liderlik davranışları ve öğrenci başarısı ekseninde yapılmıştır. Öğretim liderliği araştırmacıları daha fazla öğrenci başarısına yol açan okul müdürünün sergilediği davranışları belirlemeye (Cotton, 2003; Hallinger, 1983; Robinson vd., 2008; Waters, Marzano ve McNulty, 2003) ya da belirlenen davranışların doğrudan veya dolaylı olarak öğrenci başarısını etkileyip etkilemediğini tespit etmeye (Bozkurt ve Cansoy, 2020; Dutta ve Sahney, 2016; Özdemir ve Yalçın, 2019; Tan, 2018) çalışmışlardır. 1980'lerin başlarında, etkili okul hareketi bir araştırma alanı olarak ilgi görmeye başladığında araştırmacılar, okul liderlerinin zamanlarını ve enerjilerini öğretmenlerin öğretim stratejilerini geliştirmeye odaklamaları gerektiğine yönelik tespitlerde bulunmuşlardır (Gibbs, 1989). Bu bağlamda, erken dönem etkili okul çalışmaları müdürlerin öğrenci çıktıları üzerinde doğrudan etkisi olduğunu vurgularken (örn. Leithwood ve Jantzi, 2000), daha sonraki çalışmalar müdürlerin, öğretmen eğitimi, moral, iklim gibi okula ve sınıfa ait değişkenlere aracılık ederek ve net bir misyon belirleyerek öğrenci başarısını dolaylı olarak etkileyebileceklerini savunmuştur (örn. Dutta ve Sahney, 2016; Seashore-Louis, Dretzke ve Wahlstrom, 2010; Supovitz, Sirinides ve May, 2010; ten Bruggencate vd., 2012). Bazı çalışmalarda ise okul müdürünün okula ve sınıfa ait koşulları etkilediği gibi bu koşullardan da karşılıklı olarak etkilendiği görüşü göze çarpmıştır (örn. Hallinger, 2011; Hallinger ve Heck, 2010).

Okul müdürleri, okul geliştirme planını başlatmaktan ve uygulamaktan sorumludurlar. Öğretmenlerin uygulamaları üzerinde etkileri olduğu bildirilen okul müdürleri (Goddard vd., 2015), okullarda mesleki işbirliklerinin kurulmasında önemli role sahiptirler. Birçok okul müdürü, okullarının geliştirilmesi için öğretmenlere mesleki işbirliği fırsatları sağlamaya teşvik edilmektedir (Williams, 2010). Çünkü okul müdürlerinin öğretmenler için başlatılan mesleki işbirliği fırsatları aracılığıyla öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğu çeşitli araştırmalarda ifade edilmiş, etkili liderlik davranışları sergileyen okul müdürlerinin okullarında işbirliğini teşvik ettiklerinde öğrencilerin daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (Goddard vd., 2010; Williams, 2010). Bazı çalışmalarda

(Çoban, Özdemir ve Bellibaş, 2020; Liu, Bellibaş ve Gümüş, 2020; Lockton, 2019) ise özellikle okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin mesleki işbirliği düzeyleri üzerinde doğrudan etkisi olduğu belirlenmiştir. Goddard ve arkadaşları (2015) okulların geliştirilebilmesi için her bir okulun işbirlikçi bir kültüre sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Okullarda gerçekleşen informal uygulamalara bir örnek olarak kabul edilebilecek mesleki işbirliğinin, öğretmenlerin okullarda gerçekleştirilen öğretim sürecine karşı daha olumlu tutum sergilemesine, okula ve meslektaşlara güven düzeyinin artmasına (Tschannen-Moran, 2001; Westheimer, 2008), mesleğe aidiyet duygusu kazanmalarına (Strahan, 2003), motivasyon ve iş tatminlerinin artmasına (Forte ve Flores, 2014), öğretim uygulamalarında kendilerini daha yeterli hissetmelerine (Mathur, Gehrke ve Kim, 2013) neden olan pek çok olumlu sonuçlarının olduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte mesleki işbirliğinin öğrenci başarısı üzerindeki yordayıcı etkisine yönelik kısıtlı sayıda çalışma yapılmıştır (Goddard, Goddard ve Tschannen-Moran, 2007). Bu bağlamda öğrenci başarısına etki eden okul düzeyindeki pek çok farklı değişkenle olumlu ilişkileri bulunan mesleki işbirliğinin, öğrenci başarısına katkıda bulunabilecek bir diğer faktör olabileceği düşünülmüştür.

Mesleki işbirliği ile öğretmenlerin derslerini işbirliği içinde tasarladıkları, gereksiz bilgi ve uygulamaların ortadan kaldırıldığı ve sınıflar arasındaki uyumun arttığı bir ortam oluşturulmaktadır. Bu ortam öğretmenlerin öğrenciler için kolektif sorumluluk almalarına ve öğretim faaliyetleri için en iyi stratejileri etkileşimli olarak geliştirmelerine imkan tanımaktadır (Lee ve Smith, 1993; Louis ve Marks, 1998; McLaughlin ve Talbert, 2006). Okul müdürleri öğretmenlerin kolektif sorumluluk algısına sahip olmasında önemli bir rol üstlenmektedir (Black, 2010; Collinson, 2008; Hallinger ve Heck, 2011). Okul müdürleri öğrencilerin öğrenmesine ilişkin sorumluluğu kabul etmeye isteksiz olduklarında, etkili okul geliştirme amacıyla atılan adımlar eksik kalmaktadır (Mazzeo, 2003; Newmann ve Wehlage, 1995). Okulda ortak bir sorumluluk algısı oluşturulduğunda öğretmenler, öğrencilerinin başarısı için güçlü bir sorumluluk duygusuna sahip olacak, öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmak için birbirlerine daha fazla yardım edecekler ve birbirlerini öğrenmeye teşvik edeceklerdir (Louis ve Marks, 1998). LoGerfo ve Goddard (2008) kolektif sorumluluğun öğrenci başarısı ve öğrenciler arasındaki başarı farkının kapatılması ile olumlu yönde ve önemli ölçüde ilişkili olduğunu ifade

etmiştir. Bununla birlikte kolektif sorumluluğun öğrenci başarısı üzerindeki yordayıcı etkisine yönelik öğretmen beklentileri, mesleki öğrenme toplulukları, okul müdürünün desteği (Park, vd., 2019), akademik iyimserlik (Wu, 2013) gibi aracı değişkenlerle yapılan çalışma sonuçları, kolektif sorumluluğun öğrenci başarısına etki eden okul düzeyindeki değişkenlerden biri olduğunu göstermiştir.

Alanyazın incelendiğinde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışı sergilemesinin, mesleki işbirliği kültürünün oluşturulmasının ve öğretmenlere kolektif sorumluluk algısının kazandırılmasının ve bunların öğrenci başarısının iyileştirilmesi üzerindeki potansiyel etkileri üzerinde duran çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu değişkenler tek başına öğrenci başarısı üzerinde bir etkiye sahip olmakla birlikte, doğaları gereği birbirlerini tamamlayıcı değişkenler olarak düşünüldüklerinde kendi aralarında da bir etkileşim gösterecekleri söylenebilir. Ülkemizde öğrencilerin öğrenme çıktılarının istenilen seviyede olmaması (Sarıbaş ve Babadağ, 2015; Şener, 2018) önemli eğitimsel problemlerden biridir. Yapılan araştırmalar, Türkiye'deki okulların rekabet ettiği ülkelere kıyasla öğrenci başarısını artırmada yeterince etkili olmadığını ortaya koymaktadır (örn. Aydın, Sarier ve Uysal, 2014; Erdoğan, Hamurcu ve Yeşiloğlu, 2016; Uzun, Bütüner ve Yiğit, 2010). Bu bağlamda ülkemizdeki okullarda öğrenci başarısının daha iyi bir düzeye getirilmesi için nelerin işe yarayabileceğine dair soruların cevaplanması önemle üzerinde durulması gereken konuların başında gelmektedir. Buradan hareketle mevcut araştırma kapsamında öğrenci başarılarının artırılmasında rol oynayabilecek öğretim liderliği, mesleki işbirliği ve kolektif sorumluluk olmak üzere öğretmen görüşlerine göre belirlenecek bu üç okul düzeyindeki değişkenin birbirleriyle ve öğrenci başarısı ile olan ilişkileri incelenecektir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile mesleki işbirliği ve kolektif sorumluluk düzeyleri olmak üzere okul düzeyindeki bu üç değişkenin öğrencilerin akademik başarısı ile ilişkisini ortaya koymaktır. Araştırmadan elde edilen sonuçların öğrenci başarısının geliştirilmesi için yürütülecek reform çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrenci başarısına etki eden okul düzeyindeki değişkenlerin belirlenmesi ve daha iyi öğrenci başarısı için bu değişkenlere ait koşulların geliştirilmesine odaklanan bir

çalışmanın okul geliştirme sürecine yardımcı olacağı açıktır. Öğrenci başarısı veya başarısızlığının kısmen okullara bağlı olduğu (Fullan ve Watson, 2000) ve okulların nasıl işlediğinden müdürlerin sorumlu tutulduğu (McGuigan ve Hoy, 2006) düşünüldüğünde, öğrenci başarısı, müdür liderliği, okul düzeyindeki diğer faktörler ve okul yönetimi arasındaki ilişkilerin anlaşılması önemlidir.

Balcı (2014) çalışmasında okul etkililiği araştırmalarında informal yapıların yeterince çalışılmadığını ifade etmiştir. Ayrıca okulların informal yapısı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştıran çeşitli araştırmalar, bu alanda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir (Lomos, Hofman ve Bosker, 2011; Moolenaar, 2012; Wu, 2013). Benzer şekilde okul müdürünün hangi liderlik davranışlarının öğrenci başarısı üzerinde etkili olacağına yönelik daha fazla araştırmanın yürütülmesi sıklıkla altı çizilen bir konudur (Hallinger, 2003; Krüger, Witziers ve Sleegers, 2007; Sebastian ve Allensworth, 2012). Bu kapsamda mevcut çalışmanın ilgili literatüre katkıda bulunması beklenmektedir.

Araştırmalar ulusal ve uluslararası karşılaştırmalı sınavlarda düşük öğrenci başarısı puanlarının elde edildiğini ortaya koymaktadır. Örneğin PISA 2018 ve TIMSS 2019 gibi uluslararası karşılaştırmalı raporlar göz önüne alındığında, Türkiye'nin araştırmaya katılan diğer ülkelerden daha düşük öğrenci başarısına sahip olduğu görülmektedir. OECD'nin düzenlediği Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) tarafından yayınlanan 2018 raporuna göre, Türkiye gösterdiği performans ile okuma becerileri alanında 79 ülke arasında 40. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 31. sırada; matematik okuryazarlığı alanındaki performansı ile 79 ülke arasında 42. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 33. sırada; fen okuryazarlığı alanında Türkiye, 79 ülke arasında 39. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 30. sırada yer almıştır (MEB, 2019). Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kurulu'sunun (IEA) düzenlediği Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) tarafından yayınlanan 2019 raporunda ise Türkiye 4. sınıf düzeyinde matematik başarısında 523 ortalama puanı ile 58 katılımcı ülke arasında 23. sırada; 8. sınıf düzeyinde 496 ortalama puanı ile 39 katılımcı ülke arasında 20. sırada yer almıştır. Türkiye 4. sınıf düzeyinde fen başarısında 526 ortalama puanı ile 58 katılımcı ülke arasında 19. sırada; 8. sınıf düzeyinde 515 ortalama puanı ile 39 katılımcı ülke arasında 15. sırada bulunmuştur (MEB, 2020). Türkiye'nin PISA ve TIMSS performansları bir önceki

araştırmalara göre anlamlı ölçüde artış göstermiş olsa da elde ettiği ortalama puanlar, ülke sıralamalarındaki konumu ve üst yeterlik düzeylerinde bulunan öğrenci oranları bakımından hedeflenen düzeye ulaşamadığı görülmektedir. OKS ve SBS gibi Ortaöğretime Giriş Sınavları'nı değerlendirdiği çalışmasında Sarier (2010), öğrencilerin sorulan soruların yaklaşık dörtte birine doğru cevap verebildiğini ve öğrencilerin sınavda özellikle matematik ve fen bilgisi derslerinde olmak üzere düşük düzeyde başarı gösterdiğini tespit etmiştir. Çalışmada ayrıca SBS ve OKS'de öğrenci başarı puanı açısından en başarılı iki bölge (Marmara ve Ege) ile en düşük başarılı iki bölge (Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu) arasında anlamlı farklılıklar olduğu ve bunun fırsat eşitsizliğinin bir yansıması olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin okullarda aldıkları eğitimin niteliğine ilişkin bir gösterge olabilecek PISA, TIMSS, OKS ya da SBS gibi sınavlarda gösterilen düşük performansın, okullar ya da bölgeler arasındaki başarı farklılıklarının nedenlerine yönelik araştırmaların yapılması önemlidir. Bu bağlamda mevcut araştırma kapsamında elde edilen sonuçların öğrenci başarısını geliştirmek için önemli çıkarımları olduğundan, araştırmanın ampirik sonuçlarının eğitimde niteliği iyileştirmek için politika yapıcılar tarafından kullanılabileceği öngörülmektedir.

Öğretim liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri değişik kültürel bağlamlarda farklılıklar göstermiştir. Örneğin ABD'deki okullarda yürütülen çalışmaların bazılarında öğretim liderliğinin öğrenci başarısı üzerinde zayıf veya küçük etkileri olduğu tespit edilirken (Alig-Mielcarek ve Hoy, 2005; Hallinger, Bickman ve Davis, 1996), bir kısmında ise orta düzeyde (Anderson, 2008; Heck, 2000) ya da büyük etkiler (Bamburg ve Andrews, 1991; Heck, Larsen ve Marcoulides, 1990) gösterdiği belirlenmiştir. Yeni Zelanda, Hollanda ve Marshall Adaları gibi diğer ülkelerdeki çalışmalarda bu etkilerin zayıf veya küçük olduğu görülmüştür (Krüger, vd., 2007; ten Bruggencate vd., 2012). Çin'de de öğretim liderliğinin öğrenci başarısı ile olan ilişkisine yönelik farklı sonuçlara ulaşan çeşitli çalışmaların yapıldığı rapor edilmiştir (Hou vd., 2019; Zheng vd., 2017). Bu bulgular, öğretim liderliğinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisinin ülkeler arasında büyük farklılıklar gösterdiğine işaret etmektedir. Hallinger (2011) okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini tespit etmeye yönelik farklı ülkelerde yapılan araştırma verilerine gereksinim duyulduğunu ifade etmiştir. Ulusal alanyazında okul müdürlerinin liderlik

davranışlarının öğrenci başarısına etkileri konusunda kısıtlı sayıda araştırmaya rastlanıldığı düşünüldüğünde (örn. Oldaç ve Kondakçı, 2020; Özdemir ve Kavak, 2017; Özdemir ve Yalçın, 2019; Yılmaz ve Turan, 2015), konunun merkezi bir eğitim sistemi yapısına sahip Türkiye örneklemini üzerinde de ele alınmasının önemli olduğu değerlendirilmiştir.

Araştırma Problemi

Öğrencilerin akademik başarısı ile ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları, öğretmenlerin mesleki işbirliği ve kolektif sorumluluk düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Alt problemler. Araştırmanın problem cümlesi doğrultusunda araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde hazırlanmıştır:

1. Okul müdürlerinin öğretim liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
2. Okul müdürünün öğretim liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri öğretmenlerin,
 - a. cinsiyetine,
 - b. medeni durumuna,
 - c. eğitim düzeyine,
 - d. kıdemine,
 - e. okuldaki görev süresine

göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin mesleki işbirliğine ve kolektif sorumluluğa ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Öğretmenlerin mesleki işbirliğine ve kolektif sorumluluğa ilişkin görüşleri öğretmenlerin,
 - a. cinsiyetine,
 - b. medeni durumuna,
 - c. eğitim düzeyine,
 - d. kıdemine,
 - e. okuldaki görev süresine

göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmen görüşlerine göre öğretim liderliği, mesleki işbirliği ve kolektif sorumluluk arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğrencilerin akademik başarı puanları, araştırma kapsamına giren okullar arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Öğrencilerin akademik başarı puanları ile okul düzeyindeki değişkenler (okul müdürünün öğretim liderliği, öğretmenlerin mesleki işbirliği ve kolektif sorumluluk düzeyi) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Sayıltılar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına samimi, doğru ve objektif yanıtlar verdikleri ve veri toplama aracının, araştırmanın hedeflenen amacı kapsamında elde edilecek bulgular için uygun ve yeterli nitelikte olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, verilerin toplandığı öğretim yılında Ankara ili sınırlarındaki Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan kamu ortaokulları ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma ortaokul 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
3. Araştırma okul müdürünün görev yaptığı okulda en az bir yıl çalışmış olması şartı ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Öğretim liderliği: Okul müdürünün doğrudan öğretme ve öğrenme süreçlerini geliştirmeyi amaçlayan liderlik uygulamaları (örn. öğretim programını yönetme) ile okulun yönünü (örn. okulun misyonunu tanımlama) ve iklimini (örn. olumlu bir okul öğrenme ortamı geliştirme) şekillendirmeyi amaçlayan uygulamaları içerir.

Mesleki İşbirliği: Öğretmenlerin belirlenmiş hedeflere ulaşmak için kaynaklarını birleştirdiği, etkileşim içinde çalışıp birbirinden öğrendiği bir çalışma yöntemini ifade eder.

Kolektif Sorumluluk: Öğretmenlerin öğrenci çıktılarının sorumluluğunu kabul etme, öğrencilerinin öğrenim sorumluluğunu üstlenme isteğidir.

Öğretmen: 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ankara ili Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde yer alan kamu ortaokullarında görev yapan branş öğretmenleridir.

Akademik Başarı: Ortaokul 8. sınıfta okumakta olan öğrencilerin, 2019-2020 eğitim yılının I. Döneminin sonu itibari ile elde ettikleri genel not ortalaması puanıdır.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretim liderliği, mesleki işbirliği, kolektif sorumluluk ve akademik başarı konularına ilişkin kuramsal bilgilere yer verilmiştir. İlk olarak, öğretim liderliğinin tarihsel ve kavramsal gelişimi ele alınmış ve bu çalışmada kullanılacak öğretim liderliği modeli detaylandırılmıştır. Daha sonra mesleki işbirliği ve kolektif sorumluluğun kuramsal altyapısı ve kavramsallaştırılması incelenmiştir. Kuramsal bilgilerin sunulmasının ardından da ele alınan konularla ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalara değinilmiştir.

Öğretim Liderliği

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin ve okulların hesapverebilirlik bağlamında sorumlulukları giderek artmakta, bu durum okulun paydaşlarını yüksek düzeyde öğrenci başarısının elde edilmesi yönünde çaba göstermeye sevk etmektedir (Gurley vd., 2016). Okula yönelik başarı beklentisinin artması ve öğrencinin eğitim hayatında okulun yerinin sorgulanması ile birlikte okul müdürünün görevleri de bir dönüşüm sürecine girmiştir (Hallinger ve Heck, 1998). Yazarlara göre okul müdürü artık mevzuatı uygulayan bir bürokrat olmak yerine okulun geliştirilmesi için çaba sarf etmekte hem öğrenciler hem de öğretmenler için zengin öğrenme fırsatları sunan bir okul ortamı oluşturmaya çalışmaktadır. Zamanlarının çoğunu bütçe, kırtasiyecilik işleri ve kanun ve yönetmeliklerin uygulanması gibi yönetsel konularla uğraşmak için harcayan müdürlerin aksine, etkili okullardaki müdürler dikkatlerini daha çok akademik hedefler belirleme, müfredat geliştirme, öğretmenlerin öğretim uygulamalarının etkinliğini değerlendirme ve öğretimsel gelişim fırsatları sağlama gibi okullarının akademik tarafına yönlendirmektedir (Bellibaş, 2015). Etkili okulların müdürleriyle ilişkili bu tür davranışlar *öğretim liderliği* olarak tanımlanmaktadır (Blasé, 1987; Blasé ve Blasé, 1999; Hallinger, 2001, 2003, 2011, 2012; Hallinger ve Murphy, 1983, 1985, 1987).

Öğretim liderliği müdürün doğrudan veya dolaylı olarak öğretim programını koordine ettiği ve öğrencinin başarısını etkilediği davranış veya eylemler olarak tanımlanmıştır. Bu davranışlar ya da eylemler, öğretmenlere eğitim ve öğretim faaliyetlerinde yardımcı olmayı, müfredat materyallerini seçmeyi ya da öğretim amaç ve hedeflerinin yerine getirilip getirilmediğinin izlenmesini kapsayabilir

(Kythreotis ve Antoniou, 2017, s.976). Glickman (1989), okul müdürlerinin 'öğretim liderlerinin lideri' olarak rolünü, öğretim sorumluluklarını öğretmenlerle paylaşmanın önemini vurgulayarak tanımlamıştır. Blase ve Blase'ye (1999, s.350) göre ideal bir öğretim liderliği davranışı sergilendiğinde, yöneticiler ve öğretmenler, öğrencilere profesyonel hizmet veren 'öğrenen toplulukları' olarak birlikte çalışırlar. Spillane, Hallett ve Diamond (2003) öğretim liderliğinin öğretmenlerin öğretim uygulamalarını öğrenme ve değiştirme çabalarını motive eden, onlara destek ve imkan sağlayan bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Bush'a (2007, s. 401) göre öğretim lideri öğretme ve öğrenme sürecine ve öğretmenlerin öğrencilerle çalışırkenki davranışlarına odaklanır. Bu liderlerin etkisi öğretmenler aracılığıyla öğrenci öğrenmesine yöneliktir. Öğretim liderliği, bir okul müdürünün tüm öğrencilerin başarısını ve öğretim kalitesinin artırılmasını okulun en önemli önceliği haline getirmek ve bu vizyonun gerçekleştirilmesi için okulun tüm paydaşlarını teşvik etmek için sergilediği davranışlar olarak tanımlanmıştır (Hallinger ve Heck, 1998). Jenkins (2009) öğretim liderlerinin öğretimsel kaynaklar sağlayan, müfredat, öğretim faaliyetleri ve değerlendirme süreçleri hakkında güncel bilgilere sahip, kişilerarası iletişim ve planlama becerileri yüksek kişiler olduklarını belirtmiştir. Muijs (2010, s. 52), öğretim liderliğini öğretme ve öğrenme süreçlerine aktif katılan ve yönetim ile ilgili daha güçlü bir rol üstlenmek yerine, pedagoji ve öğretim anlamında lider olarak hareket eden müdür davranışları olarak ifade etmiştir.

Öğretim liderliği ilk olarak Bridge tarafından 1967 yılında bir terim olarak dile getirilmeye başlanmıştır (Özdemir, 2018, s. 218). Bridges (1967, s. 137-138) çalışmasında öğretim liderliği davranışı sergileyen okul müdürünü *değerlendirici (evaluator)*, *yardımcı (helper)*, *bütünleştirici (integrator)* ve *tasarımcı (designer)* olmak üzere dört farklı bakış açısıyla tanımlamaya çalışmış ve bu görüşlerin her birinin altında yatan varsayımları açıklamıştır. Okul müdürünü bir *değerlendirici* olarak gören görüşe göre, müdürün sorumluluğu, öğretmenler tarafından gerçekleştirilen öğretim uygulamalarını şu amaçlarla değerlendirmektir: (1) kuruluşun amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığına dair kararlar vermek; (2) kurumsal politika ve prosedürlerin ne ölçüde takip edildiğini belirlemek ve (3) hangi öğretmenlerin görevine devam edeceğine, terfi edileceğine, transfer edileceğine veya işine son verileceğine karar vermek. Okul müdürünü bir *yardımcı* olarak gören görüşe göre müdürler, öğretmeni yargılayan bir kişi konumunda olmak

yerine öğretmeni gözlemler, görüşlerini öğretmene bildirir ve öğretmene öğretim sürecinde kullanabileceği bir dizi alternatifler önererek ona yardımcı olmaya çalışır. Okul müdürünü bir *bütünleştirici* olarak gören görüşe göre müdürler hem örgütün hem de öğretmenlerin gereksinimlerini bütünleştirmesi gereken biri olarak görülürler. Bu bakış açısına göre okul müdürünün çalışma stratejisi, öğretmenlerin her biri ile işbirliğine dayalı bir ilişki kurmayı içerir. Bu şekilde müdür, hem örgütün ve hem de öğretmenin iyiliği için eşzamanlı olarak çalışır. Başarı hedefleri müdür ve her bir öğretmen tarafından karşılıklı olarak kararlaştırılır ve bu hedefler örgütün ve bireyin ihtiyaçları ile tutarlıdır. Okul müdürünü bir *tasarımcı* olarak gören görüşe göre müdürün rolü belirli bir okulda ihtiyaç duyulan kişiliklerin, becerilerin, materyallerin ve programların birleşimini sağlayan bir eğitim ortamı tasarlamaktır. Tasarımcı rolü, okulu bir sistem olarak gören ve bu sistemin tamamlayıcı parçalarının neler olduğunu, ne iş yaptıklarını ve nasıl birlikte çalıştıklarını bilen bir müdürü çağırır.

Daha sonra Brieve (1972) *yönetici (administrative)*, *destekleyici (supportive)*, *koordine edici (coordinating)* ve *başlatıcı (initiating)* olmak üzere dört tip okul müdürü rolünden oluşan bir öğretim liderliği tanımına yer vermiştir. Okul müdürünün *yönetici* rolü, genel olarak sınıfların ve binanın planlanması, personel atamaları, gelir ve gider hesaplarının yapılarak bütçenin yönetilmesi gibi büro faaliyetlerini içerir. Okul müdürünün *destekleyici* rolü, müdürün çalışanları okulda başlatılan eğitim öğretim faaliyetleri için teşvik etmesini ve çalışanların işlerini kolaylaştırmasını ifade eder. Buna göre okul müdürü öğretmenlerin yenilikçi fikirlerine karşı ilgiyle yaklaşmalı, gelen her öneriyi dikkate almalı, öğretmenlerin yeni fikirleri denemeleri için okulda bazı değişiklikler yapmalarına izin verme konusunda esnek olmalıdır. Okul müdürünün *koordine edici* rolü, müdürün hem çalışanları arasında hem de çalışanlar ile merkez veya diğer okul çalışanları arasındaki öğretim faaliyetlerini koordine etmeyi kapsar. Koordine edici okul müdürleri, öğretim gücünü çeken ya da bir programın geliştirilmesi ya da uygulanması konusunda yardıma ihtiyacı olan öğretmenleri uzmanlarla ya da diğer okullardaki öğretim elemanları ile görüşmeleri için teşvik eder ve onlara imkan sağlarlar. Okul müdürünün *başlatıcı* rolü, müdürün olağanüstü bir okul programı geliştirmenin itici gücü olarak hizmet etmesine işaret eder. Bunun için okul müdürü ümit verici sonuçlar gösteren öğretim materyalleri, stratejileri ve tekniklerinden

haberdar olmak için çalışmalıdır. Diğer okullardaki meslektaşlarıyla iletişim halinde olmalıdır. Bölgesindeki çeşitli iş insanlarıyla etkileşimde bulunmalıdır. Öğretmenlerinin güçlü ve zayıf yanlarının ya da potansiyellerinin farkına varmak için öğretmenleri, velileri ve diğer personeli ziyaret etmeli ve onlarla görüşmelidir. Her türlü mesleki toplantının içinde olarak mesleki tartışmaları takip etmelidir.

Niedermeyer (1977) öğretim liderliği modelinin bariz bir avantajının, müdürler ve öğretmenler arasındaki etkileşimin, neyin doğru ya da neyin işe yaradığına dair görüşlere değil, öğrencilerin başarısının ampirik kanıtlarına odaklanması olduğunu ifade etmiştir. Yazar üç ardışık adımdan oluşan bir öğretim liderliği modeli sunmuştur. İlk adım başarı sonuçları ve standartları konusunda anlaşmaktır. Çünkü öğretmen ve okul müdürü hangi sonuçların teşvik edilmesi gerektiği konusunda anlaştıklarında, öğrencilerin bu sonuçlara ne oranda ulaştıklarına dair bazı göstergeler oluşturabilirler. İkinci adım başarı hakkında bilgi paylaşımıdır. Buna göre öğretmen ve müdür, değerlendirme yapılırken müdürün öğrenci başarıları hakkında bilgilendirildiği basit ve kullanışlı bir sistem oluşturur. Üçüncü adım belirlenen öğrenme eksiklikleri ışığında öğretimi geliştirmek için çalışmaktır. Bunun için sınıfın veya grubun önemli bir kısmı belirlenmiş olan başarı hedeflerine ulaşamadığında, müdür ve öğretmen öğretim sürecini analiz eder, başarıyı iyileştirmek için gerekli öğretimsel değişiklikleri belirler ve ardından başarının iyileşip iyileşmediğini belirlemek için sonraki değerlendirmeyi beklerler.

Blumberg ve Greenfield (1980), öğretim liderlerinin anlaşılır hedefler belirleyen ve bu hedefleri bir motivasyon kaynağı olarak kullanan, yüksek düzeyde özgüven sahibi, iyi bir iletişim becerisine sahip, belirsizliğe karşı tolerans gösteren, kişiler arası ve örgütsel sistemin sınırları zorlayan, iktidarın dinamiklerine karşı duyarlı, analitik bakış açısına sahip ve yaptığı işin sorumluluğunu üstlenebilen kişiler olduklarını ifade etmiştir (akt. De Bevoise, 1984). De Bevoise'e (1984) göre öğretim liderleri hedefler belirleyen, öğretmenler arasındaki iletişimi güçlendiren, çalışanlara verimli öğrenme ortamları oluşturmaları için kaynak sağlayan, öğretmenleri denetleyen ve değerlendiren, mesleki gelişim faaliyetlerini yöneten kişilerdir. Blasé (1987) ise çalışmasında öğretmenlerin bakış açısına göre etkili liderlik özelliklerinin neler olduğunu ortaya koymayı amaçlamış ve davranışları bir dizi öğretim liderliği uygulamasıyla uyumlu olan etkili okul liderlerinin özelliklerini tasvir etmiştir. Araştırmacıya göre etkili liderler ulaşılabilir ve görünür olmalı,

okulda olan bitenden haberdar olmalı, müfredat ve öğretim hakkında bilgiye ve uzmanlığa sahip olmalı, açık, anlaşılır ve makul beklentiler oluşturmalı, müfredat ve müfredat dışı olanlarla ilgili küresel ve kapsamlı hedefler ve yönlendirmeler ortaya koymalı, öğretmenlerin gelişime yönelik çabalarını takdir etmeli ve onları ödüllendirmelidir.

Sonuç olarak öğretim liderliği alanyazınının erken dönem çalışmaları, etkili okul arayışlarının bir sonucu olarak gelişme gösteren ve etkili okul müdürlerinin vazgeçilmez bir işlevi olarak görülen öğretim liderliğinin bazı temel bileşenlerini ortaya koymuş olmalarına karşın kapsamlı bir çerçeve, model ya da geçerli bir ölçme aracı sunamamışlardır (Bossert vd., 1982; Hallinger ve Murphy, 1985). Bu dönemdeki öğretim liderliği araştırmalarında görülen sorunları Hallinger (2012), a) açıkça ortaya konulmuş kavramsal çerçevelerin eksikliği, b) liderin rollerini incelemek için geçerli ve güvenilir araçların eksikliği, c) bu rolün öğrenci öğrenmesini nasıl etkilediğini açıklayan teorik modellerin eksikliği ve d) Nedensel etkileri test etmek için yeterli donanımına sahip olmayan zayıf araştırma tasarımlarına güvenmek başlıklarında özetlemiştir (akt. Bellibaş, 2014). Öğretim liderliği üzerine çalışmalar 1980'lerin başında ABD ve İngiltere'de etkili okul hareketinin ortaya çıkmasıyla birlikte önem kazanmaya başlamıştır (Hallinger ve Wang, 2015, s.3). Bu yıllarda ivme kazanan öğretim liderliği eğitim araştırmacıları tarafından üzerinde sıklıkla durulan bir konu haline gelmiştir. Eğitim araştırmalarının önemli bir odağı haline gelen öğretim liderliği tüm liderlik teorileri arasında baş sıralarda yerini almaya başlamıştır (Hallinger, 2013). Akademik standartlara verilen önem ve okulların hesap verebilir olma ihtiyacı ile birlikte öğretim liderliği bir geri dönüşüm yaşamış ve yeniden popüler olmaya başlamıştır (Jenkins, 2009). Okul müdürlerinin sergilediği güçlü öğretim liderliği davranışları ile öğretmen etkililiği, öğretmenin mesleki gelişimi, okul iklimi ve öğrenci başarısı arasındaki pozitif ilişkinin olduğunu belirten araştırmaların varlığı, okul müdürlerinin okullarında birer öğretim lideri olarak görev yapmaları ve öğretim liderliğini birincil odak noktası haline getirmeleri yönündeki beklentileri arttırmıştır (Blase ve Blase, 1999; Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2012; Daresh, 2001, Hallinger ve Murphy, 1987; Hallinger, 2003; Hallinger, 2005; Murphy, 1992; Shatzer, 2009; Timperley, 2005).

1980 ve sonrası dönemdeki araştırmacılar, öğretim liderliğini nelerin oluşturduğuna dair daha açık ve yapılandırılmış bir bakış açısı kazandırmak amacıyla çeşitli alanlara veya işlevlere göre sınıflandırmışlardır. Tablo 1’de, araştırmacıların 1980’lerin başından günümüze öğretim liderliğini nasıl kategorize ettikleri detaylandırılmıştır.

Tablo 1

Öğretim Liderliği Davranışlarının Sınıflandırılması

Yıl	Araştırmacılar	Kategoriler
1980	Blumberg ve Greenfield	· Hedef odaklı · Kişisel olarak güvenilir · Belirsizliğe karşı toleransı olan · Sınırları zorlayan · Sahip olduğu güce karşı duyarlı · Analitik düşünebilen · Orijinal, piyon olmayan · İnsan odaklı ve sorumluluk sahibi
1982	Bossert, vd.	· Hedef ve üretim odaklı · Güçlü ve karar verici · Organizasyon/koordinasyon yeteneği · İnsan ilişkilerinde beceri sahibi
1984	Kroeze	· Hedef odaklı · Koordinasyon ve organizasyon · Takdir yetkisini kullanabilen · İnsan ilişkilerinde beceri sahibi
1985	Hallinger ve Murphy	· Okul misyonunu tanımlama · Öğretim programını yönetme · Olumlu bir okul iklimi oluşturma
1989	Smith ve Andrews	· Kaynak sağlama · Öğretim desteği sunma · İletişim becerisi gelişmiş · Okulda görünür olma
1993	Niece	· Müfredat, öğretim ve değerlendirme süreçlerine dair bilgi sahibi · Vizyon sunan ve okula yön veren · Olumlu öğretme ve öğrenme ortamı oluşturma · Etkili iletişim kurma ve motivasyon desteği sunan · Kendisi, çalışanlar ve öğrenciler için yüksek beklentiler sağlama
1996	Jantzi ve Leithwood	· Vizyon geliştiren ve bu vizyonu okul toplumuyla paylaşan · Grupların hedef belirlemelerini teşvik eden · Bireysel destek sunan · Entelektüel uyarım gerçekleştiren · Model olan · Yüksek başarı beklentisine sahip

2003	Cotton	· Öğrenci öğrenimine odaklanma · Etkileşim ve iletişim · Okul kültürü · Öğretim · Hesapverebilirlik
2006	Leithwood vd.	· Yön belirleme · Mesleki gelişim · Örgütü yeniden yapılandırabilme · Öğretme ve öğrenme programını yönetme
2008	Robinson, Lloyd ve Rowe	· Hedef ve beklentilerin belirlenmesi · Stratejik kaynak sağlama · Öğretim ve müfredatı planlama, koordine etme ve değerlendirme · Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme ve katkıda bulunma · Düzenli ve destekleyici bir ortam sağlama
2010	Fullan	· Değişimlere ve yeniliğe açık · Öğrenmeye hevesli · Öğretime odaklanan · Diğerlerinin gelişimine katkı sunan · Sosyal ağı geniş · Etik değerlere sahip
2010	Day vd.	· Beklentileri artırmak, yön belirlemek ve güven oluşturmak için değer ve vizyon tanımlama · Öğretim ve öğrenme koşullarını yeniden şekillendiren · Örgütü yeniden yapılandıran ve liderin rol ve sorumluluklarını yeniden tasarlayan · Müfredatı zenginleştiren · Öğretmen kalitesini artıran · Öğretim ve öğrenmenin kalitesini artıran işbirliğini destekleyen · Okul çevresiyle güçlü ilişkiler kuran
2010	Wahlstrom vd.	· Yön belirleyen · İnsanları geliştiren · Örgütü yeniden tasarlayabilen · Öğretim programını yöneten

Öğretim liderliğine yönelik tanımlar genel olarak değerlendirildiğinde öğretim liderliği davranışını sergileyen okul müdürlerinin okul genelinde hedefler belirledikleri ve belirlenen hedefleri personelle paylaştıkları (Hallinger, 1982; 2012; Murphy, 1990; Patterson, 1993; Weber, 1996) üzerinde durulmuş, okul müfredatını koordine etmek, öğrenci gelişimini izlemek ve öğretim stratejileri geliştirmeleri gerektirdiği (Hallinger, 1982; 2012; Hallinger ve Murphy, 1985) ileri sürülmüştür. Öğretim liderliğinin, okul müdürüne, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını gözlemlemek ve değerlendirmek, geri bildirim sağlamak ve öğretmen ve öğrenci

gelişimine dayalı teşvikler sunmak için bir çerçeve sağladığı (Hallinger, 1982; 2012; Hallinger ve Murphy, 1985; Murphy, 1990) ifade edilmiştir. Öğretim liderliğinin müdürlere çeşitli mesleki gelişim fırsatlarını öğretmenlerin kullanımına sunma sorumluluğu yüklediği de belirtilmiştir (Hallinger, 1982, 2012; Weber, 1996). Öğretim liderliğinin öğrenci ve öğretmen performansı için yüksek beklentiler ve net hedefler oluşturan, öğretim ve öğrenme faaliyetleri ile ilgili geri bildirimde bulunan ve bunların takibini sağlayan, tüm çalışanların mesleki gelişimlerine destek veren, akademik başarı odaklı bir okul ikliminin oluşturulmasına ve sürdürülmesine yardımcı olan okul müdürü davranışlarından oluştuğu vurgulanmıştır (Blasé ve Blasé, 1999; Bossert, vd., 1982; Edmonds, 1979; Goldring, vd., 2009; Hallinger ve Murphy, 1985; Murphy, 1990; Robinson, vd., 2008; Weber, 1996). Hallinger ve Murphy (2013) öğretim liderliğini, liderlerin okul için bir yön belirlediği, çalışanları motive ettiği ve öğretme ve öğrenmeyi geliştirmeyi amaçlayan okul ve sınıf temelli stratejileri koordine ettiği etkili bir süreç olarak tanımlamıştır. Hallinger (2005) öğretim liderliğinin, okul müdürünün okulun amaçlarını, öğretim programını, öğretimsel uygulamaları, kaynakları, değerlendirme süreçlerini, öğretmenlerin mesleki gelişimini ve öğrenme kültürünün yönetilmesi ve sağlanması sırasında sınıf yönetimi ve öğrenci öğrenmelerini etkileme derecesi olduğunu belirtmiştir. Öğretim liderliğinin, öğrenci gelişimini olumlu yönde etkileyen faaliyetleri geliştirip uygulayan eğitimci davranışlarına odaklandığı ifade edilmiştir (Leithwood ve Duke, 1999).

Öğretim Liderliği Modelleri

Hallinger ve Murphy (1985) modeli. Öğretim liderliğinin alt boyutlarına ilişkin yapılan sınıflamaların en önemlilerinden biri Hallinger ve Murphy (1985) tarafından yapılan sınıflamadır. Araştırmacılar öğretim liderliğini üç boyut ve toplamda on bir işlev altında incelemiştir. Kavramın temel boyutlarını okul misyonunun tanımlanması (defines the school mission), öğretim programının yönetilmesi (manages the instructional program) ve olumlu bir öğrenme ikliminin sağlanması (develops a positive school learning climate) oluşturmaktadır (Tablo 2).

Tablo 2

Hallinger ve Murphy'nin Öğretim Liderliği Modeli

Okul Misyonunun Tanımlanması	Öğretim Programının Yönetilmesi	Olumlu Bir Öğrenme İkliminin Sağlanması
Okul amaçlarını geliştirme	Öğretimi denetleme ve değerlendirme	Öğretime ayrılan zamanı koruma
Okul amaçlarını paylaşma	Öğretimsel faaliyetleri koordine etme	Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme
	Öğrenci gelişimini izleme	Görünür olma
		Öğretmenler için özendiricilerden yararlanma
		Yüksek akademik standartlar geliştirme
		Öğrenciler için özendiricilerden yararlanma

Boyutlardan ilki olan okul misyonunun tanımlanması okul amaçlarının geliştirilmesi (*framing school goals*) ve okul amaçlarının paylaşılması (*communicating school goals*) olmak üzere iki işleve sahiptir. Okul müdürleri, okulun geliştirilmesi gereken alanlarını belirlemek için veliler ve öğretmenlerle birlikte çalışarak ve bu alanlarla ilgili performans hedefleri geliştirerek okul amaçlarını belirlerler. Daha sonra bu hedefleri öğrenci, veliler ve okul çalışanları ile paylaşırlar. Bu paylaşım, resmi veya resmi olmayan iletişim (örn. El kitapları, öğretmen toplantıları, okul toplantıları, öğretmen veya öğrencilerle yapılan görüşmeler, bülten panoları ve öğretmen ve veli konferansları) kanalları kullanılarak gerçekleştirilebilir (Hallinger ve Murphy, 1985). Hallinger (2005) bu boyutun, okul müdürünün okulun temel amaçlarını belirlemesi ve okul çalışanları ile birlikte hareket ederek öğrenci öğrenmesine odaklanmış açık, anlaşılır, ulaşılabilir ve ölçülebilir standartlar geliştirmesiyle ilişkili olduğunu ifade etmektedir.

Öğretim programının yönetilmesi boyutu, müfredat ve öğretim alanları ile ilgili doğrudan öğretmenlerle çalışmayı içerir. Öğretimi denetleme ve

değerlendirme, (*supervising and evaluating instruction*), öğretimsel faaliyetleri koordine etme (*coordinating curriculum*) ve öğrenci gelişimini izleme (*monitoring student progress*) bu boyutu oluşturan işlevler olarak ifade edilmektedir. Öğretimin denetlenmesi ve değerlendirilmesi, öğretmenlere öğretim desteği sağlayan, resmi olmayan sınıf ziyaretleri yoluyla sınıf eğitiminin izlendiği ve sınıf uygulamalarını okul hedefleriyle bütünleştiren faaliyetleri içerir. Öğretimsel faaliyetleri koordine etme müfredatın standartlara ve başarı testlerine uyumlu olması konusunda öğretmenlerle işbirliği içinde ve eşgüdüm halinde çalışmayı ifade eder. Öğrenci gelişimini izleme okul müdürünün hedefleri belirlemek, müfredatı değerlendirmek, öğretimi değerlendirmek ve okul hedeflerine yönelik ilerlemeyi ölçmek için sınav sonuçlarını kullanmasını kapsar (Hallinger ve Murphy, 1985).

Boyutlardan üçüncüsü olan okulda olumlu bir öğrenme ikliminin sağlanması öğretime ayrılan zamanı koruma (*protecting instructional time*), öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme (*promoting professional development*), görünür olma (*maintaining high visibility*), öğretmenler için özendiricilerden yararlanma (*providing incentives for teachers*), yüksek akademik standartlar geliştirme (*enforcing academic standards*) ve öğrenciler için özendiricilerden yararlanma (*providing incentives for students*) olmak üzere altı işleve sahiptir. Bu boyut, kapsam ve amaç bakımından diğer iki boyuttan daha geniştir. Boyuttaki liderlik davranışları etkili okulların öğrenci ve öğretmenler için yüksek standartlar ve beklentiler geliştirerek bir akademik baskı oluşturduğu görüşünü destekler niteliktedir. Müdürler amaç ve uygulamaların birbiriyle uyumlu olduğu bir sürekli gelişme kültürü oluşturmaya çalışır ve öğretme ve öğrenme sürecinin iyileştirilmesini destekleyen değerleri ve uygulamaları hayata geçirir (Hallinger, 2005).

Araştırmacıların bu modeli, öğrencilerin akademik yönden başarılı olmasını ve etkili bir okul oluşturulmasını isteyen okul müdürlerinin bir dizi hedefler belirlemesinin kritik bir işlevi olduğunu göstermektedir. Müdür belirlenen hedeflerin okul çalışanları tarafından benimsenmesini sağlamalı, müfredatın ve sınıfta yapılan faaliyetlerin bu hedeflerle uyumlu olması için çabalamalıdır. Bunun başarılması için müdürlerin müfredatı koordine etmeleri, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını gözlemlmeleri ve öğretmenlere gözlemlere ve diğer değerlendirme kaynaklarına dayalı geri bildirim sağlamaları gerekmektedir.

Öğretimin ve öğrenci öğreniminin geliştirilmesi için, okul müdürlerinin standartlar belirlemeleri, öğretmenlerin ve sınıfta yürütülen faaliyetlerin etkinliğine dayalı teşvikler ve mesleki gelişim fırsatları sağlamaları, öğrenciler için yüksek beklentiler belirlemeleri önemlidir (Hallinger vd., 1983; Hallinger ve Murphy, 1985; Hallinger ve Murphy, 1987).

Bu model ayrıca, dünyanın farklı ülkelerindeki çeşitli çalışmalarda kullanılan ve 30 farklı ülkeye uyarlaması yapılan (Hallinger, 2011; Hallinger ve Wang, 2015) Öğretim Liderliği Ölçeği'nin (*Principal Instructional Management Rating Scale-PIMRS*) biçimlendirilmesine de öncülük etmiştir. Bu modele göre okul müdürünün öğretim liderliği rolleri üç boyuttan oluşmaktadır ve bu boyutlar okul misyonunun tanımlanması, öğretim programının yönetilmesi ve olumlu bir öğrenme ikliminin sağlanması olarak adlandırılmaktadır. Bu boyutlar, doğrudan öğretme ve öğrenme süreçlerini iyileştirmeyi amaçlayan liderlik uygulamalarını (öğretim programının yönetilmesi), okulun yönünü (okul misyonunun tanımlanması) ve okulun iklimini (olumlu bir öğrenme ikliminin sağlanması) şekillendirmeyi amaçlamaktadır (Hallinger ve Murphy, 1985).

Okul misyonunun tanımlanması boyutu, okulun belirli bir öğretim yılı boyunca kaynaklarını hangi alanlarda yoğunlaştıracığını belirlemede müdürün rolüne atıfta bulunur. Bu boyuta göre okulun geliştirilmesi için belirlenen vizyon ve hedefler öğrenme odaklı olmalıdır. Bu boyut, müdürün okulun misyonunu tek başına belirlemediğini varsaymakta, müdürün böyle bir misyonunun var olmasını sağlamaktan ve bunu öğretmenlere iletmekten sorumlu olduğunu ifade etmektedir. *Okul amaçlarının geliştirilmesi* ve *okul amaçlarının paylaşılması* olmak üzere iki liderlik işlevi, okul misyonunun tanımlanması boyutunu oluşturmaktadır. Bu işlevler, okulun açık bir misyona sahip olmasını ve bu misyonun öğrencilerinin akademik ilerlemesine odaklanmasını sağlamak için okul müdürün sahip olduğu rollerle ilgilidir. Okul amaçları geliştirilirken, bu amaçlar müdür tarafından veya öğretmenlerle işbirliği içinde belirlenebilir. Önemli olan, okulun tüm paydaşlarının desteklediği ve günlük uygulamalarına dahil ettiği açık ve akademik ilerlemeyi hedefleyen amaçların olması gerektiğidir. Okul amaçlarının paylaşılması müdürün okulun en önemli hedeflerini öğretmenlere, velilere, öğrencilere iletmeye yolları ile ilgilidir. Müdürler formal ve informal yollar aracılığıyla, özellikle öğretim, müfredat ve bütçe kararları bağlamında, düzenli olarak çalışanlarla tartışarak ve onların

görüşünü alarak okulun hedeflerinin önemini anlaşılmasını sağlayabilir (Hallinger ve Wang, 2015, s. 28-31).

Öğretim programının yönetilmesi boyutu öğretim sürecinin ve müfredatın koordinasyonu ve kontrolüne odaklanır. Bu boyut, *öğretimi denetleme ve değerlendirme, müfredatı koordine etme ve öğrenci gelişimini izleme* olmak üzere üç liderlik işlevinden oluşur. Bu boyut okul müdürünün okulun teknik merkezini yönetme rolüne atıf yapar. Okul müdürünün okulda öğretme ve öğrenmeyi teşvik etme, denetleme ve izleme faaliyetlerini koordine etmesini, detaylı bir şekilde öğretim faaliyetleri ile ilgilenmesini ve bu yönde harekete geçmesini gerektirir. Bunun için okul müdürünün ilk görevi, okulun hedeflerinin sınıf düzeyinde uygulamaya dönüştürülmesini sağlamaktır. Bu bağlamda okul müdürü öğretmenlerin sınıf hedeflerini okulun hedefleriyle koordine etmesine yardımcı olmalı ve sınıftaki eğitimi buna göre değerlendirmelidir. Hem sınıflarda öğretilen içerik hem de okul tarafından kullanılan başarı testleri ile uyumlu müfredat hedefleri belirlemeli, sınıf düzeylerinde ve öğretmenler arasında daha fazla etkileşimle desteklenen müfredat koordinasyonunu sağlamalıdır. Öğretmenlere öğretim desteği sağlamalı ve resmi ve gayri resmi sınıf ziyaretleri yoluyla sınıf eğitimi izlemelidir. Sınav sonuçlarını öğretmenlerle birlikte tartışmalı, veriler üzerinden öğretmenlere yorumlayıcı analizler yapmalıdır (Hallinger ve Wang, 2015, s. 31-32).

Olumlu bir öğrenme ikliminin sağlanması boyutu okul müdürünün okul tarafından ilan edilen politika ve uygulamalar aracılığıyla öğrenciler ve öğretmenler için beklentileri ilettiği davranışlardan oluşur. Bu kapsamda müdürler, akademik başarıyı ve bunun için sarf edilen çabayı pekiştiren bir ödül yapısı oluşturarak, okulun öğrencilerden ne beklediğini somutlaştıran açık standartlar belirleyerek, okul zamanını dikkatli kullanarak ve kaliteli mesleki gelişim programlarını seçip uygulayarak öğrenci ve öğretmen tutumlarını etkileyebilirler. Bu boyut *öğretime ayrılan zamanı koruma, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme, görünür olma, öğretmenler için özendiricilerden yararlanma ve öğrenme için özendiricilerden yararlanma* olmak üzere beş liderlik işlevinden oluşur. Zamanın öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki önemli etkilerine dikkat çeken öğretime ayrılan zamanı koruma işlevi kesintisiz bir öğrenim süresine vurgu yapmaktadır. Bu sürecin, duyurular, geciken öğrenciler ve yönetimden gelen taleplerle sık sık

kesintiye uğraması halinde, öğretmenler sınıf yönetimi ve öğretim becerilerini en iyi şekilde kullanamamaktadır. Bu nedenle okul müdürleri sınıfta öğrenme süresinin kesintilerini sınırlayan politikaları geliştirmeli ve uygulamalıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme işlevini gerçekleştiren müdürler, öğretmenlerin öğretimi iyileştirme çabalarını desteklemek amacıyla onları mesleki geliştirme fırsatları hakkında bilgilendirebilir ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine liderlik edebilirler. Bu işlev aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişim programları sırasında öğrendikleri becerileri sınıf ortamına da uyarlayabilmelerine yardımcı olmayı da içerir. Görünür olma işlevi müdürlerin zorunlu işleri dışındaki kalan zamanlarını nasıl harcayacaklarına dair önceliklerini belirlemelerine ve öğretmen ve öğrencilerle daha fazla etkileşim halinde olmalarına atıf yapar. Böylece okul müdürü öğretmen ve öğrenci ihtiyaçları hakkında daha fazla bilgi sahibi olabilecektir. Öğretmenler için özendiricilerden yararlanma ve öğrenme için özendiricilerden yararlanma işlevlerine göre okul müdürleri öğretmenleri ve öğrencileri çabaları için ödüllendiren ve takdir eden bir yapı oluşturmalıdır. Böylece öğretmenlere ve öğrencilere desteklendikleri hissi verilerek motivasyonları arttırılmalıdır (Hallinger ve Wang, 2015, s. 33-35).

Murphy (1990) modeli. Murphy (1990) etkili okul ve okul gelişimi, personel gelişimi ve örgütsel değişim konularındaki alanyazını sentezleyerek bir model geliştirmiştir. Model okul müdürünün 16 farklı rol veya davranışını kapsayan dört boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır. Bu modelin dört boyutunu misyon ve hedeflerin geliştirilmesi (developing mission and goals), öğretim programının yönetilmesi (managing the educational production function), akademik öğrenme ikliminin oluşturulması (promoting an academic learning climate) ve destekleyici çalışma ortamının oluşturulması (developing a supportive work environment) oluşturmaktadır (Tablo 3). Murphy öğretim programının yönetilmesi boyutunu müdürün eğitimde kalitenin oluşturulması ve öğretim zamanının ayrılması ve korunması rolünü içerecek şekilde; olumlu bir okul ikliminin oluşturulması boyutunu ise hem akademik bir öğrenme iklimini teşvik etmek hem de destekleyici bir çalışma ortamı geliştirmeyi içerecek şekilde genişletmiştir.

Tablo 3

Murphy'nin Öğretim Liderliği Modeli

Misyon ve Hedeflerin Geliştirilmesi	Öğretim Programının Yönetilmesi	Akademik Öğrenme İkliminin Oluşturulması	Destekleyici Çalışma Ortamının Oluşturulması
Okul amaçlarının belirlenmesi	Eğitimde kalitenin oluşturulması	Olumlu beklentiler ve standartlar oluşturma	Güvenli ve düzenli bir öğrenme ortamının oluşturulması
Okul amaçlarının paylaşılması	Öğretimi denetleme ve değerlendirme	Görünür olma	Öğrenci katılımı için fırsatlar sağlanması
	Öğretim zamanının ayrılması ve korunması	Öğretmenler ve öğrenciler için özendiricilerden yararlanma	Çalışanlar arasındaki işbirliği ve uyumunun geliştirilmesi
	Müfredatın koordine edilmesi	Mesleki gelişimi teşvik etme	Okul hedeflerini desteklemek için dış kaynakların güvenliğini sağlama
	Öğrenci gelişiminin izlenmesi		Ev ve okul arasındaki bağı kurma

Misyon ve hedeflerin geliştirilmesi olarak ifade edilen ilk boyut okul amaçlarının belirlenmesi (*framing school goals*) ve okul amaçlarının paylaşılması (*communicating school goals*) rollerini kapsamaktadır. Bu boyutun esas noktasını ortak bir amaç duygusunun geliştirilmesi ve okul için ortak bir vizyona odaklanılması oluşturmaktadır. Okul amaçlarının belirlenmesi, tüm öğrencilerin akademik başarısının vurgulandığı hedefleri belirlemeyi, geçmiş ve mevcut öğrenci performansına ait verileri bütünleştirmeyi ve hedeflere ulaşılması için okuldaki tüm çalışanların sorumluluk hissetmesini içerir. Hedeflerin sık sık, resmi ve gayri resmi yollarla öğrencilerle, velilerle ve öğretmenlerle paylaşılması, okul hedeflerinin okulun faaliyetlerine rehberlik etmesinin önemini vurgular (Murphy, 1990).

Öğretim programının yönetilmesi olarak ifade edilen ikinci boyut eğitimde kalitenin oluşturulması (*promoting quality instruction*), öğretimi denetleme ve değerlendirme (*supervising and evaluating instruction*), öğretim zamanının ayrılması ve korunması (*allocating and protecting instructional time*), müfredatın

koordine edilmesi (*coordinating the curriculum*) ve öğrenci gelişiminin izlenmesi (*monitoring student progress*) rollerini kapsamaktadır. Öğretim lideri öğretmen konferansları ve değerlendirmeler yaparak, sınıfları ziyaret ederek, öğretme ve öğrenme süreci hakkında öneriler ve geri bildirimler sağlayarak kaliteli eğitimi teşvik eder. Okul müdürü öğretime ayrılan zamanı okul politikaları ve prosedürler ile belirler ve koruma altına alır. Müdür, okulun amaçlarını eğitim sisteminin genel hedefleri ve yapılan değerlendirmeler ışığında okul müfredatı ile bütünleştirmek için öğretmenlerle birlikte çalışır. Öğretim lideri öğrencilerin gelişimini sık sık izler. Hedeflerin belirlenmesi ve öğretimin değerlendirilmesi için değerlendirme verilerinin nasıl kullanılacağı konusunda bilgi sahibidir (Murphy, 1990).

Akademik öğrenme ikliminin oluşturulması olarak ifade edilen üçüncü boyut olumlu beklentiler ve standartlar oluşturması (*involved establishing positive expectations and standards*), görünür olma (*maintaining high visibility*), öğretmenler ve öğrenciler için özendiricilerden yararlanma (*providing incentives for teachers and students*) ve mesleki gelişimi teşvik etme (*promoting professional development*) rollerini kapsamaktadır. Bu boyut öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin normlarını, inançlarını ve tutumlarını etkileyen okul müdürü davranışlarını temsil eder. Okul müdürü olumlu beklentiler ve standartlar oluşturarak, okulda görünür olarak, öğretmenler ve öğrenciler için özendiricilerden faydalanarak ve mesleki gelişimi teşvik ederek doğrudan sınıflardaki öğretme ve öğrenme sürecine etki eder (Murphy, 1990).

Destekleyici çalışma ortamının oluşturulması olarak ifade edilen dördüncü boyut güvenli ve düzenli bir öğrenme ortamının oluşturulması (*creating a safe and orderly learning environment*), öğrenci katılımı için fırsatlar sağlanması (*providing opportunities for meaningful student involvement*), çalışanlar arasındaki işbirliği ve uyumun geliştirilmesi (*developing staff collaboration and cohesion*), okul hedeflerini desteklemek için dış kaynakların güvenliğini sağlama (*securing outside resources in support of school goals*) ve ev ve okul arasındaki bağı kurma (*forging links between the home and the school*) rollerini kapsamaktadır.

Weber (1996) modeli. Weber (1996) beş boyut altında topladığı bir öğretim liderliği modeli oluşturmuştur. Araştırmacının modeline göre, okulun misyonunun belirlenmesi (*defining the school's mission*) ortak hedeflerin oluşturulmasına yardımcı olan ve okul gelişimine yön veren ilk boyuttur. Okulun misyonunun

belirlenmesi, hem ğretim lideri hem de diğere paydaşlardan girdi gerektiren bir süreçtir. Bu süreç öğrenciler, veliler ve çalışanların okul için ortak bir vizyon oluşturmasına fırsat sağlayacaktır. Öğretim lideri ise bu süreçte paydaşlar ile işbirliği içinde okul hedeflerinin belirlenmesine rehberlik edecektir. İkinci boyut olan öğretimin ve müfredatın yönetilmesi (managing curriculum and instruction) sınıf uygulamalarının izlenmesini ve bu uygulamaların okulun misyonu ile uyumlu olmasını, kaynak ve destek sağlanması ve öğretimin yönlendirilmesi için veri kullanımının desteklenmesini içerir. Öğretim lideri, öğretmenler tarafından kullanılan uygulamaları izler ve ğretim stratejilerini geliştirmek için destek sunar. nc boyut olan pozitif öğrenme ikliminin oluşturulması (promoting a positive learning climate) liderin iletişim kurmasını, öğretmenler ve öğrenciler için yüksek hedefler ve beklentiler oluşturmasını, gelişim sürecinin takip edilmesini ve ödüllendirilmesini, öğretime ayrılan srenin korunmasını ve düzenli bir öğrenme ortamı oluşturmasını gerektirir. Olumlu bir öğrenme ortamının oluşmasını amaçlayan liderler öğretmenlerin okul bağlılığını artırmak için çaba gösterirler. Dördüncü boyut olan öğretimin gözlemlenmesi ve geliştirilmesi (observing and improving instruction) ğretim lideri ile okul çalışanları arasındaki karşılıklı güven ve saygının kurulmasıyla başlar. Öğretim lideri sınıfta yaptėı gözlemler ve denetimler ile öğretmene destek sağlar. Araştırmacıya göre bu gözlemler profesyonel etkileşim için bir fırsat olmakla birlikte hem lider hem de öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlar. Beşinci boyut olan ğretim programının değerlendirilmesi (assessing the instructional program) takip edilen ğretim programının istenilen sonuçları elde etmede etkili olup olmadėının tespit edilmesi için önem taşır. Öğretim lideri, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına daha fazla odaklanabilmelerinin sağlanması için müfredatın etkinliğini değerlendiren değerlendirmelerin planlamasına, tasarlanmasına, yönetilmesine ve analizine katılır. Öğretim programının sürekli incelemesi, öğretmenlerin sürekli gözden geçirme ve iyileştirme yoluyla öğrencilerin ihtiyaçlarını etkili bir şekilde karşılamalarını sağlar. Tablo 4'te Weber'in beş boyut altında topladığı ğretim liderliği modeli yer almaktadır.

Tablo 4

Weber'in Öğretim Liderliği Modeli

Okul Misyonunun Belirlenmesi	Öğretimin ve Müfredatın Yönetilmesi	Pozitif Öğrenme İkliminin Oluşturulması	Öğretimin Gözlemlenmesi ve Geliştirilmesi	Öğretim Programın Değerlendirilmesi
Öğretim lideri paydaşlarla işbirliği içinde okul için ortak bir vizyon belirler ve hedefler geliştirir.	Öğretim lideri sınıf uygulamalarını izler ve bu uygulamaların okulun misyonu uyumlu olmasını, kaynak ve destek sağlanmasını ve öğretimin yönlendirilmesi için veri kullanımını destekler.	Öğretim lideri hedeflerin paylaşılması, beklentiler oluşturulması, düzenli ve disiplinli bir öğrenme ortamının sağlanması yoluyla pozitif öğrenme iklimini teşvik eder.	Öğretim lideri sınıf gözlemleri yaparak ve mesleki gelişim fırsatları sağlayarak öğretimi geliştirir.	Öğretim lideri öğretimin etkililiğinin değerlendirilmesi için planlama, tasarlama, yönetme ve analiz sürecine katkıda bulunur.

Öğretim liderliği alanyazınındaki bu üç model incelendiğinde üç belirgin benzerlik ön plana çıkmaktadır. Her üç model de okul hedeflerini belirleyen ve paylaşan, öğretme ve öğrenme sürecini izleyen ve buna yönelik geri bildirimde bulunan, mesleki gelişimi destekleyen ve önemini vurgulayan öğretim liderlerinin önemine değinmiştir.

Öğretim Liderliği ve Okul Etkililiği

1960lı yılların başında okulların meşruiyeti diğer bir ifadeyle okulun eğitimsel amaçlara ulaşmadaki rolü kimi çevrelerce sorgulanmaya başlanmıştır. Okula yönelik eleştirilerin bir bölümü bazı ampirik çalışmaların sonucunda ortaya çıkmıştır. Coleman'ın (1966) eğitimde fırsat eşitliği bağlamında yürüttüğü geniş kapsamlı bir çalışmanın ürünü olarak yayımlanan Coleman Raporu eğitim yönetiminde yeni bir dönemin başlangıcı olmuştur (Özdemir, 2018, s.93). Araştırmada okullarda nitelikli eğitim için yeterli fırsatların sunulup sunulmadığı,

kamu okullarında etnik ve ırksal temelde ayrımcılığın ne düzeyde olduğu, başarı sınavlarına dayalı olarak öğrencilerin öğrenme durumlarının nasıl olduğu ve okul özellikleri ile başarı arasında bir ilişki olup olmadığı sorularına ilişkin yanıtlar aranmıştır. Ayrıca araştırmada öğrenci başarısına etki edebilecek okulun sahip olduğu fiziksel olanaklar, yönetici ve öğretmen özellikleri, derslik başına düşen öğrenci sayısı, aile özellikleri gibi birçok farklı değişken de incelenmiştir. Amerika Birleşik Devletleri genelinde dört bin okul ve bu okullarda öğrenim gören altı yüz kırk beş bin öğrenciyi kapsayan çalışmanın sonucunda sosyoekonomik faktörler kontrol altında tutulduğunda, öğrenci başarısını açıklamakta okulun çok küçük bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (Coleman, 1966, s.297). Rapora göre öğrenci başarısı okul faktöründen daha çok ebeveynlerin eğitim ve gelir durumu, kardeş sayısı gibi çocuğun ailesine ilişkin faktörlere bağlıdır. Benzer şekilde daha sonra yürütülen çalışmalarda da öğrencilerin gelişimini okullar arasındaki farklılıklardan çok ailesel faktörlerdeki farklılıkların daha iyi açıkladığını (The Plowden Report, 1967), öğrencinin akademik başarısının ve ileriki yaşlarında ekonomik durumunun iyi olmasının büyük ölçüde ailesine bağlı olduğunu ve okuldan etkilenmeyeceğini (Jencks vd., 1972) belirten araştırma bulguları Coleman Raporunu desteklemiştir. Söz konusu çalışmalar yöntem yönünden ciddi eleştirilere uğramasına karşın, öğrenci başarısı üzerinde okul ile ilgili faktörlerin önemli bir etkisinin olmadığına dair genellemeler 1970'li yılların sonlarına kadar araştırmacılar ve politika geliştiriciler arasında büyük ölçüde kabul görmüştür (Karip ve Köksal, 1996).

Araştırmaların sonuçlarına göre öğrencinin aldığı eğitim sonucunda elde ettiği başarının çocukların okula başlarken sahip olduğu temel yeterliklere bağlı olması, okula karşı kuşkuların oluşmasına ve eleştirilerin yapılmasına neden olmuştur. Coleman Raporu'ndan elde edilen bulgular, araştırmacıları okulların geliştirilmesi için neler yapılabileceğini tespit etmeye yönelik kapsamlı çalışmalar yapmaya yöneltmiştir. 1970'li yılların sonlarında ve 1980'lerin başında yapılan bir takım çalışmaların sonuçları okulların belli koşullar sağlandığında etkili olabileceklerine yönelik görüşlerin ileri sürülmesine öncülük etmiştir. Okulların kendisinden beklenen rolü sergileyebileceğine yönelik bu görüşler eğitim yönetimi tarihinde *Etkili Okul Hareketi* olarak yerini almıştır (Özdemir, 2018, s.93). Özellikle Edmonds'ın (1979) yoksul kentlerde yaşayan dezavantajlı durumdaki öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda yürüttüğü ampirik bir çalışmanın sonucunda bazı

okullardaki öğrencilerin başarılı olduklarının tespit edilmesi etkili okul hareketinin başlangıcı olarak nitelendirilebilir. Bu bulgu Edmonds ve meslektaşlarının çocuğun aile geçmişine rağmen, herhangi bir okulun her öğrenci için etkili bir okul olarak düzenlenebileceğine yönelik düşüncelerinin pekişmesinde etkili olmuştur. Coleman Raporunun sonuçlarına karşı bir biçimde Edmonds'ın çalışması ailenin geçmişi ve sosyoekonomik faktörlerden bağımsız olarak tüm çocukların öğrenebileceği anlayışını destekler nitelikte sonuçlar ortaya koymuştur. Edmonds (1979) ayrıca okulların etkili bir okul olma özelliği gösterebilmesi için sahip olması gereken beş değişken belirlemiştir. Bunlar (i) okul müdürü tarafından sergilenen güçlü liderlik, (ii) temel matematik ve okuma becerilerinin öğretilmesine yönelik vurgu, (iii) öğrenciler için yüksek beklentiler, (iv) düzenli ve güvenli bir iklim, (v) programın değerlendirilmesinde öğrenci başarısının düzenli ölçülmesidir. Araştırmacı güçlü bir okul müdürünün etkili bir okulun temel bir özelliği olduğuna dikkat çekmiştir. Öğretim liderliği terimi kullanılsa da, çalışmada güçlü liderin özellikleri olarak nitelendirilen öğretmenlerin etkili öğretim stratejileri geliştirmesine yardımcı olmak, öğrenciler için akademik hedefler oluşturulması ve öğrencilerin gelişiminin izlenmesi gibi tanımlamalar öğretim liderliği uygulamalarını içermektedir (Bellibaş, 2014).

Benzer şekilde Tomlinson (1981) ortak amaç ve açık hedeflerle birlikte okuldaki öğretim liderliğinin de okulun etkililiğine katkıda bulunduğunu belirtirken, Glenn ve McLean (1981) okula ve okulda çalışanlara ait faktörlerin ailesel faktörlerden daha fazla öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu, etkili okulların öğretim sürecini tasarlayan ve yöneten, öğrenci ve öğretmen için kaynak sağlayan, aile katılımını teşvik eden, öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunan ve onların gelişimini destekleyen, belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı takip eden yönetici davranışlarını sergileyen öğretim liderlerine sahip olduklarını ifade etmiştir. Purkey ve Smith (1983) ise etkili okullardaki okul müdürünün öğretim lideri olması gerektiğini vurgulamış, öğrenci başarısının okul ve çevre iklimi ile ilişkisi olduğuna değinmiştir. Bossert ve arkadaşları (1982) başarılı okulların öğrenmeye katkı sağlayan bir iklime sahip olma, okul çapında temel becerilerin öğretilmesine odaklanma, öğretmenlerin tüm öğrencilerin başarılı olabileceğine dair beklentisinin olması gibi özelliklerin yanı sıra öğrencilerin gelişimini izleyen ve değerlendiren, sınıftaki öğretimsel problemlerin farkında olan, kaynakları etkili kullanan,

öğretimsel hedefler belirleyen ve müfredatı buna göre tasarlayan öğretim liderlerine sahip olduklarını vurgulamıştır. Murphy ve arkadaşları (1985) okul etkililiğinin kavramsal çerçevesini ele aldıkları çalışmalarında etkili okulların okul çevresi ve okul teknolojisi olmak üzere iki temel boyutu olduğunu belirtmişlerdir. Okul çevresi okul iklimi olarak düşünülebilirken, okul teknolojisi okulun öğretim ve müfredatını sembolize eder. Okul çevresi yüksek beklentiler, öğrenci başarısı için personelin hesap verebilirliği, karar verme ve açık iletişim gibi okul örgütünün önemli çalışmalar yürütmesine yardımcı olan işbirlikçi örgütsel süreçler, güvenilir ve düzgün bir çevre için disiplin prosedürleri, öğrenci katılımını teşvik etme ve okul aile işbirliği gibi özellikleri içerir. Okul teknolojisinin bir boyutu eğitime yönelik özellikleri taşıyan müfredat, öğrenme fırsatları ve doğrudan öğretim işlevine sahipken; diğer boyutu ise öğretimi izleme ve geliştirmeye imkan tanıyan açıkça belirlenmiş misyon ve hedefler, öğretim liderliği, izleme, personel geliştirme işlevlerine sahiptir. Bu iki boyutun koordineli bir biçimde çalışmasının sonucunda etkili okul ortaya çıkar.

Edmonds'ın çalışmasından önce yürütülen çeşitli erken dönem okul etkililiği araştırmalarında da sosyoekonomik koşullar ve aile geçmişine bakılmaksızın yüksek öğrenci başarısının okulun kontrolü altındaki hangi faktörlerden kaynaklandığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Weber (1971) yürüttüğü çalışmada, etkili okul olarak nitelendirdiği dört okulda eğitim gören fakir ailelerin çocuklarının da ortalamanın üzerinde puan aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Weber bu okulların (i) güçlü liderlik, (ii) yüksek beklentiler, (iii) düzenli okul iklimi, (iv) okuma becerisine vurgu, (v) ilave okuma personeli, (vi) ses bilgisinin kullanımı, (vii) eğitimin kişiselleştirilmesi, (viii) öğrenci gelişiminin izlenmesi olmak üzere sekiz özelliğinin ortak olduğunu ifade etmiştir. Brookover ve Lezotte (1979) etkili olan altı okul ve etkili olmayan iki okul arasında karşılaştırmalı olarak yürüttükleri çalışmalarında etkili okulların şu özelliklere sahip olduğunu belirlemişlerdir (akt. Alig-Mielcarek, 2003). Bu okullarda öğretim lideri davranışı sergileyen bir müdür (iddialı olan, düzenli ve ciddi bir okul iklimi sağlayan, okulun belirlenmiş hedeflerini gerçekleştirip gerçekleştirmediğini değerlendiren) vardır. Ayrıca bu okullarda belirli okuma ve matematik başarısına ulaşmak vurgulanır. Okulun kontrolü dışındaki faktörlerden bağımsız olarak tüm öğrencilerin öğrenebilecekleri inancı hakimdir. Tüm öğrenciler için yüksek akademik beklentiler belirlenir. Okuma ve matematik

becerilerinin kazanımına yönelik daha fazla zaman ayrılır ve bu becerilerin öğretiminde daha yüksek etkililik düzeyine sahiptirler. Hesapverebilirlik yaklaşımı benimsenmiştir. Austin (1979), yüksek performans gösteren okulların, zamanlarını yönetsel konular için harcayan müdürler yerine daha çok öğretimsel konularda uzman olan etkili müdürlerle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Erken dönem etkili okul çalışmaları genel olarak değerlendirildiğinde de okul müdürünün liderlik becerilerinin öğrenci başarısı ve okul etkililiği üzerinde olumlu etkilerinin olduğuna vurgu yapıldığı görülmektedir.

Okul etkililiğine ilişkin olarak yukarıda bahsedilen araştırmalardaki tanımlardan anlaşılacağı gibi öğretim liderliği ve okul etkililiği arasında önemli bir ilişki olduğu görülmektedir. Etkili okul araştırmaları ile birlikte ön plana çıkan öğretim liderliğinin, okul gelişimi ve öğrenci başarısı konularının açıklanmasında önemli bir katkısı olduğu ifade edilmiştir. Etkili okul araştırmaları, sadece okulların öğrenci başarısında bir fark yaratmadığını, aynı zamanda öğretim lideri olarak okul müdürünün de öğrenci başarısında bir fark yaratabileceğini göstermiştir (Wildly ve Dimmock, 1993). Bu bağlamda 1980 ve sonrası dönemde yürütülen çalışmalarda araştırmacılar çoğunlukla öğretim liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine odaklanmıştır.

Öğretim Liderliğinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi

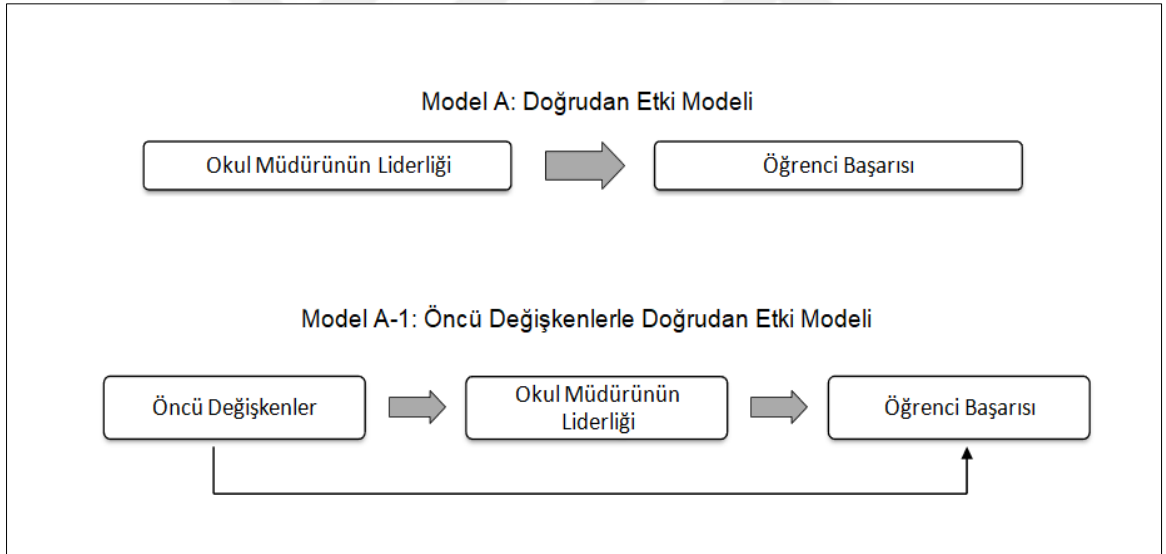
Öğretim liderliğinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki pozitif etkileri pek çok araştırmacının konusu olmuştur (örn. Dutta ve Sahney, 2016; Hou vd., 2019; Mitchell vd., 2015; Özdemir ve Yalçın, 2019; Seashore-Louis vd., 2010). Öğretim liderliği, öğrencilerin akademik olarak ilerlemelerinin kolaylaştırılması, geliştirilmesi ve teşvik edilmesinde önemli bir faktör olarak değerlendirilmiştir (Heck, 1992; Heck vd., 1990). Weber (1970) okul müdürünün öğrenci başarısına etkini incelediği araştırmasında, öğrencilerin okuma başarısı üzerinde okul müdürünün öğretime liderlik yapmasının etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Edmonds (1979) ortalamanın üzerinde okuma ve matematik başarısı gösteren öğrencilerin okullarındaki müdürlerin, öğretim konusunda güçlü liderlik özellikleri sergileme, hedef belirleme ve beklentileri öğretmen ve öğrencilerle paylaşma, öğretim programının başarısı için çabalama gibi bazı öğretim liderliği özelliklerini gösterdiğini tespit etmiştir. Andrews ve Soder (1987) öğrenci performansı ve

yönetici liderliği arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürüttükleri iki yıllık araştırmanın sonucunda, okul müdürünün özellikle dezavantajlı grupta olan ve düşük gelirli öğrenciler için akademik başarıyı sağlamada kritik bir rolü olduğunu belirlemişlerdir. Okul müdürünün güçlü öğretim liderliği sergilemesinin başarısı düşük öğrencilerin okuma ve matematik puanlarında artışa neden olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Cotton (2003, s.62) pek çok araştırma bulgusunun öğrencilerin başarısının okul müdürlerinin liderliğinden büyük ölçüde etkilendiğini göstermiş olmakla birlikte, özellikle öğretim lideri olarak görev yapan müdürlerin başarılı öğrencilere sahip olma olasılıklarının diğer okul müdürlerinden daha fazla olduğunun tespit edildiğini belirtmiştir. Robinson ve arkadaşları (2008) dönüşümsel liderlik ile öğretim liderliğinin öğrenci sonuçları üzerindeki etkisini karşılaştırmak için 30 çalışmayı değerlendirdikleri meta-analiz çalışmalarında, öğretim liderliğinin dönüşümcü liderlikten daha güçlü olduğu; öğretmenlerin öğrenmesini ve gelişimini destekleme ve katılma olarak tanımlanan boyutun, öğrenci çıktıları üzerinde en büyük ortalama etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmalar okul müdürlerinin okulların ve öğrencilerin başarılı olmasını sağlayan en önemli faktörlerden biri olduğunu göstermektedir. Okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisi çeşitli araştırmalarla desteklense de bu etkinin yapısı, biçimi, yönü konusunda anlaşılır bir çerçeve oluşmak amacıyla Hallinger ve Heck (1996, 1998) *doğrudan etki (direct effects)*, *dolaylı etki (mediated effects)* ve *karşılıklı etki (reciprocal effects)* modelleri olmak üzere bu ilişkiyi üç modelde açıklamaya çalışmıştır. Araştırmacılar Pitner'in (1988) doğrudan etki, öncül etki, dolaylı etki, karşılıklı etki ve orta dereceli etki modelleri olmak üzere beş modelden oluşan yaklaşımını uyarlayarak okul yöneticisinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemişlerdir (s.105-108). Pitner'in bu beş modelden oluşan yaklaşımı okul bağlamının okul müdürünün davranışları üzerindeki etkisinin yanı sıra bu davranışların okul ve çıktıları üzerindeki etkisini de incelemek için kapsamlı bir dizi farklı bakış açısı sunmaktadır.

Doğrudan etki modeli. Doğrudan etki modeli (Şekil 1, Model A ve A-1) okul müdürünün uygulamalarının okul çıktıları üzerinde etkileri olabileceğini önermekte, ara değişkenlerin varlığını göz ardı etmektedir. Bu nedenle, bu modeli kullanan araştırmacılar genellikle örgüt iklimi, öğretmen bağlılığı gibi diğer okul içi

değişkenlerin etkilerini kontrol etmeye çalışmazlar (Hallinger ve Heck, 1998). Doğrudan etki modeli, okul müdürünün öğrencinin öğrenmesi için doğrudan itici güç olduğunu varsayar (Hallinger ve Heck, 1996; ten Bruggencate vd., 2012). Öğrenci başarısıyla doğrudan ilişkili olan tek faktör müdürün liderliğidir, okulun içindeki ya da dış çevresindeki diğer faktörlerin başarıya katkısı dikkate alınmaz. Bu modelin savunucuları arasında Glasman (1984), Krug (1986), Andrews ve Soder (1987), Van de Grift (1990), Braughton ve Riley (1991), Brewer (1993), Cantu (1994), ve Cheng (1994) örnek olarak verilebilir (Gümüşeli, 2014, s.35). Okul müdürünün öğrenci başarısına doğrudan etkisini inceleyen çalışmalar Şekil 1’de de görüldüğü üzere öncü değişken olup olmamasına göre iki şekilde gerçekleştirilmiştir. Öncü değişkenler okul müdürlerinin müdürlükten önce elde ettiği tüm bilgi, görev ve deneyimlerin birikimi olarak tanımlanır. Cinsiyet, geçmiş deneyimler, değerler ve inançlar, kişilik özellikleri gibi öncüller okul müdürünün sergileyeceği liderlik davranışlarına etki edebilir (Hallinger ve Heck, 1998).



Şekil 1. Doğrudan etki modeli (Hallinger ve Heck, 1998, s. 162).

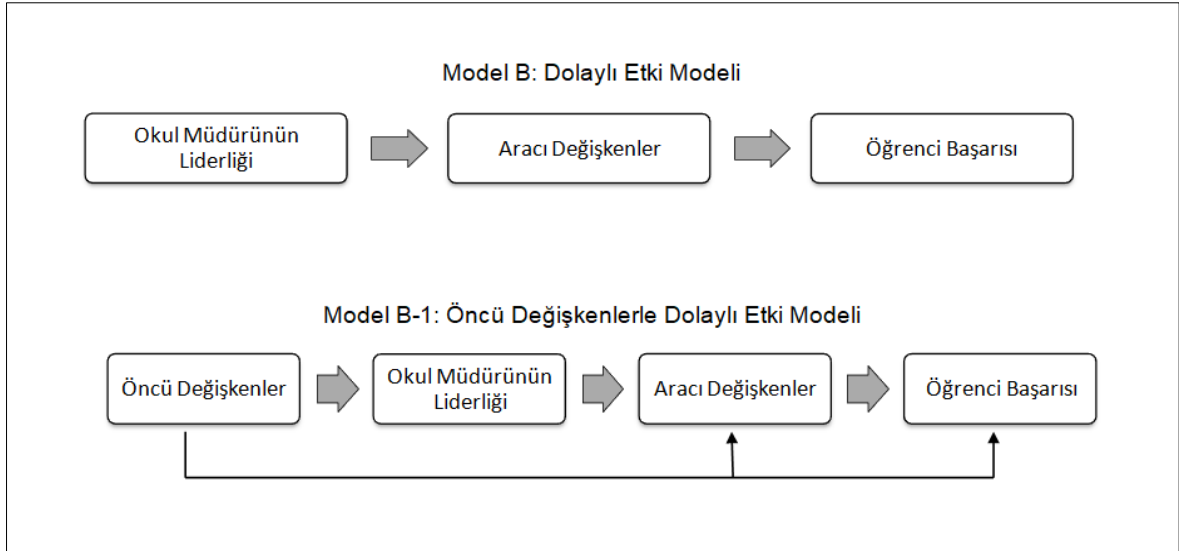
Doğrudan etki çalışmaları literatürde yaygın olmakla birlikte, liderliğin doğası hakkında savunulamaz varsayımlar yaptığı için eleştirilmiştir (örn. Bossert vd.,1982; Rowan, Dwyer ve Bossert, 1982). Bu eleştirinin temelinde de öğrenci başarısının sadece tek bir faktöre bağlı olarak açıklanmasının mümkün olmayacağı görüşü vardır. Bu modelin eleştiricileri, doğrudan etki modelinin okul müdürünün nasıl bir liderlik sergilediği hakkında çok az bilgi verdiğini ve bu modeli benimseyen araştırmacıların sağlam kanıtlar üretemediğini iddia etmişlerdir (Hallinger ve Heck, 1998). Eleştirilere rağmen, bu modeli destekleyen

araştırmacılar ise liderliğin doğrudan etkisinin göz ardı edilmemesi gerektiğini ve en az iki nedenden dolayı daha fazla araştırmayı hak ettiğini ileri sürmüşlerdir (Nettles ve Herrington, 2007; Shatzer vd., 2014). İlk neden, doğrudan etki modelini benimseyen bazı çalışmalarda, kavramsal veya istatistiksel sınırlılıklara bağlı olarak bulguların anlamlı çıkmamasıdır. Örneğin, kavramsal sınırlılıklar söz konusu olduğunda, bazı geçmiş araştırmalar liderliğin temellerini daha kapsamlı bir şekilde inşa edememiş, bu da liderlik boyutlarının veya öğrencinin akademik başarısıyla doğrudan ilişkili uygulamaların göz ardı edilmesine neden olmuştur (Silva, White ve Yoshida, 2011). İstatistiksel sınırlılıklar açısından bakıldığında ise önceki çalışmaların çoğu, öğrenci başarı varyanslarını birkaç seviyeye (öğrenci, sınıf, öğretmen ve okul gibi) bölmeye izin vermeyen iki değişkenli bir istatistiksel model kullanarak müdür liderliği ile öğrenci başarısı arasındaki doğrudan ilişkiyi incelemiştir. İkinci neden, doğrudan etki modeli öğrenci başarısındaki küçük bir değişkenliği açıklasa bile, okul müdürünün liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki doğrudan etkisini daha fazla araştırmanın, müdürlerin öğrenci çıktılarını iyileştirmek için neler yapabileceklerini anlamaları için pratikte hala değerli olmasıdır (Silva vd., 2011; Shatzer vd., 2014). Bu nedenle, araştırmacılar, son zamanlarda yapılan çeşitli çalışmalarda ampirik olarak da desteklenen liderliğin doğrudan etki modelinin önemini yeniden gözden geçirmiştir (örn. Allen, Grigsby ve Peters, 2015; Fancera ve Bliss, 2011; Kythreotis, Pashiardis ve Kyriakides, 2010; Sebastian, Huang ve Allensworth, 2017; Silva vd., 2011).

Kythreotis ve arkadaşları (2010) Kıbrıs ilkokullarında görev yapan okul müdürlerinin liderlik tarzlarının ve okul kültürünün öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. 22 okul ve 1224 ilkokul öğrencisinin katıldığı bu boylamsal çalışmada Yunan Dili ve Matematik alanındaki başarılar değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda bulguların okul müdürlerinin liderliğinin öğrencinin akademik başarısı üzerindeki doğrudan etki modelini doğruladığı görülmüştür. Silva ve arkadaşları (2011) öğrenci başarısını doğrudan etkileyen müdür davranışlarına yönelik kanıtlar sunmuştur. Araştırmacılar 41 öğrenciyle yapılan deneysel bir çalışmada (deney grubunda 20 kişi, kontrol grubunda 21 kişi) okul müdürü ve deney grubundaki öğrencilerin mevcut yıla ait sınavlardan elde edilen okuma puanı ile bir sonraki yıl için hedeflenen okuma puanları hakkında bire bir tartışmalarına imkan tanımış ve öğrencilerle müdürün okulun amaç ve hedefleri

konusunda konuşmalarını sağlamıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise okul müdürü ile bu konular hakkındaki görüşmeleri sınav sonrasına bırakılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise okul müdürü ile sınavdan önce görüşmeler gerçekleştiren deney grubunun okuma testinden aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmüştür. Fancera ve Bliss (2011) çalışmalarında okul başarısını arttırmada kolektif öğretmen yeterliliğine öğretim liderliğinin etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. New Jersey’de farklı sosyoekonomik duruma göre gruplanmış 53 lisede araştırmalarını yürütmüşlerdir. Çalışma bulguları okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarının öğrencilerin okuma ve yazma başarıları puanları üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu göstermiştir. Sebastian ve arkadaşları (2017) okul müdürünün liderlik davranışlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini Chicago’daki 121 lisede inceledikleri çalışmalarında, müdür liderliğinin, okul öğrenme iklimi ve öğrenci başarısı ile doğrudan bir ilişkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmacılar ayrıca 2016 yılında yürüttükleri ilkökul öğrencilerini kapsayan ve aynı değişkenlerin incelendiği bir diğer çalışmanın bulgularını karşılaştırmış, ilkökul öğrencilerinin başarısı üzerinde okul müdürünün liderlik davranışlarının etkisinde öğretmen liderliğinin aracı değişken olarak rol aldığını ve doğrudan bir etkisinin olmadığını belirtmişlerdir.

Dolaylı etki modeli. Dolaylı etki modeli (Şekil 2, Model B ve B-1), liderliğin öğrenci başarısını hangi aracı değişkenlerle etkilediğini açıklamaya çalışır (Bossert vd., 1982; ten Bruggencate vd., 2012). Bu modelde okul liderinin rolü, eğitimsel çıktıları belirlemek için bir araya gelen kişilerarası, çevresel ve okul içi ilişkiler ağının bir parçası olarak düşünülmüştür (Hallinger ve Heck, 1998; Pounder, Ogawa ve Adams, 1995). Dolaylı etki modeli okul müdürünün öğrenci başarısı ve okul etkililiği üzerinde öğretmen bağlılığı, okul kültürü, öğretimsel uygulamalar gibi örgütsel faktörler aracılığıyla etkisi olduğunu varsayar (Hallinger ve Heck, 1998). Bu model, okul müdürünün liderlik tarzının veya davranışlarının öğrenci başarısını etkileyen başka değişken(ler)i etkilediğini öne sürmektedir. Öncü değişkenlerle birlikte liderliğin dolaylı etkisi incelendiğinde ise daha karmaşık model ortaya çıksa da liderliğin öğrenci başarısı üzerindeki olumlu ve dolaylı etkileri daha tutarlı bir model ortaya çıkarmaktadır (Hallinger ve Heck, 1998).



Şekil 2. Dolaylı etki modeli (Hallinger ve Heck, 1998, s. 162).

Öğretim liderliğinin dolaylı ilişkisine odaklanan araştırmacılar (Dutta ve Sahney, 2016; Hallinger vd., 1996; ten Bruggencate vd., 2012; Zheng vd., 2017), öğretim liderliğinin güçlü ve pozitif bir öğretim ortamı oluşturarak ve öğretmenlerin motivasyonlarını artırarak öğrencilerin akademik başarısını etkilediğine inanmaktadır. Okul müdürleri, öğretmen motivasyonu ve bağlılığı üzerindeki etkilerinin yanı sıra okul müdürlerinin olumlu çalışma koşulları yaratmadaki rolü aracılığıyla da öğretme ve öğrenmeyi dolaylı olarak geliştirmektedir (Leithwood ve Fullan, 2012). Bu durum son dönemde yürütülen liderlik alanyazınındaki araştırmalarda liderliği bağlamsal bir işlev olarak gören ve okulun örgüt yapısı ve okul kültürü gibi faktörlerle öğrenci başarısını etkilediğini belirten araştırmalarda sıklıkla vurgulanmaktadır. Ayrıca Heck ve Hallinger (2010), dolaylı etki modelinin kullanıldığı araştırmalarda, doğrudan etki modelini kullanan araştırmalara göre, okul liderliğinin öğrenci başarısı üzerinde daha büyük bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Yürütülen çalışmalar, okul müdürünün liderlik davranışlarının dolaylı olarak öğrenci başarısını etkilediği fikrini desteklemektedir.

Seashore-Louis ve arkadaşları (2010) liderlik davranışlarının ve özelliklerinin (güven, öğretim liderliği ve paylaşılan liderlik) öğrenci başarısıyla ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla 2005'te 4491 ve 2008'de 3900 öğretmenden (n = 106 okul) elde ettikleri verileri analiz etmişlerdir. Bunun için bağımlı değişken olan matematik başarısı ile bağımsız değişkenler olan öğretime odaklanma, mesleki topluluk, öğretim liderliği, müdüre güven ve paylaşılan liderlik arasında aşamalı doğrusal bir regresyon gerçekleştirmiştir. Regresyon analizine ilk

olarak öğretime odaklanma ve mesleki topluluk eklendiğinde öğrencilerin matematik başarıları için açıklanan varyansın ($r = .29$, $R^2 = .08$) olduğu, regresyon modeline liderlik davranışları eklendiğinde, öğrencilerin matematik başarıları için açıklanan varyansta büyük bir artışın ($r = .44$, $R^2 = .19$) gözlemlendiği tespit edilmiştir. Araştırmacılar paylaşılan liderlik ve öğretim liderliği davranışlarının birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin öğrenmesini geliştirme potansiyeline sahip oldukları sonucuna varmıştır. Paylaşılan liderlik ve öğretim liderliğinin her ikisinin de önemli olduğunu, ancak dolaylı olarak öğrenci başarılarını etkilediğini belirtmişlerdir. Supovitz ve arkadaşları (2010) okul müdürünün liderliğinin ve öğretmenlere meslektaşlarının etkisinin öğretmenlerin öğretim uygulamaları ve öğrenci öğrenmesi üzerindeki rolünü incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında Amerika Birleşik Devletleri'ndeki toplam 38 ilkokul ve ortaokuldan olmak üzere 721 öğretmenden veri toplamışlardır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olarak 2006-2007 öğretim yılında öğrenim gören 11397 öğrencinin başarı puanları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda müdür liderliğinin öğrencilerin başarıları için öğretmenlerin öğretim uygulamaları üzerindeki değişiminin pozitif ve anlamlı bir yordayıcısı olduğu, diğer bir ifade ile öğretime odaklanan, güven duygusunu hissettiren ve okul misyon ve hedeflerini açıkça ileten müdürlerin öğretimsel uygulamalarında değişiklikler yapmaya açık olan öğretmenlerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde meslektaş etkileşiminin de öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları üzerinde önemli etkisi olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları, okul müdürlerinin, öğretim faaliyetlerinde işbirliğini ve iletişimi teşvik ederek öğretmenlerin eğitimsel uygulamaları üzerindeki dolaylı etkileri nedeniyle öğrenci başarıları üzerinde önemli bir rolü olduğunu göstermiştir.

Sebastian ve Allensworth (2012) çalışmalarında lise müdürlerinin liderlik davranışlarının, mesleki kapasite, veli toplum ilişkisi ve okulun öğrenme iklimi gibi örgütsel faktörler aracılığıyla sınıftaki öğretim faaliyetleri ve öğrenci başarıları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Liderlik davranışları okulun misyonuna ve hedeflerine odaklanmak, okulda güven ve işbirliğini desteklemek ve öğretimi aktif olarak desteklemek olmak üzere üç başlık altında toplanan öğretim liderliği kapsamında ele alınmıştır. Bu çalışmada 2006-2007 öğretim yılında 99 lisede görev yapan toplam 3529 öğretmenin verileri kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları lise müdürlerinin, bir okuldaki genel eğitim kalitesini aileler, mesleki topluluk,

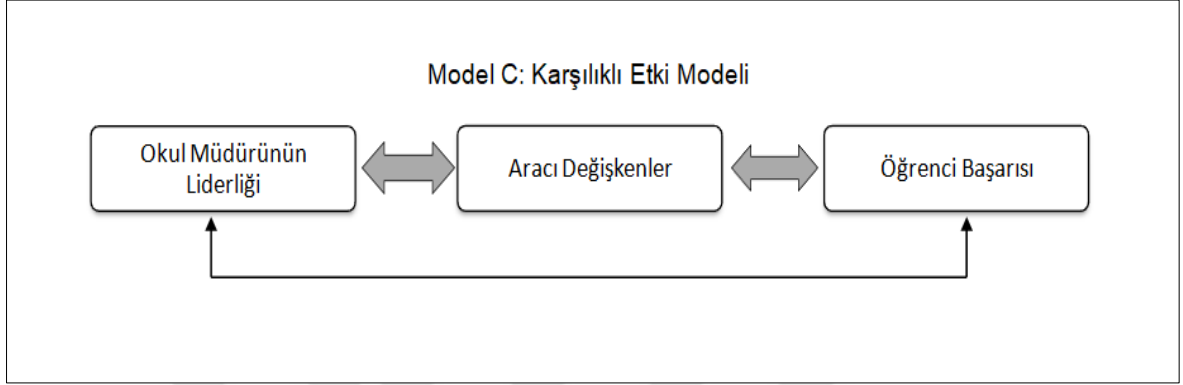
programların kalitesi ve mesleki gelişim gibi faktörler ile doğrudan veya dolaylı olarak etkilemediğini göstermiştir. Bununla birlikte okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarının okul öğrenme iklimi ve sınıftaki öğretim faaliyetleri aracılığıyla öğrencilerin başarı puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu da belirlenmiştir. Okullar arasındaki başarı farklılıklarının ise okulların öğrenme iklimine bağlı olarak değiştiği belirlenmiştir. Buna göre daha güçlü liderlere sahip okulların, benzer öğrenci topluluklarına hizmet veren diğer okullara göre güvenli ve düzenli olma ve üniversiteye girebilen öğrenci sayısına sahip olma olasılığı daha yüksektir. Okul iklimindeki bu farklılıklar, daha iyi öğrenci davranışının kazanılmasına ve daha fazla akademik talebi karşılayan derslerin verilmesine neden olur. Böylece öğrencilerin sınavlarda başarıları artar ve öğrenciler daha yüksek notlar alırlar. Mitchell ve arkadaşları (2015) öğretim liderliği davranışını sergileyen okul müdürlerinin öğrenci başarısı üzerinde akademik baskıya ilişkin öğretmen, veli ve öğrenci algılarının aracı etkisi olup olmadığını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 35 ilkökul, dokuz ortaokul ve beş lisede olmak üzere toplam 49 okulda öğretim liderliği ve akademik baskı anketine yanıt veren 1292 öğretmen ile sadece akademik baskı anketlerine yanıt veren 980 veli ve 4782 öğrenci katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda akademik baskıya ilişkin öğretmen, veli ve öğrenci algıları okulun akademik baskısı olarak genel bir kavram altında toplanmıştır. Bulgular öğretim liderliğinin okul akademik baskısı üzerinde anlamlı bir doğrudan etkisi olduğunu ve okul akademik baskısı aracılığıyla akademik başarı üzerinde dolaylı bir etki gösterdiğini işaret etmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre ise öğretim liderliği, okul akademik baskısı ve kontrol değişkenleri (okul düzeyi ve sosyoekonomik durum), öğrenci başarısındaki varyansın yaklaşık %84'ünü açıklarken, okul akademik baskısı en büyük katkıyı yapmıştır.

Dutta ve Sahney (2016) çalışmalarında, müdürlerin öğretim liderliği ve dönüşümsel liderlik uygulamalarının öğrenci çıktıları üzerindeki göreceli etkilerine aracılık etmede öğretmenlerin iş tatmini ve okul ikliminin rolünü incelemeyi amaçlamışlardır. Hindistan'ın Yeni Delhi ve Kalküta şehirlerindeki 306 ortaokuldan elde edilen anket verileri (306 müdür, 1539 öğretmen) kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda müdürlerin liderlik uygulamalarının öğrenci başarısı üzerindeki etkilerine öğretmenlerin iş tatmininin aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Müdürlerin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenin iş

tatmini üzerinde zayıf ancak anlamlı hem doğrudan hem de dolaylı etkileri olduğu, dönüşümcü liderlik davranışlarının sadece zayıf ve dolaylı etkiler gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin iş tatmininin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı doğrudan etkileri olduğu, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenin iş tatmini üzerinde zayıf ancak anlamlı hem doğrudan hem de dolaylı etkileri olduğu, dönüşümcü liderlik davranışlarının sadece zayıf ve dolaylı etkiler gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrenci başarısı üzerinde müdürün liderlik uygulamalarına olumlu bir okul ikliminin de aracılık ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Müdürlerin hem öğretim liderliği hem de dönüşümsel liderlik davranışlarının öğrenci başarısı üzerindeki doğrudan etkilerinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Öğretim liderliği ve dönüşümcü liderlik davranışlarının öğrenci başarısı üzerindeki göreceli dolaylı etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, öğretim liderliğinin Hintli okul yöneticileri tarafından sergilenen baskın liderlik davranışı olduğu belirlenmiştir. Hou ve arkadaşları (2019) çalışmalarında, Çin bağlamında öğretim liderliğinin lise öğrencilerinin akademik başarısı üzerindeki etkisini incelemek ve hangi öğretim liderliği boyutunun en önemli role sahip olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemi, Çin'in Shenyang şehrindeki 26 lisede görev yapan 26 okul müdürü ve öğrenim gören 4288 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın sonuçları öğrenci geçmişi, okul bağlamı ve okul müdürünün demografik özellikleri kontrol edildiğinde, öğretim liderliğinin, öğrencilerin lise giriş puanları ile üniversiteye giriş puanları arasındaki ilişkide önemli ölçüde pozitif yönde bir etkisi olduğunu göstermiştir. Öğretim liderliğinin öğretimi yönetme, okul misyonunu ve hedeflerini tanımlama ve öğretmen gelişimini teşvik etme boyutlarının, öğrencilerin üniversiteye giriş puanlarını hem doğrudan hem de dolaylı yollardan etkilediği bulunmuş, ancak, toplumla ilişkileri yönetme boyutunun öğrenciler üzerinde önemli bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karşılıklı etki modeli. Okul müdürlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin anlaşılmasına yönelik üçüncü bir kavramsal yaklaşım, karşılıklı etki modelidir (Şekil 3, Model C). Bu modeli savunan araştırmacılara göre, müdür ile okulun özellikleri ve çevresi arasında sürekli bir etkileşim vardır ve yöneticiler zaman içinde düşünce ve davranışlarını değiştirerek çalıştıkları kuruma adapte olurlar. Müdürler, belirli bir süre karşılıklı etkileşimle okulda liderliği hayata geçirirler. Bunu yaparken, öğrenci çıktıklarının mevcut ve değişen durumları veya

öğretmenlerin motivasyonu ve bağlılığı gibi bazı okul içi faktörleri göz önünde bulundururlar. Müdürler ayrıca, okulun müfredatında veya öğretim uygulamalarında değişiklikler yapabilirler. Müdürün tüm bu çabaları okulda birtakım değişikliklerin gözlenmesine neden olabilir. Bu durum daha sonra, kaynak değişken olan liderlik uygulamalarında karşılıklı etkilere neden olan bir geri bildirim üretir. Bu, karşılıklı etki sürecinin bir örneğidir (Hallinger ve Heck, 1998).



Şekil 3. Karşılıklı etki modeli (Hallinger ve Heck, 1998, s. 162).

Karşılıklı etki modeline göre okul müdürü, okul düzeyine ilişkin koşulları hem etkilemekte hem de ondan etkilenebilmektedir. Tüm bu süreçler aracılığıyla da eğitimsel çıktılar etkilenmektedir. Hallinger (2011) araştırmasında öğrenme için liderlik modelini karşılıklı etki modeline uygun biçimde tasarlamıştır. Ona göre liderlik okulun akademik kapasitesini hem şekillendirmekte hem de okulun akademik kapasitesi tarafından şekillendirilmektedir. Bu karşılıklı etki süreci birlikte, öğrencinin öğrenmesi üzerinde bir etki yaratmaktadır. Liderlik örgütsel ve çevresel bağlam içerisinde ele alınmakta, okul liderleri, yalnızca bulunduğu toplumda değil, aynı zamanda kurumsal sistemden ve sosyal kültürden oluşan açık bir sistem içinde çalışmaktadır. Bu nedenle liderlik, öğrencinin öğrenmesini doğrudan etkilememekte; liderliğin etkisine okul düzeyindeki süreçler ve koşullar aracılık etmektedir. Okul liderliği bu okul düzeyindeki koşulları hem etkilemekte hem de onlardan etkilenebilmektedir (Hallinger ve Heck, 2010).

Mesleki İşbirliği

West'e (1990) göre işbirliği, iki veya daha fazla ekip üyesini içeren etkileşimli bir planlama veya problem çözme sürecidir. Ortak bir hedefe ulaşmak için karşılıklı saygı, güven ve açıklık ile nitelendirilir (Hollins ve Townsend, 2003).

Mesleki işbirliği, genellikle öğretmenlerin uzun bir süre boyunca belirli hedeflere (örneğin öğrencilerin öğrenmesi) ulaşmak için kaynaklarını birleştirdiği bir çalışma yöntemini ifade eder (Hall ve Wallace, 1993; Vangrieken vd., 2015). Little (1990), mesleki işbirliğini ortak bir hareket tarzına ya da gelecekteki bağımsız tercihlere rehberlik edecek ilkeler üzerinde anlaşmak için öğretmenlerin ortaklaşa çalışması olarak tanımlamaktadır. Bu ortaklaşa çalışma, öğretmenlerin mevcut uygulamaları hakkında müzakere etmelerinin yanı sıra gelecekteki eylemlerin tartışılmasını ve kimi zaman da orta düzeyli çatışmaları içerebilir (Weddle, Lockton ve Datnow, 2019). Geijssels ve arkadaşlarına (2009) göre mesleki işbirliği, öğretmenlerin meslektaşları ile bilgi alışverişinde bulunma deneyimlerinin yanı sıra birbirlerinden öğrenme fırsatlarını da ifade etmektedir.

Örgütsel psikoloji teorisinin perspektifinden bakıldığında, mesleki işbirliği (a) pedagojik çalışmalarını ortak hedeflere yönlendiren, (b) her birinin grup içinde kendi özerkliğine sahip olduğu ve (c) birbirlerine güvenen bir grup öğretmen tarafından gerçekleştirilen bir etkinlik olarak nitelendirilmektedir (Vangrieken vd., 2015). Örgütsel öğrenme teorisinde de vurgulanan mesleki işbirliği, örgütlerin etkililiğine katkıda bulunmak için meslektaşlarıyla birlikte çalışan öğretmenleri ifade eder (Bolman ve Deal, 1997). Mesleki işbirliği bir okulun öğretme ve öğrenme kapasitesini etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak kabul edilir (Li vd., 2017; Slater, 2008; Tschannen-Moran, 2001). Çünkü öğrencilerin performansını yükseltmek ve meslektaşlarının bilgi ve deneyimlerinden daha iyi yararlanmak amacıyla öğretmenler işbirliği içinde meslektaşlarıyla birlikte çalışarak güçlendirilir ve teşvik edilirler (Duyar, Gümüş ve Bellibaş, 2013). Bu bağlamda bu tez çalışması kapsamında mesleki işbirliği, öğrenci başarısının nasıl değerlendirileceği ve öğretimin nasıl iyileştirileceği konusundaki tartışmalara katkı sağlamak amacıyla, öğretim etkinliklerini planlamak ve deneyimlerini ve öğretim uygulamalarını paylaşmak için birlikte çalışan öğretmenler olarak tanımlanmıştır (Hallinger, Piyaman ve Viseshsiri, 2017; Liu, Hallinger ve Feng, 2016).

Mesleki işbirliği, öğretmenlerin düşüncelerini açıkça ifade etmelerine olanak tanır ve öğretmenlere zayıf yönlerini ortadan kaldırma ve güçlü yönlerini meslektaşları ile paylaşma fırsatı sunar. Bu nedenle, mesleki işbirliği, öğretmenin kendisini geliştirebilmesi için bir yol sağlar (Howland ve Picciotto, 2003). Yirmi yıldan fazla bir süredir mesleki işbirliği, diğer okul geliştirme hedeflerinin yanı sıra

öğretmenlerin eğitim uzmanlığını desteklemek için de kritik bir reform stratejisi olarak görülmektedir (DuFour, 2007; Harris ve Jones, 2010). Öğretim sürecini iyileştirmek amacıyla ortaklaşa çalışan formal mesleki işbirliği grupları öğrenci öğrenimini geliştirmek için önemli bir destekleyici faktördür (Datnow ve Park, 2019). Alanyazında yapılan bazı çalışmalarda mesleki işbirliğinin öğretmenlerin eğitimsel uygulamalarını etkilediğine ve böylece okullarda eğitimin kalitesini artırdığına dair önemli kanıtlar mevcuttur (Supovitz, vd., 2010; Thoonen vd., 2011).

Öğretmenler arasındaki işbirliği, profesyonel bir öğretmen geliştirme stratejisi olarak öğretmenlerin mesleki yaşamları üzerinde önemli etkiye sahiptir (Slavit vd., 2011). İşbirliği, eğitimdeki özellikle öğretim ve öğrenimin kalitesi ile ilgili olan sorunlara çeşitli ve önemli faydalar sağlayan bir çözüm olarak görülmüştür (de Lima, 2003; Levine ve Marcus, 2010; Little, 1982; Little ve McLaughlin, 1993). Mesleki işbirliğinin etkililiği, öğretmenlerin güvenli, destekleyici ve eşitlikçi bir mesleki toplulukta okul reformu ve öğrenci öğrenimi üzerinde olumlu etkileri olan pratiği yapmalarına ve gelişmelerine olanak tanıyan karşılıklı bağlılık, kolektif sorumluluklar, karşılıklı açıklık ve duygusal güven ile karakterize edilir (Lau ve Stille, 2014; Nias, 2005; Stoll vd., 2006).

Shachar ve Shmuelewitz (1997), öğretmenler arasındaki işbirliğinin, öğretmenlerin okul temelli öğretimin etkililiği hakkındaki inançlarını güçlendirdiğini öne sürmüş, öğretmenlerin meslektaşları ve kurumla olan işbirliğinin öğretimin genel etkililiğini güçlendirdiğine inandıklarını belirtmişlerdir. Ekip çalışması, işbirliği ve sorumlulukların paylaşılması, etkili öğretim liderlerinin vazgeçilmez nitelikleri olarak kabul edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenler ve müdürler arasındaki işbirliği büyük önem kazanmaktadır ve bu ilişkinin etkililiği potansiyel olarak bir okuldaki başarıyı etkileyebilir.

Müdürler, okullarının örgütsel ve kültürel bağlamlarını şekillendiren kişiler olduğundan, öğretmenlerin çalışma koşullarını da onlar belirlerler (Pietsch ve Tulowitzki, 2017). Mesleki işbirliği ile ilgili olarak, müdürler, örneğin öğretmenlere meslektaşları ile birlikte çalışma fırsatları sağlayacak şekilde genel koşulların nasıl olması gerektiğine karar verebilirler (Gray, Kruse ve Tarter, 2016). Müdürler ayrıca karşılıklı bir güven ortamı yaratarak ve öğretmenleri karar alma süreçlerine dahil ederek mesleki işbirliğini teşvik edebilirler (Meyer, Richter ve Hartung-Beck, 2020). Mesleki işbirliğinin öğretim uygulamalarının kalitesini ve öğrenci başarısını

yordadığını tespit eden araştırma bulguları göz önüne alındığında, müdürler birlikte çalışma konusunda okuldaki öğretmenlere destek vermelidir. Friend ve Cook (2009), meslektaşlarla işbirliği açısından öğretmenlerin karşılaştığı en büyük zorluğun işbirliği yapmak için zaman bulamamak olduğunu tespit etmiştir. Bu kapsamda müdürler, öğretmenler arasındaki işbirliğini teşvik etmek için düzenli programlarda belirli zaman aralıkları ayırabilirler. Friend'e (2000) göre, işbirliği idari yönergeler veya akran baskısı yoluyla kendi başına gerçekleşmemektedir. Mesleki işbirliği her bireyin ortak bir hedefe bağlılığını, iletişim becerilerine özen gösterilmesini gerektirir ve katılımcıların etkileşimleri boyunca eşitliği sürdürmelerini bekler. Bu nedenle, öğretmenlerin bu tür faaliyetlere ilgi duyabilmeleri için işbirliğinin önemi konusunda ikna olmaları da önemlidir. Burada da okul müdürüne önemli sorumluluklar düşmektedir. Okul müdürü fiziksel kaynaklar, motivasyon, hedef belirleme veya öğretmenleri eğitimlere gönderme yoluyla destek sağlayarak, öğretmenleri bu konuda teşvik edebilir ve öğretmenlere farkındalık kazandırabilirler.

Mesleki İşbirliğinin Sonuçları

Alanyazında mesleki işbirliğinin olumlu pek çok sonucunun olduğunu belirten çalışmalara rastlamak mümkündür. Bu çalışmalarda öğrencilerin ve öğretmenlerin yanı sıra okulun da bir örgüt olarak fayda sağladığı tespit edilmiştir. Mesleki işbirliğinin faydalarının çoğu öğretmen düzeyinde yer alsa da öğrenci ve okul boyutunda da pozitif etkilerinin yansımaları mevcuttur. Öğrenci düzeyinde mesleki işbirliğinin öğrenci başarısını attırdığı (Egodawatte, McDougall ve Stoilescu, 2011; Goddard vd., 2007) ve öğrencinin bir konuyu kavrama ve anlayış düzeyini geliştirdiği (Wigglesworth, 2011) ifade edilmiştir. Okul düzeyinde tespit edilen faydaları arasında daha fazla eşitliğe imkan tanıyan bir okul kültürüne geçiş, öğrencilerin ihtiyaçlarına okul çapında önem verilmesi, herkese eşit yetkilerin paylaştırıldığı bir güç yapısı bulunmaktadır (Slavit vd., 2011). Mesleki işbirliğinin öğretmenlerin hedefe ulaşma başarısını, mesleki gelişim sürecini başlatma ve geliştirme kapasitesini ve iletişimini arttırdığı, verimliliklerini yükselttiği, teknolojik becerilerini geliştirdiği, birlikte planlama ve birlikte öğretme olanakları sayesinde iş yükü hissini azalttığı (Egodawatte vd., 2011), motivasyonunu ve iş tatminini arttırdığı (Forte ve Flores, 2014; Wigglesworth, 2011), manevi destek sağladığı ve

birbirinden öğrenme fırsatları yarattığı, devamsızlık yapma eğilimini azalttığı (Johnson, 2003), daha üretken görüşmeler yaptığı, etkinliklerinin arttığı, daha öğrenci merkezli öğretim stratejileri benimsedikleri (Slavit vd., 2011) belirlenmiştir.

İşbirliği gelişmiş güven ve öz yeterlik ile ilgilidir (Moolenaar, Sleegers ve Daly, 2012). Mesleki işbirliği, hem daha deneyimli meslektaşlardan öğrenebilecekleri hem de belirli bir zorlukla karşılaşan tek öğretmen olmadıklarını görebilecekleri için, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin güvenliğini geliştirmek için özellikle yararlı olabilir (Westheimer, 2008). Kardos ve Johnson (2007) ile Youngs, Holdgreve-Resendez ve Qian (2011) çalışmalarında mesleklerinin ilk yılında olan öğretmenlerin öğretim uygulamaları hakkında diğer meslektaşlarıyla işbirliği yapma fırsatına sahip olduklarında, mesleği bırakma veya başka bir okula geçme olasılıklarının daha düşük olduğunu belirlemişlerdir. Bazı araştırmalar (Meirink, Meijer ve Verloop, 2007; Woodland, Lee ve Randall, 2013) öğretmenlerin öğretim uygulamalarını mesleki işbirliği yoluyla fikirleri, deneyimleri ve kaynakları paylaşarak, öğretmenlik uygulaması hakkında geri bildirim vererek ve birbirlerini destekleyerek olumlu bir şekilde geliştirilebileceğine işaret etmiştir. Horn ve Little (2010) araştırmalarında, bir Matematik bölümündeki günlük, informal konuşma rutinlerinin öğretmenlerin sürekli öğrenmelerini ve gelişimlerini şekillendirmek ve desteklemek, farklı uygulama sorunlarına erişmek, kavramsallaştırmak ve incelemek için önemli fırsatlar ve kaynaklar sağladığını tespit etmiştir. Mesleki işbirliği düzeyi yüksek olduğunda öğretmenlerin öğretim faaliyetlerine karşı olumlu tutum geliştirdikleri (Brownell vd., 1997), etkililik düzeylerinin arttığı (Pounder, 1999; Shachar ve Shmuelewitz, 1997), müdürlere, meslektaşlarına daha fazla güven duydukları (Tschannen-Moran, 2001) ve iş tatmini düzeylerinin yüksek olduğu (Pounder, 1999) gözlenmiştir. Smylie, Lazarus ve Brownlee-Conyers (1996), öğretmenlerin müfredat ve öğretimin geliştirilmesi sürecine dahil olduklarında öğrenci çıktılarının daha olumlu olduğunu bulmuşlardır. Diğer öğretmenlerle düzenli mesleki etkileşimlerin, okula ve mesleğe daha fazla aidiyet duygusuna (Strahan, 2003) ve öğretim uygulamalarında öğretmenlerin kendilerini daha yeterli hissetmelerine (Mathur, vd., 2013) yol açmaktadır.

Mesleki işbirliği çabalarının öğrenci öğrenmesiyle bağdaştırılmadığında, öğrenci performansını etkilemeyebileceği belirtilmiştir (Supovitz ve Christman, 2003). Bu bağlamda daha yakın dönemdeki çalışmalarda, araştırmacılar mesleki

işbirliğini öğrenci başarısı ile ilişkilendirmişlerdir (Goddard vd., 2007; Goddard vd., 2010; Goddard vd., 2015; Miller vd., 2010; Reeves, Pun ve Chung, 2017; Ronfeldt vd., 2015). Goddard ve arkadaşları (2007), yaptıkları çalışmada, öğrenci başarısı ile mesleki işbirliği arasındaki ilişkiyi keşfetmek için 47 ilkokuldan 452 öğretmen ve 2536 öğrenciden oluşan örnekleminden veri toplamıştır. Öğrenci özellikleri ve okulun sosyal bağlamı kontrol edildikten sonra, mesleki işbirliğinin öğrenci başarısındaki okullar arasındaki farklılıkların anlamlı bir pozitif yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Goddard ve arkadaşları (2010) çalışmalarında öğrenci başarısı ile öğretimde işbirliği sıklığı, öğretmenlerin öğretim politikaları konusunda ne ölçüde işbirliği yaptıkları ve öğretmenlerin formal işbirliği yapılarına katılımı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Yapısal eşitlik modellerini kullanan araştırmacılar, mesleki işbirliğinin öğrenci başarısı üzerindeki doğrudan etkisi olduğunu ve okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğrenci başarısı üzerindeki dolaylı etkisinde mesleki işbirliğinin aracılık ettiğini tespit etmişlerdir. Goddard ve arkadaşları (2015) öğrencilerin öğrenmesini desteklemede öğretim liderliği, mesleki işbirliği ve öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında 93 ilkokulda çalışan 1606 öğretmenden veri toplamışlardır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olarak 4. sınıfta öğrenim gören 4167 öğrencinin başarı puanlarını kullanmışlardır. Araştırmanın sonucunda öğretim liderliğinin mesleki işbirliği üzerinde önemli bir doğrudan etkisi olduğunu, liderlik ve işbirliğinin, öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarını yordadığını, okullar arasındaki başarı farklılıklarını doğrudan kolektif yeterlik inancının, dolaylı olarak ise öğretim liderliği ve mesleki işbirliğinin etkilediğini belirlemişlerdir.

Miller ve arkadaşları (2010) okul müdürlerinin öğretim liderliği ile öğretmenlerin mesleki işbirliği arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve bu değişkenlerin ilkokul öğrencilerinin akademik başarıları ile ilişkili olup olmadığını belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında 96 ilkokuldaki 1605 öğretmenden topladıkları verileri analiz etmişlerdir. Elde edilen bulgular öğretim liderliğinin öğretmen işbirliği üzerinde önemli bir doğrudan etkisi olduğunu ve öğrenci başarısı üzerinde mesleki işbirliğinin de doğrudan etkisi olduğunu göstermiştir. Araştırmada ayrıca liderliğin öğretmen işbirliği aracılığıyla öğrenci başarısı üzerinde dolaylı etkisi olduğu da tespit edilmiştir. Ronfeldt ve arkadaşları (2015) mesleki işbirliğinin öğrenci başarısını yordayıp yordamadığını araştırmak için 2 yıl boyunca Miami'deki 336

devlet okulundaki 9000'den fazla öğretmeninden veri toplamıştır. Araştırmanın sonucunda kaliteli işbirliği yapan öğretmenlerin bulunduğu okullarda, öğrencilerin matematik ve okumada puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca mesleki işbirliği fazla olan okullarda çalışan öğretmenlerin daha yüksek oranlarda gelişim gösterdiğini belirtmişlerdir.

Mesleki işbirliğinin her zaman olumlu sonuçlarının olamayabileceği ve başarıya götürmeyebileceği ifade edilmiştir (Clement ve Van den Berghe, 2000; Kelchtermans, 2006). Bu nedenle, mesleki işbirliğinin olası risklerini göz önünde bulundurmak önemlidir. Mesleki işbirliğinin olumsuz sonuçları incelendiğinde çoğunlukla öğretmen veya okul düzeyinde sorunlar yaşandığı rapor edilmiştir. Mesleki işbirliği öğretmenlerde rekabet gücünün, kişilerarası çatışmanın ve özerklik kaybının artmasına, uyumsuz seslerin susturulmasına ve çoğunluğun normlarına ve uygulamalarına uyumun teşvik edilmesine neden olabilir (Johnson, 2003). Reeves ve arkadaşları (2017) yeni fikirler üzerinde işbirliği içinde çalışmanın Amerika Birleşik Devletleri'ndeki öğretmenlerin iş tatminini olumsuz yönde etkilediği bulgusuna ulaşmış ve bulguyu öğretmenlerin işbirliğine dayalı faaliyete katılmaktan rahatsız olabilecekleri şeklinde yorumlamıştır. Benzer şekilde Levine ve Marcus (2007) öğretmenlerle yaptığı nitel görüşmeler ve gözlemler sonucunda Amerikalı öğretmenlerin işbirliğinden hoşlanmadıklarını ve genellikle birbirlerinin çalışmalarını değerlendirme veya yorumlama konusunda isteksiz olduklarını tespit etmiştir. Öğretmenler arasındaki eşitlikçi varsayımların öğretmenlerin uzmanlıklarını paylaşmalarına ve meslektaşlarına yol göstermelerine engel olabileceği belirtilmiştir (Katzenmayer ve Moller, 2001; Muijs ve Harris, 2003). Diğer bir deyişle, meslektaşlarından onay almama olasılığı mesleki işbirliğini zorlaştırabilmektedir. Okul düzeyindeki olası olumsuz sonuçları ile ilgili Plauborg (2009) çalışmasında öğretmenlerin genellikle günlük sınıf uygulamalarında meslektaşlarının uygulamaları hakkında eleştirel ve yansıtıcı bir yaklaşım benimsemek yerine pratik problem çözme yöntemlerine odaklandıklarını rapor etmiştir. Araştırmacıya göre öğretmenlerin meslektaşları ile günlük pratik sorunları ve olası çözümleri tartışma ihtiyacı duyması hem anlaşılabilir hem de işbirliğinin geçerli ve önemli bir yönüdür, ancak bu aynı zamanda daha derin bir anlayış ve uygulama geliştirmenin önünde de bir engel olabilir. Ayrıca öğretmenler

arasındaki işbirliği, mesleki otonomi için bir tehdit olduğundan hiyerarşik olarak öğretmenlere empoze edilmemelidir (Ostovar-Nameghi ve Sheikahmadi, 2016).

Mesleki İşbirliğini Kolaylaştırıcı-Engelleyici Faktörler

Mesleki işbirliğinin etkililiği kendi kendine gelişen bir süreç sonucunda ortaya çıkmamaktadır (Vangrieken vd., 2015). Supovitz (2002), işbirliğinin tek başına öğretimi ve öğrenci öğrenimini geliştirmesinin olası olmadığını ifade etmiştir. Bunun için belirli koşulların yerine getirilmesi gerekmektedir. Mesleki işbirliğini kolaylaştıran faktörler olarak kişisel özellikler, yapısal özellikler ya da örgütsel özelliklerin varlığından söz edilebilir (Vangrieken vd., 2015). Her bir grup üyesinin tutumları, kişilikleri ya da kapasiteleri gibi kişisel özellikleri mesleki işbirliğini etkileyen kolaylaştırıcı faktörlerden ilkidir. İşbirliği yapmaya dair istek veya öğretmenlerin bağlılığı veya konulara yönelik öğretmenin tutumu (Stephenson, Warnick ve Tarpley, 2008) mesleki işbirliğini etkileyen kişisel özelliklere örnek olarak verilmiştir. Bir diğer faktör, işbirliği sürecinin yapısal bileşenleriyle ilgili olan ve esas olarak zaman sorunlarıyla (örneğin, bireysel ve ortak planlama zamanı) ilgili yapısal özellikleri içerir. Mesleki işbirliğini kolaylaştırıcı bu yapısal özellikler arasında işbirliği için yeterli zamanın planlanması, yatay ve dikey işbirliği için işbirliği yapılarının ayarlanması, işbirliği toplantılarının resmi olarak yapılandırılması (Berry, Daughtry ve Wieder, 2009), sık sık profesyonel etkileşim (Stephenson vd., 2008) yer alır. İşbirliği sürecinin işleyişini etkileyen bir örgüt olarak okulun özellikleri de işbirliğini kolaylaştırıcı faktörlerden biri olabilir. İşbirliği zamanı, esneklik sağlama, geri bildirim teşvik etme, rehberlik etme gibi konularda okul müdürünün desteği, zoraki meslektaş dayanışmasına yol açmadığından emin olmak için işbirliğinin izlenmesi (Datnow, 2011; Stephenson vd., 2008), karşılıklı güven ortamının yaratılması (Berry vd., 2009), gibi okul özellikleri örnek olarak verilebilir.

Leonard ve Leonard (2001) çalışmalarında okullarda uygulanmak istenen işbirliğinin kapsamının öğretmenlerin ve okul yönetiminin olmasını istediği düzeyin altında olabileceğini ve öğretmenlerin okullarının istenenden daha fazla rekabet ve bireysellik içerdiğini algıladığını tespit etmiştir. Bu da mesleki işbirliğinin arzulanan şekilde gerçekleştirilemediğini göstermiştir. Bu kapsamda çeşitli çalışmalarda mesleki işbirliğini engelleyici bazı faktörlerin olduğu tespit edilmiştir. İşbirliğinin

genellikle üniversite derslerinde öğretilmemesi veya modellenmemesi (Goddard vd., 2007), paylaşılan çalışmanın arzu edilirliliği ile ilgili olumsuz zihniyetler, geleneksel öğretmen ilişkileri yaklaşımlarını aşmaya karşı direnç (Leonard ve Leonard, 2003), öğretmenlerin yönetsel görevler aldıklarında meslek normları ile karar verme gücü arasındaki çatışma (Cameron, 2005) mesleki işbirliğini engelleyici kişisel faktörlere örnek verilebilir. Soyutlama geleneği (Goddard vd., 2007), öğretmen özerkliğini destekleyen okuldaki meslektaş yapıları (Cameron, 2005) gibi örgütsel faktörler de mesleki işbirliğinin uygulanmasını engelleyebilir.

Kolektif Sorumluluk

Vygotsky'nin (1978) sosyal inşa kuramı, kolektif sorumluluk kavramını destekleyen kuramlardan biridir. Çünkü bu teori bireylerin birbirleriyle sosyal etkileşim yoluyla öğrenmeye motive olduklarını ve aynı zamanda başkalarını öğrenmeye teşvik ettiği düşüncesini destekler. Bu teoriye göre bireyler, ortak bir hedefe ulaşmak için kolektif olarak çalıştıklarından, daha bilgili ve yetenekli kişilerden öğrenme ve problem çözme becerisine sahip olurlar. Kolektif sorumluluk bilincine sahip öğretmenler de bildiklerini paylaşarak ve bilmeleri gerekenleri başkalarından öğrenerek birbirlerinden öğrenme yeteneğine sahiptirler. Kolektif sorumluluk kavramını destekleyen bir diğer teori de Slavin'in (1987) işbirlikçi öğrenme teorisidir. Bu teoriye göre grup olarak paylaşılan etkileşim aracılığıyla, öğrenciler bilgilerini birbirleriyle paylaşıırken aynı zamanda birbirlerinden de bir şeyler öğrenebilirler ve bu durum öğretmenler için de geçerli olabilir. Öğretmenler işbirliği yaptığında bilgilerini birbirleriyle paylaşmakta ve aynı anda birbirlerinden öğrenmektedirler. Kolektif sorumluluk, işbirliği ve ekip çalışması gerektirdiğinden, işbirliğine dayalı öğrenme öğretmenlere birbirlerinden öğrenme fırsatı sağlayacaktır. Newman ve Wehlage (1995) da okul müdürlerinin ve öğretmenlerin, tüm öğretmenlerin öğretim sürecini geliştirmek için neye ihtiyaçları olduğunu öğrenmelerini sağlamak ve tüm öğrencilerin akademik başarı standartlarına ulaşmalarına yardımcı olmak için ekipler halinde işbirliği yaptıklarında kolektif sorumluluğun ortaya çıktığını ifade etmişlerdir.

Burns'ün (1978) dönüşümsel liderlik teorisi de kolektif sorumluluk kavramını desteklemektedir çünkü bu teori liderlerin çalışanlarıyla güçlü ilişkiler kurduklarında, etkili iletişimi sürdürdüklerinde ve birbirleriyle duygusal bir bağlılığı

paylaşan güçlü çalışma ekipleri oluşturduklarında birlikte ortak hedeflere ulaştıklarını vurgular. Liderlerin ve öğretmenlerin ilham vermek, öğretmek, ekipler oluşturmak ve öğrencilerin öğrenmesi ve başarısı için ortak hareket etmek üzere bir araya gelmesi gibi dönüşümsel liderliğin kapsamına giren bu yaklaşımlar, kolektif sorumluluk kavramında da benzer bir şekilde görülmektedir. Tüm bu teoriler, ekipler kolektif sorumluluk bilinciyle aynı görüşleri paylaşırken liderleri ve takipçilerini uyumlu bir şekilde çalışmaya teşvik eder. Üç teori, liderler ve takipçileri bir ekip olarak işbirliği yaptıklarında, yalnızca samimi bir şekilde çalışmakla kalmayıp, birbirlerinden bir şeyler öğrendiklerini ve aynı zamanda ortak bir hedef için çalışabildiklerini öne sürmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin ve öğretmenlerin, okulun öğrencilerin öğrenimini ve başarısını geliştirme hedefine ulaşmak için bir ekip olarak işbirliği içinde çalışmalarına kolektif sorumluluğun aracılık ettiğini söylemek mümkündür.

Lee ve Smith (1996), kolektif sorumluluğu kavramsallaştırmaya ve bunun öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırmaya çalışan ilk araştırmacılarıdır. Kolektif sorumluluk kavramı öğretmenlerin öğrencilere yönelik beklenti ve tutumlarının araştırılması sonucunda ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmen beklentileri ile ilgili yapılan çoğu çalışmada olduğu gibi psikolojik bir çerçeve kullanmak yerine araştırmacılar, öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri kavramını, beklentiler etrafında merkezlenmiş daha geniş bir okul kültürü bağlamına genişletmek için sosyolojik bir çerçeve benimsemişlerdir (s.109). Bu kapsamda, psikolojik bir kavram olan, öğrenme beklentilerini (*expectations for learning*), sosyolojik bir kavram olan öğrenme sorumluluğu (*responsibility for learning*) ile genişletmişlerdir. Bu nedenle, kolektif sorumluluğu öğretmenlerin öğrencilerine yönelik tutumlarını yansıtan bir dizi okul normu olarak görmüşlerdir (Lee ve Smith, 1996). Araştırmacılar kolektif sorumluluğu, öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmesi için sorumluluk almaya istekli olması şeklinde tanımlamışlardır.

Lee ve Smith (1996) çalışmalarında ayrıca kolektif sorumluluğun öğrenci öğrenmesini (okuma, matematik, tarih ve fen başarı puanları) nasıl etkilediğini incelemiştir. ABD'deki 820 lisede yapılan bu çalışma, yüksek derecede kolektif sorumluluğa sahip okulların, orta düzeyde kolektif sorumluluğa sahip okullardan daha iyi sonuçlara sahip olduğunu göstermiştir. Buna göre, bir okuldaki öğretmenler öğretimsel çabalarının öğrenci performansını iyileştirmede etkili

olduğuna inandıklarında (kolektif yeterlilikleri yüksek olduğunda), kendiliğinden öğretim faaliyetlerindeki çabalarını artıracaklardır. Bu da öğrenci performansının gelişmesiyle sonuçlanacaktır. Buna ek olarak, öğretmenler öğrencilerin tüm öğrenimlerinin sorumluluğunu üstlendiklerinde, öğretmenler geride kalan veya durumu iyi olmayan öğrencilere yardım etmeye daha istekli olacaklardır. Böylece, öğretim faaliyetleri okuldaki tüm öğrencilere daha eşit bir şekilde dağıtılabilecektir (Lee ve Smith, 1996, s. 110- 111).

Lee ve Loeb (2000) kolektif sorumluluğu okul kültürünün bir parçası olarak ifade etmiş, yüksek akademik başarı ve öğretim sürecinin her öğrenciye eşit dağıtımıyla bağlantılı bir dizi okul normu olduğunun altını çizmiştir. Kolektif sorumluluk ifade edilen inançlar ve ortak uygulamalar yoluyla öğretmenlerin davranışlarını etkileyen normatif bir okul ortamının bir parçasıdır (Lee ve Loeb, 2000; Lee ve Smith, 1996; LoGerfo ve Goddard, 2008). Kolektif sorumluluk, eğitimcilerin öğrenciler hakkında soyutlanmış ve bireysel bir şekilde düşünmeyi bırakmasını, tüm okulu ve öğrencilerinin tamamını göz önünde bulundurmasını gerektirir (Hargreaves ve Shirley, 2020). Buna göre okulda “öğrencilerim” kültüründen “öğrencilerimizin” kültürüne dönüşen bir değişim yaşanmalıdır.

LoGerfo ve Goddard (2008) tarafından yürütölen geniş kapsamlı bir diğer çalışmada, kolektif sorumluluk öğretmen ve liderlerin ortak değer ve inançlarından türetilen okul kültürünün bir parçası olarak tanımlanmış (s. 77), değerleri kendi içinde etkin bir şekilde geliştirmenin kolektif sorumluluğu artırdığı ifade edilmiştir. Araştırmacılara göre kolektif sorumluluk algısı, öğretmenlerin öğrenci öğrenimine yönelik sorumluluğu ne ölçüde kabul ettiklerine işaret etmektedir. Ayrıca, kolektif sorumluluğun öğrenci başarısı ve başarı farkının kapatılması ile olumlu ve önemli ölçüde ilişkili olduğunu, ancak sosyoekonomik durumla herhangi bir ilişkisi olmadığını tespit etmişlerdir. Kolektif sorumluluğun, sosyoekonomik durumlarından bağımsız olarak öğrencilerin matematik başarısıyla pozitif ve anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde Diamond, Randolph ve Spillane (2004) öğretmenlerin kolektif sorumluluğu yüksek olduğunda, öğretmenlerin öğrencilerinden daha yüksek beklentileri olacağının, öğrencilere daha zorlu işler vereceklerinin ve öğretim sürecini öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde ayarlayacaklarının altını çizmiştir. Buna göre kolektif öğretmen sorumluluğundaki artış, öğrencinin öğrenmesini ve başarısını teşvik edecektir.

Araştırmacılar, akademik iyimserliğin kolektif sorumluluğun yordayıcılarından biri olabileceğini belirtmişlerdir. Hoy (2012), okuldaki akademik iyimserlik kültürünün, öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenimlerinin sorumluluğunu üstlendiği bir okul ortamını teşvik edebileceğini ifade etmiştir. Akademik iyimserliğin, kolektif sorumluluk algısının oluşmasını sağlayan ortak değerler, paylaşılan inançlar ve ortak hedeflerden ortaya çıktığı düşünüldüğünde (LoGerfo, 2004; LoGerfo ve Goddard 2008), öğretmenlerin tamamının öğrencilerin öğrenmesini gerçekleştirebileceğine dair iyimser bir bakış açısı olmadan, öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenimi için yüksek düzeyde sorumluluk sahibi olamayacağını söylemek mümkündür. Yapılan çeşitli diğer çalışmalar akademik iyimserliğin üç bileşeninin (kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu) kolektif sorumlulukla pozitif bir şekilde ilişkili olduğuna dair hem nicel hem de nitel kanıtlar sağlamıştır (Diamond vd., 2004; LoGerfo ve Goddard 2008). LoGerfo ve Goddard (2008) araştırmasında, kolektif sorumluluğun hem kolektif yeterlik hem de güven ile pozitif olarak anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Diamond ve arkadaşları (2004) nitel araştırma yaklaşımını benimsedikleri çalışmalarında, okulların mükemmelliğe ve akademik başarıya ulaşmaya ilişkin çabalarının derecesi olarak ifade edilen akademik vurguya önem veren bir okul atmosferi oluşturdıklarında öğretmenlerin kolektif sorumluluklarının arttığını rapor etmiştir. Benzer şekilde Wu (2013) Tayvan'daki ilkokullarda yürüttüğü çalışmasında akademik iyimserliğin kolektif sorumluluğun güçlü ve olumlu bir yordayıcısı olduğunu tespit etmiş, kolektif sorumluluğun, demografik değişkenler ve öğrencilerin önceki başarıları kontrol edildikten sonra bile, Tayvan ilkokullarındaki öğrencilerin başarıları üzerinde doğrudan ve olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Creemers ve Kyriakides (2010) kolektif sorumluluk arttıkça, artan öğrenci başarıları ile ilişkili okul düzeyinde önemli bir faktör olan öğrenme ortamının da geliştiğini ifade etmiştir.

Wu (2012) ve Wu, Hoy ve Tarter (2013) bu görüşü daha geniş bir açıdan ele almış ve kolektif sorumluluğun hem örgütsel vatandaşlıkla ilgili olduğunu hem de akademik iyimserliğin bir yordayıcısı olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmacılara göre akademik iyimserliğin öğrenci başarıları üzerinde etkisi vardır. Kolektif sorumluluk ve kolaylaştırıcı okul yapısı hem doğrudan akademik iyimserliği hem de dolaylı olarak öğrenci başarılarını yordamaktadır. Wu (2012) ayrıca

alışmasında, kolaylaştırıcı okul yapısı, ğretim liderliği, mesleki öğrenme toplulukları ve ilişkisel güvenin kolektif sorumluluğu yordayan değişkenler olduğunu tespit etmiştir. Mesleki ğrenme topluluğu oluşturmaının bir okulda kolektif sorumluluğu güçlendirmekle yakından ilişkili olduğunu belirten bir diğer araştırmacı Whalan'a (2012) göre, mesleki öğrenme topluluğu olarak nitelendirilen okullarda, öğretmenler kendilerini ğrenci başarısından sorumlu olarak görürler ve öğrencilerin başarısı için ortak sorumluluk paylaşırlar. Öğretmenler, ğrencilerinin başarısı için güçlü bir sorumluluk duygusuna sahip olduklarında, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmak için ekstra çaba sarf ederek ğretim konularında birbirlerine yardım etme olasılıkları daha da artacak (Louis ve Marks, 1998), katılımcılarının öğretimin kalitesini, eğitim sürecini ve ğrenci performansını izlemek için ortak sorumluluk aldıkları mesleki topluluklara dahil olma olasılıkları daha yüksek olacaktır (Bolam vd., 2005). Roth ve Tobin (2005) de ğrenci başarısı için kolektif sorumluluğun, öğretmenlerin ğrencilerinin eğitiminden sorumlu tutulmasından daha fazlası olduğunu belirtmiş; aynı zamanda öğretmenlerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını ve meslektaşlarının öğrenmelerine yardımcı olmalarını da içerdiğini vurgulamıştır. DuFour (2004), kolektif sorumluluk aracılığıyla öğretmenlerin birbirlerinden öğrenme eğiliminde olduklarının ve akranlarıyla fikir alışverişinde bulunmak amacıyla bir ekip olarak sürekli buluştukları için birbirlerini öğrenmeye teşvik ettiklerinin altını çizmiştir.

Araştırmacılara göre kolektif sorumluluk, mesleki öğrenme topluluğu kavramının bileşenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Lomos vd., 2011; Vescio, Ross ve Adams, 2008). Buna göre mesleki öğrenme topluluğunun olduğu okullarda öğretmenler, okulun misyonu veya hedefleri hakkında ortak bir görüşü paylaşırlar, ğretim etkinlikleri ile ilgili karşılıklı fikir alışverişinde bulunurlar, yansıtıcı diyaloglara girerler, ğretim uygulamaları hakkında birbirlerine geri bildirim sağlarlar ve kolektif bir şekilde öğrencilerin öğrenmesine odaklanırlar. Newmann ve Wehlage'a (1995) göre mesleki öğrenme topluluğu etkili okul için işbirliği yapmayı ve sorumluluğu paylaşmayı, paylaşılan açık amaçları ve öğretimin kalitesi için eleştirel düşünmeyi içerir. Geleneksel olarak organize edilmiş okullardaki öğretmenlerle karşılaştırıldığında, mesleki öğrenme topluluğu olarak nitelendirilen okullarda çalışan öğretmenler birlikte daha iyi çalışırlar, kendilerini yalnız hissetmezler, okulun misyon ve hedeflerine daha bağlı olurlar ve eğitim

faaliyetlerini geliştirme imkanı bulurlar (Park, Lee ve Cooc, 2019). Öğrenciler açısından ele alındığında ise çok sayıda araştırma, mesleki öğrenme topluluğunun öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu bildirmektedir (Akiba ve Liang, 2016; Lomos vd., 2011; Supovitz ve Christman, 2003; Vescio vd., 2008). Lomos ve arkadaşları (2011) ile Vescio ve arkadaşlarının (2008) kavramsal çerçevesi ile benzer şekilde Kruse, Seashore-Louis ve Bryk (1995) mesleki öğrenme topluluğunu kolektif sorumluluğa da atıf yapan birbiriyle bağlantılı beş değişken aracılığıyla tanımlamıştır. Bu değişkenleri de yansıtıcı diyalog (*reflective dialogue*), öğretmenlerin geri bildirim vermek ve almak amacıyla birbirlerinin derslerini gözlemlemesi (*deprivatization of practice or feedback on instruction*), işbirliğine dayalı faaliyetler (*collaborative activity*), paylaşılan amaç duygusu (*shared sense of purpose*) ve öğrencinin öğrenmesine kolektif bir odaklanma (*a collective focus on student learning*) olarak adlandırmıştır. Araştırmacılara göre mesleki öğrenme topluluğunun sonuçları ise (1) sınıfta motivasyonun artmasıyla sonuçlanan işle ilgili yüksek bir yeterlik duygusu; (2) kişisel iş haysiyetiyle ilgili artan bir memnuniyet duygusu ve (3) öğrenci öğrenimi için daha fazla kolektif sorumluluk olmak üzere üç başlık altında kategorize edilmiştir.

Kolektif sorumluluk ve okul liderliği arasındaki ilişki ele alındığında okul müdürlerinin, okullarında kolektif sorumluluğun oluşturulmasında önemli bir role sahip olduğunu söylemek mümkündür. Hallinger ve Heck (2011), pozitif yönde gelişme eğilimine sahip okulların geniş katılımı ve kolektif sorumluluğu teşvik eden, okulun diğer paydaşlarını güçlendiren, okul geliştirmeye yönelik kararlarla ilgili işbirliği yapan ve okulun akademik gelişimini işbirliği içinde değerlendiren liderlere sahip olduğunu ifade etmiştir. Liderlerin kolektif öğrenmeyi ve kolektif sorumluluğu arttırmak için ihtiyaç duydukları becerileri ve değerleri incelediği çalışmasında Collinson (2008), liderlerin tartışma ve çatışma çözme becerilerine sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Çünkü araştırmacıya göre kolektif mücadele, kolektif sorumluluk oluşturmak için kritik bir özelliktir. Ayrıca öğretmenlerin düzenli bir şekilde birbirleriyle diyaloga girmesi için zamanı yapılandırmak okul müdürünün sorumluluğundadır. Liderler ayrıca öğretmenlerden geri bildirim istemeli, olumsuz geri bildirimlere karşı açık olmalı, var olan hataları tespit etmeli ve düzeltmelidir.

De Cremer, van Dijke ve Mayer (2010) öğretmenlerin okul müdürlerinin adil olduğunu düşündüklerinde kolektif sorumluluklarının arttığını tespit etmişlerdir. Black (2010) ahlaki ve etik sorumluluğu örnek alma, başkalarını karar alma sürecine dahil etme, güven inşa ederek fikir birliği oluşturmaya çalışma gibi hizmetkar liderlik davranışı sergileyen okul müdürlerinin, kapasite oluşturan, inovasyonu güçlendiren ve kolektif sorumluluğu teşvik eden pozitif bir örgüt kültürü oluşturduğunu ve bunu sürdürdüğünü ifade etmiştir. Adams (2011) İngiltere’de lise kademesinde yürüttüğü çalışmasında dağıtımcı liderlik ile kolektif sorumluluk arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dağıtımcı liderlik davranışı sergileyen okul müdürünün olduğu bir okulda işbirlikçi kültürün hakim olduğu ve öğretimin bu anlayışla sürdürüldüğü, öğretmenlerin ortak bir vizyona bağlı olduğu, yeterlilik duygusunu hissettikleri ve karşılıklı bir sorumluluk anlayışının hakim olduğu belirtilmiştir. Çalışmada ayrıca öğretmenlere liderlik etme olanağı sağlandığında, kolektif bir sorumluluk duygusu geliştirdikleri de vurgulanmıştır.

DuFour'a (2003) göre, öğrencilerin öğrenmesi ve başarısı için kolektif sorumluluk bilincinin eksikliği, birçok okulda düşük performans ve zayıf başarı seviyelerinin gözlenmesine neden olduğundan, eğitimciler ve okul yöneticileri için bir takım endişelere sebep olmuştur. DuFour, bu sorunlara birçok faktörün katkıda bulunduğunu ileri sürmüştür. Bu faktörler okul müdürlerinin etkili liderlik eksikliği, okulda işbirliğine dayalı bir kültür oluşturma çabalarının yetersiz oluşu, deneyimsiz öğretmenlerin varlığı, öğrencilerin kendi eğitimleri için sorumluluk almak istememesi, liderlerin öğrencilerin öğrenmesi ve başarısı için en temel sorumluluk olan liderlik ve hesap verebilirlik yükümlülüklerini yerine getirmedeki başarısızlığı olarak sıralanmıştır. Mazzeo (2003) ve Newmann ve Wehlage’e (1995) göre okulun gelişmesindeki önemli engellerinden biri de liderlerin öğrencilerin öğrenmesine ilişkin sorumluluğu kabul etmeye isteksiz olmalarıdır. Darling-Hammond ve Friedlaender (2008) kolektif sorumluluğun liderler, öğretmenler, personel, ebeveynler ve okul topluluğu arasında etkili bir işbirliği gerektirdiğini vurgulamıştır. Bu nedenle çalışanlar arasındaki bir bölünme kolektif sorumluluk açısından doğru bir yaklaşım olmadığından, tek başına çalışmaktan zevk alan öğretmenlerin işbirliği ekibinin bir parçası olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin, işbirliğine dayalı çabalara katılımlarını kolaylaştırmak için öğretmenlere gerekli mesleki eğitimi sağlamaları gerekmektedir.

Akademik Başarı

Genel olarak istenileni elde etme ve belirlenen amaçlara ulaşma olarak tanımlanan başarı kavramını Wolman (1973), istenilen bir sonuca ulaşabilmek veya bu sonuca ulaşmak için ilerleme gösterebilmek şeklinde ifade etmiştir. Okul etkililiği araştırmalarında bir etkililik ölçütü olarak sıklıkla kullanılan (Rumberger ve Palardy, 2004) ve okulun en önemli çıktılarından biri olan akademik başarı ise önceden belirlenmiş eğitim programı hedeflerinin öğrenme süreçleri sonrasında bireyde görülen yansımalarıdır. Demirtaş ve Güneş (2002) akademik başarının program hedefleriyle tutarlı davranışlar bütünü olduğunu belirtmiştir. Akademik başarı, okulda verilen derslerde öğretmenler tarafından takdir edilerek verilen notların, test puanlarının veya her ikisiyle beraber tespit edilen beceriler ya da öğrenilen bilgilerin bir ifadesidir (Sarier, 2016). Bir öğrencinin başarısı ya da başarısızlığı, öğrencilere verilen sayısal notlarla ifade edilmektedir. Diğer bir deyişle akademik başarı, öğrencinin derslerinde gösterdiği performansa göre şekillenen bir göstergedir. MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin (MEB, 2014) yirminci maddesinde, başarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde öğretim programlarında belirtilen amaçlar ile kazanımların esas alındığı, ortaokul öğrencilerinin başarısının sınavlar, ders etkinliklerine katılım ve varsa proje çalışmalarından alınan puanlara göre değerlendirildiği ifade edilmiştir.

Not ortalaması, eğitim örgütlerinde akademik performans ölçüsü olarak sıklıkla kullanılmaktadır (Kuncel, Crede ve Thomas, 2005). Not ortalaması bir öğrencinin başarı durumunu özetleyen ve öğrencinin akademik başarısını değerlendirmede kullanılan araçlardan biridir. Bir derse ait not ortalaması, öğrencinin, o dersten aldığı tüm notların ağırlıklı ortalamasıdır ve o dersten alınan notların toplamının, not sayısına bölümü ile hesaplanır. Genel not ortalaması ise bir dönem içinde alınan bütün derslerin dönem sonu not ortalamasıdır. Genel not ortalamasının hesaplanması için, ilk önce her dersin ortalaması alınarak o dersin haftalık ders saati sayısı ile çarpılır. Daha sonra çarpım sonuçları toplanarak genel toplam alınır. En son olarak bu genel toplam derslerin haftalık ders saati toplamına bölünür. Mevcut araştırma kapsamında da akademik başarı göstergesi olarak hem öğrencilerin gördüğü tüm dersleri temsil etmesi hem de tek seferde ölçülmemiş

olması açısından (Maag Merki, Emmerich ve Holmeier, 2015), sekizinci sınıf öğrencilerinin 2019-2020 güz dönemi genel not ortalamaları kullanılmıştır.

Özgüven (2014, s.140) bir öğrencinin başarılı olup olmadığının belirlenmesi için öğrencinin bulunduğu eğitim-öğretim düzeyi için saptanan genel hedefler ve istendik davranışların, öğrencinin içinde bulunduğu sınıf veya grubun genel başarı derecesinin, başarı normlarının, öğrencinin kendi yetenek düzeyinin, öğrencinin eğitim programına girişteki başarı düzeyinin, öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyinin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir. Çünkü akademik başarı pek çok farklı etkene bağlı olarak değişim gösterebilmektedir. Öğrencilerin bireysel özelliklerinin yanında, bulundukları ortam, kaynaklar, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, ailelerin eğitim sürecine katılımları gibi öğrenciden, aileden ya da okuldan kaynaklı faktörler akademik başarıya etki edebilmektedir.

Akademik Başarıya Etki Eden Faktörler

Akademik başarı, öğrenciye, aileye veya okula dayalı faktörlerden etkilenebilmektedir. Akademik başarıyı, öğrencinin bilişsel özellikleri, öğrenme tarzları ve zekâsının (Akbaba-Altun, 2009) dışında, özyeterlik (Certel vd., 2015; Pajares, Johnson ve Usher, 2007), motivasyon (Sıcak ve Başören, 2015; Walker, Greene ve Mansell, 2006), ders çalışma alışkanlığı (Chaudhari, 2013; Kumar ve Sohi, 2013), kendini sabotaj (Gadbois ve Sturgeon, 2010), kaygı ve stres (Koca ve Dadandı, 2019; Steinmayr vd., 2016), okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma (Atik ve Özer, 2020; Schaufeli vd., 2002) gibi öğrenci kaynaklı farklı faktörlerin etkilediği çeşitli araştırmalarda tespit edilmiştir. Bu araştırmalara göre öğrencilerin özyeterlik inançları yüksek olduğunda, eğitim sürecinde karşılaşacakları zorluklarla baş edebilmek için gerekli olan çabayı sarf edecek ve bir sonuca ulaşana kadar vazgeçmeyeceklerdir. Bu da öğrencilerin başarıya ulaşabilmelerini sağlayacak ve akademik başarılarını arttıracaktır. Benzer şekilde öğrencilerin öğrenme sürecinde başarı odaklı çalışabilmeleri öğrenmeye ne kadar motive olduklarına bağlı olarak da değişebilmektedir. Öğrencilerin sahip oldukları motivasyon düzeyi arttıkça daha istekli çalışmakta ve daha çok çaba harcamakta, zorluklara karşı daha çok mücadele etmekte ve daha dirençli olmaktadır. Yine öğrenciler hangi derse nasıl çalışacaklarını bildiklerinde ve böylece verimli ders çalışma alışkanlığı geliştirdiklerinde başarıları da buna paralel olarak artacaktır. Ancak öğrenciler

yapmaları gereken görevleri tamamlamalarına engel olacak erteleme, başka işle meşgul olma ve benzeri nedenler ya da etkinlikler oluşturarak kendini sabotaj davranışları sergilediklerinde başarısızlıkla karşılaşabilmektedirler. Öğrenciler yoğun sınav kaygısı ve stres yaşadıklarında da kendilerinden beklenen performansı sergileyememekte ve akademik başarılarında düşüş yaşandığı gözlenebilmektedir. Öğrenci ailesinin ve öğretmenlerinin kendisiyle ilgili akademik beklentilerini karşılayamadığında yetersizlik algısı hissetmekte, okula karşı olumsuz tutum geliştirmekte, bu da onun bitkin düşmesine ve tükenmişlik yaşamasına, okuldan kendisini soyutlamasına ve yabancılaşmasına neden olmakta ve akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Akademik başarıyı etkileyen aile kaynaklı faktörlerden biri ailenin sosyo-ekonomik düzeyi (Arıcı ve Altıntaş, 2014; Bradley ve Corwyn, 2002) olarak görülmektedir. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi anne ve babanın eğitim durumu, mesleği, geliri, ev ortamındaki eğitim kaynakları gibi değişkenlerle ölçülmektedir (Gottfried, 1985; Hauser,1994). Ailesinin sosyoekonomik durumu daha iyi olan, ailesi tarafından destek gören, evinde kitap sayısı, bilgisayar, internet bağlantısı, çalışma masası gibi daha fazla eğitimsel imkana ulaşma şansı olan öğrencilerin daha başarılı olduğu ifade edilmektedir (Coleman, 1988; Entwisle ve Alexander, 1995; Woessmann, 2004). Marks, Cresswell ve Ainley (2006) PISA 2000 verilerini kullandıkları çalışmalarında maddi (bulaşık makinesi, internet bağlantısı, araba vb.) ve kültürel kaynakların (evdeki kitap sayısı, klasik edebiyat kitapları vb.) araştırmaya katılan ülkeler arasında, öğrencilerin matematik ve fen başarısındaki değişkenliğin önemli bir kısmını açıkladığını tespit etmiştir. Chiu (2007) çalışmasında aile özellikleri ile öğrencilerin fen başarısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada ailesinin sosyoekonomik düzeyi yüksek olan, daha fazla ev kaynağına sahip, ailesiyle birlikte yaşayan çocukların akademik başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arıcı ve Altıntaş (2014), PISA 2009 verilerini incelediği çalışmada, Türk öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin, alt ve üst yeterlilik düzeyindeki öğrencilerin okuma becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Anne ve babanın tutum ve davranışları ile eğitime katılımları da öğrencinin akademik başarısına etki eden aile kaynaklı faktörlerden biri olarak görülmektedir. Okul ve aile arasındaki ilişkinin yüksek olmasının diğer bir ifade ile velilerin, okul

yöneticisi ve öğretmenle işbirliği halinde eğitim-öğretim sürecine katılmasının öğrenci başarısına olumlu yönde katkıları olduğu çeşitli çalışmalarla ortaya koyulmuştur (örn. Gordon ve Cui, 2012; Hayes, 2012; You vd., 2016). Yürütülen çalışmalar incelendiğinde, okulda daha fazla zaman geçiren, okuldaki faaliyetlerde görev alan, çocukları hakkında öğretmenler ve okul yönetimiyle iletişim halinde olan, veli toplantılarına düzenli katılım gösteren, evde çocuğuna ders çalışması için destek veren velilerin çocuklarının akademik yönden daha başarılı olduklarını söylemek mümkündür. Galindo ve Sheldon (2012) çalışmalarında, ailenin eğitime katılımının, öğrencilerin okuma ve matematik başarısında çocukların eğitim hayatlarının başlangıcından itibaren önemli katkısının olduğunu tespit etmiştir. Ebeveyn katılımının öğrencinin akademik başarısı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla dokuz meta-analiz çalışmasının sonuçlarını sentezleyen Wilder (2014), ebeveyn katılımının veya akademik başarının düzeyi ne olursa olsun ebeveyn katılımı ile akademik başarı arasındaki ilişkinin pozitif olduğunu ortaya koymuştur. Castro ve arkadaşları (2015) araştırmalarında 2000-2013 yılları arasında yürütülen, anaokulu, ilkokul ve ortaokul düzeyinde ebeveyn katılımını ele alan 37 çalışmanın meta-analizini gerçekleştirmiştir. Araştırmacılar, beklentisi yüksek olan ve çocuklarıyla okulda yaptıkları faaliyetler hakkında iletişim kuran ebeveynlerin çocuklarının başarılarının daha fazla olduğu, sadece okul çalışmalarına katılım göstermenin öğrenci başarısında tek başına bir etki yaratmadığı, ev ödevlerine yardımcı olmanın öğrenci başarısında küçük bir etkiye neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Akademik başarıyı öğretmen özellikleri (Abazaoğlu ve Taşar, 2016; Darling-Hammond, 2000), okul müdürünün liderliği (Hou vd., 2019; Mitchell vd., 2015), okul kaynakları (Greenwald, Hedges ve Laine, 1996; Mullis, Martin ve Foy, 2008; Schreiber, 2002) ve okul iklimi (Mullis vd., 2009; Preble ve Gordon, 2011) gibi okul kaynaklı çeşitli faktörlerin de etkilediği belirlenmiştir. Darling-Hammond'a (2000) göre okullar arasında gözlenen öğrenci başarısı farklılıklarının büyük bir kısmı öğretmen özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Eğitim sistemlerinin başarısı, sınıf ortamının ve öğretim uygulamalarının en önemli belirleyici olan öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Öğretmenlerin eğitim durumları, mesleki tecrübeleri, mesleki doyumlari, mesleklerine karşı tutumları ya da öğretim yöntemleri farklılaşabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sahip olduğu bu özellikler

eğitimin kalitesine de etki etmektedir. Araştırmalarda öğretmenlerin kolektif yeterlikleri (Goddard, 2001), iş doyumları (Banerjee vd. 2017), mesleki işbirlikleri (Goddard, Goddard ve Tschannen-Moran, 2007), kolektif sorumlulukları (Lee ve Smith, 1996), mesleki tecrübeleri (Harris ve Sass, 2011) gibi değişkenlerin öğrenci başarısı ile olumlu yönde ilişkisi bulunduğu tespit edilmiştir.

Akademik başarı üzerinde etkisi olan bir diğer okul kaynaklı değişken okul iklimidir. Johnson ve Stevens (2006) çalışmalarında, öğretmenlerin okul iklimi algıları ile öğrenci başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulmuştur. Choi ve Chang (2011), okul ikliminin öğrencilerin matematik başarısı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu tespit etmiş; öğretmenlerin olumlu ve sağlıklı bir okul iklimi olduğuna dair algıları arttıkça, öğrencilerin matematik başarılarının da arttığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının olumlu olması için okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Rhodes, Camic, Milburn ve Lowe (2009), müdürlerin işbirliğine dayalı karar verme sürecini uyguladığında ve öğretmenlerin öğretime odaklanmasını engelleyen engelleri kaldırmak için çaba sarf ettiğinde öğretmenlerin okul iklimi algılarını iyileştirebileceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlere gerekli destek ve kaynakları sağlamaya odaklanan okul müdürleri, öğretmenlerde güven duygusunun oluşmasına ve öğretmenlerin sınıfta daha etkili hale gelmesine neden olmaktadır (Allen, Grigsby ve Peters, 2015). Okul müdürü, öğretmenler, öğrenciler arasında saygı temelli, güvenilir ve düzenli bir okul ortamının oluşturulması, okulun tüm paydaşları arasında etkili iletişimin kurulması okul iklimine olumlu yönde katkı sağlamakta bu da öğrencilerin akademik başarısını arttırmaktadır (Greenberg, Skidmore ve Rhodes, 2004). Olumlu bir okul ikliminin olduğu okullarda daha istekli ve çalışkan öğrenciler olmakta, bu durum okulda disiplin sorunlarının azalmasına ve öğrencilerin akademik başarılarının artmasına neden olmaktadır (Mitchell, Bradshaw ve Leaf, 2010). Bu bağlamda olumlu bir okul ikliminin oluşturulması için okul müdürlerinin liderlik becerileri ön plana çıkmaktadır. Okul müdürünün liderlik tarzının öğretmen ve diğer çalışanların tutumları ve öğrenci başarısı da dahil olmak üzere okul ortamının çeşitli unsurlarını güçlü bir şekilde etkileyebileceği çeşitli araştırmalarda tespit edilmiştir (Walker vd., 2014). Öğretmenlerin öğretim uygulamalarını öğrenme ve değiştirme çabalarını motive eden, onlara destek ve imkan sağlayan, tüm öğrencilerin başarısını ve öğretim kalitesinin artırılmasını okulun en önemli

önceliği haline getiren ve bu vizyonun gerçekleştirilmesi için okulun tüm paydaşlarını teşvik eden okul müdürleri olumlu bir okul ikliminin oluşmasına ve böylece öğrenci başarılarının artmasına neden olmaktadır.

Okulun sahip olduğu kaynaklar öğrencilerin akademik başarı üzerinde etkisi olan bir diğer okul kaynaklı değişkendir. Schreiber (2002) TIMSS 1995 verilerini incelediği çalışmasında öğrencilerin matematik başarıları ile okulun sahip olduğu eğitim kaynakları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre okul binası, ısıtma ve ışıklandırma sistemi, öğretim materyalleri, bilgisayar ve hesap makinesi gibi öğretim kaynakları yetersiz olan okullarda öğrencilerin matematik başarıları düşmektedir. Mullis ve arkadaşları (2008) da benzer şekilde okulun genel kaynakları olan bina, ısıtma ve aydınlatma sistemi, öğretim alanları ile matematik öğretimine yönelik özel kaynakları olan bilgisayar, hesap makinesi, yazılımlar, görsel materyallerin yetersizliğinin öğrenci performansının olumsuz yönde etkilenmesine neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Lee ve Zuze (2011) okul kaynaklarının yeterli ve etkili olmasının öğretimin kalitesine doğrudan etki ettiğini ve böylece öğrenci başarılarını arttırdığını ifade etmiştir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretim liderliği, mesleki işbirliği ve kolektif sorumluluk ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yürütülmüş olan araştırmaların bir kısmına yer verilmiştir.

Öğretim Liderliği ile İlgili Araştırmalar

Goddard, Bailes ve Kim (2020) çalışmalarında okul müdürlerinin öğretim liderliği için yeterlik algılarının kavramsallaştırılması, ölçülmesi ve etkilerinin incelenmesi amacıyla, müdürlerin öğretim liderliği için yeterlik algılarının doğrudan öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarını yordayacağı ve kolektif yeterlik aracılığıyla öğrenci başarılarını dolaylı olarak etkileyeceği hipotezini test etmişlerdir. ABD’de 95 müdür, 1.623 öğretmen ve 4.229 öğrenciden toplanan veriler çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesini (MSEM) kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında ilk olarak araştırmacılar öğretim liderliği için okul müdürlerinin yeterlik inançlarını (PEBIL) ölçmek üzere anlamlı ve geçerli bir veri

toplama aracı geliştirmişlerdir. Daha sonra okul müdürünün öğretim liderliği için yeterlik duygusu ile öğretmenlerin kolektif yeterlik inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Çalışmada ayrıca, öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının olumlu ve önemli ölçüde öğrencilerin okuma ve matematik puanı ile ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre ise okul müdürlerinin öğretim liderliği için yeterlik duygusu ile öğrenci başarısı arasında anlamlı ve pozitif yönde ancak öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının aracılık ettiği dolaylı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Khan ve arkadaşları (2020) okul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile öğrencilerin akademik performansı arasındaki ilişkiye öğretmenlerin örgütsel bağlılığının aracılık etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında Pakistan'ın Azad Jammu ve Keşmir eyaletinde görev yapan 440 ilkokul öğretmeninden elde edilen verileri analiz etmişlerdir. Araştırmanın bulguları, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğrencilerin akademik performansı üzerinde öğretmenlerin örgütsel bağlılığı aracılığıyla dolaylı ve pozitif yönde bir etkisi olduğunu göstermiştir. Çalışmada müdürlerin öğretim liderliği davranışı arttıkça, öğretmenlerin okula, eğitimsel faaliyetlere ve öğrencilerin akademik performansına daha fazla bağlılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmacılar bu bulgulardan hareketle örgütsel bağlılığın artırılması yoluyla okullarda öğretim liderliği uygulamalarına yer verilmesinin, Pakistan'daki öğrencilerin akademik performanslarına katkıda bulunacağı yorumunu yapmıştır. Bu nedenle yeni müdürlerin etkili bir şekilde yetiştirilmesi için müfredatta öğretim liderliği bileşenlerinin kullanılması önerilmiştir.

Hosseingholizadeh, Amrahi ve El-Farr (2020) araştırmalarında İran'daki ilkokullarda görev yapan müdürlerin öğretim liderliği, öğretmen bağlılığı, kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmenlerin mesleki öğrenimi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda İran'ın Meşhed şehrindeki ilkokullarda 121 müdür ve 886 öğretmenden toplanan veriler analiz edilmiştir. Bulgular, öğretim liderliğinin öğretmen mesleki öğrenimi üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı etkilere sahip olduğu kısmi bir aracılık modelini doğrulamıştır. Bu bulgu, müdürlerin öğretmenlerin mesleki öğreniminde fark yaratabileceğini göstermiştir. Araştırma bulguları aynı zamanda okul müdürünün öğretim liderliğinin öğretmenlerin mesleki öğrenimi, kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmenin duygusal bağlılığı ile doğrudan

ve önemli ölçüde ilişkili olduğunu vurgulamakla birlikte öğretim liderliğinin, öğretmenin kolektif yeterliliği ve bağlılığı yoluyla öğretmenlerin mesleki öğrenimini etkilediğini de ortaya çıkarmıştır. Buna göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları, okulun misyon ve hedeflerinin belirlenerek paylaşılması ve öğretmenler arasındaki işbirliğinin sağlanması yoluyla öğretmenlerin okula bağlılığını yordamakta ve böylece öğretmenlerin mesleki öğrenimlerine pozitif yönde etki etmektedir.

Sotarar ve arkadaşları (2018) çalışmalarında Tayland'daki ortaokullarda öğrencilerin başarısını etkileyen etkili öğretim liderliği modelini oluşturmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubu Tayland'ın 6 bölgesindeki 245 küçük ortaokulda görev yapan okul yöneticileri, her okul kademesinden seçilen 6 öğretmen ve her okul kademesinden 3 öğrenci olmak üzere seçilen toplam 18 öğrenciden oluşmuştur. Yapısal eşitlik modellemesi çalışması sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: 1) Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları, okul iklimi, sınıf eğitimi ve öğrencilerin güveni aracılığıyla öğrencilerin başarısını dolaylı ve olumlu olarak etkilemektedir. 2) Okul yöneticilerinin öğretim liderliği, en yüksek sınıf öğretiminde daha sonra sırasıyla okul iklimi ve öğrencilerin güveni üzerinde doğrudan ve pozitif yönde bir etkiye sahiptir. 3) Öğrenci başarısı üzerinde en fazla öğrencilerin güveni doğrudan ve olumlu bir etkiye sahipken, bunu sınıf eğitimi takip etmiştir. Okul iklimi öğrenci başarısı üzerinde doğrudan ve olumsuz etkiye sahiptir. Ancak ilişkiye sınıf öğretimi aracılık ediyorsa, okul iklimi öğrenci başarısını doğrudan ve olumlu yönde etkileyecektir.

Tan (2018) araştırmasında okul müdürlerinin liderlik davranışlarının 32 OECD ülkesindeki 10313 okulda öğrenim gören 15 yaşındaki 254475 öğrencinin matematik başarısı üzerindeki dolaylı etkileri incelenmiştir. Öğrenciler sosyoekonomik durum ve önceki başarı düzeyleri, ebeveynlerin akademik beklentileri ve okul kaynaklarına erişim açısından farklılık gösteren üç kategoriye (dezavantajlı, ortalama ve ayrıcalıklı) ayrılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre okul müdürünün liderlik davranışları ayrıcalıklı veya ortalama kategorisindeki öğrencilere göre dezavantajlı öğrenciler için okullar arası başarı varyansının daha büyük bir oranını açıklamıştır. Özellikle, öğretim liderliği davranışlarını sergileyen okul müdürlerinin, öğretmen özerkliği ve öğretmen morali değişkenleri aracılığıyla diğer öğrencilerin başarısında dezavantajlı gruplar üzerinde olumlu ve en büyük

etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, ayrıcalıklı öğrenciler için de okul müdürünün öğretim liderliğinin etkilerinin olumlu olduğu belirlenmiş ancak dezavantajlı öğrenciler için olan etkileri kadar yüksek olmadığı vurgulanmıştır. Öğretim liderliğinin bu etkileri nedeniyle, müdürlerin öğretmenleri güçlendirmesi, böylece öğretmenlerin öğrenci başarısını arttırmak için öğretim sürecinde en iyi kararları verebilmesine yardımcı olması gerektiği yönünde önerilerde bulunulmuştur. Bu güçlendirmenin aynı zamanda öğrenci başarısına katkıda bulunabilecek öğretmen moralinin de artmasını sağlayacağı öne sürülmüştür. Okul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışlarının ise dezavantajlı öğrencilerin başarısını olumsuz yönde etkilediği, ancak diğer kategorideki öğrencilerin başarısını etkilemediği tespit edilmiştir.

Bozkurt ve Cansoy (2020) okul müdürlerinin öğretim liderliği sergileme düzeylerini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarını nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji desenini kullanarak yapılandırmıştır. Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Karabük ili merkez ilçesinde ve Safranbolu ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 14 okul müdürü ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre ilk ve orta okullarda görev yapan okul müdürleri, okulun vizyon ve misyonunun yönetimi boyutunda çoğunlukla akademik başarıyı hedeflediklerini ve MEB yönetmeliklerine göre eğitim ve öğretim sürecini yapılandırdıklarını vurgulamışlardır. Okul programının ve öğrenmenin yönetimi boyutunda müfredat değişiklikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olma ve müfredat sürecini izleme temalarının ortaya çıktığı görülmüştür. Hazırlık aşamasında aktif bir rol oynamamasına rağmen, okul müdürleri programı incelemekten, öğretmenlere aktarmaktan ve uygulama aşamasını kontrol etmekten sorumludurlar. Öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme boyutunda, ortaokul müdürlerinin öğrencilerin gelişimini ulusal sınavlar sebebiyle ilkokul müdürlerinden daha fazla takip ettikleri belirlenmiştir. Başarıyı yükseltmek ve öğrencileri bunun için teşvik etmek amacıyla okul müdürleri ödüllendirme sistemini kullandıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme boyutunda, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme davranışının az sayıda müdür tarafından yerine getirildiği gözlenmiştir. Okul ortamının yönetimi boyutunda çevre ve ailenin desteğini sağlamak için okul müdürlerinin belirli bir kısmının öğretim liderliği davranışlarını yerine getirdiği görülmüştür. Okul müdürlerinin

çoğunun öğrencilerin motivasyonunu artırmak için sosyal ve kültürel çalışmalara önem verdiği, öğretmenleri motive etmek için okul dışı etkinlikler düzenledikleri tespit edilmiştir. Çevre ve ailenin desteğini sağlamak için okul müdürlerinin belirli bir kısmının öğretim liderliği davranışlarını yerine getirdiği görülmüştür.

Bellibaş, Polatcan ve Kılınç (2020) araştırmalarında öğretim liderliğinin öğretmenlerin sınıf uygulamalarındaki değişimi üzerindeki etkisinde, uygulamaların paylaşılmasının ve öğrenme etkililiğinin aracılık rolünü incelemiştir. Türkiye'nin çeşitli illerindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 350 öğretmenden toplanan verileri analiz etmişlerdir. Bulgular öğretim liderliği ile hem öğrenme etkililiği hem de uygulamaların paylaşılması arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Öğretim liderliğinin tek başına öğrenme etkililiğindeki toplam varyansın %11'ini ve uygulamaların paylaşılmasındaki toplam varyansın %36'sını açıkladığı tespit edilmiştir. Öğrenme etkililiğinin ve uygulamaların paylaşılmasının öğretmenlerin sınıf uygulamalarındaki değişimi yordadığı belirlenmiştir. Sonuçlar ayrıca öğretim liderliğinin öğrenme etkililiği ve uygulamaların paylaşılmasının tam aracılık rolü ile öğretmen uygulamalarındaki değişim üzerinde dolaylı etkisinin olduğunu kanıtlamıştır. Buna göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları öğretmenlerin bilgilerini ve öğretim yöntemlerini paylaşma olasılıklarında ve aktif öğrenenler olma istekliliklerinde bir artışa yol açmakta ve bu durum öğrenci başarısının artması için öğretmenlerin öğretim uygulamalarında değişikliğe gitmesini teşvik etmektedir.

Özdemir ve Yalçın (2019) öğrencilerin akademik başarıları ile müdürlerin öğretim liderliği davranışları arasındaki ilişkide öğretimsel iklim, okul güvenliği ve öğrenci bağlılığı değişkenlerinin aracılık rolünü incelemeyi amaçladıkları çalışmalarına 2016 - 2017 öğretim yılında 35 ortaokuldan 2601 öğrenci ve 994 öğretmen katılım göstermiştir. Akademik başarı değişkeni olarak öğrencilerin 2017 YGS sonuçları kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları ilk olarak okul müdürünün öğretim liderliği davranışları arttıkça okulun öğretimsel ikliminin de arttığını ortaya koymaktadır. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre öğretimsel iklim değişkeninin öğrenci başarısı üzerinde doğrudan bir etkisi vardır. Araştırmada ayrıca müdürlerin öğretim liderliği davranışlarının öğretimsel iklim aracılığıyla öğrencilerin başarısı üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, müdürün okul güvenliği algısını etkileyerek öğrencilerin bağlılığını ve başarısını artırabileceği de

belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmacılar öğretimsel çalışmalar sunmaya odaklanan ve öğretmenleri birbirlerine yardımcı olmaya yönlendiren müdürlerin öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağladığı yorumunu yapmışlardır. Araştırmanın bir başka bulgusuna göre öğrencilerin okul güvenliği algısı bağlılık düzeylerini doğrudan etkilerken, öğrencilerin okula bağlılıklarındaki artış öğrenci başarısında da artışa yol açmaktadır.

Gümüş ve Bellibaş (2016) araştırmalarında müdürlerin farklı mesleki gelişim faaliyetlerine katılım süreleri ile algılanan öğretim liderliği uygulamaları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için, mesleki gelişimin müdürlerin öğretim liderliğini ne ölçüde yordadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada katılımcı ülkelerin ekonomik işbirliği ve kalkınması için OECD tarafından 2013 yılında yapılan TALIS verileri kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında sadece okul düzeyindeki veriler analiz edilmiştir. Okul düzeyindeki veriler okulların ve okul müdürlerinin özelliklerine ilişkin demografik değişkenler, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi, liderlik uygulamaları, iş tatmini, özerklik, okul iklimi gibi değişkenlere ait bilgileri içermektedir. Araştırmanın sonuçları, okul müdürünün sosyal ağ kurma, rehberlik ve araştırma faaliyetleri gibi günümüz ihtiyaçlarına cevap veren mesleki gelişim faaliyetlerine ne kadar çok katılırsa, öğretim liderliği uygulamalarına o kadar sık katıldıklarını göstermiştir. Ancak, kurslar, konferanslar ve gözlem ziyaretleri gibi daha geleneksel mesleki gelişim faaliyetleri türleri ile müdürlerin öğretim liderliği arasında hiçbir ilişki bulunamamıştır. Çalışmada ayrıca, tüm kontrol değişkenleri arasında, cinsiyetin ve okulun sosyoekonomik düzeyinin, müdürlerin algılanan öğretim liderliğinin önemli yordayıcıları olduğu tespit edilmiş, kadın müdürlerin ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip okullarda çalışan müdürlerin öğretim liderliği uygulamalarını sergileme olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kazak ve Polat (2018) okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile okullarda kuşaklar arası atmosfer ve kuşaklar arası öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında Düzce ilinin yedi ilçesine bağlı il merkezlerinde yer alan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden veri toplamışlardır. Araştırmanın sonucunda, hem öğretim liderliği ile kuşaklar arası atmosfer arasında hem de kuşaklar arası atmosfer ile kuşaklar arası öğrenme arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada ayrıca kuşaklar arası atmosferin, öğretim liderliği ile kuşaklar arası öğrenme arasındaki ilişkide aracı değişken olduğu görülmüştür.

Mesleki İşbirliği ile İlgili Araştırmalar

Meyer, Richter ve Hartung-Beck (2020) okul müdürlerinin öğretimsel ve mesleki gelişim alanlarındaki liderlik uygulamaları ile mesleki işbirliği arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu ilişkide öğretmenlerin kolektif yeterlilik algılarının aracılık etkisini tespit etmeyi amaçladıkları çalışmalarında, Almanya'da bir federal eyaletteki yedi ilkokul, 15 ortaokul ve yedi lisede görev yapan 630 öğretmenden elde edilen verileri analiz etmişlerdir. Araştırmanın bulguları okul müdürlerinin öğretimsel ve mesleki gelişim alanlarındaki liderlik uygulamalarının öğretmen işbirliği üzerinde önemli ve büyük bir doğrudan etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Diğer bir ifade ile müdürler öğretimsel ve mesleki gelişim faaliyetlerine ne kadar çok katılırsa, öğretmenlerin birbirleriyle o kadar yoğun işbirliği yaptığını söylemek mümkündür. Çalışmada ayrıca okul müdürünün liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin kolektif yeterlilik algıları arasında anlamlı ve doğrudan bir ilişki olduğu, okul müdürünün liderliğinin, öğretmenlerin kolektif yeterlilik algıları aracılığıyla öğretmen işbirliği üzerinde dolaylı etki gösterdiği görülmüştür. Müdür liderliğinin öğretmen işbirliği üzerindeki doğrudan etkisinin, öğretmenlerin kolektif yeterlilik algılarının kısmi aracılık gösterdiği müdür liderliği ile mesleki işbirliği arasındaki ilişkiye ilişkin katsayıdan daha küçük olduğu belirlenmiştir.

Goddard ve Kim (2018) ABD'deki bir orta batı eyaletindeki yüksek yoksulluk oranına sahip kırsal bölge okullarında çalışan öğretmenlerin işbirliğine ilişkin algıları, bildirilen farklılaştırılmış öğretim kullanımları (belirli bir öğretim uygulaması) ve öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 95 ilkokulda görev yapan 1623 ilkokul öğretmeni ve öğrenim gören 4167 öğrenci katılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre okul ve öğrenci düzeyindeki değişkenler kontrol ettikten sonra, öğretmenlerin mesleki işbirliği ile öğretmenlerin öğretimi farklılaştırdıklarına dair söylemleri ($\beta = .43$, $p < .001$) ve farklılaştırılmış öğretim ve öğretmen yeterliği ($\beta = .38$, $p < .001$) arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Reeves ve arkadaşları (2017) mesleki işbirliğinin iş tatmini ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında (1) Japonya ve Amerika

Birleşik Devletleri'ndeki öğretmenler farklı türdeki mesleki işbirliği etkinliklerine katılıyor mu? (2) Katılıyorsa mesleki işbirliği türleri Japonya ve Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrenci başarısını, öğretmenin iş tatmini ve güvenini yorduyor mu? sorularına yanıt aramışlardır. Bu kapsamda Japonya'dan 181 ve Amerika Birleşik Devletleri'nden 559 sekizinci sınıf matematik öğretmeni ile Japonya'dan 4593 ve Amerika Birleşik Devletleri'nden 10.477 sekizinci sınıf öğrencisinin TIMSS 2011 verileri analiz edilmiştir. Anket diğer öğretmenlerle bir konunun öğretim yöntemlerini tartışmak, öğretim materyallerinin hazırlanmasında işbirliği, öğretim deneyimlerini paylaşmak, yeni fikirleri denemek için diğer öğretmenlerle birlikte çalışmak, öğretim süreci hakkında bilgi edinmek amacıyla başka sınıfları ziyaret etmek şeklinde beş farklı işbirliği türüne dayalı faaliyetlere yönelik maddeler içermektedir. Araştırmanın sonucunda Amerika Birleşik Devletleri'nde mesleki işbirliği türlerinden sadece öğretim materyallerinin planlanması ve hazırlanması sırasındaki işbirliğinin öğrenci başarısının önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bunun aksine, TIMSS'e yer alan beş işbirliği göstergesinin hiçbirinin Japonya'daki öğrenci başarısını önemli ölçüde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. ABD'deki öğretmenlerin öğretim hakkında bilgi edinmek için diğer sınıfları ziyaret etmesi iş tatminlerine pozitif yönde etki ederken, yeni fikirleri denemek için diğer öğretmenlerle birlikte çalışmaları iş tatmininin olumsuz bir yordayıcısı olarak belirlenmiştir. İşbirliğini ölçen maddelerin hiçbirinin Japonya'daki öğretmenlerin iş tatmini için önemli yordayıcılardan biri olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin kendi öğretim deneyimlerini paylaşmaları, sadece Japonya'daki öğretmenlerin güven duygusunun önemli bir göstergesi olarak vurgulanmıştır. Çalışmada ayrıca Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretim materyallerinin planlanması ve hazırlanması sırasında işbirliği yapmanın öğrenci başarısını olumlu olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Banerjee ve arkadaşlarının (2017) çalışmalarında ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin iş tatmini ile öğrencilerin okuma ve matematik puanları arasında ilişki ve öğretmenlerin iş tatmini ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkide öğretmen mesleki topluluğu ve mesleki işbirliğinin rolü incelenmiştir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin iş tatmininin ilkokul öğrencilerinin okuma başarısının artışının pozitif ve anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Buna göre öğretmenlerin iş tatminindeki 1 puanlık artış, birinci sınıfta okuma başarısında yaklaşık 1,58 puan,

üçüncü sınıfta 3,42 puan ve beşinci sınıfta 2,25 puanlık bir artışa neden olmaktadır. Öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin öğrencilerin matematik başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye yol açmadığı tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin iş tatmininin öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki etkilerinin, üçüncü ve beşinci sınıftaki öğrencilerde okul çapında mesleki topluluğun varlığına bağlı olarak değiştiği gözlenmiştir. Okul çapında güçlü bir mesleki topluluğa sahip olan okullarda üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma başarısında, daha zayıf bir profesyonel topluluğa sahip okullardaki öğrencilere kıyasla daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Son olarak araştırmacılar, okul kültürünün bileşenleri olarak ifade ettikleri, öğretmen mesleki topluluğu ve öğretmen işbirliğinin, hem okuma hem de matematik puanına öğretmenlerin iş doyumunun etkisinde aracılık rolü gösterdiğini belirlemişlerdir.

Sehgal, Nambudiri ve Mishra (2017) araştırmalarında öğretmen öz-yeterliliği ile öğretmen etkililiği arasındaki ilişkiyi incelemeyi, öğretmenlerin mesleki işbirliğinin ve müdür liderliğinin bu ilişkiyi açıklamadaki rolünü tespit etmeyi amaçlamışlardır. Veriler, Hindistan'daki 25 özel okulda görev yapan 575 ortaokul öğretmeni ve 6.-12. sınıfları temsil eden 6020 öğrenciden toplanmıştır. Bulgular, öğretmen öz-yeterliliği ile öğretmen etkililiğinin öğretmenin ders bilgilerini sunması, öğretmen-öğrenci etkileşimlerini kolaylaştırmada öğretmenin rolü ve öğrencilerin öğrenmesini düzenlemede öğretmenin rolü olarak adlandırılan üç boyutu arasında pozitif bir ilişki olduğunu doğrulamıştır. Sonuçlar ayrıca hem mesleki işbirliğinin hem de yönetici liderliğinin öğretmen öz-yeterliliği ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Buna göre okullar öğretmenlerinin etkililiğini artırmak istiyorlarsa öğretmenlerinin öz-yeterliliklerini artırmaya odaklanmalı ve öğretmen işbirliği ile müdür liderliğine önem vermelidirler.

Bottia ve arkadaşları (2016) araştırmasında mesleki işbirliği ve öğrenci başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak üç hipotezi test etmiştir: (1) Öğretmenlerin mesleki işbirliği, dil ve azınlık olma değişkenleri ile etkileşime girerek, ana dili İngilizce olmayan Latinler için daha düşük matematik başarısına neden olmaktadır. (2) Mesleki işbirliği, göçmen Latinlerin daha yüksek matematik başarıları sağlamaları için göçmen olma değişkeni ile etkileşime girer. (3) Mesleki işbirliği, Latin ilköğretim öğrencilerinin matematik başarısını etkiler. Araştırmaya anaokulundan 1910, 1. sınıftan 1910, 3. sınıftan 1910 ve beşinci sınıftan 1890

öğrenci katılmıştır. Araştırma bulgularına göre mesleki işbirliği ile öğrencilerin göçmenlik durumu değişkeni arasında birinci sınıflar hariç diğer tüm sınıf düzeylerinde anlamlı bir ilişki varken, mesleki işbirliği ile İngiliz dili öğrenimi arasında tüm sınıf düzeylerinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca bu ilişki anlamlı olduğunda, mesleki işbirliği ve göçmenlik durumu değişkeninin matematik başarısı üzerindeki etkisi olumlu yönde iken, mesleki işbirliği ve İngiliz dili öğreniminin matematik başarısı üzerindeki etkisi olumsuz yönde olmaktadır. Mesleki işbirliği tek başına tüm Latin çocukların matematik başarısı üzerinde önemli bir etkiye yol açmazken, mesleki işbirliği düzeyi yüksek okullarda okuyan göçmen Latin öğrenciler, ortalama veya düşük düzeyde öğretmen işbirliği olan okullarda okuyan göçmen Latin öğrencilere göre daha yüksek matematik başarısına sahip olmaktadır. İngilizceyi daha sonra öğrenen Latin öğrencilerin üçüncü sınıftan sonra, öğretmen işbirliği düzeyi yüksek okullarda okuduklarında, ortalama veya düşük düzeyde öğretmen işbirliği olan okullarda okudukları akranlarına kıyasla matematik başarıları daha düşük olmaktadır.

Dumay ve arkadaşları (2013) araştırmalarında okul müdürünün liderliğinin öğrencilerin matematik başarısının altı yıllık bir süreçteki gelişimi üzerindeki etkilerini çeşitli aracı değişkenlerin rolü bağlamında incelemeyi amaçlamışlardır. Bu çalışma, 2002 yılında Belçika'nın Flanders bölgesinde ilkokulların ve öğretmenlerin etkililiği üzerine yürütülen daha büyük ve boylamsal araştırma projesinin bir parçasıdır. Veriler 85 ilkokulda öğrenim gören 1915 öğrenciden toplanmıştır. Sadece 1. ve 6. sınıflar arasında sınıf tekrarı yapmayan ve bir okuldan diğerine geçmeyen öğrenciler seçilmiştir. Araştırmanın bulguları okul müdürünün liderliğinin öğrencilerin matematik başarısı üzerinde doğrudan etkisinin olmadığını göstermiştir. Okul müdürlerinin güçlü yönetici liderliği davranışları sergilemesi, öğretmenlerin mesleki işbirliklerinin artmasına neden olmaktadır. Mesleki işbirliğinin öğrencilerin matematik başarısı üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı değildir ve bu durum mesleki işbirliğinin tam aracılık rolü göstermediğini kanıtlamıştır. Araştırmada öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının, öğrencilerin matematik başarısının gelişimini önemli ölçüde yordadığı görülmüştür. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre daha güçlü müdür liderliği ve mesleki işbirliğinin, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının artmasına neden olduğu ve öğretmenlerin kolektif yeterliliğinin öğrencilerin matematik başarısının gelişimine

daha büyük etki ettiği belirlenmiştir. Elde edilen tüm bulgular özetlendiğinde okul müdürünün liderliğinin öğrencilerin matematik başarışı gelişimi üzerindeki etkisinin öğretmenlerin mesleki işbirliği ve kolektif yeterlik algıları aracılığıyla gerçekleştiğini söylemek mümkündür.

Kılınç, Bellibaş ve Polatcan (2020) araştırmalarında okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik uygulamalarının öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarındaki değişim üzerindeki etkisini ve mesleki işbirliğinin bu ilişkideki aracılık rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde bulunan 15 ildeki devlet okullarında görev yapan 447 öğretmenden elde edilen verilerin analizinde doğrulamalı faktör analizi ve yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, modeldeki değişkenler arasında anlamlı pozitif ilişkiler olduğunu göstermiştir. Buna göre öğrenme merkezli liderlik, ğretmen uygulamalarındaki değişim üzerinde hem doğrudan, hem de öğretmenlerin mesleki işbirliği aracılığıyla dolaylı bir etkiye sahiptir. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarında gözlemlenen değişikliklerde öğrenme merkezli liderliğin orta düzeyde doğrudan ve dolaylı etkilerinin olduğu da görülmüştür. Bu alışma, okul liderliği ile ğretmen uygulamaları arasında pozitif bir ilişki olduğunu savunan çalışmalara katkı sunmakla birlikte, meslektaşlar arasındaki işbirliğinin desteklendiği ve sürdürüldüğü bir okul ortamı oluşturmanın önemini de ortaya koymuştur.

oban ve arkadaşları (2020) alışmasında okul müdürüne duyulan güven ve okul liderlerinin öğretime odaklanmasının mesleki işbirliği ve ğretmen öz-yeterliği üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu kapsamda 2018–2019 ğretim yılında Türkiye genelindeki 45 ortaokulda görev yapan 614 öğretmenden toplanan veriler analiz edilmiştir. Bulgular ilk olarak, öğretmenlerin cinsiyeti ve öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarından daha düşük düzeyde öz-yeterlik algısına sahip olduklarını göstermiştir. Mesleki deneyimin ğretmen öz-yeterliği üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Analiz sonuçları öğretmenlerin ne kadar çok işbirliği yaparsa, öz-yeterlik algılarının da o kadar yüksek olacağını ortaya koymuştur. Bu bağlamda araştırmacılar meslektaşlar arasında güçlü ve destekleyici ilişkileri olan okulların, öğretmenlere öz-yeterlik duygularını artırma fırsatları sunduğu yorumunu yapmışlardır. Müdürlerin ğretime odaklanmasının

öğretmen öz-yeterliği üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde doğrudan etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, okul liderlerinin sınıflarını gözlemleyerek ve öğrenci başarısına odaklanarak öğretmenlerin yeteneklerine ilişkin inancını doğrudan destekleyebileceğini göstermektedir. Çalışmada ayrıca müdürlerin öğretime odaklanmasının mesleki işbirliği üzerinde olumlu ve anlamlı bir doğrudan etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bulgular, müdürlerin öğretime odaklanması ile öğretmenlerin mesleki işbirliği aracılığıyla kurulan yeterlik duygusu arasında dolaylı bir ilişki olduğunu gösteren kanıtlar sağlamakla birlikte, müdüre güven ile öğretmenlerin yeterlik duygusu arasında mesleki işbirliği ve müdürlerin öğretime odaklanması aracılığıyla da dolaylı bir ilişki kurulduğunu göstermiştir.

Gümüş, Bulut ve Bellibaş (2013) çalışmalarında Türkiye'deki ilkokullarda müdürlerin belirli liderlik davranışları ile öğretmen işbirliği arasındaki ilişkiyi okul büyüklüğü ve ortalama sınıf büyüklüğü, öğretmenlerin eğitim seviyesi ve deneyim yılı ve benzeri demografik özellikleri gibi çeşitli okul özelliklerini kontrol ederek ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Bu çalışmanın verileri Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı tarafından yürütülen 2008 Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırmasından (TALIS) alınmıştır. Verilerin analiz edilmesi için hiyerarşik lineer modelleme (HLM) kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmen düzeyindeki değişkenler arasında öğretmenin cinsiyeti ve çalışma durumu mesleki işbirliğinin anlamlı yordayıcıları olarak bulunmuştur. Kadınlar erkek meslektaşlarına göre daha fazla işbirliğine dayalı faaliyetlerde bulunurken, kadrolu öğretmenler sözleşmeli öğretmenlere göre daha az işbirlikçi çalışma tutumları sergilemektedir. Okul düzeyindeki değişkenlere bakıldığında, hem ortalama sınıf büyüklüğünün hem de okul türünün Türkiye'deki öğretmenlerin işbirliği düzeyini anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir. Özel okullarda çalışan öğretmenler devlet okullarında çalışan meslektaşları ile küçük sınıflarda çalışanlar büyük sınıflarda çalışan meslektaşları ile karşılaştırıldığında daha yüksek düzeyde işbirliği yapmaktadırlar. Son olarak, çalışmanın sonuçları, Türkiye'deki ilkokullarda müdür liderliğinin farklı bileşenleri ile öğretmen işbirliği arasında önemli ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Müdürler tarafından öğretim liderliği yaklaşımının benimsenmesinin öğretmen işbirliğini olumlu etkilediği, yönetsel liderlik tutumlarının ise öğretmen işbirliğiyle negatif ilişkili olduğu görülmüştür.

Kolektif Sorumluluk ile İlgili Araştırmalar

Le Fevre, Meyer ve Bendikson (2020) araştırmalarında okul müdürlerinin okullarında kolektif sorumluluk oluştırmaya çalışırken karşılaştığı zorlukların neler olduğunu tespit etmeye çalışmışlardır. Bunun için okullarında iki ya da üç yıldır müdürlük yapan Yeni Zelanda'daki bir ilkokul ve iki ortaokul müdürüyle görüşmeler yapılmıştır. Belirlenen ilkokul, yaklaşık 450 öğrenciye hizmet veren yüksek sosyoekonomik düzeye sahip bir bölgede bulunurken, iki ortaokul düşük sosyoekonomik düzeye sahip bölgelerde biri 1400 diğer 700 kişilik ğrenci grubuna eğitim vermektedir. Bulgular her bir müdürün, öğretmenler arasında çok açık bir şekilde görülen sınırlı kolektif sorumluluk duygusunu artırmak konusunda aynı zorluklarla karşılaştığını göstermiştir. Ortaokulların yakın zamanlarda atanan iki müdürü, öğretmenlerin düşük ğrenci başarısını, öğrencinin ailesel geçmişi, okula geç kalması ve devamsızlık yapması gibi kendi kontrolleri dışındaki değişkenlere bağlayarak açıkladıklarını ifade etmiştir. Araştırmacılar okullarında bilinçli bir şekilde kolektif sorumluluk algısı oluştırmaya çalışan okul müdürlerinin bu süreçte yaşadıkları zorlukları dört tema altında ele almışlardır. Bu temalar kendi kendine veya merkezden yönetilen ve gönüllü veya zorunlu mesleki öğrenimi teşvik etme, hesap verebilirlik için nasıl denge kurulacağı, hem ğretmen hem de ğrenci isteklerini bütünleştirme yolları ve öğretmenlerin inançlarına hem meydan okumanın hem de destek sağlamanın karmaşıklığı olarak adlandırılmıştır. Birinci tema mesleki gelişim fırsatlarının nasıl organize edileceği ve sağlanacağı konusunda okul müdürlerinin yaşadığı zorluklara atıf yapmıştır. Çünkü her bir müdür, okul kültürünü değiştirmenin ve kolektif sorumluluk oluşturmanın, çalışanlar için hedeflenen mesleki öğrenmeyi tesis etmeyi gerektirdiğine inanıyordu. İkinci tema hesap verebilirlik konusunda kolektif sorumluluk duygusunun geliştirilmesi ve öğrenmeyi ve öğretmeyi iyileştirmenin yollarını belirlemek için tüm öğretmenleri ğrenci verilerini paylaşmaya ve analiz etmeye dahil etmeye vurgu yapmıştır. nc tema öğrenme, öğretme ve değerlendirme uygulamaları hakkında ğrenci görüşlerinin onlara da sorumluluk duygusunun verilmesi konusunda yaşanan zorluklara değinmiştir. Dördüncü tema ise okul müdürlerinin uygulamalarındaki sorunlu kısımları anlamaya ve bunlara meydan okumaya çabalarken öğretmenleri nasıl destekleyecekleri konusunda karşılaştıkları ikilemi ele almıştır.

Park ve arkadaşları (2019) çalışmalarında, müdür desteğinin, mesleki öğrenme topluluklarının, kolektif sorumluluğun ve grup düzeyindeki öğretmen beklentilerinin 11. sınıf öğrencilerinin matematik başarısını nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın verileri, ABD Eğitim Bakanlığı, Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi tarafından 2009 yılında yürütülen bir çalışmadan alınmıştır. Araştırmaya 767 devlet okulunda öğrenim gören 15200 öğrenci ve görev yapan 4578 matematik öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bir okul liderliği biçimi olarak okul müdürünün desteğinin, hem mesleki öğrenme topluluklarını hem de kolektif sorumluluğu olumlu yönde yordadığı ve bunun da grup düzeyindeki öğretmen beklentileri aracılığıyla öğrencilerin matematik başarısını etkilediği tespit edilmiştir. Müdür desteği, hem mesleki öğrenme topluluğu hem de kolektif sorumluluk üzerindeki etkisi aracılığıyla grup düzeyinde öğretmen beklentilerinin olumlu bir yordayıcısıdır ve müdür desteğinin grup düzeyinde öğretmen beklentileri üzerinde doğrudan bir etkisi yoktur. Çalışmada ayrıca, müdür desteğinin grup düzeyinde öğretmen beklentisi üzerindeki etkisinin ve hem mesleki öğrenme topluluklarının hem de kolektif sorumluluğun öğrenci başarısı ile doğrudan ilişkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

Morales-Chicas ve Agger (2017) çalışmalarında şu sorulara yanıt aramıştır: (1) Sekizinci ve dokuzuncu sınıflar arasında tekrarlanan cebir, öğrencilerin matematik not ortalamasını, STEM derslerindeki not ortalamasını ve / veya on ikinci sınıfa kadar ileri düzey matematik eğitime kayıt eğilimlerini yordamakta mıdır? (2) Öğrencilerin demografik özellikleri (örneğin, ırk, cinsiyet, vb.) kontrol edildiğinde cebir dersinin tekrardan görülmesi, bu dersin tekrarlanmamasına kıyasla cebirde daha yüksek bir final notu almakla ilişkili midir? (3) Matematik öğretmenlerinin kolektif sorumluluk algıları, cebiri tekrarlayan öğrencilerin başarısında rol oynamakta mıdır? (4) Bu ilişki öğrencinin cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir? Çalışmaya 944 okuldan 21444 öğrenci katılmıştır. Bulgular dokuzuncu sınıfın sonunda, cebiri tekrar eden öğrencilerin, ilk kez cebir dersi gören öğrencilere kıyasla, cebirde önemli ölçüde daha yüksek final notları aldıklarını, on ikinci sınıfta STEM derslerinde not ortalamalarının önemli ölçüde daha yüksek olduğunu, on ikinci sınıfa kadar matematikte daha yüksek not ortalamasına sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin kolektif sorumluluğu azaldığında cebir dersini tekrarlayan erkek öğrencilerin bu derse ait final notlarının

da azaldığı belirlenmiştir. Ayrıca, erkek ve kız öğrenciler arasındaki farklılıklara bakıldığında, cebiri tekrarlayan erkek öğrencilerin, düşük düzeyde kolektif sorumluluk olduğunda cebiri tekrarlayan kız öğrencilere kıyasla, daha düşük not aldıkları görülmüştür.

Kim (2017) çalışmasında, öğrencilerin matematik başarılarının, bireysel düzeyde ebeveynlerinin eğitiminden ve okul düzeyinde öğretime yönelik kolektif sorumluluk algısından ve bu iki değişkenin etkileşiminden nasıl etkilendiğini araştırmayı amaçlamıştır. Güney Kore'deki 200 okulda öğrenim gören 3147 öğrenciden toplanan ve iki düzeyli hiyerarşik lineer modelleme kullanılarak analiz edilen verilerden elde edilen sonuçlar, bir okuldaki kolektif sorumluluk algısının, ebeveynlerinin eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin matematik başarıları üzerinde daha büyük bir olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacı bu bulgu ile ilgili olarak okulun kolektif sorumluluğunun öğrencilerin matematik başarılarındaki eşitsizliği hızlandırdığı anlamına geldiği yorumunu yapmıştır.

De Neve ve Devos (2017) nitel araştırma yöntemini kullandıkları çalışmalarında, destekleyici bir okul ortamının bir göstergesi olan mesleki öğrenme topluluklarının, farklılaştırılmış öğretime yeni başlayan öğretmenlerin mesleki öğrenimini nasıl geliştirebileceğini incelemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca, yapısal ve kültürel okul koşullarının mesleki öğrenme topluluklarının gelişimini nasıl desteklediğini de araştırmışlardır. Bu kapsamda ilkokul müdürleri, özel ihtiyaç koordinatörleri ve okula yeni başlayan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Okula yeni başlayan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimde Yüksek (durum A), orta (durum B) ve düşük (durum C) olmak üzere üç farklı mesleki öğrenim seviyelerine sahip üç okulda karşılaştırmalı bir analiz gerçekleştirilmiştir. Mesleki öğrenme topluluklarının kolektif sorumluluk boyutunda C durumunda, katılımcılar öğretim ekibinin tüm üyeleri arasında kolektif sorumluluk eksikliği olduğunu belirtmiş, öğretmenlerin daha çok kendi sınıf uygulamalarına odaklandığını ve genellikle bireysel olarak çalıştıklarını ifade etmişlerdir. B durumundaki katılımcılar, okulda olanlarla ilgili toplantılar sırasında kolektif bir sorumluluk duygusu yaşadıklarını belirtmiş bununla birlikte, bu okulda müfettişlik ya da bireysel bir odaklanma gerektiren bir denetim söz konusu olduğunda öğretmenlerin kendi sınıflarına odaklandıklarını vurgulamışlardır. Etkili bir mesleki öğrenme topluluğunun olduğu A durumunda ise öğretmenlerde güçlü bir kolektif

sorumluluk duygusu tespit edilmiştir. Bu okuldaki katılımcılar, tüm öğretmenlerin okulu kendi sınıfları dışında da geliştirmek için sorumluluk aldıklarını ve bu durumu bir mesele olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Buna göre tüm öğretmenler okulun farklılaştırılmış öğretim konusundaki vizyonunun geliştirilmesine katıldıklarında, öğrencilere karşı daha güçlü bir kolektif sorumluluk duygusu geliştirmektedirler.

Vanblaere ve Devos (2016) çalışmalarında, kişilerarası mesleki öğrenme topluluğu özelliklerinin (kolektif sorumluluk, uygulamaları kurumsallaştırma ve yansıtıcı diyalog) kolaylaştırılmasında dönüşümcü liderlik ve öğretim liderliğinin rolünü incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri 48 Flaman ilkokulunda 495 deneyimli öğretmenden toplanmıştır. Yapılan çok düzeyli analizler sonucunda, okul özellikleri kontrol edildiğinde, öğretim liderliğinin uygulamaları kurumsallaştırma ve yansıtıcı diyaloga katılım ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Dönüşümsel liderliğin ise yansıtıcı diyaloga katılım için ve kolektif sorumluluk algısının varlığı için önemli olduğu görülmüştür. Öğretmenler, içinde bulundukları öğretim yılında nadiren sınıf uygulamalarını kurumsallaştırdıklarını, diğer yandan ara sıra yansıtıcı diyaloglara katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca okullarında kolektif sorumluluk duygusu algıladıklarını ifade etmişlerdir. Okul liderliğiyle ilgili olarak, öğretmenler okul liderlerinin davranışında sıklıkla dönüşümsel ve ara sıra öğretim liderliği davranışlarını sergilediklerini vurgulamışlardır.

Hairston (2016) okul iklimi, kolektif sorumluluk ve okul etkililiği arasındaki ilişkileri incelemeyi ve okul iklimi ve kolektif sorumluluk değişkenlerinden hangisinin okul etkililiğine en yüksek düzeyde etkisi olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Alabama ve Georgia'daki 50 ortaokuldan toplam 1143 öğretmen katılmıştır. Araştırma bulguları okul iklimi, kolektif sorumluluk ve okul etkililiğinin birbirleriyle pozitif bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. İklim alt boyutlarına ayrıldığında, kolektif sorumluluk ile en büyük korelasyonlar meslektaş liderliği ve başarı baskısı boyutları ile görülmüştür. Kolektif sorumluluk ile akademik baskı veya öğrenci performansı beklentileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, kolektif sorumluluğun okul iklimi ve etkililiğinin öncülü olduğu anlamına gelmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, okulun sosyoekonomik durumuna rağmen, müdürün iklim ve kolektif sorumluluk gibi öncül unsurlar aracılığıyla okul etkililiğini etkileyebileceğine dair kanıtlar sunmuştur. Genel okul

iklimi kavramının, kolektif sorumlulukla ilgili olduğu tespit edilmiştir. Okuldaki öğretmenlerin öğrencinin öğrenmesi için sorumluluk aldığında, etkililik üzerinde önemli bir etkisi olduğu, öğretmenler sorumluluk aldıkça başarı baskısının arttığı görülmüştür. Diğer bir ifade ile araştırma bulguları kolektif sorumluluğun iklim aracılığıyla okul etkililiğine dolaylı bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Wu (2013) Tayvan'daki ilköğretim okullarında akademik iyimserliğin doğasını ve kolektif sorumluluk ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı çalışmasına 103 okuldan 1093 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırmanın bulguları akademik iyimserliğin boyutları olan kolektif etkililik, kolektif güven ve akademik vurgu ile kolektif sorumluluğun, öğrenci başarısı göstergeleri olan 5. ve 6. sınıfların Çince ve matematik puanlarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Akademik iyimserliğin, sosyoekonomik durum kontrol edildiğinde öğrenci başarısının anlamlı yordayıcılarından biri olduğu görülmüştür. Kolektif sorumluluğun öğrenci başarısı ile doğrudan ilişkili olmadığı, akademik iyimserlik aracılığıyla öğrenci başarısı ile dolaylı ve olumlu olarak ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Francis-Seton (2011) çalışmasında kolektif sorumluluğun öğrencilerin öğrenmesi ve başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Durum çalışması olarak tasarlanan çalışma, kolektif sorumluluk sürecinin derinlemesine araştırılmasına ve öğretmenlerin uzun bir süre boyunca sınıf öğretimine katılımının gözlemlenmesine imkan sağlamıştır. Araştırmada öğretmenlerin kolektif sorumluluğun etkililiğine ilişkin görüşleri, kolektif sorumluluğun öğretmenler ve öğrenciler için yararları, kolektif sorumluluk için kullanılan stratejiler ve kolektif sorumluluğa dair eğitimlerinin neler olduğu olmak üzere dört soruya cevap aranmıştır. Katılımcılar, bir devlet ortaokulunda görev yapan 10 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular, katılımcıların tamamının, öğretmenlerin kolektif sorumluluğa katılımı nedeniyle öğrencilerin eyalet sınavlarından daha yüksek puanlar elde ettiğine dair görüş bildirdiğini göstermiştir. Katılımcıların %20'si uygulama hakkında kapsamlı bir anlayışa sahip olduklarını ifade ederken, %80'i kolektif sorumluluk konusunda resmi veya mesleki bir eğitim almadıklarını belirtmiştir. Katılımcıların %70'i kolektif sorumluluk konusunda mesleki eğitim almak istediklerini vurgulamıştır. Katılımcıların % 80'inin kolektif sorumluluğu işbirliği, veri kullanımı ve devam eden değerlendirmeler olarak tanımladığı, %30'unun kolektif

sorumluluğu ekip çalışması, akran rehberliği ve öğrencilerin ilerlemesinin izlenmesi olarak kabul ettiği ve %20'sinin liderler, yöneticiler, öğretmenler, ebeveynler, paydaşlar, topluluklar ve öğrenciler arasındaki işbirliği olarak gördüğü tespit edilmiştir. Katılımcıların %80'i ayrıca kolektif sorumlulukla ilgili deneyimlerinin özgüvenlerini, öğrencilerin öğrenmeleri için hesap verebilirliklerini ve kendi öğrenmeleri için isteklerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Katılımcıların %70'i, kolektif sorumluluğu, öğrencilerin öğrenimini geliştirmek için şimdiye kadar kullandıkları en etkili araç olarak görmüştür. Katılımcıların kolektif sorumluluğa katılımı, onlara aidiyet, başarı, sorumluluk, özgüven duygusu ile okulları ve okul bölgeleri genelinde öğrencilerin başarı puanlarını artıracak etkili öğretimde üstünlük sağlama fırsatı vermiştir.

Yurt içinde ve yurt dışında yürütülmüş olan araştırmalar özetlendiğinde, öğretim liderliği ile ilgili öğrenci başarısı üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini ölçmeye yönelik çeşitli araştırmalarla birlikte, farklı kültürlerde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını tespit etmeye yönelik çalışmaların da yürütüldüğü görülmüştür. Öğretim liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki dolaylı etkisini inceleyen çalışmalarda öğretmenlerin kolektif yeterlikleri, örgütsel bağlılık, okul iklimi, öğretmen özerkliği, öğretmen morali gibi okul düzeyindeki aracı değişkenlerin yanı sıra öğrencilerin sosyoekonomik durumu, öğrencilerin önceki başarı düzeyleri, öğrencilerin okul kaynaklarına erişimi, ebeveynlerin akademik beklentileri, öğrenci bağlılığı gibi öğrenci düzeyindeki aracı değişkenlerin de kullanıldığı tespit edilmiştir. Mesleki işbirliği ile ilgili çalışmalar incelendiğinde öğretim liderliğinin mesleki işbirliği üzerinde önemli etkilerinin olduğunu tespit eden çalışmalarla birlikte mesleki işbirliğinin öğrenci başarısının anlamlı yordayıcılarından biri olduğu sonucuna ulaşan araştırmaların da yapıldığı belirlenmiştir. Çalışmalarda ayrıca öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinde mesleki işbirliğinin aracılık rolü gösterdiği bulgusuna ulaşılmış, öğretmenlerin etkililiğinin artırılması için okullarda mesleki işbirliğine önem verilmesi vurgulanmıştır. Kolektif sorumluluk ile ilgili çalışmalar özetlendiğinde çalışmaların genellikle okullardaki öğretmenlerin kolektif sorumluluk düzeyini belirlemeye yönelik yapıldığı görülmüştür. Çalışmalarda ayrıca okul müdürlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinde kolektif sorumluluğun aracı bir değişken

olduğu, müdürün okul iklimi ve kolektif sorumluluk gibi öncül unsurlar aracılığıyla okul etkililiğini etkileyebileceği tespit edilmiştir.

Alanyazındaki alışmalar ğrenci başarısını merkeze alan okul etkililiği modellerini inceleyen araştırmaların son yıllarda ele alınmaya başlandığını, Türkiye’de ise sınırlı sayıda olduğunu göstermiştir. Literatürdeki bu boşluğun doldurulması amacıyla, mevcut çalışma kapsamında çok düzeyli bir metodoloji kullanılarak, ğretim liderliği, mesleki işbirliği ve kolektif sorumluluk olmak üzere belirlenen okul düzeyindeki bu  değişkenin ğrenci başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir.



Bölüm 3

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli üzerinde durulmuş, evren ve örneklem hakkında ayrıntılı bilgilere yer verilmiş, veri toplama araçları açıklanarak güvenirlik ve geçerlik sonuçları sunulmuş, verilerin toplanma sürecinden bahsedilmiş ve verilerin analizi için kullanılan istatistiksel yöntemler ele alınmıştır.

Araştırmanın Modeli

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile mesleki işbirliği ve kolektif sorumluluk düzeylerinin öğrencilerin akademik başarısı ile ilişkisini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma, ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. “İki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve değişim varsa bunun derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli” olarak tanımlanan ilişkisel tarama modeli (Karasar, 2014, s.81), değişkenler arasındaki ilişkinin araştırmacılar tarafından değişkenlere müdahale (manipüle) edilmeden incelenmesine imkan tanır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ankara ili Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde yer alan kamu ortaokullarında görevli öğretmenler ve bu okulların 8. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu dokuz ilçede yer alan resmi ortaokullar ile ilgili bilgilere Ankara MEM (AIMEM, 2019) internet sitesindeki “Eğitim İstatistikleri” sayfasından ulaşılmıştır. Buna göre araştırmanın evreninde 419 kamu ortaokulunda görev yapan 16061 öğretmen ve öğrenim gören 68110 öğrenci olduğu tespit edilmiştir.

Çok düzeyli bir modelleme tekniğinin kullanıldığı bu çalışmada iki katılımcı düzeyi bulunmaktadır. Araştırmanın 2. düzey katılımcıları, örneklemdeki okullarda görev yapan öğretmenleri içermektedir. Araştırmanın 1. düzeyi ise çalışmanın öğrenci seviyesindeki katılımcılarından oluşmakta ve katılımcı okullarda okuyan

öğrencilerin genel not ortalamalarını içermektedir. Araştırmanın verileri, okullardaki öğretmenler ve bu okullarda öğrenim gören öğrenciler olmak üzere iki-düzeyle hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Bu kapsamda örneklem belirlenirken öncelikle evreni temsil edecek okullar belirlenmiş, daha sonra bu okullardaki öğretmenlere ulaşılmış ve sekizinci sınıf öğrencileri tespit edilmiştir.

Araştırmanın 2. düzey olarak adlandırılan öğretmen düzeyindeki katılımcıların tespit edilmesi için ilçeler göz önüne alınarak tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde evrendeki alt grupların evrendeki ağırlıkları oranında örnekleme temsil edilmeleri amaçlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014). Evrendeki 16061 öğretmeni temsil edecek örneklem büyüklüğü $\alpha = 0,05$ 'lik (% 95'lik güven aralığında) bir standart sapma esas alınarak hesaplanmış (Cochran, 1962, akt. Balcı, 2010, s.102), ortalama 376 kişiye ulaşılmasına karar verilmiştir. Daha sonra her bir ilçedeki okul sayısı ile orantılı olacak sayıda okul random (tesadüfi) olarak belirlenmiş ve öğretmenlere veri toplama araçları dağıtılmıştır. Öğretmenlere uygulanan 470 veri toplama aracının 400'ünün analize uygun olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın 1. düzey olarak adlandırılan öğrenci düzeyi ise verilerin toplandığı 35 okuldaki sekizinci sınıf öğrencilerinin 2019-2020 güz dönemine ait genel not ortalamalarından oluşmaktadır. Maas ve Hox (2005) çok düzeyli analizlerin yapılabilmesi için örneklem büyüklüğünün 30 ve üzeri olmasının önemli olduğunu ifade etmiştir. Kesitsel çalışmalarda örneklem büyüklüğünün ne kadar olması gerektiğine ilişkin McNeish ve Stapleton (2014, s. 296) ise şu önerilerde bulunmuştur: De Leeuw ve Kreft'e (1986) göre her birinde 30 kişinin olduğu 30 küme; Snijders ve Bosker'e (2012) göre minimum 20 küme; Hox'a (1998, 2010) göre düzeyler arası etkileşimler için her birinde kişi sayısı 20 olmak üzere 50 ya da varyans bileşeninde odaklanılması durumunda her birinde 10 olmak üzere 100 küme. Bu bağlamda ortaya konulan farklı öneriler doğrultusunda 35 okuldan toplanan verilerin yeterli olacağı düşünülmüştür. Çalışma kapsamında her bir okuldaki öğrenci sayısı belirlenirken okulda yalnızca bir adet sekizinci şube bulunduğunda verilerin tamamı çalışmaya dahil edilirken, birden fazla şube bulunduğunda seçkisiz örnekleme yöntemi ile öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir. Bu bağlamda öğrenci sayısı belirlenirken çok düzeyli analizlere uygun olması

açısından (Hox, 1998) araştırmaya her bir okuldan en az 30 sekizinci sınıf öğrencisinin seçilmesine dikkat edilmiştir.

Araştırma kapsamında ilçelere göre örnekleme yer alan kamu ortaokulları, bu ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ve öğrenim gören öğrencilerin sayısı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Araştırmanın Evren ve Örneklem Sayısı

İlçeler	Evren			Örneklem		
	Ortaokul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı	Ortaokul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı
1. Altındağ	47	1248	6145	4	46	139
2. Çankaya	72	2471	8226	6	68	209
3. Etimesgut	36	1939	8115	3	34	110
4. Gölbaşı	26	544	1883	2	23	83
5. Keçiören	61	3027	13832	5	57	193
6. Mamak	63	1979	10107	5	57	177
7. Pirsaklar	15	552	2561	2	23	61
8. Sincan	47	2103	9747	4	46	134
9. Yenimahalle	52	2198	7494	4	46	140
Toplam	419	16061	68110	35	400	1246

Tablo 5 incelendiğinde, araştırma örnekleminin Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pirsaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan 35 okul ve bu okullarda görev yapan 400 öğretmen ve öğrenim gören 1246 öğrenci olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve okullarındaki görev süreleri değişkenlerine göre dağılımlarına ilişkin bilgileri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	306	76.5
	Erkek	94	23.5
Medeni durum	Evli	335	83.8
	Bekar	65	16.3
Eğitim düzeyi	Lisans	327	81.8
	Lisansüstü	73	18.3
Mesleki kıdem	1-9 yıl	47	11.8
	10-19 yıl	155	38.8
	20-29 yıl	162	40.5
	30 yıl ve üzeri	36	9.0
Okuldaki görev süresi	1-5 yıl	188	47.0
	6-10 yıl	124	31.0
	11-15 yıl	48	12.0
	16 yıl ve üzeri	40	10.0
Toplam		400	100

Tablo 6'dan görüldüğü üzere, araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerin 306'sı kadın, 94'ü erkektir. Öğretmenlerin medeni durumları incelendiğinde evli 335, bekar 65 öğretmen araştırmaya katılım göstermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 327'si lisans ve geri kalan 73'ü ise lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında, 1-9 yıl arası mesleki kıdemi olanlar 47, 10-19 yıl arası mesleki kıdemi olanlar 155, 20-29 yıl arası mesleki kıdemi olanlar 162 ve 30 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olanlar 36

kişidir. Katılımcıların 188'inin 1-5 yıl, 124'ünün 6-10 yıl, 48'inin 11-15 yıl ve 40'inin 16 yıl ve üzeri mevcut okullarındaki görev süreleri bulunmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama aracı olarak belirlenen ÖLÖ, MİÖ ve KSÖ'nün mevcut araştırma kapsamında kullanılabilmesi için ilk olarak ölçekleri geliştiren ve uyarlayan araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır (EK-A). Daha sonra araştırmanın başlayabilmesi için "Etik Komisyon Onay Bildirimi Belgesi" (EK-C) Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun 03.09.2019 tarihli toplantısında alınmıştır. Hacettepe Üniversitesinden alınan etik kurul izni sonrasında başvuru Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü 20.11.2019 itibari ile (14588481-605.99-E.23004198 sayılı yazı) araştırma için uygulama iznini vermiştir (EK-Ç). Verilerin toplanmasına 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminin bitişiyi birlikte başlanmış olup, COVID-19 salgını nedeniyle alınan tedbirler doğrultusunda yüz yüze eğitim yapılamadığından veri toplama sürecine mart ayında ara verilmiştir. Eksik kalan veriler için 2020-2021 yılı güz döneminde okulların açılması ile birlikte veri toplama işlemine devam edilmiştir. Bu dönemde de yüzyüze eğitime ara verildiğinde, okul müdürünün bulunduğu okullarda, müdürlerden internet ortamında uygulanabilecek şekilde hazırlan veri toplama aracını öğretmenlere ulaştırmaları istenmiştir.

Verilerin toplanması aşamasında uygulama yapılacak okullara gidilerek öncelikle okul yöneticileri ile iletişime geçilmiş, çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve gerekli izinler sunulmuştur. Müdürdan işbirliği yapmaları rica edilerek, araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilerin isimsiz bir şekilde not ortalamalarına ihtiyaç olduğu söylenmiştir. Okul müdürü öğrencilere ait not ortalamalarını paylaşmayı ve işbirliği yapmayı uygun bulmadığında veri toplamaya devam edilmemiştir. Bu nedenle gidilen okullardan üç okul öğrencilerin not ortalamasını vermek istemediğinden araştırma dışında bırakılmıştır. İşbirliği yapmayı kabul eden okul yöneticileri MEB e-okul veri tabanını kullanarak okullarına kayıtlı öğrencilerin 2019-2020 güz dönemi not ortalamalarını internet üzerinden elde etmiştir. Ardından, okul yöneticisi öğrencilere ait tüm kişisel verileri internet üzerinden alınan dosyadan silerek dosyanın son halini araştırmacıya vermiştir.

Öğrencilere ait not ortalamalarını içeren dosya alındıktan sonra veri toplamaya devam edilmiş ve ders aralarında ya da ders bitimlerinde öğretmenlere veri toplama araçları dağıtılmıştır. Veri toplama aracı dağıtılmadan önce öğretmenlere araştırmanın amacı anlatılmış ve araştırmada kimliğini ortaya çıkarabilecek herhangi bir kişisel bilginin toplanmadığı ve gönüllü katılım göstermek isterse uygulamaya devam edileceği ifade edilmiştir. Bir öğretmenin veri toplama aracını doldurması yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Öğretmenler tarafından doldurulan veri toplama aracı araştırmacı tarafından toplanıp dosyalanmıştır. Her bir dosyaya ayırt edilebilmesi için numara verilmiş ve dosyasının üzerine eklenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı kişisel bilgi formu, Öğretim Liderliği Ölçeği, Mesleki İşbirliği Ölçeği ve Kolektif Sorumluluk Ölçeği olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır (EK-B). Veri toplama aracına ilişkin aşağıda ayrı başlıklar halinde ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

Kişisel bilgi formu. Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu araştırmanın alt problemlerinde ihtiyaç duyulan katılımcı öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine ilişkin bilgilerin istendiği sorulardan oluşmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlere cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve okuldaki görev süresine ilişkin sorulara yanıt vermeleri istenmiştir.

Öğretim Liderliği Ölçeği (ÖLÖ). Araştırmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Hallinger (1982) tarafından geliştirilen "Öğretim Liderliği Ölçeği (*the Principal Instructional Management Rating Scale-PIMRS*)" kullanılmıştır. İlk olarak üç boyut ve 11 alt işlev şeklinde hazırlanan ölçek, 10 işlev olarak 1990 yılında revize edilmiş ve günümüzde 5'li Likert tipinde hazırlanan 3 boyut, 10 işlev ve 50 maddeden oluşan bir ölçek olarak kullanılmaktadır (Hallinger ve Wang, 2015). Ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması Bellibaş, Bulut, Hallinger ve Wang (2016) tarafından yapılmıştır. Türk kültürüne uyarlanması sonucunda ölçeğin 3 boyut ve 9 işlev olmak üzere 44 maddeden oluştuğu görülmüştür.

Ölçeğin orijinalinde yer alan *öğretim programının yönetilmesi* boyutundaki *müfredatı koordine etme* işlevindeki altı madde Türk kültürüne uygun

bulunmamıştır. Ölçek *okul misyonunun tanımlanması, öğretim programının yönetilmesi ve olumlu bir öğrenme ikliminin sağlanması* olarak adlandırılan 3 boyuta sahiptir. Okul misyonunun tanımlanması boyutu okul yöneticilerinin *okul için hedefler koyma* (5 madde), *okul hedeflerini paylaşma* (4 madde) işlevlerine yönelik yeterliklerini ölçmeye yöneliktir. Öğretim programının yönetilmesi boyutu okul yöneticilerinin *öğretimi denetleme ve değerlendirme* (5 madde), *öğrenci başarısını takip etme* (5 madde) işlevlerine yönelik yeterliklerini ölçmeye yöneliktir. Olumlu bir öğrenme ikliminin sağlanması boyutu okul yöneticilerinin *öğretime harcanan zamanı kontrol etme* (5 madde), *okulda görünür olma* (5 madde), *öğretmenleri teşvik etme* (5 madde), *mesleki gelişimi destekleme* (5 madde), *öğrenmeyi teşvik etme* (5 madde) işlevlerine yönelik yeterliklerini ölçmeye yöneliktir.

Ölçek; “1 = Hemen hemen hiç, 2 = Nadiren, 3 = Bazen, 4 = Sıklıkla ve 5 = Hemen hemen her zaman” olmak üzere beşli Likert şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte yer alan maddelere örnek olarak, “Okul müdürüm öğretmenler tarafından kolayca anlaşılabilen ve uygulanabilen hedefler geliştirir.”, “Okul müdürüm okulun misyonunu okul personeli, öğrenciler ve velilere etkili bir şekilde aktarır.”, “Okul müdürüm öğrencilerin akademik gelişimlerini değerlendirmek için öğretmenlerle bire bir görüşmeler yapar.” ve “Okul müdürüm ders vaktinde öğrencilerin sınıftan çağrılmamasına dikkat eder.” ifadeleri verilebilir. Ölçeğin orijinaline ait Cronbach alfa katsayısı ölçeğin tamamı ve üç boyutun her biri için .99 olarak hesaplanırken, işlevler için ise .95 ve .99 aralığında değişen değerler aldığı görülmüştür. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında faktör yük değerlerinin .58 ile .95 arasında yer aldığı rapor edilmiştir (Bellibaş vd., 2016). Ölçeğin kullanımı için gerekli izinler elektronik posta aracılığı ile alınmış ve bu izinlere ilişkin yazışmalar EK-A’da sunulmuştur.

Mesleki İşbirliği Ölçeği (MİÖ). Öğretmenlerin mesleki işbirliğine yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla Demir (2014) tarafından geliştirilen üç boyutlu Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeği’nin “Mesleki İşbirliği” alt boyutu kullanılmıştır. Mesleki işbirliği boyutu 8 adet 5’li Likert tipi maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bu boyutunun orijinaline ait Cronbach alfa katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bu boyutunun faktör yük değerlerinin .75 ile .86 arasında yer aldığı rapor edilmiştir. Ölçeğin maddeleri “1 = kesinlikle katılmıyorum ile 5 = kesinlikle katılıyorum” arasında değişmektedir. Ölçeğin maddelerine örnek olarak “Bu okulda

öğretmenler, kendi aralarına öğretim stratejileri üzerine konuşurlar.”, “Bu okulda öğrendiğimiz yeni fikir ve yöntemleri meslektaşlarımızla paylaşıyoruz.” ve “Bu okulda öğretmenler ders materyallerini paylaşırlar.” verilebilir. Ölçeğin kullanımı için gerekli izinler elektronik posta aracılığı ile alınmış ve bu izinlere ilişkin yazışmalar EK-A’da sunulmuştur.

Kolektif Sorumluluk Ölçeği (KSÖ). Öğretmenlerin kolektif sorumluluk düzeylerini ölçmek amacıyla LoGerfo ve Goddard (2008) tarafından geliştirilen “Collective Responsibility Scale” için öncelikle diğer tüm ölçeklerde olduğu gibi bu ölçeği geliştiren araştırmacılardan da gerekli izin alınmıştır (EK-A). Ölçeğin Türkçeye uyarlanması tez çalışması kapsamında araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu bağlamda öncelikle orijinali İngilizce olan ölçek, dil eşdeğerliği için İngilizce ve Türkçe dillerini iyi derecede bilen ve çeviri alanında uzman, her biri eğitim yönetimi alanında en az yüksek lisans derecesine sahip beş kişi tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Sonra dört alan uzmanı, iki Türkçe dil uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanı eğitimcinin görüşleri doğrultusunda, ölçeğin Türkçe formuna son şekli verilmiştir. Ölçeği İngilizceden Türkçeye çeviren uzmanlardan farklı olan üç uzman tarafından ölçek yeniden İngilizceye çevrilmiştir ve iki form arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Ölçeğin orijinal formu ile Türkçeden İngilizceye çevirisi yapılan nihai form arasında bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Daha sonra oluşturulan Türkçe form 15 öğretmene uygulanmış ve öğretmenlerden anlamadıkları ifadeleri belirlemeleri istenmiştir. Uygulama sonucunda öğretmenler anlamadıkları bir ifadenin bulunmadığını belirtmiştir. Uzman görüşleri ve öğretmenlere yapılan küçük uygulama sonrası elde edilen dönütler çeviri açısından bir uyumsuzluğun olmadığını göstermiştir. Böylece ölçek ön uygulamaya hazır hale gelmiştir.

Ölçek (1 = Kesinlikle katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum, 5 = Tamamen Katılıyorum) şeklinde değerler alan 6 maddeli ve 5 dereceli Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin orijinaline ait Cronbach alfa katsayısı ölçeğin tamamı için .849 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin faktör yük değerlerinin .69 ile .85 arasında yer aldığı ve toplam varyansın %58,5’ini açıkladığı rapor edilmiştir (LoGerfo ve Goddard, 2008).

Çalışma kapsamında Türkçe’ye uyarlanan ölçeğin pilot uygulaması yapılarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bunun için esas

uygulamada veri toplanacak öğretmenlerden farklı 150 kişilik bir gruba ön uygulama yapılmış ve elde edilen verilere doğrulayıcı faktör analizi yapılarak geçerlik ve güvenirlik analizleri sonuçlandırılmıştır. Örneklem büyüklüğüne ilişkin alanyazın incelendiğinde, Tabachnick ve Fidell'in (2012) faktör yapısının belirgin ve az sayıda olduğu durumlarda faktör analizi yapmak için örneklem büyüklüğünün 100'e indirilebileceğini ancak güvenilir sonuçlar elde etmek için 200 gözlemlili bir örneklem büyüklüğünü gerekli bulduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Sapnas (2004) da 100 kişilik bir denek grubunun analiz için yeterli olacağını rapor etmiştir. Kline (2013) ise geçerlik analizi için örneklem büyüklüğü belirlenirken dikkate alınacak denek-madde oranının 10/1 şeklinde gerçekleşmesi gerektiğini belirtmiştir. Faktör analizi yapılabilmesi için Child (2006), madde sayısının 5 katının örneklem büyüklüğü ölçütünün karşılayacağını ifade etmiştir. Belirtilen öneriler doğrultusunda 150 kişilik çalışma grubunun belirlenen ölçütleri sağladığı söylenebilir. Tablo 7' de pilot uygulamaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri sunulmuştur.

Tablo 7

Pilot Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

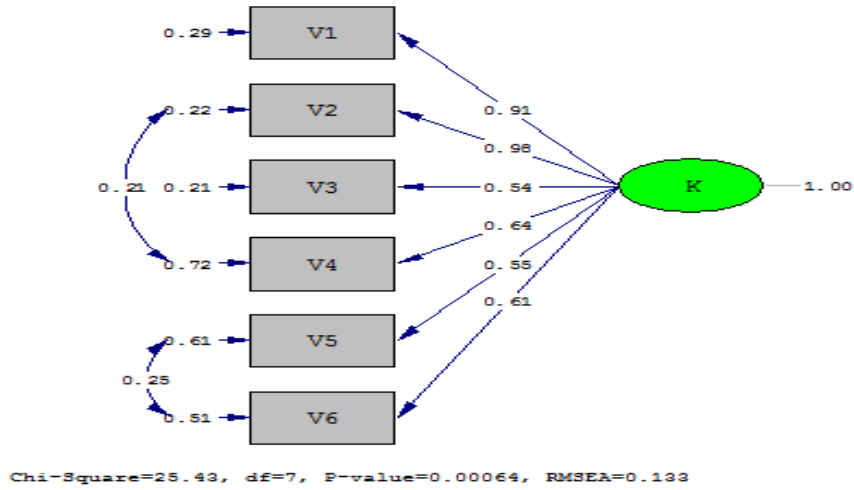
Değişken	Kategori	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	134	10.7
	Erkek	16	89.3
Medeni durum	Evli	92	61.3
	Bekar	58	38.7
Eğitim düzeyi	Lisans	111	74.0
	Lisansüstü	39	26.0
Mesleki kıdem	1-9 yıl	97	64.7
	10-19 yıl	37	24.7
	20-29 yıl	16	10.7
	1-5 yıl	131	87.3
Okuldaki görev süresi	6-10 yıl	18	12.0
	11-15 yıl	1	0.7
Toplam		150	100

Tablo 7’den izlenebileceği gibi, pilot çalışmaya katılan öğretmenlerin 134’ü kadın, 16’sı erkektir. Öğretmenlerin medeni durumları incelendiğinde evli 92, bekar 58 öğretmen araştırmaya katılım göstermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 111’i lisans ve geri kalan 39’u ise lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında, 1-9 yıl arası mesleki kıdemi olanlar 97, 10-19 yıl arası mesleki kıdemi olanlar 37, 20-29 yıl arası mesleki kıdemi olanlar 16 kişidir. Katılımcıların 131’inin 1-5 yıl, 18’inin 6-10 yıl, 1’nin 11-15 yıl mevcut okullarındaki görev süreleri bulunmaktadır.

Faktör analizine geçilmeden önce ölçekten alınan toplam puanlar üzerinden tek yönlü uç değerleri belirlemek için standardize edilmiş z değerleri incelenmiştir. +3’ten büyük ya da -3’ten küçük z değerlerine sahip denekler uç değer olarak düşünülür. Ancak geniş örneklemelerde ($n > 100$) z puanları aralığı -4 ile +4 aralığında olabilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016, s. 14). Veri setinde -4’ün altında ve +4’ün üzerinde herhangi bir değere rastlanmadığı için tek yönlü uç değer bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Daha sonra ölçekten elde edilen puan dağılımının normalliğinin incelenmesi amacıyla, basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmış, çarpıklık katsayısının .222, basıklık katsayısının ise -1,173 olduğu tespit edilmiştir. Çarpıklık değerinin -1 ile +1 aralığında olduğunda, basıklık katsayısının -2 ile +2 aralığında olması tek değişkenli normallik varsayımının sağlandığını göstermiştir (George ve Mallery, 2001).

Ölçeğin İngilizce formuna ait faktör yapısının Türk kültüründe geçerli olup olmadığını tespit etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA’da ölçek maddelerinin, alanyazına bağlı olarak belirlenmiş belirli faktörler üzerinde ağırlıklı bir şekilde bulunduğuna yönelik bir hipotez sınanırken (Brown, 2006), Bollen’e (1989) göre DFA, önceden oluşturulmuş faktör yapılarına ilişkin varsayımların uygunluğunu araştırmak için önerilmektedir. Yapılan DFA sonucunda elde edilen path diyagramı Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. KSÖ için pilot uygulama DFA sonucu standartlaştırılmış yol katsayıları (N=150).

Şekil 4 incelendiğinde maddelerle boyut arasındaki standartlaştırılmış faktör yüklerinin 0.54-0,98 arasında değiştiği gözlenmiştir. Standart çözümlerden sonra incelenen faktör ve maddeler arasındaki t değerlerinde kırmızı ok bulunmadığı gözlenmiştir. Bu durum tüm maddelerin .05 düzeyinde anlamlı olduğuna işaret etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1996). Maddelerin 7,32-13,69 arasındaki t değerlerine sahip olduğu ve bu değerlerin .01 düzeyinde de anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Jöreskog ve Sörbom, 1996). Ölçekte bulunan beşinci ve altıncı maddeler ile ikinci ve dördüncü maddeler hata varyansları ki-kare değerini önemli ölçüde düşürdüğü için eşitlenmiştir. Yapılan modifikasyonun X^2 'ye anlamlı düzeyde katkı sağladığı görülmüştür ($p < .05$). Yapılan modifikasyon sonucunda tek faktörlü yapının uyum indeksleri [$X^2 = 25.43$, $df = 7$, $X^2/sd = 3.63$; GFI =.95; NFI =.96; CFI =.97; IFI =.97; SRMR =.046; RMR =.034] olarak bulunmuştur. X^2/sd değerinin 5'ten küçük olması, modelin iyi uyum verdiğini göstermektedir (Kline, 2005). Analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinden IFI, CFI ve GFI'nın .90 üzerinde yer alması kabul edilebilir uyuma işaret ederken .95 ve üzerindeki değerlerin çok iyi model uyumunu gösterdiği ifade edilmektedir (Baumgartner ve Homburg, 1996). Uyum indeksi değerleri genel ölçütlerle karşılaştırıldığında ölçeğin tek faktörlü yapısının Türk kültüründe de doğrulandığını söylemek mümkündür.

Ayrıca altı maddeli ölçeğin pilot çalışma sonrası güvenilirliğine yönelik hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı'nın .87 düzeyinde olduğu görülmüştür. Ölçeğe ilişkin bu katsayının .70 ve daha üstü bir değerde olması güvenilirlik açısından yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2002).

Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları

Veri toplama araçlarının güvenilirlik çalışmaları. Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için araştırma kapsamında kullanılan “Öğretim Liderliği Ölçeği”, “Mesleki İşbirliği Ölçeği” ve “Kolektif Sorumluluk Ölçeği” ölçeklerine ait Cronbach alfa güvenirlik katsayıları hesaplanmış ve Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Katsayısı Değerleri

	α	Madde Sayısı
Öğretim Liderliği Ölçeği	.97	44
Okul Misyonunun Tanımlanması	.94	9
Okul İçin Hedefler Koyma	.92	5
Okul Hedeflerini Paylaşma	.86	4
Öğretim Programının Yönetilmesi	.90	10
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	.75	5
Öğrenci Başarısını Takip Etme	.87	5
Olumlu Bir Öğrenme İkliminin Sağlanması	.96	25
Öğretime Harcanan Zamanı Kontrol Etme	.77	5
Okulda Görünür Olma	.83	5
Öğretmenleri Teşvik Etme	.91	5
Mesleki Gelişimi Destekleme	.93	5
Öğrenmeyi Teşvik Etme	.92	5
Mesleki İşbirliği Ölçeği	.93	8
Kolektif Sorumluluk Ölçeği	.88	6

Tablo 8'de de görüldüğü ÖLÖ'nün okul misyonunun tanımlanması boyutunun Cronbach alfa katsayısı .94, öğretim programının yönetilmesi

boyutunun Cronbach alfa katsayısı .90, olumlu bir öğrenme ikliminin sağlanması boyutunun Cronbach alfa katsayısı .96 ve ölçeğin tamamının Cronbach Alfa katsayısı .95 olarak bulunmuştur. MİÖ'ye ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .93, KSÖ'ye ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ise .88 olarak hesaplanmıştır. Bir ölçeğin güvenilir olarak kabul edilmesi için Cronbach Alpha katsayısı'nın ,70 ve daha yüksek olması gerektiği (Büyüköztürk, 2011, s.171) göz önüne alındığında kullanılan her bir ölçeğin mevcut araştırma için de güvenilir birer ölçek olduğuna karar verilmiştir.

Veri toplama araçlarının geçerlik çalışmaları. Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin, geçerliğinin ve özgün formunda bulunan faktör yapısının sınanması amacıyla LISREL (Jöreskog ve Sörbom, 1996) programının 8.8 sürümünden yararlanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonuçları uyum ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Tablo 9'da araştırma kapsamında kullanılan ölçeklere ait DFA uyum değerleri ile birlikte iyi uyum değerleri ve kabul edilebilir sınır değerleri gösterilmiştir.

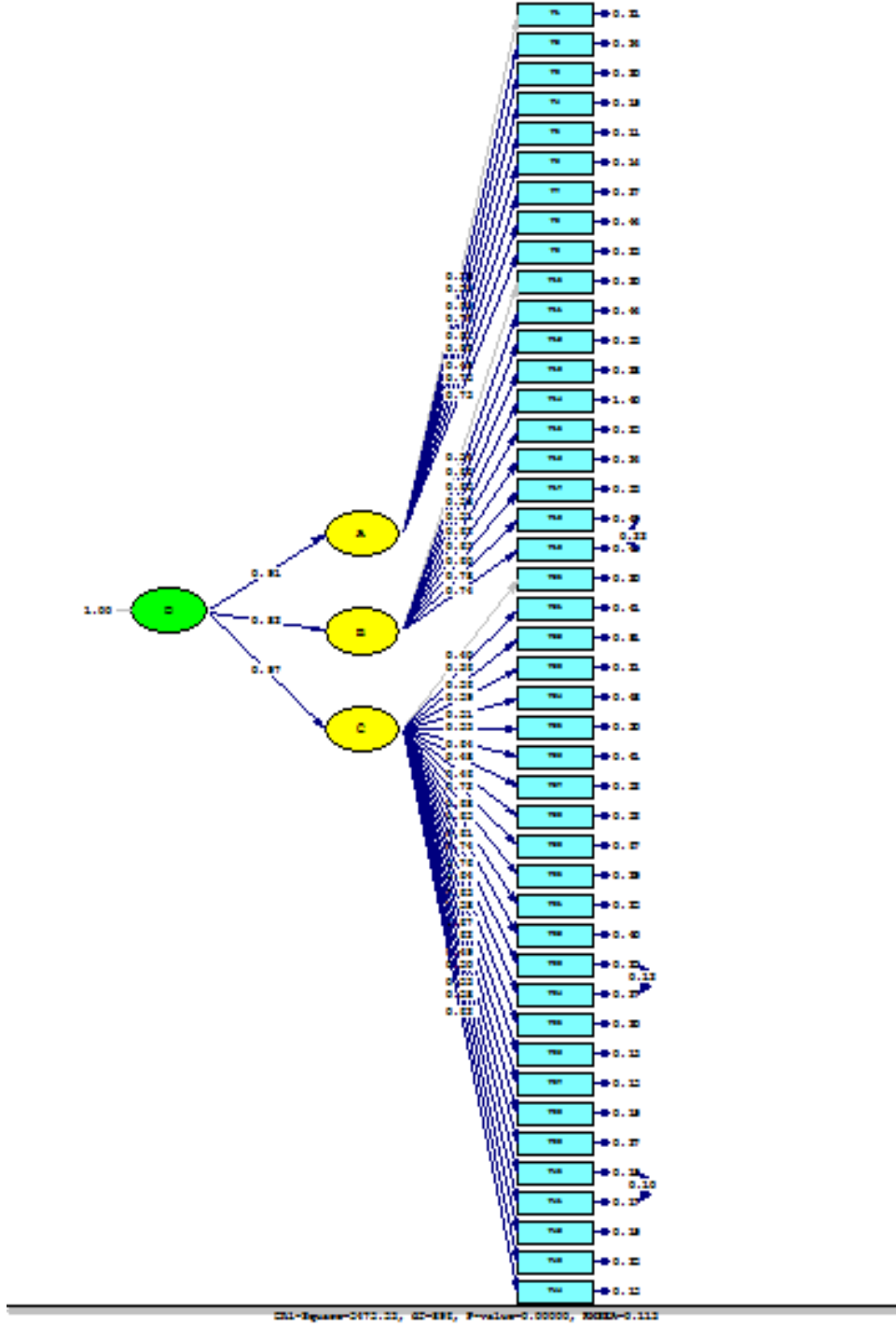
Tablo 9

Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri

	X^2/df	RMSEA	SRMR	NFI	CFI	IFI	GFI	AGFI
Öğretim Liderliği Ölçeği	4.11	.11	.063	.94	.95	.95	.90	.89
Mesleki İşbirliği Ölçeği	4.19	.10	.034	.98	.98	.98	.95	.88
Kolektif Sorumluluk Ölçeği	4.02	.087	.033	.99	.99	.99	.98	.93
Kabul Edilebilir Değer	<5	<0,08	<0,08	>0.90	>0.90	>0.90	>0.90	>0.90
İyi Uyum	<3	<0,05	<0,05	>0.95	>0.95	>0.95	>0.95	>0.95

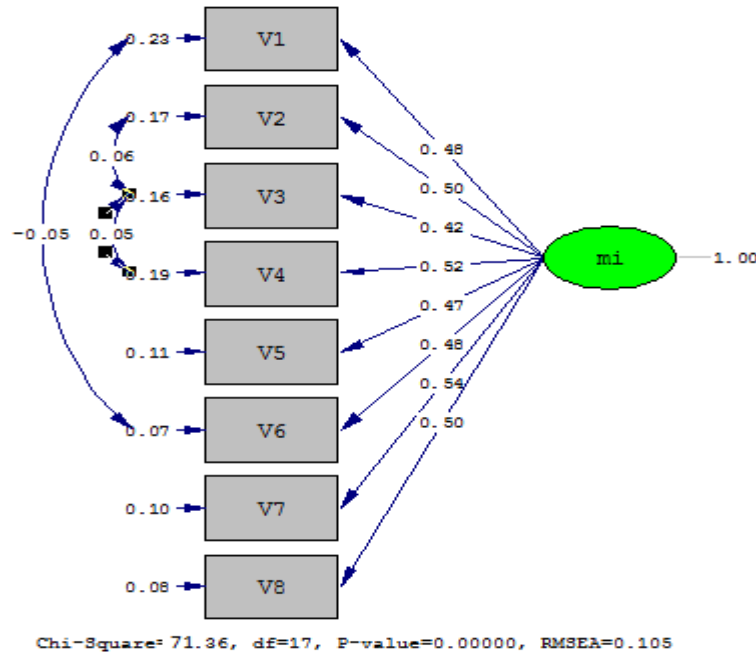
Tablo 9'dan görüldüğü gibi ÖLÖ'nün DFA'dan elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiştir. Araştırmada X^2/df = 4.11 olarak elde edilmiştir. Uyum indeksi değerleri [RMSEA= .11, SRMR= .063, AGFI= .89, NFI= .94, CFI= .95, IFI= .95 ve GFI= .90] olarak hesaplanmıştır. Bu durumda X^2/df değeri kullanılmakta ve bu değer 5'den küçük olması gerekmektedir (Kline, 2005). Byrne ve Campbell

(1999) ise uyum iyiliği indekslerinde AGFI, GFI, NFI, CFI, IFI için kabul edilebilir uyum değerlerinin .90 ve üzeri olduğunu, RMR ve RMSEA için ise 0.08 ve daha aşağısı olduğunu belirtmiştir. Şekil 5'te ÖLÖ'ye ait Path diyagramı gösterilmiştir.



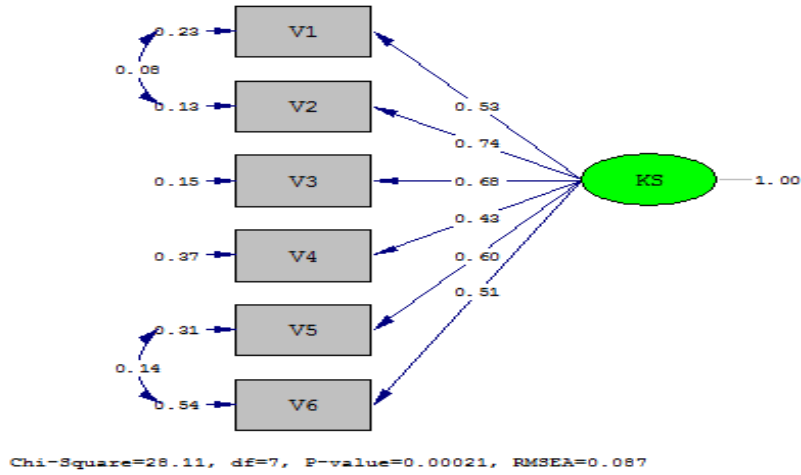
Şekil 5. ÖLÖ'nün doğrulayıcı faktör analiz modeli.

Tablo 9'dan görüldüğü gibi MİÖ'nün DFA'dan elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiştir. Araştırmada $\chi^2/df = 4.43$ olarak elde edilmiştir. Uyum indeksi değerleri [RMSEA= .10, SRMR= .034, AGFI= .88, NFI= .98, CFI= .98, IFI= .98 ve GFI= .95] olarak hesaplanmıştır. Bu durumda χ^2/df değeri kullanılmakta ve bu değer 5'den küçük olması gerekmektedir (Kline, 2005). Byrne ve Campbell (1999) ise uyum iyiliği indekslerinde AGFI, GFI, NFI, CFI, IFI için kabul edilebilir uyum değerlerinin .90 ve üzeri olduğunu, RMR ve RMSEA için ise 0.08 ve daha aşağısı olduğunu belirtmiştir. Şekil 6'da MİÖ'ye ait Path diyagramı gösterilmiştir.



Şekil 6. MİÖ'nün doğrulayıcı faktör analiz modeli.

Tablo 9'dan görüldüğü gibi KSÖ'nün DFA'dan elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiştir. Araştırmada $\chi^2/df = 4.19$ olarak elde edilmiştir. Uyum indeksi değerleri [RMSEA= .10, SRMR= .033, AGFI= .93, NFI= .99, CFI= .99, IFI= .99 ve GFI= .98] olarak hesaplanmıştır. Bu durumda χ^2/df değeri kullanılmakta ve bu değer 5'den küçük olması gerekmektedir (Kline, 2005). Byrne ve Campbell (1999) ise uyum iyiliği indekslerinde AGFI, GFI, NFI, CFI, IFI için kabul edilebilir uyum değerlerinin .90 ve üzeri olduğunu, RMR ve RMSEA için ise 0.08 ve daha aşağısı olduğunu belirtmiştir. Şekil 7'de KSÖ'ye ait Path diyagramı gösterilmiştir.



Şekil 7. KSÖ'nün doğrulayıcı faktör analiz modeli.

Araştırmada elde edilen uyum indeksi değerleri genel ölçütlerle karşılaştırıldığında değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu ve bu doğrultuda her üç modelin de anlamlı olduğu söylenebilir. Sonuç olarak DFA uyum istatistikleri göz önünde bulundurulduğunda ÖLÖ'nün 3 boyutlu, MİÖ VE KSÖ'nün tek boyutlu yapıları, doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizine başlanmadan önce kayıp veri kontrolü gerçekleştirilmiştir. Kayıp veri olmadığı tespit edildikten sonra veriler tek ve çok yönlü uç değerlerin tespiti, dağılımın normalliği ve çoklu bağlantı problemi açısından incelenmiştir. Her bir ölçek için hesaplanan toplam puanlar üzerinden tek yönlü uç değerleri saptamak için standardize edilmiş z değerleri incelenmiştir. -3'ün altında ve +3'ün üzerinde herhangi bir değere rastlanmadığı için veride tek değişkenli uç değer bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016, s. 14). Çok değişkenli uç değer olup olmadığının belirlenmesi için ise Mahalanobis uzaklık değerine bakılmıştır. Hesaplanan Mahalanobis değerlerinin kıkare tablosunda .001 olasılıktan düşük olup olmadıkları incelenmiş ve çok yönlü uç değer bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tek değişkenli normallik ise çarpıklık ve basıklık puanları ile incelenmiş ve Tablo 10'da MİÖ, KSÖ ve ÖLÖ'nün bütününe, boyutlarına ve işlevlerine ilişkin normallik testi değerleri sunulmuştur.

Tablo 10

Ölçeklere İlişkin Normallik Testi Değerleri

Ölçek ve Boyutları	Çarpıklık (skewness) Değerleri	Basıklık (Kurtosis) Değerleri
Öğretim Liderliği Ölçeği	-.776	-.092
Okul Misyonunun Tanımlanması	-.959	.199
Okul İçin Hedefler Koyma	-.964	.275
Okul Hedeflerini Paylaşma	-1.087	.627
Öğretim Programının Yönetilmesi	-.576	-.363
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	-.570	-.213
Öğrenci Başarısını Takip Etme	-.581	-.619
Olumlu Bir Öğrenme İkliminin Sağlanması	-.877	.152
Öğretime Harcanan Zamanı Kontrol Etme	-.799	-.047
Okulda Görünür Olma	-.915	.521
Öğretmenleri Teşvik Etme	-1.289	.949
Mesleki Gelişimi Destekleme	-.776	-.196
Öğrenmeyi Teşvik Etme	-1.289	.949
Mesleki İşbirliği Ölçeği	-.975	-.077
Kolektif Sorumluluk Ölçeği	-.181	-.791

Tablo 10'da MİÖ, KSÖ ve ÖLÖ'nün bütününe ve boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, bu değerlerin -2 ile +2 arasında bir değer aldığı ve normalden önemli bir sapma göstermediği görülmüştür (George ve Mallery, 2001; Leech, Barrett ve Morgan, 2011). Buna göre dağılımın normallik varsayımını karşıladığı ifade edilebilir.

Veri setinde çoklu bağlantı problemi olup olmadığını belirlemek için tolerans değerleri, varyans şişkinlik faktörü ve koşul indeksleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda tolerans değerlerinin .10'dan büyük, VIF değerlerinin 10'dan küçük olduğu, boyutlar arasındaki korelasyon katsayısının eşik değer olan .90 katsayısının aşılmadığı gözlenmiştir. Elde edilen bulgular çoklu bağlantı sorunu olmadığını göstermiştir (Çokluk vd., 2016; Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2012).

Araştırma için elde edilen veriler, betimsel istatistiklerden frekans, yüzdelik, aritmetik ortalama, standart sapmadan faydalanılarak çözümlenmiştir. Değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının incelenmesi amacıyla iki alt grubu bulunan kategorik değişkenler için *t* testi, üç ya da daha fazla alt grubu bulunan değişkenler ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile SPSS (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı) paket programının 20.0 sürümü kullanılarak çözümlenmiştir. ANOVA ile ortaya çıkan anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için ise Post Hoc testlerinden LSD testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde. 05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Araştırmanın beşinci alt problemi için elde edilen bulgular korelasyon katsayılarının yorumlanmasında kullanılan sayısal sınırlara ilişkin Tablo 11’de sunulan sınırlardan faydalanılarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2011).

Tablo 11

Korelasyon Katsayısının Yorumlanmasında Kullanılan Sayısal Sınırlar

Korelasyon Katsayısı	Değerlendirme
0.00 - 0.29	Düşük düzeyde ilişki
0.30 – 0.70	Orta düzeyde ilişki
0.71 – 1.00	Yüksek düzeyde ilişki

Tablo 11’e göre korelasyon katsayısının -1.00 olması mükemmel negatif ilişkiyi, +1.00 olması ise mükemmel pozitif ilişkiyi göstermektedir. Mutlak değer olarak 0.00 ile 0.29 arasındaki değerler düşük düzeyde ilişkiye, 0.30 ile 0.70 arasındaki değerler orta düzeyde ilişkiye ve 0.71 ile 1.00 arasındaki değerler ise yüksek düzeyde ilişkiye işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2011, s. 32).

Araştırma kapsamında altıncı ve yedinci alt problemlerin çözümünde iki düzeyli analizler yapılmıştır. Okul düzeyindeki değişkenler (öğretim liderliği, mesleki işbirliği, kolektif sorumluluk) ile öğrenci düzeyindeki değişkenler (öğrencilerin not ortalaması) arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma iki veri düzeyini içermektedir. Öğrencilerin akademik başarı puanları düzey 1’e ait verileri oluştururken, öğretmen görüşlerini yansıtan okul düzeyindeki değişkenler düzey 2’ye ait verileri oluşturmuştur. Bu kapsamda, öğrencilerin akademik başarı puanları ile öğretmenlerin Öğretim Liderliği Ölçeği, Mesleki

İşbirliği Ölçeği ve Kolektif Sorumluluk Ölçeğinden aldıkları puanlar iki-düzeyle hiyerarşik bir yapıda çözümlenmiştir. Dolayısıyla, öğrenci ve okul olmak üzere iki düzeyli hiyerarşik bir yapıya sahip olan bu araştırmanın verileri Hiyerarşik Lineer Modelleme (Hierarchical Linear Modeling-HLM) yapılarak analiz edilmiştir. Bu süreçte HLM analizinin gerçekleştirilmesinde uzman yardımı alınmıştır. Hiyerarşik lineer modellere göre yapılan analizler, hiyerarşik yapı özellikleri gösteren verilerin analizinde kullanılmaktadır. Bu gibi hiyerarşik yapıların var olduğu öğrenci ve okul düzeyindeki araştırmalarda birimler arası bağımsızlık varsayımını göz önünde bulunduran analiz tekniklerinin kullanılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Moerbeek ve Wong, 2002). Öğrencilerin akademik başarı puanları düzey 1 ve okul düzeyindeki değişkenler düzey 2 için normallik varsayımı ile düzey 1 için varyansların homojenliği kontrol edilmiş ve varsayımların karşılandığı görülmüştür. Alanyazında, okul müdürünün liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesinde tek düzeyli geleneksel istatistiksel analiz yöntemlerinden daha sağlam kanıtlar ortaya koyması gerekçesiyle HLM analizinin kullanılması yoluna gidilmiştir (Hallinger vd., 1996; Heck ve Hallinger, 2010; Seashore-Louis vd., 2010; Supovitz vd., 2010).

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Öğrencilerin akademik başarı puanları, araştırmanın yürütüldüğü okullar arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunu yanıtlamak için Seçkisiz Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli kurulmuştur (Raudenbush ve Bryk, 2002, s.23-24). Bu model, kısaca seçkisiz etkiler modeli, yalnızca sabit parametrelili model ya da boş model olarak da bilinen temel bir modeldir (Hox, 2002). Bu modeller Düzey 1 ya da Düzey 2’ye ilişkin açıklayıcı bir değişken içermediğinden tam koşulsuz model olarak da adlandırılırlar (Raudenbush ve Bryk, 2002). Başka bir ifade ile modele öğrenci başarısı dışında başka bir değişken eklenmemiştir. Boş (Null) model olarak da ifade edilen Düzey 1’e ait denklem aşağıdaki gibi formülleştirilmiştir.

Düzey 1:

$$BASARI_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij} \quad [3.1.]$$

Denklemdaki $BASARI_{ij}$, j. okuldaki i. öğrencinin akademik başarı puanını ifade etmektedir. β_{0j} , j. Okuldaki öğrencilerin akademik başarı puanı ortalaması ve r_{ij} ise 1. Düzey denkleminin hatasıdır. Diğer bir ifade ile $BASARI_{ij}$ ’deki değişimi,

her Düzey 1 birimi için yalnızca tek bir Düzey 2 parametresi olan β_{0j} ile açıklamaktadır. Seçkisiz Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli için Düzey 2 formülü aşağıdaki gibi formülleştirilmiştir:

Düzey 2:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j} \quad [3.2.]$$

Modelde β_{0j} , j. okuldaki öğrencilerin akademik başarı puanı ortalamasıdır. γ_{00} , okullarda yer alan tüm öğrencilerin akademik başarı puanı ortalamasını, u_{0j} ise 2. düzeye ait denklemin hatasını göstermektedir. Araştırmanın ikinci formülü birinci formülün içine yerleştirilerek [3.3.]’te gösterilen birleştirilmiş model oluşturulmuştur.

Birleştirilmiş model:

$$BASARI_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + r_{ij} \quad [3.3.]$$

Buna göre, $BASARI_{ij}$ j. okuldaki i. öğrenciye ait akademik başarı puanını, γ_{00} , okullarda yer alan tüm öğrencilerin akademik başarı puanı ortalamasını ve r_{ij} ise j. okuldaki i. öğrencinin hata puanını ifade etmektedir. Modelde sonuç değişkeninin varyansı [3.4.]’te gösterilen formül ile hesaplanmaktadır.

$$\text{Var}(Y_{ij}) = \text{Var}(u_{0j} + r_{ij}) = \tau_{00} + \sigma^2 \quad [3.4.]$$

Bu aşamada uygulanan modelde gruplar içi korelasyon değeri hesaplanarak bağımlı değişken üzerindeki varyansın ne kadarının ikinci ve birinci düzeyden kaynaklandığı belirlenebilir (Raudenbush ve Bryk, 2002). Bu korelasyon katsayısı [3.5.]’te yer alan eşitlikle hesaplanmıştır:

$$\rho = \tau_{00} / (\tau_{00} + \sigma^2) \quad [3.5.]$$

Sonuç olarak araştırmanın altıncı alt problemi içinde yer alan okullar içi ve okullar arası fark oranının belirlenmesinde yukarıda verilen formülden yararlanılmıştır.

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Öğrencilerin akademik başarı puanları ile okul düzeyindeki değişkenler (okul yöneticisinin öğretim liderliği, öğretmenlerin mesleki işbirliği ve kolektif sorumluluk düzeyi) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunu yanıtlamak için ortalamaların çıktığı olduğu regresyon modeli oluşturulmuştur. Bu kapsamda Düzey 2 değişkenleri olan okul yöneticisinin öğretim liderliği, öğretmenlerin mesleki işbirliği ve kolektif sorumluluk düzeyi

modele eklenerek tahminler gerçekleştirilmiştir. Ortalamaların çıktı olduğu regresyon modeli, grup ortalamalarının Düzey 2 değişkenleri tarafından yordanmasıyla oluşmaktadır. Araştırma kapsamında bu modelin Düzey 1 denklemi, Seçkisiz Etkili Tek Yönlü ANOVA modelinin ilk aşamasına benzer şekilde [3.6.]’daki gibi formülleştirilmiştir.

Düzey 1:

$$BASARI_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij} \quad [3.6.]$$

Düzey 2’ye ait modelde ise, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkileri olduğu düşünülen okul düzeyi değişkenleri eklenmiştir. Aşağıda modele ait eşitliğe ait formül [3.7.]’de verilmiştir.

Düzey 2:

$$\begin{aligned} \beta_{0j} = & \gamma_{00} + \gamma_{01} * (KOLEKTIF_j) + \gamma_{02} * (ISBIRLIK_j) + \gamma_{03} * (HEDEFKOY_j) \\ & + \gamma_{04} * (HEDEFPAY_j) + \gamma_{05} * (DENETLEM_j) + \gamma_{06} * (TAKIP_j) + \gamma_{07} * (KONTROL_j) \\ & + \gamma_{08} * (GORUNUR_j) + \gamma_{09} * (TESVIK1_j) + \gamma_{010} * (GELISIM_j) + \gamma_{011} * (TESVIK2_j) \\ & + u_{0j} \end{aligned} \quad [3.7]$$

Birleştirilmiş modele ait formül ise eşitlik [3.8.]’de yer almaktadır.

Birleştirilmiş model:

$$\begin{aligned} BASARI_{ij} = & \gamma_{00} + \gamma_{01} * KOLEKTIF_j + \gamma_{02} * ISBIRLIK_j + \gamma_{03} * HEDEFKOY_j \\ & + \gamma_{04} * HEDEFPAY_j + \gamma_{05} * DENETLEM_j + \gamma_{06} * TAKIP_j + \gamma_{07} * KONTROL_j \\ & + \gamma_{08} * GORUNUR_j + \gamma_{09} * TESVIK1_j + \gamma_{010} * GELISIM_j + \gamma_{011} * TESVIK2_j + u_{0j} + r_{ij} \end{aligned} \quad [3.8]$$

Buna göre formülde belirtilen semboller:

$BASARI_{ij}$ j. okuldaki i. öğrenciye ait akademik başarı puanını,

γ_{00} , okullarda yer alan tüm öğrencilerin akademik başarı puanı ortalamasını

γ_{01} , öğretmenlerin kolektif sorumluluk düzeyleri

γ_{02} , öğretmenlerin mesleki işbirliği düzeyleri

γ_{03} , okul müdürünün hedefler koyma davranışları

γ_{04} , okul müdürünün okul hedeflerini paylaşma davranışları

γ_{05} , okul müdürünün öğretimi denetleme ve değerlendirme davranışları

γ_{06} , okul müdürünün öğrenci başarısını takip etme davranışları

γ_{07} , okul müdürünün öğretime harcanan zamanı kontrol etme davranışları

γ_{08} , okul müdürünün okulda görünür olma davranışları

γ_{09} , okul müdürünün öğretmenleri teşvik etme davranışları

γ_{10} , okul müdürünün mesleki gelişimi destekleme davranışları

γ_{11} , okul müdürünün öğrenmeyi teşvik etme davranışları

sabit etkisini ifade etmektedir. Bununla birlikte r_{ij} ise j. okuldaki i. öğrencinin hata puanını, u_{0j} ise okul düzeyinde seçkisiz etkiyi tanımlamaktadır.



Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde alt problemlerin sırasına göre verilmiş araştırma bulgularına ve bu bulgulara ilişkin alanyazına dayalı olarak yapılan yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Bu kısımda, araştırma problemlerinden birincisine yanıt aranmaktadır. Okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeyine ilişkin öğretmen algılarının nasıl bir dağılım gösterdiğini betimlemek için ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Bu doğrultuda, okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının dağılımını gösteren betimsel istatistikler Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12

Okul Müdürünün Öğretim Liderliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=400)

Boyutlar	$\bar{X}$	S	Min.	Mak.
Öğretim Liderliği Ölçeği (Genel)	4.30	.57	2.61	5.00
Okul Misyonunun Tanımlanması Boyutu	4.36	.66	2.44	5.00
Okul İçin Hedefler Koyma	4.35	.67	2.40	5.00
Okul Hedeflerini Paylaşma	4.37	.71	2.00	5.00
Öğretim Programının Yönetilmesi Boyutu	4.12	.66	2.30	5.00
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	4.10	.66	2.40	5.00
Öğrenci Başarısını Takip Etme	4.15	.73	2.00	5.00
Olumlu Bir Öğrenme İkliminin Sağlanması Boyutu	4.35	.59	2.60	5.00
Öğretime Harcanan Zamanı Kontrol Etme	4.34	.60	2.60	5.00
Okulda Görünür Olma	4.27	.66	2.00	5.00
Öğretmenleri Teşvik Etme	4.52	.60	2.40	5.00
Mesleki Gelişimi Destekleme	4.35	.68	2.20	5.00
Öğrenmeyi Teşvik Etme	4.53	.60	2.40	5.00

Tablo 12'ye göre, öğretmenlerin *Öğretim Liderliği Ölçeği*'nden aldıkları puanlara ilişkin ortalamaların 4.30 ($S=.57$) olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yüksek düzeyde buldukları şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan, ölçeğe ilişkin alt boyutlara yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde en yüksek ortalamaların *okul misyonunun tanımlanması* boyutuna ($\bar{X}=4.36$; $S=.66$), en düşük ortalamaların ise *öğretim programının yönetilmesi* ($\bar{X}=4.12$; $S=.66$) boyutuna ait olduğu gözlenmektedir.

Bir okulun başarısında okul müdürlerinin en önemli paylardan birine sahip olduğu (Açıkalın, 1998), öğretim liderliği davranışlarını sergileyen okul müdürünün olduğu okullarda öğrencilerin başarılarının da arttığı (Leithwood, Strauss ve Anderson, 2007), gün geçtikçe okul müdürlerinden birer öğretim lideri olarak görev yapmalarının beklendiği (Gümüşeli, 1996) düşünüldüğünde, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının yüksek düzeyde algılanması olumlu bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bu bulguya göre öğretim liderliği davranışının okullarda yüksek düzeyde sergilenmesi okulların amacına ulaşması açısından etkili bir sonuçtur. Bu sonuçlara göre araştırma kapsamındaki okullarda okul müdürleri okul için bir amaç belirlemekte, buna paralel olarak okul misyonunu tanımlamakta, bunu öğretmenlerle paylaşmakta, öğretim sürecini denetleyerek öğrenci başarılarını takip etmekte, okulda olumlu bir öğrenme iklimi sağlayarak öğretmenlerin mesleki gelişimleri için fırsatlar yaratmaktadır.

Çalışmanın bu bulgusu aynı zamanda okul müdürlerinin bürokratik ve yasal engeller, zaman sınırlılığı, öğretim liderliği konusundaki eğitim eksikliği, vizyon, kararlılık ve cesaret eksikliği, kaynak yetersizliği (Gümüşeli, 1996) gibi öğretim liderliği davranışı göstermelerine engel olabilecek olası olumsuzluklardan etkilenmeden öğretim lideri rolünü sergileyebildiklerini göstermektedir. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ilgili olarak öğretmenlerin en üst düzeyde okul misyonunun tanımlanması boyutunu algılaması çok önemlidir. Bu durum müdürlerin okulları için bir vizyon oluşturdıklarının, okulları için bir amaç belirlediklerinin ve bunu okulun diğer paydaşları ile paylaşmak için öncü olduklarının ve öğretmenlerin de bu durumun farkında olduklarının önemli bir göstergesidir. Okuldaki diğer süreçler, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılmasına bağlı olarak değiştiğinden (Cross ve Rice, 2000), bu boyuta ilişkin öğretmen algılarının yüksek çıkması çarpıcı bir sonuç olmuştur.

Alanyazın incelendiğinde, Ünal ve Çelik (2013), Yaman ve Ezer (2015) yürütmüş oldukları araştırmalarda bu bulguya benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bellibaş ve arkadaşları (2016) öğretim liderliği ölçeğinin tamamında ve alt boyutlarında öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin orta düzeyde öğretim liderliği davranışı sergilediğini tespit etmiştir. Araştırmacılar bu bulguyu Şili, Çin, Malezya, Maldivler ve ABD örneklemindeki öğretmenlerin görüşleri ile karşılaştırmış ve Türk okul müdürlerinin bu ülkelerdeki okul müdürlerinden daha az öğretim liderliği davranışı gösterdiğini rapor etmiş, Çin ve Malezya'daki okul müdürlerinin yüksek düzeyde öğretim liderliği davranışı sergilediğini ifade etmiştir. Kaya ve Yiğit (2020) çalışmalarında okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının orta düzeyde olduğunu tespit etmiş, müdürlerin en fazla eğitim programının ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda en az da öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda davranış sergilediklerini belirlemiştir. Özkaynak-Topaçoğlu ve Şahin-Fırat (2016) çalışmalarında öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yüksek düzeyde algıladığını tespit etmiş, okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutundaki davranışları en yüksek düzeyde, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki davranışları ise en düşük düzeyde sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Ayık ve Şayir (2014) okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını inceledikleri çalışmalarında öğretim liderliğinin boyutları açısından en yüksek ortalamanın sırasıyla öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutlarında olduğu tespit edilmiştir. Yaman ve Ezer (2015) çalışmalarında okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarından en yüksek ortalamanın okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda, en düşük ortalamanın ise öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda olduğunu rapor etmiştir. Ergen (2013) çalışmasında ilköğretim okulu müdürlerinin en fazla sırasıyla öğrenme iklimini geliştirme, okulun misyonunu tanımlama, eğitim programını ve öğretimi yönetme boyutlarında öğretim liderliği davranışlarını sergilediklerini ve genel öğretim liderliği davranışlarını çoğunlukla düzeyinde yerine getirdiklerini tespit etmiştir.

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğine İlişkin Görüşlerinin Demografik Değişkenler Bakımından İncelenmesine Ait Bulgular

Bu kısımda, araştırma problemlerinden ikincisine yanıt aranmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem ve kurumdaki görev süresine göre herhangi bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim liderliğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren *t*-testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Okul Müdürünün Öğretim Liderliğine İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine göre t-testi Sonuçları

Ölçek	Değişken	N	$\bar{X}$	S	Sd.	<i>t</i>	<i>p</i>
Öğretim Liderliği Ölçeği (Genel)	Kadın	306	4.27	.59	398	-2.036	.042*
	Erkek	94	4.40	.47			
Okul Misyonunun Tanımlanması Boyutu	Kadın	306	4.31	.69	398	-2.571	.011*
	Erkek	94	4.51	.51			
Okul İçin Hedefler Koyma	Kadın	306	4.30	.70	398	-2.671	.009*
	Erkek	94	4.50	.53			
Okul Hedeflerini Paylaşma	Kadın	306	4.32	.74	398	-2.287	.023*
	Erkek	94	4.51	.54			
Öğretim Programının Yönetilmesi Boyutu	Kadın	306	4.09	.66	398	-1.371	.171
	Erkek	94	4.20	.62			
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	Kadın	306	4.06	.67	398	-1.533	.126
	Erkek	94	4.18	.63			
Öğrenci Başarısını Takip Etme	Kadın	306	4.13	.74	398	-1.084	.279
	Erkek	94	4.22	.67			
Olumlu Bir Öğrenme İkliminin Sağlanması Boyutu	Kadın	306	4.32	.61	398	-1.822	.069
	Erkek	94	4.45	.51			
Öğretime Harcanan Zamanı Kontrol Etme	Kadın	306	4.33	.62	398	-.832	.406
	Erkek	94	4.39	.51			
Okulda Görünür Olma	Kadın	306	4.23	.68	398	-2.265	.024*
	Erkek	94	4.40	.57			

Öğretmenleri Teşvik Etme	Kadın	306	4.21	.79	398	-2.316	.021*
	Erkek	94	4.41	.60			
Mesleki Gelişimi Destekleme	Kadın	306	4.32	.71	398	-1.576	.116
	Erkek	94	4.44	.56			
Öğrenmeyi Teşvik Etme	Kadın	306	4.51	.62	398	-.925	.356
	Erkek	94	4.57	.54			

$p < .05$

Tablo 13'e göre, okul müdürünün *öğretim liderliğine* ilişkin öğretmen algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(398)} = -2,036$, $p < .05$). Bu bulgu kadın ve erkek öğretmenlerin, okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin farklı düzeylerde olduğunu ortaya koymaktadır. Ortalamalar incelendiğinde, erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin ($\bar{X}=4.40$, $S=.47$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}=4.27$, $S=.59$) göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Öğretim liderliğinin alt boyutlarından sadece *okul misyonunun tanımlanması* boyutundaki okul müdürü davranışlarına ilişkin öğretmen algılarında cinsiyete göre farklılık olduğu gözlenmiştir ($t_{(398)} = -2,571$, $p < .05$). Buna göre, erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin okul misyonunun tanımlanması davranışlarına ilişkin algıları ($\bar{X}=4.51$, $S=.51$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}=4.31$, $S=.69$) göre daha yüksek düzeydedir.

Benzer şekilde, öğretmenlerin okul müdürlerinin *okul için hedefler koyma* davranışlarına ilişkin algılarında da cinsiyete göre farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(398)} = -2,671$, $p < .05$). Buna göre, erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin okul için hedefler koyma davranışlarına ilişkin algıları ($\bar{X}=4.50$, $S=.53$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}=4.30$, $S=.70$) göre daha yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin *okul hedeflerini paylaşma* davranışlarına ilişkin algılarında da cinsiyete göre farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t_{(398)} = -2,287$, $p < .05$). Buna göre, erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin okul hedeflerini paylaşma davranışlarına ilişkin algıları ($\bar{X}=4.51$, $S=.54$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}=4.32$, $S=.74$) göre daha yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin *okulda görünür olma* davranışlarına ilişkin algılarında da cinsiyete göre farklılık olduğu gözlenmiştir ($t_{(398)} = -2,265$, $p < .05$). Buna göre, erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin okulda görünür olma davranışlarına ilişkin algıları ($\bar{X}=4.40$, $S=.57$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}=4.23$, $S=.68$) göre daha yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin *öğretmenleri teşvik*

etme davranışlarına ilişkin algılarında da cinsiyete göre farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(398)} = -2,316, p < .05$). Buna göre, erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmenleri teşvik etme davranışlarına ilişkin algıları ($\bar{X}=4.41, S=.60$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}=4.21, S=.79$) göre daha yüksek düzeydedir.

Bu alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği ve bazı alt boyutlarına ilişkin algılarının kadın öğretmenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Kış ve Konan (2014) okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre değişip değişmediğini bir meta-analiz çalışması ile tespit etmeyi amaçladıkları çalışmalarında erkek ve kadın öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılık olduğunu ancak bu farkın, önemli sayılabilecek bir etki düzeyinde olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmaları kapsamında 38 çalışmadan değerlendirmeye kalan 10 çalışmanın sekizinde erkek öğretmenler lehine öğretim liderliğinin daha fazla algılandığını ifade etmişlerdir.

Yılmaz ve Kurşun (2015) öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğretim liderliğinin tüm alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmediği sonucuna ulaşmıştır. Şişman (2016) yürüttüğü meta-analiz çalışmasında erkek ve kadın öğretmenlerin öğretim liderliği algılarının benzer düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Ancak cinsiyet ve öğretim liderliği arasındaki ilişkide araştırma yapılan bölge aracı değişken olduğunda Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde erkek öğretmenler, Karadeniz Bölgesinde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Gümüş ve Akçaoğlu (2013) çalışmalarında cinsiyetin öğretim liderliğinin öğretim yönünün belirlenmesi, ekip çalışması, duyarlılık, muhakeme ve sonuç yönelimi dahil olmak üzere çeşitli boyutlarında öğretmenlerin algılarını etkileyen önemli bir unsur olarak öne çıktığını belirtmiştir. Tüm bu alt kategorilerde, kadın öğretmenlerin müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını erkek meslektaşlarından daha düşük derecelendirdiğini tespit etmişlerdir.

Kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliğine yönelik algılarının daha düşük çıkmasının nedeni kadın öğretmenlerin müdürlerinin öğretim liderliği yeteneklerine ilişkin daha yüksek beklentilerinin olması olabilir. Türkiye’de okul müdürleri genellikle erkektir ve hem iş hem de seçim sistemi geleneksel olarak erkek adayları tercih etmektedir. Kadın öğretmenlerin cinsiyet önyargılarından dolayı okul müdürü olma fırsatı bulamayabileceği ya da erkek müdürlerin okul

liderliğine yaklaşımlarından memnun kalmadıklarından dolayı düşük düzeyde görüş bildirmiş olabilirler. Çelikten (2005) de çalışmasında ilgili alanyazına ve hem müdürlerden hem de öğretmenlerden elde ettiği veriler ışığında, Türk toplumunun iyi liderler olarak sadece erkekleri ayrıcalıklı kıldığını ve normlara uymadıkları için kadınların müdürlüğe erişiminin kolay olmadığını bunu durumun da kadınlarda okul müdürlerine karşı bir önyargıya yol açtığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim liderliğine ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren *t*-testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Okul Müdürünün Öğretim Liderliğine İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Medeni Durumuna göre t-testi Sonuçları

Ölçek	Değişken	N	$\bar{X}$	S	Sd.	<i>t</i>	<i>p</i>
Öğretim Liderliği Ölçeği (Genel)	Evli	335	4.27	.56	398	-2.714	.007*
	Bekar	65	4.47	.58			
Okul Misyonunun Tanımlanması Boyutu	Evli	335	4.32	.66	398	-2.830	.005*
	Bekar	65	4.56	.63			
Okul İçin Hedefler Koyma	Evli	335	4.31	.66	398	-2.407	.017*
	Bekar	65	4.53	.69			
Okul Hedeflerini Paylaşma	Evli	335	4.32	.72	398	-3.083	.002*
	Bekar	65	4.61	.57			
Öğretim Programının Yönetilmesi Boyutu	Evli	335	4.10	.66	398	-1.911	.057
	Bekar	65	4.27	.62			
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	Evli	335	4.06	.67	398	-2.301	.022*
	Bekar	65	4.26	.61			
Öğrenci Başarısını Takip Etme	Evli	335	4.13	.73	398	-1.363	.174
	Bekar	65	4.26	.66			
Olumlu Bir Öğrenme İkliminin Sağlanması Boyutu	Evli	335	4.31	.58	398	-2.628	.009*
	Bekar	65	4.52	.60			
Öğretime Harcanan Zamanı Kontrol Etme	Evli	335	4.30	.58	398	-3.065	.002*
	Bekar	65	4.54	.64			

Okulda Görünür Olma	Evli	335	4.22	.65	398	-3.672	.000*
	Bekar	65	4.54	.65			
Öğretmenleri Teşvik Etme	Evli	335	4.24	.76	398	-1.383	.168
	Bekar	65	4.38	.73			
Mesleki Gelişimi Destekleme	Evli	335	4.32	.68	398	-1.683	.063
	Bekar	65	4.49	.65			
Öğrenmeyi Teşvik Etme	Evli	335	4.50	.62	398	-1.965	.050*
	Bekar	65	4.66	.52			

* $p < .05$

Tablo 14'e göre, okul müdürünün *öğretim liderliğine* ilişkin öğretmen algılarının medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(398)} = -2.714$, $p < .05$). Bu bulgu evli ve bekar öğretmenlerin, okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin farklı düzeylerde olduğunu ortaya koymaktadır. Ortalamalar incelendiğinde, bekar öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin ($\bar{X}=4.47$, $S=.58$) evli öğretmenlere ($\bar{X}=4.27$, $S=.56$) göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, öğretmenlerin okul müdürlerinin *okul misyonunun tanımlanması* boyutunda da medeni duruma göre farklılık olduğu gözlenmiştir ($t_{(398)} = -2.830$, $p < .05$). Buna göre, bekar öğretmenlerin okul müdürlerinin okul misyonunu tanımlaması davranışlarına ilişkin algıları ($\bar{X}=4.56$, $S=.66$) evli öğretmenlere ($\bar{X}=4.31$, $S=.63$) göre daha yüksek düzeydedir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin *okul için hedefler koyma* davranışlarına ilişkin algılarında da medeni duruma göre farklılık olduğu gözlenmiştir ($t_{(398)} = -2.407$, $p < .05$). Buna göre, bekar öğretmenlerin okul müdürlerinin okul için hedefler koyma davranışlarına ilişkin algıları ($\bar{X}=4.53$, $S=.69$) evli öğretmenlere ($\bar{X}=4.31$, $S=.66$) göre daha yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin *okul hedeflerini paylaşma* davranışlarına ilişkin algılarında da medeni duruma göre farklılık olduğu gözlenmiştir ($t_{(398)} = -3.083$, $p < .05$). Buna göre, bekar öğretmenlerin okul müdürlerinin okul hedeflerini paylaşma davranışlarına ilişkin algıları ($\bar{X}=4.61$, $S=.57$) evli öğretmenlere ($\bar{X}=4.32$, $S=.72$) göre daha yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin *öğretimi denetleme ve değerlendirme* davranışlarına ilişkin algılarında da medeni duruma göre farklılık olduğu

gözlenmiştir ($t_{(398)} = -2.301, p < .05$). Buna göre, bekar öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimi denetleme ve değerlendirme davranışlarına ilişkin algıları ($\bar{X}=4.61, S=.57$) evli öğretmenlere ($\bar{X}=4.06, S=.67$) göre daha yüksek düzeydedir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin *olumlu bir öğrenme ikliminin sağlanması* boyutunda da medeni duruma göre farklılık olduğu gözlenmiştir ($t_{(398)} = -2.628, p < .05$). Buna göre, bekar öğretmenlerin okul müdürlerinin olumlu bir öğrenme ikliminin sağlanması davranışlarına ilişkin algıları ($\bar{X}=4.52, S=.60$) evli öğretmenlere ($\bar{X}=4.31, S=.58$) göre daha yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin *öğretime harcanan zamanı kontrol etme* davranışlarına ilişkin algılarında da medeni duruma göre farklılık olduğu gözlenmiştir ($t_{(398)} = -3.065, p < .05$). Buna göre, bekar öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretime harcanan zamanı kontrol etme davranışlarına ilişkin algıları ($\bar{X}=4.54, S=.64$) evli öğretmenlere ($\bar{X}=4.30, S=.58$) göre daha yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin *okulda görünür olma* davranışlarına ilişkin algılarında da medeni duruma göre farklılık olduğu gözlenmiştir ($t_{(398)} = -3.672, p < .05$). Buna göre, bekar öğretmenlerin okul müdürlerinin okulda görünür olma davranışlarına ilişkin algıları ($\bar{X}=4.54, S=.65$) evli öğretmenlere ($\bar{X}=4.22, S=.65$) göre daha yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin *öğrenmeyi teşvik etme* davranışlarına ilişkin algılarında da medeni duruma göre farklılık olduğu gözlenmiştir ($t_{(398)} = -1.965, p < .05$). Buna göre, bekar öğretmenlerin okul müdürlerinin öğrenmeyi teşvik etme davranışlarına ilişkin algıları ($\bar{X}=4.66, S=.52$) evli öğretmenlere ($\bar{X}=4.50, S=.62$) göre daha yüksek düzeydedir.

Bu alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, bekar öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği ve bazı alt boyutlarına ilişkin algılarının evli öğretmenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Mevcut araştırma bulgularından farklı bir şekilde Yaman ve Ezer (2015) çalışmalarında okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile düzenli bir öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması boyutlarındaki öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirmelerine yönelik öğretmen görüşlerinin evli öğretmenlerde bekâr öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu tespit etmiştir. Kırıl ve Suçiçeği (2017) okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının medeni durum değişkenine göre öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim liderliğine ilişkin görüşlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren *t*-testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Okul Müdürünün Öğretmenlerin Eğitim Durumuna göre t-testi Sonuçları

Ölçek	Değişken	N	$\bar{X}$	S	Sd.	<i>t</i>	<i>p</i>
Öğretim Liderliği Ölçeği (Genel)	Lisans	327	4.31	.59	398	.571	.569
	Lisansüstü	73	4.26	.49			
Okul Misyonunun Tanımlanması Boyutu	Lisans	327	4.37	.66	398	.897	.371
	Lisansüstü	73	4.30	.63			
Okul İçin Hedefler Koyma	Lisans	327	4.35	.70	398	-.013	.989
	Lisansüstü	73	4.35	.55			
Okul Hedeflerini Paylaşma	Lisans	327	4.40	.72	398	1.907	.057
	Lisansüstü	73	4.23	.57			
Öğretim Programının Yönetilmesi Boyutu	Lisans	327	4.15	.66	398	-1.911	.035*
	Lisansüstü	73	3.97	.64			
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	Lisans	327	4.10	.67	398	.549	.583
	Lisansüstü	73	4.05	.61			
Öğrenci Başarısını Takip Etme	Lisans	327	4.21	.73	398	3.349	.001*
	Lisansüstü	73	4.90	.66			
Olumlu Bir Öğrenme İkliminin Sağlanması Boyutu	Lisans	327	4.34	.61	398	-.325	.746
	Lisansüstü	73	4.37	.51			
Öğretime Harcanan Zamanı Kontrol Etme	Lisans	327	4.34	.58	398	-.347	.729
	Lisansüstü	73	4.36	.64			
Okulda Görünür Olma	Lisans	327	4.27	.65	398	.170	.865
	Lisansüstü	73	4.26	.65			
Öğretmenleri Teşvik Etme	Lisans	327	4.23	.76	398	-1.686	.093
	Lisansüstü	73	4.39	.73			
Mesleki Gelişimi Destekleme	Lisans	327	4.35	.68	398	.498	.661
	Lisansüstü	73	4.31	.65			
Öğrenmeyi Teşvik Etme	Lisans	327	4.53	.61	398	.182	.856
	Lisansüstü	73	4.51	.56			

* $p < .05$

Tablo 15'e göre, okul müdürünün *öğretim programının yönetilmesi* boyutuna ilişkin öğretmen algılarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(398)} = -1.911, p < .05$). Bu bulgu lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin, okul müdürünün öğretim programını yönetmesine ilişkin görüşlerinin farklı düzeylerde olduğunu ortaya koymaktadır. Ortalamalar incelendiğinde, lisans mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim programının yönetilmesi davranışlarına ilişkin görüşlerinin ($\bar{X}=4.15, S=.66$) lisansüstü mezunu öğretmenlere ($\bar{X}=3.97, S=.64$) göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, öğretmenlerin okul müdürlerinin *öğrenci başarısını takip etme* davranışlarında da eğitim durumuna göre farklılık olduğu gözlenmiştir ($t_{(398)} = 3.349, p < .05$). Buna göre, lisansüstü mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin öğrenci başarısını takip etme davranışlarına ilişkin algıları ($\bar{X}=4.90, S=.66$) lisans mezunu öğretmenlere ($\bar{X}=4.21, S=.73$) göre daha yüksek düzeydedir.

Bu alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, okul müdürünün genel öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının eğitim düzeyine göre farklılık göstermemesinin olası bir nedeni hem lisans hem de lisansüstü mezunu öğretmenlerin müdürlerinin davranışlarından beklentilerinin aynı olması olabilir. Diğer bir olası nedeni öğretmenler okulda benzer sorunlarla karşılaştıklarından ve bu sorunlara benzer tepkiler verdiklerinden, eğitim düzeylerinin bu sorunların algılanmasında önemli bir değişikliğe yol açmıyor olması da olabilir. Öğretim liderliği teorisine göre bu liderlik tipine yönelik davranışların şekillenmesinde öğretmenlerin eğitim seviyesinden çok okul müdürünün eğitim seviyesinin önemli olduğu ileri sürülmüştür (Hallinger, 2011). Bununla birlikte lisansüstü mezunu öğretmenler lisans mezunu meslektaşlarından görece daha fazla okul müdürünün öğrenci başarısını takip ettiğine yönelik görüş bildirirken, lisans mezunu öğretmenlerin ise öğretim programının yönetilmesi boyutunda daha fazla davranış sergilediğini ifade etmiştir. Yılmaz ve Kurşun (2015) öğretmenlerin eğitim durumları ile öğretim liderliğinin tüm alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmediği sonucuna ulaşmıştır. Büyükdoğan (2015) lise müdürlerinin öğretim liderliğinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda eğitim düzeyine göre öğretmen

görüşlerinde anlamlı farklılık gösterdiği, doktora mezunlarının diğer mezunlara kıyasla daha yüksek düzeyde öğretim liderliğini algıladığını tespit etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim liderliğine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ANOVA sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Okul Müdürünün Öğretim Liderliğine İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Öğretim Liderliği Ölçeği (Genel)	Gruplararası	.299	3	.100	.305	.822	-
	Gruplariçi	129.552	396	.327			
	Toplam	129.851	399				
Okul Misyonunun Tanımlanması Boyutu	Gruplararası	.232	3	.077	.177	.912	-
	Gruplariçi	172.813	396	.436			
	Toplam	173.045	399				
Okul İçin Hedefler Koyma	Gruplararası	.026	3	.009	.019	.996	-
	Gruplariçi	179.570	396	.453			
	Toplam	179.596	399				
Okul Hedeflerini Paylaşma	Gruplararası	1.059	3	.353	.708	.547	-
	Gruplariçi	197.311	396	.498			
	Toplam	198.369	399				
Öğretim Programının Yönetilmesi Boyutu	Gruplararası	1.038	3	.346	.802	.493	-
	Gruplariçi	170.816	396	.431			
	Toplam	171.855	399				
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	Gruplararası	.771	3	.257	.586	.624	-
	Gruplariçi	173.543	396	.498			
	Toplam	174.314	399				
Öğrenci Başarısını Takip Etme	Gruplararası	1.866	3	.622	1.184	.316	-
	Gruplariçi	208.072	396	.525			
	Toplam	209.938	399				
Olumlu Bir Öğrenme İkliminin Sağlanması Boyutu	Gruplararası	.592	3	.197	.566	.638	-
	Gruplariçi	138.051	396	.349			
	Toplam	138.643	399				
Öğretime Harcanan Zamanı Kontrol Etme	Gruplararası	2.125	3	.708	2.010	.112	-
	Gruplariçi	139.553	396	.352			
	Toplam	141.677	399				

Okulda Görünür Olma	Gruplararası	1.023	3	.341	.774	.509	-
	Gruplarıçi	174.285	396	.440			
	Toplam	175.308	399				
Öğretmenleri Teşvik Etme	Gruplararası	.633	3	.211	.368	.776	-
	Gruplarıçi	227.207	396	.574			
	Toplam	227.840	399				
Mesleki Gelişimi Destekleme	Gruplararası	.444	3	.148	.321	.810	-
	Gruplarıçi	182.451	396	.461			
	Toplam	182.895	399				
Öğrenmeyi Teşvik Etme	Gruplararası	2.951	3	.984	2.723	.044*	10-19 yıl-20-29 yıl
	Gruplarıçi	143.058	396	.361			
	Toplam	146.010	399				

* $p < .05$

Tablo 16’da okul müdürünün *öğrenmeyi teşvik etme* işlevine ilişkin öğretmen algılarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(3-396)} = 2.723$, $p < .05$). Bu bulgu farklı hizmet süresine sahip öğretmenlerin, okul müdürünün öğrenmeyi teşvik etmesine ilişkin görüşlerinin farklı düzeylerde olduğunu ortaya koymaktadır. Farkın kaynağını saptamak üzere yapılan LSD testi sonuçlarına göre 10-19 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=4,44$, $S=.68$) ile 20-29 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=4,60$, $S=.56$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Ortalamalar incelendiğinde, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğrenmeyi teşvik etme davranışlarına ilişkin görüşlerinin kıdemi daha az olan meslektaşlarına göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Buna göre aynı okulda daha fazla hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin, müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını daha olumlu algıladıkları ve hizmet süreleri uzadıkça öğretmenlerin zamanla müdürlerini daha iyi gözlemleyebilecekleri yorumu yapılabilir. Araştırma bulgularıyla benzer şekilde Kaya ve Yiğit (2020) okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin kıdemine göre farklılaştığı bulgusuna ulaşmış, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeyine ilişkin algılarının daha olumlu olduğunu tespit etmişlerdir. Yılmaz ve Kurşun (2015) öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile öğretim liderliğinin tüm alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmediği sonucuna ulaşmıştır. Gümüş ve Akçaoğlu (2013) öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği yeterliklerine ilişkin algılarını

etkileyen faktörlere bakıldığında, deneyimin önemli bir faktör olmadığını tespit etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim liderliğine ilişkin görüşlerinin okullarındaki hizmet süreleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ANOVA sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Okul Müdürünün Öğretim Liderliğine İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Okullarındaki Görev Süresine göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Öğretim Liderliği Ölçeği (Genel)	Gruplarasası	2.072	3	.691	2.140	.095	-
	Gruplariçi	127.780	396	.323			
	Toplam	129.851	399				
Okul Misyonunun Tanımlanması Boyutu	Gruplarasası	3.226	3	1.075	2.508	.059	-
	Gruplariçi	169.819	396	.429			
	Toplam	173.045	399				
Okul İçin Hedefler Koyma	Gruplarasası	5.610	3	1.870	4.256	.006*	1-5 yıl-11-15 yıl, 6-10 yıl-11-15 yıl, 11-15 yıl-16-20 yıl
	Gruplariçi	173.986	396	.439			
	Toplam	179.596	399				
Okul Hedeflerini Paylaşma	Gruplarasası	1.656	3	.552	1.111	.344	-
	Gruplariçi	196.713	396	.497			
	Toplam	198.369	399				
Öğretim Programının Yönetilmesi Boyutu	Gruplarasası	.447	3	.149	.345	.793	-
	Gruplariçi	171.407	396	.433			
	Toplam	171.855	399				
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	Gruplarasası	.632	3	.211	.480	.696	-
	Gruplariçi	173.682	396	.439			
	Toplam	174.314	399				
Öğrenci Başarısını Takip Etme	Gruplarasası	.442	3	.147	.279	.841	-
	Gruplariçi	209.495	396	.529			
	Toplam	209.937	399				
Olumlu Bir Öğrenme İkliminin Sağlanması Boyutu	Gruplarasası	2.650	3	.883	2.572	.054	-
	Gruplariçi	135.993	396	.343			
	Toplam	138.643	399				
Öğretime Harcanan Zamanı Kontrol Etme	Gruplarasası	4.435	3	1.478	4.265	.006*	1-5 yıl-11-15 yıl, 6-10 yıl-11-15 yıl
	Gruplariçi	137.243	396	.347			
	Toplam	141.678	399				

Okulda Görünür Olma	Gruplararası	4.967	3	1.656	3.849	.010*	1-5 yıl-11-15 yıl, 6-10 yıl-11-15 yıl
	Gruplarıçi	170.341	396	.430			
	Toplam	175.308	399				
Öğretmenleri Teşvik Etme	Gruplararası	5.487	3	1.829	3.257	.022*	1-5 yıl-11-15 yıl, 6-10 yıl-11-15 yıl
	Gruplarıçi	222.353	396	.561			
	Toplam	227.840	399				
Mesleki Gelişimi Destekleme	Gruplararası	.239	3	.080	.173	.915	-
	Gruplarıçi	182.656	396	.461			
	Toplam	182.895	399				
Öğrenmeyi Teşvik Etme	Gruplararası	2.541	3	.847	2.338	.073	-
	Gruplarıçi	143.469	396	.362			
	Toplam	146.010	399				

* $p < .05$

Tablo 17’de okul müdürünün *okul için hedefler koyma* işlevine ilişkin öğretmen algılarının okullarındaki görev sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(3-396)} = 4.256, p < .05$). Bu bulgu çalıştıkları okulda farklı görev süresine sahip öğretmenlerin, okul müdürünün okul için hedefler koymasına ilişkin görüşlerinin farklı düzeylerde olduğunu ortaya koymaktadır. Farkın kaynağını saptamak üzere yapılan LSD testi sonuçlarına göre 11-15 yıl görev süresine sahip öğretmenler ($\bar{X}=4.64, S=.52$) ile 1-5 yıl görev süresine sahip öğretmenler ($\bar{X}=4.27, S=.72$), 6-10 yıl görev süresine sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=4.37, S=.61$), 16-20 yıl süresine sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=4.35, S=.69$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Okul müdürünün *öğretime harcanan zamanı kontrol etme* işlevine ilişkin öğretmen algılarının okullarındaki görev sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(3-396)} = 4.265, p < .05$). Bu bulgu çalıştıkları okulda farklı görev süresine sahip öğretmenlerin, okul müdürünün öğretime harcanan zamanı kontrol etmesine ilişkin görüşlerinin farklı düzeylerde olduğunu ortaya koymaktadır. Farkın kaynağını saptamak üzere yapılan LSD testi sonuçlarına göre 11-15 yıl görev süresine sahip öğretmenler ($\bar{X}=4.61, S=.50$) ile 1-5 yıl görev süresine sahip öğretmenler ($\bar{X}=4.27, S=.62$), 6-10 yıl görev süresine sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=4.36, S=.57$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Okul müdürünün *okulda görünür olma* işlevine ilişkin öğretmen algılarının okullarındaki görev sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(3-396)} = 3.849, p < .05$). Bu bulgu çalıştıkları okulda farklı hizmet süresine sahip

öğretmenlerin, okul müdürünün okulda görünür olmasına ilişkin görüşlerinin farklı düzeylerde olduğunu ortaya koymaktadır. Farkın kaynağını saptamak üzere yapılan LSD testi sonuçlarına göre 11-15 yıl görev süresine sahip öğretmenler ($\bar{X}=4.55$, $S=.50$) ile 1-5 yıl görev süresine sahip öğretmenler ($\bar{X}=4.20$, $S=.62$), 6-10 yıl görev süresine sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=4.24$, $S=.77$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Okul müdürünün *öğretmenleri teşvik etme* işlevine ilişkin öğretmen algılarının okullarındaki görev sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(3-396)} = 3.257$, $p < .05$). Bu bulgu çalıştıkları okulda farklı hizmet süresine sahip öğretmenlerin, okul müdürünün öğretmenleri teşvik etmesine ilişkin görüşlerinin farklı düzeylerde olduğunu ortaya koymaktadır. Farkın kaynağını saptamak üzere yapılan LSD testi sonuçlarına göre 11-15 yıl görev süresine sahip öğretmenler ($\bar{X} = 4.69$, $S=.47$) ile 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=4.45$, $S=.63$), 6-10 yıl görev süresine sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=4.54$, $S=.62$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Bu alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, okuldaki görev süresi daha fazla olan öğretmenlerin okul müdürlerinin okul için hedefler koyma, öğretime harcanan zamanı kontrol etme, okulda görünür olma, öğretmenleri teşvik etme davranışlarına ilişkin algılarının hizmet süresi daha az olan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Kırıl ve Suçiçeği (2017) okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin okullarındaki çalışma sürelerine göre okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması dışındaki tüm boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiğini rapor etmişlerdir. Okuldaki çalışma süreleri daha yüksek olan öğretmenlerin, düşük olan öğretmenlere göre daha yüksek algı düzeyine sahip olduğunu belirlemişlerdir.

Öğretmenlerin Mesleki İşbirliği ve Kolektif Sorumluluğa İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Bu kısımda, araştırma problemlerinden üçüncüsüne yanıt aranmaktadır. Öğretmenlerin okullarındaki mesleki işbirliğine ve kolektif sorumluluğa ilişkin algılarının nasıl bir dağılım gösterdiğini betimlemek için ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Bu doğrultuda, mesleki işbirliğine ve kolektif

sorumluluğa ilişkin öğretmen algılarının dağılımını gösteren betimsel istatistikler Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18

Mesleki İşbirliğine ve Kolektif Sorumluluğa İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=400)

Ölçekler	$\bar{X}$	S	Min.	Mak.
Mesleki İşbirliği	4.56	.51	3.13	5.00
Kolektif Sorumluluk	4.08	.63	2.33	5.00

Tablo 18’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin *Mesleki İşbirliği Ölçeği*’nden aldıkları puanlara ilişkin ortalamanın 4.56 ($S=.51$) olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin okullarındaki mesleki işbirliğini yüksek düzeyde buldukları şeklinde yorumlanabilir. Buna göre öğretmenler mesleki gelişimlerinde meslektaşlarını güçlü bir destek faktörü olarak görmekte, mesleki uygulamalarını analiz etmek için karşılıklı olarak etkileşim halinde ve birlikte çalışmakta, öğrendikleri yeni bilgileri meslektaşlarıyla paylaşmakta, birbirlerinin problemlerini çözmeye yardımcı olmaktadır. Bu bulgudan hareketle okul içindeki öğretim sürecinin sorunsuz bir şekilde ilerleyebilmesi için öğretmenlerin işbirliği yapmaya eğilimleri olduğu söylenebilir. Eğitim müfredatının uygulanmasında ya da okulda uygulanacak faaliyetlerde öğretmenlerin zümre kararının ön plana çıktığı düşünüldüğünde okulda işbirliğinin varlığı olası bir sonuçtur.

Öğretmenlerin okullarındaki mesleki işbirliği düzeyine ilişkin algılarının yüksek olması olumlu bir bulgudur. Çünkü öğretmenler işbirliği içinde çalışmak için zamanları ve fırsatları olduğunda yaşadıkları problemlere kolayca çözüm bulabilecek, öğretim becerilerini geliştirmenin yolları üzerinde çalışabileceklerdir (Picard, 2005). Öğretmenler işbirliği içinde çalıştıklarında müfredatın tamamı hakkında bilgi sahibi olmadıklarından hem yeni mesleğe başlayan öğretmenler için bir mesleki gelişim fırsatı sağlanmış olacak hem de diğer branşlara ait müfredatlar hakkında bilgi edinebileceklerdir (Chenoweth, 2009). Öğretmenler işbirliğine dayalı ve öğrencilerin yararına olacak öğretim stratejilerini birbirleriyle paylaştıkları bir öğrenme ortamı meydana getirdiklerinde öğretim daha etkili olacaktır (Souza, 2003). Alanyazın incelendiğinde Gligorović ve arkadaşları (2016) yürütmüş oldukları çalışmada Sırp öğretmenlerin mesleki işbirliği algılarının yüksek düzeyde

olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yetişir (2014) TIMSS 2011 araştırmasının verilerini analiz ettiği çalışmada öğretmenlerin mesleki işbirliği sıklığının ayda iki üç kez düzeyinde olduğunu tespit etmiştir. Kubilay (2020) okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okullarındaki işbirliğine ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir.

Öğretmenlerin *Kolektif Sorumluluk Ölçeği*'nden aldıkları puanlara ilişkin ortalamanın 4.08 ($S=.63$) olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin okullarındaki kolektif sorumluluğa ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Buna göre öğretmenler okulun geliştirilmesi için sorumluluk almakta, okuldaki bütün öğrencilerin başarısızlığından kendilerini sorumlu hissetmekte, öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin sorumluluk almaya istekli olmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin yalnızca kendi öğrencilerinin değil, aynı okuldaki diğer sınıflardan öğrencilerin de öğrenimi için sorumluluk almaya istekli olduklarına ilişkin önemli bir kanıt sunmaktadır. Kolektif sorumluluğun öğretmenlerin tüm öğrencilerin öğrenimini geliştirmek için ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalıştıklarına dair güçlü bir istek ve paylaşılan bir inanç yarattığı (Bolam vd., 2005, s.8), öğretme ve öğrenmenin etkililiğini geliştirmek için örgütsel kapasiteyi geliştirdiği, kolektif bir yeterlilik duygusunu oluşturduğu ve öğrencilerin öğreniminin kalitesi için daha büyük bir sahiplenme duygusunu teşvik ettiği (Kruse vd., 1995) düşünüldüğünde kolektif sorumluluğun okullardaki varlığı arzu edilen ve beklenen bir özelliktir.

Öğretmenlerin Mesleki İşbirliği ve Kolektif Sorumluluğa İlişkin Görüşlerinin Demografik Değişkenler Bakımından İncelenmesine Ait Bulgular

Bu kısımda, araştırma problemlerinden dördüncüsüne yanıt aranmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki işbirliği ve kolektif sorumluluğa ilişkin görüşlerinin cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem ve kurumdaki hizmet süresine göre herhangi bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki işbirliği ve kolektif sorumluluğa ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren *t*-testi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Mesleki İşbirliği ve Kolektif Sorumluluğa İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine göre t-testi Sonuçları

Ölçekler	Değişken	N	$\bar{X}$	S	Sd.	t	p
Mesleki İşbirliği	Kadın	306	4.55	.52	398	-.924	.356
	Erkek	94	4.60	.48			
Kolektif Sorumluluk	Kadın	306	4.04	.62	398	-2.308	.022*
	Erkek	94	4.21	.64			

* $p < .05$

Tablo 19’da görüldüğü gibi öğretmenlerin okullarındaki mesleki işbirliğine ilişkin görüşleri, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(398)} = -.924$, $p > .05$). Buna göre öğretmenlerin mesleki işbirliğine ilişkin görüşlerinin, katılımcıların cinsiyetlerine göre değişmediği ve benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, Beycioğlu ve Aslan (2012) yürütmüş oldukları çalışmada bu bulguya benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Gümüş ve arkadaşları (2013) çalışmalarında kadın öğretmenlerin mesleki işbirliği algılarının erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Çinkır ve Çetin (2010) ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan kadın öğretmenlerin mesleki çalışma ilişkilerinin erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu belirlemiştir.

Tablo 19’da görülen bir diğer bulgu kolektif sorumluluğa ilişkin öğretmen algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ($t_{(398)} = -2,308$, $p < .05$). Bu bulgu kadın ve erkek öğretmenlerin, okuldaki kolektif sorumluluğa ilişkin görüşlerinin farklı düzeylerde olduğunu ortaya koymaktadır. Ortalamalar incelendiğinde, erkek öğretmenlerin okuldaki kolektif sorumluluğa ilişkin görüşlerinin ($\bar{X}=4.21$, $S=.64$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}=4.04$, $S=.62$) göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki işbirliği ve kolektif sorumluluğa ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren t-testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Mesleki İşbirliği ve Kolektif Sorumluluğa İlişkin Görüşlerinin Medeni Durumlarına göre t-testi Sonuçları

Ölçekler	Değişken	N	$\bar{X}$	S	Sd.	t	p
Mesleki İşbirliği	Evli	335	4.54	.51	398	-1.587	.113
	Bekar	65	4.65	.51			
Kolektif Sorumluluk	Evli	335	4.03	.62	398	-3.570	.000*
	Bekar	65	4.33	.59			

* $p < .05$

Tablo 20’de görüldüğü gibi öğretmenlerin okullarındaki mesleki işbirliğine ilişkin görüşleri, medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(398)} = -1,587$, $p > .05$). Buna göre öğretmenlerin mesleki işbirliğine ilişkin görüşlerinin, katılımcıların medeni durumlarına göre değişmediği ve benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Toplumda bekarların olumlu ifadelerle betimlenen evli çiftlere kıyasla daha uyumsuz ve bencil oldukları düşünüldüğünde (DePaulo ve Morris, 2006), bekar ve evli öğretmenler arasında okulda işbirliği yapmaya yönelik bir farklılığın çıkmaması diğer bir ifade ile bekar ve evli öğretmenlerin birbirlerini soyutlamadan ve birbirlerinin görüşlerini önemseyerek çalışması olumlu bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, Çevik ve Köse (2017) Kahramanmaraş ili merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenlerle yürüttükleri çalışmalarında öğretmenlerin medeni durumlarına göre işbirliği düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Tablo 20’de görülen bir diğer bulgu kolektif sorumluluğa ilişkin öğretmen algılarının medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğidir ($t_{(398)} = -3,570$, $p < .05$). Bu bulgu evli ve bekar öğretmenlerin, okuldaki kolektif sorumluluğa ilişkin görüşlerinin farklı düzeylerde olduğunu ortaya koymaktadır. Ortalamalar incelendiğinde, bekar öğretmenlerin okuldaki kolektif sorumluluğa ilişkin görüşlerinin ($\bar{X}=4.33$, $S=.59$) evli öğretmenlere ($\bar{X}=4.03$, $S=.62$) göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki işbirliği ve kolektif sorumluluğa ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren t-testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Öğretmenlerin Mesleki İşbirliği ve Kolektif Sorumluluğa İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumlarına göre t-testi Sonuçları

Ölçekler	Değişken	N	$\bar{X}$	S	Sd.	t	p
Mesleki İşbirliği	Lisans	327	4.54	.52	398	-1.716	.087
	Lisansüstü	73	4.65	.46			
Kolektif Sorumluluk	Lisans	327	4.09	.62	398	.561	.575
	Lisansüstü	73	4.05	.68			

* $p < .05$

Tablo 21’de görüldüğü gibi öğretmenlerin okullarındaki mesleki işbirliğine ilişkin görüşleri, eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(398)} = -1,716$, $p > .05$). Buna göre öğretmenlerin mesleki işbirliğine ilişkin görüşlerinin, katılımcıların eğitim durumlarına göre değişmediği ve benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, Çevik ve Köse (2017) öğretmenlerle yürüttükleri çalışmalarında öğretmenlerin eğitim durumlarına göre işbirliği düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Tablo 21’de görülen bir diğer bulgu kolektif sorumluluğa ilişkin öğretmen algılarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğidir ($t_{(398)} = .561$, $p > .05$). Bu bulgu lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin, okuldaki kolektif sorumluluğa ilişkin görüşlerinin benzer düzeylerde olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki işbirliği ve kolektif sorumluluğa ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ANOVA sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Öğretmenlerin Mesleki İşbirliği ve Kolektif Sorumluluğa İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine göre ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Farkın Kaynağı
Mesleki İşbirliği	Gruplararası	2.001	3	.667	2.621	.050*	1-9 yıl ve 30 yıl ve üzeri, 10-19 yıl ve 30 yıl ve üzeri
	Gruplariçi	100.775	396	.254			
	Toplam	102.776	399				
Kolektif Sorumluluk	Gruplararası	.697	3	.232	.598	.622	-
	Gruplariçi	156.191	396	.394			
	Toplam	156.889	399				

* $p < .05$

Tablo 22’de görüldüğü gibi öğretmenlerin okullarındaki mesleki işbirliğine ilişkin görüşleri, mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(3-396)} = 2.621$, $p < .05$). Bu bulgu çalıştıkları okulda farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, okullarındaki mesleki işbirliğine ilişkin görüşlerinin farklı düzeylerde olduğunu ortaya koymaktadır. Farkın kaynağını saptamak üzere yapılan LSD testi sonuçlarına göre 30 yıl ve üzeri görev süresine sahip öğretmenler ($\bar{X}=4.78$, $S = .36$) ile 1-9 yıl görev süresine sahip öğretmenler ($\bar{X}=4.51$, $S=.50$) ve 10-19 yıl süresine sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=4.53$, $S=.50$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Ortalamalar incelendiğinde, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin okullarındaki mesleki işbirliğine ilişkin görüşlerinin kıdemi daha az olan meslektaşlarına göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemleri daha az olan öğretmenlerin bulundukları ortamda yabancılik hissetmesi işbirliğine yönelik algılarının daha olumsuz olmasına neden olmuş olabilir. Yılmaz ve Tepebaşı’nın (2011) çalışmasında, genç öğretmenler meslektaşlarının rehberliğine ihtiyaç duyduklarında kendilerine yeterli ilginin gösterilmediğini, daha kıdemli öğretmenlerden gerekli desteği alamadıklarını, mesleki işbirliğinin olmamasının da ötesinde emekliliği yaklaşmış meslektaşlarının kendilerinin idealist bakış açısıyla dalga geçtiklerini ve küçümseyici bir tutum sergilediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum genç öğretmenlerin kıdemli öğretmenlerle ortak bir paydada buluşamadıklarına, var olan okul kültürüne ayak uyduramadıklarına ve kendilerini soyutlanmış hissettiklerine işaret etmektedir. Alanyazın incelendiğinde, çeşitli

araştırmalarda da bu bulguya benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Beycioğlu ve Aslan (2012) ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki işbirliğine yönelik algılarının kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin mesleki işbirliği algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çevik ve Köse (2017) ise mevcut araştırma bulgularından farklı olarak çalışmalarında öğretmenlerin kıdemine göre işbirliği düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Tablo 22’de görülen bir diğer bulgu kolektif sorumluluğa ilişkin öğretmen algılarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğidir ($t_{(398)} = .598$, $p > .05$). Bu bulgu mesleki kıdemleri fark etmeksizin tüm katılımcı öğretmenlerin, okuldaki kolektif sorumluluğa ilişkin görüşlerinin benzer düzeylerde olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki işbirliği ve kolektif sorumluluğa ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin okullarındaki görev süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ANOVA sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23

Öğretmenlerin Mesleki İşbirliği ve Kolektif Sorumluluğa İlişkin Görüşlerinin Okullarındaki Görev Süresine göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Mesleki İşbirliği	Gruplararası	2.248	3	.749	2.952	.033*	1-5 yıl ve 11-15 yıl
	Gruplarıçi	100.527	396	.254			
	Toplam	102.776	399				
Kolektif Sorumluluk	Gruplararası	.978	3	.326	.828	.479	-
	Gruplarıçi	155.910	396	.394			
	Toplam	156.889	399				

* $p < .05$

Tablo 23’te görüldüğü gibi öğretmenlerin okullarındaki mesleki işbirliğine ilişkin görüşleri, okullarındaki görev süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(3-396)} = 2.952$, $p < .05$). Bu bulgu çalıştıkları okulda farklı görev sürelerine sahip öğretmenlerin, okullarındaki mesleki işbirliğine ilişkin görüşlerinin farklı düzeylerde olduğunu ortaya koymaktadır. Farkın kaynağını saptamak üzere yapılan LSD testi sonuçlarına göre 1-5 yıl görev

süresine sahip öğretmenler ($\bar{X}=4.49$, $S=.50$) ve 11-15 yıl süresine sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=4.70$, $S=.44$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Ortalamalar incelendiğinde, okullarındaki görev süresi fazla olan öğretmenlerin okullarındaki mesleki işbirliğine ilişkin görüşlerinin okullarındaki görev süresi daha az olan meslektaşlarına göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 23'te görülen bir diğer bulgu kolektif sorumluluğa ilişkin öğretmen algılarının okullarındaki görev sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğidir ($t_{(398)} = .828$, $p > .05$). Bu bulgu tüm katılımcı öğretmenlerin, okuldaki kolektif sorumluluğa ilişkin görüşlerinin benzer düzeylerde olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmen Görüşlerine Göre Öğretim Liderliği, Mesleki İşbirliği ve Kolektif Sorumluluk Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine Ait Bulgular

Bu kısımda, araştırma problemlerinden beşincisine yanıt aranmaktadır. Bu doğrultuda öğretmen görüşlerine göre öğretim liderliği, mesleki işbirliği ve kolektif sorumluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

Öğretmen Görüşlerine Göre Öğretim Liderliği, Mesleki İşbirliği ve Kolektif Sorumluluk Arasındaki İlişki

Ölçek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Öğretim Liderliği Ölçeği (Genel)	1	.90**	.84**	.88**	.83**	.77**	.81**	.97**	.83**	.86**	.89**	.88**	.87**	.48**	.49**
2. Okul Misyonunun Tanımlanması Boyutu		1	.97**	.95**	.66**	.60**	.64**	.83**	.74**	.71**	.74**	.77**	.75**	.43**	.49**
3. Okul İçin Hedefler Koyma			1	.84**	.59**	.57**	.56**	.78**	.69**	.65**	.69**	.76**	.71**	.44**	.50**
4. Okul Hedeflerini Paylaşma				1	.68**	.60**	.68**	.81**	.74**	.72**	.72**	.72**	.73**	.38**	.43**
5. Öğretim Programının Yönetilmesi Boyutu					1	.94**	.95**	.72**	.59**	.64**	.67**	.67**	.64	.36**	.36**
6. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme						1	.79**	.65**	.50**	.59**	.62**	.61**	.57**	.34**	.40**
7. Öğrenci Başarısını Takip Etme							1	.70**	.61**	.62**	.64**	.65**	.63**	.33**	.29**
8. Olumlu Bir Öğrenme İkliminin Sağlanması Boyutu								1	.84**	.90**	.92**	.90**	.90**	.49**	.48**
9. Öğretime Harcanan Zamanı Kontrol Etme									1	.78**	.78**	.64**	.71**	.39**	.37**
10. Okulda Görünür Olma										1	.76**	.73**	.74**	.44**	.45**
11. Öğretmenleri Teşvik Etme											1	.83**	.78**	.41**	.42**
12. Mesleki Gelişimi Destekleme												1	.81**	.45**	.49**
13. Öğrenmeyi Teşvik Etme													1	.43**	.51**
14. Mesleki İşbirliği														1	.54**
15. Kolektif Sorumluluk															1

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 24'te görüldüğü gibi öğretmenlerin öğretim liderliğine ilişkin algıları ile hem mesleki işbirliği ($r = .48; p < .01$) hem de kolektif sorumluluk ($r = .49; p < .01$) algıları arasında anlamlı, pozitif yönde, orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki işbirliği ile kolektif sorumluluk algıları arasında da anlamlı, pozitif yönde, orta düzeyde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($r = .54; p < .01$).

Katılımcı öğretmenlerin öğretim liderliğinin boyutlarından biri olan okul misyonunun tanımlanmasına ilişkin algıları ile hem mesleki işbirliği ($r = .43; p < .01$) hem de kolektif sorumluluk ($r = .49; p < .01$) algıları arasında anlamlı, pozitif yönde, orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim liderliğinin boyutlarından biri olan öğretim programının yönetilmesine ilişkin algıları ile hem mesleki işbirliği ($r = .36; p < .01$) hem de kolektif sorumluluk ($r = .36; p < .01$) algıları arasında anlamlı, pozitif yönde, orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Katılımcıların öğretim liderliğinin boyutlarından biri olan olumlu bir öğrenme ikliminin sağlanmasına ilişkin algıları ile hem mesleki işbirliği ($r = .49; p < .01$) hem de kolektif sorumluluk ($r = .48; p < .01$) algıları arasında anlamlı, pozitif yönde, orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Katılımcı öğretmenlerin okul misyonunun tanımlanması boyutunun işlevlerinden biri olan okul için hedefler koymaya ilişkin algıları ile hem mesleki işbirliği ($r = .44; p < .01$) hem de kolektif sorumluluk ($r = .50; p < .01$) algıları arasında anlamlı, pozitif yönde, orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul misyonunun tanımlanması boyutunun işlevlerinden biri olan okul hedeflerini paylaşmaya ilişkin algıları ile hem mesleki işbirliği ($r = .38; p < .01$) hem de kolektif sorumluluk ($r = .43; p < .01$) algıları arasında anlamlı, pozitif yönde, orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların öğretim programının yönetilmesi boyutunun işlevlerinden biri olan öğretimi denetleme ve değerlendirmeye ilişkin algıları ile hem mesleki işbirliği ($r = .34; p < .01$) hem de kolektif sorumluluk ($r = .40; p < .01$) algıları arasında anlamlı, pozitif yönde, orta düzeyde bir ilişki olduğu rapor edilmiştir. Öğretmenlerin öğretim programının yönetilmesi boyutunun işlevlerinden biri olan öğrenci başarısını takip etmeye ilişkin algıları ile hem mesleki işbirliği ($r = .33; p < .01$) hem de kolektif sorumluluk ($r = .29; p < .01$) algıları arasında anlamlı, pozitif yönde, orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin olumlu bir öğrenme ikliminin sağlanması

boyutunun işlevlerinden biri olan öğretime harcanan zamanı kontrol etmeye ilişkin algıları ile hem mesleki işbirliği ($r = .39; p < .01$) hem de kolektif sorumluluk ($r = .37; p < .01$) algıları arasında anlamlı, pozitif yönde, orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların olumlu bir öğrenme ikliminin sağlanması boyutunun işlevlerinden biri olan okulda görünür olmaya ilişkin algıları ile hem mesleki işbirliği ($r = .44; p < .01$) hem de kolektif sorumluluk ($r = .45; p < .01$) algıları arasında anlamlı, pozitif yönde, orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin olumlu bir öğrenme ikliminin sağlanması boyutunun işlevlerinden biri olan öğretmenleri teşvik etmeye ilişkin algıları ile hem mesleki işbirliği ($r = .41; p < .01$) hem de kolektif sorumluluk ($r = .42; p < .01$) algıları arasında anlamlı, pozitif yönde, orta düzeyde bir ilişki olduğu rapor edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin olumlu bir öğrenme ikliminin sağlanması boyutunun işlevlerinden biri olan mesleki gelişimi desteklemeye ilişkin algıları ile hem mesleki işbirliği ($r = .45; p < .01$) hem de kolektif sorumluluk ($r = .49; p < .01$) algıları arasında anlamlı, pozitif yönde, orta düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların olumlu bir öğrenme ikliminin sağlanması boyutunun işlevlerinden biri olan öğrenmeyi teşvik etmeye ilişkin algıları ile hem mesleki işbirliği ($r = .43; p < .01$) hem de kolektif sorumluluk ($r = .51; p < .01$) algıları arasında anlamlı, pozitif yönde, orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Mesleki işbirliği ve kolektif sorumluluk ile öğretim liderliğinin işlevleri arasındaki ilişkilere ait bulgular ayrıntılı olarak incelendiğinde, mesleki işbirliği ile okul müdürlerinin öğretim liderliği işlevlerinden mesleki gelişimi destekleme işlevi arasında en yüksek düzeyde bir ilişki olduğu, öğrenci başarısını takip etme işlevi arasında ise en düşük düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Buna göre okul müdürleri öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle edindikleri becerileri sınıflarında uygulamaları konusunda onları desteklediğinde, okuldaki tüm öğretmenlerin önemli hizmet içi eğitimlere katılmasını sağladığında, hizmet içi eğitimler ile ilgili fikir alışverişinde bulunmak için öğretmenlere zaman ayırdığında öğretmenlerin mesleki işbirliğine yönelik görüşleri daha olumlu olmaktadır. Öğretmenlerin kolektif sorumluluk algıları ile okul müdürlerinin öğretim liderliği işlevlerinden öğrenmeyi teşvik etme işlevi arasında en yüksek düzeyde bir ilişki olduğu, öğrenci başarısını takip etme işlevi arasında ise en düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre okul müdürleri olumlu davranışlar sergileyen veya akademik başarı

gösteren öğrencileri onurlandırmak için toplantı ve törenlerde onlardan bahsettiğinde, öğretmenleri başarılı öğrencileri sınıf ortamında ödüllendirmeleri için aktif bir şekilde teşvik ettiğinde öğretmenlerin kolektif sorumluluğa ilişkin algıları da olumlu yönde artış göstermektedir. Öğretim liderliğinin boyutları açısından bakıldığında ise mesleki işbirliği ile olumlu bir öğrenme ikliminin sağlanması boyutu arasında, kolektif sorumluluk ile de okul misyonunun tanımlanması boyutu arasında en yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Hem mesleki işbirliği hem de kolektif sorumluluk ile öğretim programının yönetilmesi boyutu arasında en düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeyi arttıkça öğretmenlerin mesleki işbirliği ve kolektif sorumluluk düzeylerinin arttığı sonucuna varılmıştır. Bellibaş ve arkadaşları (2020) araştırmalarında öğretim liderliği ile öğretmen uygulamalarının paylaşılması arasında orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu, öğretim liderliğinin tek başına uygulamaların paylaşılmasındaki toplam varyansın %36'sını açıkladığını tespit etmişlerdir. Diğer bir ifade ile okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları öğretmenlerin bilgilerini ve öğretim yöntemlerini meslektaşları ile paylaşma olasılıklarında ve aktif öğrenenler olma istekliliklerinde bir artışa yol açmaktadır. Meyer ve arkadaşları (2020) okul müdürlerinin öğretim liderliği uygulamalarının öğretmen işbirliği üzerinde önemli ve büyük bir doğrudan etkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir. Buna göre okul müdürleri öğretimsel uygulamaları ne kadar çok sergilerse, öğretmenlerin birbirleriyle o kadar yoğun işbirliği yaptığını söylemek mümkündür. Gümüş ve arkadaşları (2013) TALIS 2018 Türkiye verilerini inceledikleri çalışmalarında ilkokullarda müdür liderliğinin farklı bileşenleri ile öğretmen işbirliği arasında önemli ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Müdürler tarafından öğretim liderliği yaklaşımının benimsenmesinin öğretmen işbirliğini olumlu etkilediğini, yönetsel liderlik tutumlarının ise öğretmen işbirliğiyle negatif ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Park ve arkadaşları (2019) çalışmalarında, bir okul liderliği biçimi olarak okul müdürünün desteğinin, hem mesleki öğrenme topluluklarını hem de kolektif sorumluluğu olumlu yönde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Goddard ve arkadaşları (2015) öğrencilerin öğrenmesini desteklemede öğretim liderliği, mesleki işbirliği ve öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının etkisini incelemeyi

amaçladıkları çalışmalarında öğretim liderliğinin mesleki işbirliği üzerinde önemli bir doğrudan etkisi olduğunu belirlemiş, mesleki işbirliğinin derecesinin okul müdürünün öğretim liderliğinin gücüne bağlı olduğunu vurgulamışlardır.

Öğrencilerin Akademik Başarı Puanları Açısından Araştırma Kapsamına Giren Okullar Arasındaki Farklılaşmanın İncelenmesine Ait Bulgular

Bu kısımda, araştırma problemlerinden altıncısına yanıt aranmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin akademik başarı puanları açısından araştırma kapsamına giren okullar arasındaki farklılaşmanın incelenmesi amacıyla öğrencilerin akademik başarı puanlarının düzey 1’de yer aldığı seçkisiz etkili tek yönlü ANOVA modeli yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda, öğrenci başarıları açısından araştırma kapsamına giren okullar arasındaki farklılaşmanın derecesi, bu farkın oluşmasında okul düzeyindeki değişkenlerin etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın altıncı alt probleminin çözümüne ilişkin oluşturulan seçkisiz etkili tek yönlü ANOVA modeli sabit etki sonuçları Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25

Tek Yönlü ANOVA Modeli Sabit Etki Sonuçları

Sabit Etki	Katsayı	Standart hata	t - oranı	sd	p değeri
Tüm okulların ortalaması, γ_{00}	82.30	1.08	76.220	34	<.001

Tabloda 25’te sunulan tek yönlü ANOVA modeline ilişkin sabit etki sonuçları incelendiğinde, araştırma kapsamda ulaşılan okullar arasında öğrencilerin akademik başarı puanları açısından anlamlı bir farklılığın olduğu gözlenmektedir $t_{(34)}=76.220$, $p<.001$. Ayrıca tabloya göre, okulların ortalama akademik başarı puanlarının 82.30 ve standart hatasının 1.08 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu bağlamda, %95 güven aralığında ortalamanın gerçek değerleri hesaplandığında;

$$82.30 \pm 1.96 (1.08) = (80.18- 84.42)$$

80.18 ile 84.42 arasında değer alabileceği söylenebilir. Bununla birlikte ortalama puanlar incelendiğinde okullar arasında görülen farklılığın seçkisiz olma durumu Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

Tek Yönlü ANOVA Modeli Seçkisiz Etki Sonuçları

Tesadüfi Etki	Standart Hata	Varyans Bileşeni	sd	χ^2	p değeri
Okul Ortalaması, u_{0j}	6.13	37.53	34	322.403	<.001
Düzey 1 etkisi, r_{ij}	12.57	157.91			

Tablo 26 incelendiğinde öğrencilerin akademik başarı puanlarına ilişkin okul düzeyindeki varyansın seçkisiz etkisinin anlamlı olduğu gözlenmektedir $\chi^2=322.403$, $p<.001$. Buradan hareketle okullar arasındaki öğrenci akademik başarı puanları ortalamasında yaşanan farklılığın tesadüfi olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte tablodaki değerler incelendiğinde öğrenci düzeyinde varyans bileşeninin en yüksek olabilirliğinin kestirimi 157.91 olarak belirlenmiş, okul düzeyinde bu değer 37.53 olarak hesaplanmıştır. Bu çerçevede, araştırmaya katılan okullardaki ortalama okul başarısı açısından ortaya çıkan farklılaşmanın oranının hesaplanmasında kullanılan formül [3.5.]'e göre;

$$\rho (\text{okullar arası}) = T_{00} / (T_{00} + \sigma^2)$$

$$\rho = 37.53 / (37.53 + 157.91) \quad [3.5.]$$

$$\rho = 0.19$$

okullar arası korelasyon değeri (intraclass correlation coefficient - ICC) 0.19 olarak bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, araştırmaya katılan okulların ortalama başarı puanları arasında görülen farklılıkların kaynağının %19 oranında okul düzeyindeki değişkenler olduğu, öğrenci düzeyindeki değişkenlerin etkisinin ise %81 oranında olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmanın yapılan güvenirlik analizi sonucunda, güvenirlik katsayısı $\beta_0=.893$ olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda örneklem ortalamalarının, okulların gerçek ortalamasını yansıtmaları açısından güvenilir olduğu ifade edilebilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde okullar arasındaki farklılaşmanın oranına ilişkin birçok araştırmada farklı sonuçlarla sunulduğu görülmüştür. Heck, (2001) ICC değerinin .05'in üzerinde hesaplandığı durumlarda okullar arasında değişimin olduğunu ve çok düzeyli analizlerin yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Reynolds

ve Packer (1992) öğrenci çıktılarına yönelik yürütülen araştırmalarda ICC değerinin genellikle .10 ile .25 arasında değer aldığını belirtmiştir. Goldstein (1997), okul etkililiğini inceleyen çalışmalarda kullanılan yöntemleri incelediği araştırmasında, öğrenme çıktılarına dönük okullar arası varyansın %10 ile %20 arasında değer aldığını rapor etmiştir. PISA 2009 verilerini analiz eden Yıldırım (2012) çalışmasında, okuduğunu anlama başarısındaki ülkeler arasındaki farkın, okullar arasında belirlenen farklılıktan kaynaklanan oranının Türkiye’de %67, Hollanda’da %60 ve Kore’de %27 olduğu sonucuna ulaşmıştır. Walker ve arkadaşları (2014) okul düzeyindeki değişkenlerin öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin toplam varyansın yaklaşık %35’ini açıkladığını tespit etmiştir. Özdemir (2016) okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğrenci başarısına etkisini incelediği çalışmasında farklılaşmanın %16’sının okul düzeyindeki değişkenlerden kaynaklandığını belirlemiştir. Elde edilen bulgular ve ilgili alanyazın özetlendiğinde, öğrencilerin akademik başarısı üzerinde okul düzeyindeki değişkenlerin önemli bir etkisi olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Akademik Başarı Puanları ile Okul Düzeyindeki Değişkenler (Okul Yöneticisinin Öğretim Liderliği, Öğretmenlerin Mesleki İşbirliği ve Kolektif Sorumluluk Düzeyi) Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine Ait Bulgular

Bu kısımda, araştırma problemlerinden yedincisine yanıt aranmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin akademik başarı puanları ile okul düzeyindeki değişkenler (okul yöneticisinin öğretim liderliği, öğretmenlerin mesleki işbirliği ve kolektif sorumluluk düzeyi) arasındaki ilişkinin çözümlenmesi amacıyla ortalamaların çıktı olduğu regresyon modeli kullanılmıştır. Bu modelin analiz edilebilmesi için bazı varsayımların karşılanması gerekmektedir. Bunun için modele eklenen bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin tespitine yönelik olarak varyans şişme faktörleri (VIF) ve tolerans değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, bağımsız değişkenlere ait VIF değerlerinin 3.20 ile 8.87 ve tolerans değerlerinin .15 ile .34 arasında değerler aldığı tespit edilmiştir. Değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmaması için Tolerans değerinin .10’dan daha büyük ve varyans şişme faktörünün (VIF) 10’dan küçük değer alması gerekmektedir (Çokluk vd., 2016). Buna göre bağımsız değişkenler arasında ortalamaların çıktı olduğu regresyon modeli sonuçlarını etkileyecek düzeyde çoklu

bağlantı probleminin olmadığı yorumu yapılabilir. Bu kapsamda, öğrenci akademik başarısında etkili olan okul yöneticisinin öğretim liderliği, öğretmenlerin mesleki işbirliği ve kolektif sorumluluk değişkenlerine ilişkin ortalamaların çıktı olduğu regresyon modelinden elde edilen sabit ve tesadüfi etki bulguları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

Okul Müdürünün Öğretim Liderliği, Mesleki İşbirliği ve Kolektif Sorumluluk Değişkenlerine İlişkin Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli Sabit ve Tesadüfi Etki Sonuçları

Sabit Etki	Katsayı	Standart Hata	t - oranı	sd	p değeri
Tüm okulların ortalaması, γ_{00}	82.30	.81	101.747	23	<.001
Öğretmenlerin kolektif sorumluluk düzeyleri, γ_{01}	-5.51	1.88	-2.922	23	.008
Öğretmenlerin mesleki işbirliği düzeyleri, γ_{02}	4.72	2.24	2.113	23	.046
Okul müdürünün hedefler koyma davranışları, γ_{03}	-9.97	5.13	-1.943	23	.064
Okul müdürünün okul hedeflerini paylaşma davranışları, γ_{04}	4.27	4.56	.936	23	.359
Okul müdürünün öğretimi denetleme ve değerlendirme davranışları, γ_{05}	-7.92	4.61	-1.716	23	.100
Okul müdürünün öğrenci başarısını takip etme davranışları, γ_{06}	-2.63	3.14	-.838	23	.411
Okul müdürünün öğretime harcanan zamanı kontrol etme davranışları, γ_{07}	-3.35	3.38	-.991	23	.332
Okul müdürünün okulda görünür olma davranışları, γ_{08}	6.02	1.95	3.093	23	.005
Okul müdürünün öğretmenleri teşvik etme davranışları, γ_{09}	6.53	3.49	1.869	23	.074
Okul müdürünün mesleki gelişimi destekleme davranışları, γ_{10}	3.61	3.84	.940	23	.357
Okul müdürünün öğrenmeyi teşvik etme davranışları, γ_{11}	-2.07	5.96	-.347	23	.732
Tesadüfi Etki	Standart Hata	Varyans Bileşeni	sd	χ^2	p değeri
Okul Ortalaması, u_{0j}	5.52	30.45	23	180.782	<.001
Düzey 1 etkisi, r_{ij}	12.57	157.91			

Okul düzeyine ait değişkenlerin öğrencilerin akademik başarı puanları üzerindeki etkisinin sonuçlarını içeren Tablo 27 incelendiğinde, öğretim liderliği ölçeğinin olumlu bir öğrenme ikliminin sağlaması alt boyutundaki *okulda görünür olma* işlevinin ($\gamma_{08} = 6.02$, $sh = 1.95$, $p < .05$) öğrencilerin akademik başarı puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre görünür olma değişkenine ilişkin puan ortalamalarındaki bir birimlik artış, öğrencilerin akademik başarı puanlarında 6.02 birimlik bir artışa yol açmaktadır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde araştırmada okul müdürünün okulda görünür olma davranışları ile öğrenci başarı arasında doğrudan bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Görünür olma işlevi müdürlerin zorunlu işleri dışındaki kalan zamanlarını nasıl değerlendireceklerine dair önceliklerini belirlemelerine ve öğretmen ve öğrencilerle daha fazla etkileşim halinde olmalarına ve böylece onlar hakkında daha fazla bilgi sahibi olabilmelerine vurgu yapar. Buradan hareketle okul müdürünün okuldaki varlığının ve bunun okuldaki tüm paydaşlara hissettirilmesinin okulun öğrenme iklimi üzerinde bir etkisi olduğu ve bu sayede öğrencilerin başarısı üzerinde olumlu yönde bir değişikliğe neden olabileceği yorumu yapılabilir. Çünkü okul içinde ve çevresinde okul müdürünün görünür olması, okul ikliminin geliştirilmesiyle (Hallinger vd., 1990), azalan disiplin sorunlarıyla (Keesor, 2005) ve öğrenciler, öğretmenler ve müdürler arasındaki iletişimin iyileştirilmesiyle (Waters vd., 2003) ilişkilendirilmiştir. Okul müdürleri, öğrencilerin akademik başarısını sadece görünürlükleri ile değil, aynı zamanda akademik ve akademik olmayan konularla ilgili fikir alışverişinde bulunmak amacıyla resmi ve gayri resmi olarak öğrencilerle buluşmak için okul içinde ve çevresinde olma çabalarıyla da olumlu yönde etkilemektedirler (Gentilucci ve Muto, 2007).

Mevcut çalışma bulgularıyla paralel bir şekilde Gaziel (2007) çalışmasında, ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarından okul hedeflerinin belirlenmesi ve paylaşılması, öğretimin denetlemesi ve değerlendirilmesi, öğrenci performansının izlenmesi, akademik standartları teşvik etmesi davranışlarının yanında, okulda görünür olmasının da öğrenci başarısı ile önemli ölçüde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır ($r = .35$; $p < .05$). Andrews ve Soder (1987) tarafından yapılan çalışmada da öğrenci çıktılarını açıklamada okul müdürünün görünür olmasının önemli bir faktör olduğu belirtilmiştir. Salleh ve Hatta (2010) araştırmalarında ortaokuldaki müdürlerin okulda görünür olma davranışları ile

öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu, görünürlük ne kadar yüksek olursa, öğrencilerin akademik başarısının da o kadar yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Shatzer (2009) mevcut araştırma bulgularından farklı olarak çalışmasında, öğrencilerin akademik başarıları ile müdürlerin okulda görünür olma davranışlarının bir ilişkisi olmadığını, okul müdürünün öğrenci gelişiminin izlenmesi, öğretime harcanan zamanın kontrol edilmesi, öğrenmeyi teşvik etmesi ve öğretmenleri teşvik etmesi davranışlarının daha yüksek düzeyde öğrenci başarıları ile ilişkisi olduğunu belirlemiştir.

Öğretmenlerin *mesleki işbirliğine* ilişkin algılarının ($\gamma_{02} = 4.72$, $sh = 2.24$, $p < .05$) öğrencilerin akademik başarı puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre mesleki işbirliği değişkenine ilişkin puan ortalamalarındaki bir birimlik artış, öğrencilerin akademik başarı puanlarında 4.72 birimlik bir artışa neden olmaktadır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde araştırmada mesleki işbirliği ile öğrenci başarıları arasında doğrudan bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğretmenler ne kadar çok işbirliği yaparlarsa, öğretme ve öğrenme yöntemleri ve süreçleri hakkında birbirleriyle bilgi alışverişinde bulunabilir, deneyimlerini paylaşabilir ve böylece öğretim tekniklerini geliştirebilirler. Bu da öğrencilerin akademik gelişimleri için fayda sağlayacak bir durum yaratabilir. Çünkü öğretmenler, işbirliği içinde çalışarak, tüm sınıf seviyelerinin, zümrelerinin, okullarının veya bulundukları bölgenin kültürünü ve eğitim düzeyini olumlu bir şekilde değiştiren topluluklar oluşturabilmektedirler (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017).

Ayrıca bu bulgu, Hofstede'in (2011) kolektivist toplum kavramıyla da ilişkilendirilebilir. Araştırmacıya göre Türkiye gibi çoğulculuğun etkili olduğu ülkelerde, bağlılık, grup uyumu, işbirliği çok güçlüdür ve kişiler arasında dayanışma ve anlaşmanın öneminin altı çizilmektedir. Kolektivist toplumlarda bireyler bir grubun üyesi olarak davranmaya daha fazla eğilim göstermektedirler. Dolayısıyla çalışma kapsamında öğretmenlerin mesleki işbirliği algılarının da yüksek olduğu düşünüldüğünde, öğretmenler arasındaki işbirliğinin öğrenci başarısının önemli yordayıcılarından biri olduğu bulgusu, Hofstede'nin çalışmasıyla uyumlu olarak kabul edilebilir. Earley (1989) kolektivizm eğilimi yüksek olan bireylerin, öncelikli olarak performansa odaklandıklarından dolayı tek başına yaptıkları işlere göre daha fazla çaba sarf ettiklerini ifade etmiştir. Bu

bağlamda kolektivist kültüre sahip öğretmenler, kendilerini bağlı oldukları gruba karşı devamlı sorumlu hissetmeleri sebebiyle öğrenci öğrenmelerini iyileştirmek için daha fazla çaba göstermeye istekli olacak, bu da öğrenci başarılarının artmasına neden olacaktır.

Alanyazında mesleki işbirliğinin öğrenci başarısını arttırdığını tespit eden çalışmalara rastlamak mümkündür (örn. Egodawatte vd., 2011; Goddard vd., 2007; Goddard vd., 2010; Miller vd., 2010). Mesleki işbirliği ve öğrenci başarısı arasında bir ilişki olduğunu gösteren ilk büyük ölçekli çalışmalardan birini yürüten Goddard ve arkadaşları (2007), öğrenci özellikleri ve okulun sosyal bağlamı kontrol edildikten sonra, mesleki işbirliğinin öğrenci başarısındaki okullar arasındaki farklılıkların anlamlı ve pozitif bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Goddard ve arkadaşları (2010) çalışmalarında mesleki işbirliğinin öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkisi olduğunu, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğrenci başarısı üzerindeki dolaylı etkisinde mesleki işbirliğinin aracılık ettiğini tespit etmişlerdir. Miller ve arkadaşları (2010) ilköğretim öğretmenleri ile yürüttükleri çalışmalarında mesleki işbirliğinin öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Lara-Alecio ve arkadaşları (2012), öğretmeni işbirlikçi etkinliklere katılan öğrencilerin, bu tür mesleki gelişim etkinliklerine katılmayan öğretmenlere göre fen ve okuma başarısında daha yüksek puan aldıklarını belirlemiştir. Ronfeldt ve arkadaşları (2015) mesleki işbirliğinin kalitesindeki artışın okul gelişimine öncülük ettiği ve güçlü işbirliği ortamlarına sahip okullarda öğrenci başarısının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Oldaç ve Kondakçı (2020) mevcut araştırma bulgularından farklı olarak mesleki işbirliği ile ortaokullar arasındaki öğrenci başarısı farklılıkları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin *kolektif sorumluluğa* ilişkin algılarının ($\gamma_{01} = -5.51$, $sh = 1.88$, $p < .05$) öğrencilerin akademik başarı puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre kolektif sorumluluk değişkenine ilişkin puan ortalamalarındaki bir birimlik artış, öğrencilerin akademik başarı puanlarında 5.51 birimlik bir azalışa yol açmaktadır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde araştırmada kolektif sorumluluk ile öğrenci başarısı arasında doğrudan ancak negatif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Bu bulgu, kolektif sorumluluğun Türkiye bağlamında öğrenci başarısı için yurtdışında yapılan çalışmalardaki gibi bir etkiye yol açmadığına işaret etmektedir. Bireyselleştirilmiş eğitim ihtiyacının öneminin artması ülkemizde eğitim programlarının hızlı değişim ve gelişim göstermesine neden olmuştur (Hesapçioğlu, 2001, s.12). Gömleksiz ve Kılınç (2012) öğretim üyelerinin küreselleşmenin eğitim programları üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında, akademisyenler, eğitim programlarının amaçlarının bireyselliğe uygun olarak ve bireyi merkeze alacak şekilde tasarlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Kolektif sorumluluk öğretmenlerin, sadece kendi sınıflarındaki öğrencilerin değil, okuldaki tüm öğrencilerin öğrenmeleri için ortak sorumluluk almasına işaret etmektedir. Öğrencilerin yetenek, zeka, ön bilgi, öğrenme stili bakımından bireysel farklılıklara ve farklı öğrenme hızlarına sahip oldukları, öğrenmeye dair motivasyonlarının ve istekliliklerinin farklı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, okuldaki tüm öğrencilerin öğrenmesi için çaba göstermek ve her bir bireyin ihtiyacına göre öğretim programını tasarlamak, öğretmenlerde zamanla artan iş yükü sebebiyle, derse hazırlanma ve öğretme durumlarına yönelik motivasyonlarının düşmesine ve mesleklerine karşı isteksiz olmalarına neden olabilir. Öğretmenlerde görülebilecek bu performans düşüklüğü öğrencilerin başarılarına olumsuz şekilde yansıyabilecektir.

Diamond, Randolph ve Spillane (2004) ise öğretmenlerin kolektif sorumluluğu yüksek olduğunda, öğretmenlerin öğrencilerinden daha yüksek beklentileri olacağının, öğrencilere daha zorlu işler vereceklerinin altını çizmiştir. Bu kapsamda mevcut çalışma bulgusu değerlendirildiğinde öğrencilerden beklenen yüksek performansın ve iş yükünün öğrencilerde strese ve bununla birlikte gelen yetersizlik hissinin de daha düşük başarıya yol açtığı yorumu da yapılabilir. Öğretmenlerin tüm öğrencilerin öğrenimlerinin sorumluluğunu üstlendiklerinde, öğretmenlerin geride kalan veya durumu iyi olmayan öğrencilere yardım etmeye daha istekli olacakları belirtilmiştir (Lee ve Smith, 1996). Ancak çalışmanın bu bulgusu değerlendirildiğinde ve mevcut araştırma kapsamındaki okullarda kolektif sorumluluk algısının yüksek düzeyde tespit edildiği düşünüldüğünde, öğretmenlerin durumu daha kötü öğrencilerin gelişimine ağırlık verdiği ve başarılı öğrencilerin geri planda kalarak düşük başarı göstermelerine neden olduğu söylenebilir.

Kim (2017) çalışmasında, okuldaki kolektif sorumluluk algısının, ebeveynlerinin eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin matematik başarıları üzerinde ebeveynlerinin eğitim seviyesi düşük olan öğrencilerden daha büyük bir olumlu etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Araştırmacı bu bulgu ile ilgili olarak okuldaki kolektif sorumluluğun öğrencilerin matematik başarılarındaki eşitsizliği hızlandırdığı yorumunu yapmıştır. Wu (2013) ilköğretim okullarında yürüttüğü çalışmasında kolektif sorumluluğun öğrenci başarıları ile doğrudan ilişkili olmadığı, ancak akademik iyimserlik aracılığıyla öğrenci başarılarını dolaylı ve olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Park ve arkadaşları (2019) çalışmalarında kolektif sorumluluğun öğrenci başarıları ile doğrudan ilişkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı, ancak bir okul liderliği biçimi olarak okul müdürünün desteğinin kolektif sorumluluğu olumlu yönde yordadığı ve bunun da grup düzeyindeki öğretmen beklentileri aracılığıyla öğrencilerin matematik başarılarını etkilediği bulgusuna ulaşmıştır.

Diğer yandan, okul müdürünün hedefler koyma ($\gamma_{03} = -9.97$, $sh = 5.13$, $p > .05$), okul hedeflerini paylaşma ($\gamma_{04} = 4.27$, $sh = 4.56$, $p > .05$), öğretimi denetleme ve değerlendirme ($\gamma_{05} = -7.92$, $sh = 4.61$, $p > .05$), öğrenci başarılarını takip etme ($\gamma_{06} = -2.63$, $sh = 3.14$, $p > .05$), öğretime harcanan zamanı kontrol etme ($\gamma_{07} = -3.35$, $sh = 3.38$, $p > .05$), öğretmenleri teşvik etme ($\gamma_{09} = 6.02$, $sh = 1.95$, $p > .05$), mesleki gelişimi destekleme ($\gamma_{10} = 3.61$, $sh = 3.84$, $p > .05$), öğrenmeyi teşvik etme ($\gamma_{11} = -2.07$, $sh = 5.96$, $p > .05$) davranışlarının öğrencilerin akademik başarı puanları üzerinde anlamlı etkisi bulunamamıştır.

Analizin ilk aşamasında oluşturulan tesadüfi etkiler tek yönlü ANOVA modelinde okullar arası varyans bileşeni 37.53 olarak tespit edilmişti. Bununla birlikte, araştırma kapsamında ele alınan okul düzeyi değişkenlerin modele eklenmesinden sonra hata varyansının 30.45'e gerilediği görülmüştür. Bu kapsamda,

$$p = (37.53 - 30.45) \times 100 / 37.53$$

$$p = \%19$$

öğrencilerin akademik başarı puanlarında yaşanan farklılaşmanın %19'unun modele eklenen okul düzeyi değişkenleri ile açıklandığını söylemek mümkündür. Aynı zamanda bu durum okul düzeyi değişkenlerden modele eklenmeyen %81'lik

bir kısmın araştırma kapsamında kullanılan okul düzeyi değişkenleri arasında yer almadığını göstermektedir. Ayrıca bu analiz için güvenirlik katsayısı $\beta_0=0.878$ olarak hesaplanmıştır.



Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgu ve yorumlar dikkate alınarak çıkarılan sonuçlar özetlenmiş ve bu sonuçlardan yola çıkılarak geliştirilen araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği yüksek düzeydedir. Alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde, en yüksek ortalama okul misyonunun tanımlanması boyutunda, en düşük ortalama ise öğretim programının yönetilmesi boyutundadır. Bu sonuç, araştırma kapsamındaki okullarda okul müdürlerinin okul için bir amaç belirleme ve buna paralel olarak okul misyonunu tanımlama konusundaki liderlik davranışlarını sergiledikleri; öğretimi denetleme, değerlendirme, öğretimsel faaliyetlerin eşgüdümünü sağlama konusunda görece daha az liderlik davranışı gösterdikleri söylenebilir. Okul müdürünün öğretim liderliği ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri çeşitli değişkenlere göre incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyetine göre algıları farklılaşmaktadır. Bu sonuç, erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği ve bazı alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin kadın öğretmenlere göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Medeni durum değişkenine göre öğretim liderliğine ilişkin öğretmen algıları incelendiğinde, bekar öğretmenlerin öğretim liderliğine ilişkin görüşlerinin evli öğretmenlerden daha olumlu olduğu görülmüştür. Okul müdürünün öğretim liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri, eğitim durumlarına göre incelendiğinde, okul müdürünün genel öğretim liderliği davranışlarının anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmekle birlikte, öğretim programının yönetilmesi boyutunda lisans mezunu, öğrenci başarısını takip edilmesi işlevinde ise lisansüstü mezunu öğretmenlerin algılarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre okul müdürünün öğretim liderliğine ilişkin görüşlerinin farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde ise okul müdürünün öğrenmeyi teşvik etme işlevine ilişkin öğretmen algılarının mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu değişkene ilişkin öğretmen görüşleri okuldaki görev süresine göre değerlendirildiğinde, okuldaki görev süresi daha fazla

olan öğretmenlerin okul müdürlerinin okul için hedefler koyma, öğretime harcanan zamanı kontrol etme, okulda görünür olma, öğretmenleri teşvik etme davranışlarına ilişkin algılarının hizmet süresi daha az olan öğretmenlere göre daha olumludur.

Öğretmenlerin okullarındaki mesleki işbirliği ve kolektif sorumluluğa ilişkin algıları yüksek düzeydedir. Bu sonuç öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde meslektaşlarını güçlü bir destek faktörü olarak gördükleri, onlarla etkileşim halinde ve birlikte çalıştıkları, öğrendikleri yeni bilgileri meslektaşlarıyla paylaştıkları, okulun geliştirilmesi için sorumluluk aldıkları, okuldaki öğrencilerin başarısızlığından kendilerini sorumlu hissettikleri, öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin sorumluluk almaya istekli oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, mesleki işbirliği ve kolektif sorumluluğa ilişkin öğretmen algıları çeşitli değişkenlere göre de incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okullarındaki mesleki işbirliğine ilişkin görüşlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği, kolektif sorumluluğa ilişkin görüşlerinin ise erkek öğretmenler lehine daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre okullarındaki mesleki işbirliğine ilişkin görüşlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak bekar öğretmenlerin kolektif sorumluluğa ilişkin görüşlerinin evli meslektaşlarından daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okullarındaki mesleki işbirliğine ve kolektif sorumluluğa ilişkin görüşleri, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Mesleki kıdem ve okuldaki görev süresi değişkenine göre öğretmen görüşlerinin sadece mesleki işbirliğinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre hem mesleki kıdemi hem de okullarındaki görev süresi fazla olan öğretmenlerin okullarındaki mesleki işbirliğine ilişkin görüşleri daha olumludur.

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürünün öğretim liderliği, öğretmenlerin mesleki işbirliği ve kolektif sorumluluk algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla yapılan analizlerin sonucunda, bu değişkenler arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin öğretim liderliğine ilişkin algıları ile hem mesleki işbirliği hem de kolektif sorumluluk algıları arasında anlamlı, pozitif yönde, orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca bağlı olarak öğretim liderliği davranışlarının sergilendiği okullarda, çalışanların mesleki işbirliği yapma eğilimlerinin ve kolektif sorumluluk algılarının artacağını söylemek

mümkündür. Benzer şekilde öğretim liderliğinin okul misyonunun tanımlanması, öğretim programının yönetilmesi ve olumlu bir öğrenme ikliminin sağlanması boyutları ile mesleki işbirliği ve kolektif sorumluluk arasında da orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin mesleki işbirliği ile kolektif sorumluluk algıları arasında da anlamlı, pozitif yönde, orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin akademik başarıları puanları açısından araştırma kapsamına giren okullar arasındaki farklılaşma incelendiğinde öğrencilerin akademik başarılarının okullara göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Bu bulgu öğrenci başarısındaki farklılaşmanın okul düzeyindeki değişkenlerin etkisi ile meydana geldiğini göstermektedir. Türkiye gibi merkeziyetçi eğitim sistemlerinin olduğu ülkeler, her bir öğrenciye eşit düzeyde ve adil bir şekilde eğitim imkanının sunulduğu ve her bir öğrencinin eğitim hizmetinden eşit bir şekilde faydalanabildiği argümanını üretmektedir. Türkiye’de eğitimin yaygınlaştırılması konusunda nicelik olarak önemli ilerlemeler sağlanmış olsa da eğitimin niteliğine ilişkin tartışmalar güncelliğini korumaktadır (Kondakçı vd., 2016). Yerel yönetimlerin söz sahibi olduğu ve özellikle velilerin vergileri/katkılarıyla yönetilen eğitim sistemlerinin olduğu ülkelerde de okulların sahip olduğu imkanlar okullar arasında başarı farklılıklarının olmasına neden olabilmektedir (Matthew, 2011). Önemli olan eğitim sisteminin yönetsel yapısı nasıl olursa olsun okullar arasındaki imkân ve nitelik farkının öğrenci başarısına yansımalarıdır. Bu bağlamda araştırmanın bu sonucuna dayalı olarak araştırma kapsamındaki okullarda başarı farklılıklarının görülmesinin okullarda fırsat eşitliğinin ve nitelikli eğitimin mevcut olduğuna dair argümanlarla uyum göstermediği şeklinde bir yorum yapılabilir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan, öğrencilerin akademik başarı puanları ile okul düzeyindeki değişkenler (okul yöneticisinin öğretim liderliği, öğretmenlerin mesleki işbirliği ve kolektif sorumluluk düzeyi) arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretim liderliği ölçeğinin olumlu bir öğrenme ikliminin sağlanması alt boyutunun görünür olma işlevinin öğrencilerin akademik başarısını doğrudan ve anlamlı olarak etkilediği görülmüştür. Benzer şekilde mesleki işbirliğinin akademik başarı üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmekle birlikte, kolektif sorumluluğun da akademik başarı üzerinde anlamlı ancak negatif yönde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, okul düzeyindeki

değişkenlerden okul yöneticilerinin okul için hedefler koyma, okul hedeflerini paylaşma, öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını takip etme, öğretime harcanan zamanı kontrol etme, öğretmenleri teşvik etme, mesleki gelişimi destekleme ve öğrenmeyi teşvik etme davranışlarının akademik başarı üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, bu değişkenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi okuldan okula farklılaşmamaktadır. Tüm bu sonuçlar özetlendiğinde, okul müdürleri öğretmen ve öğrencilerle daha fazla etkileşim halinde olup, okul içinde ve çevresinde daha görünür oldukça, öğrencilerle ve öğretmenlerle sık sık bir araya gelerek onların ihtiyaçları hakkında bilgi edindikçe, öğretmenler ise meslektaşlarıyla daha çok işbirliği yaptıkça, deneyimlerini paylaştıkça öğrencilerin başarısının da arttığı yorumu yapılabilir.

Öneriler

Bu alt bölümde araştırmanın elde edilen sonuçlarından yola çıkılarak sunulan önerilere, araştırmaya ve uygulamaya yönelik öneriler olmak üzere iki alt başlıkta yer verilmiştir.

Araştırmaya yönelik öneriler.

1. Çalışmanın asıl odağı okullar arası öğrenci başarısı farklılıklarını açıklamak olduğundan, araştırma kapsamında test edilen modelde öğrenci düzeyinde bağımsız değişken kullanılmamıştır. Bu nedenle okul içi öğrenci başarısı varyasyonu açıklanamamıştır. Benzer bir çalışma, okul müdürü davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkide öğrencilerin güveni, öğrencilerin okula bağlılığı, öğrencilerin sosyoekonomik durumu gibi öğrenci düzeyindeki bağımsız değişkenler de dahil edilerek yapılabilir.

2. Mevcut araştırmada okul müdürü davranışlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu ilişkide, okul iklimi, okul kültürü, akademik iyimserlik, mesleki öğrenme topluluğu, örgütsel bağlılık, öğretmen motivasyonu, öğretmen özerkliği gibi farklı değişkenlerin aracı etkisini belirlemeye yönelik modeller test edilebilir.

3. Araştırmanın evrenini, Ankara ilindeki resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Aynı araştırma farklı ülkelerde veya Türkiye'nin diğer şehirlerinde, farklı eğitim kademelerinde veya okul türlerinde tekrarlanabilir.

4. Mevcut araştırmada kesitsel veriler kullanılarak analizler yapılmıştır. Okul müdürü davranışlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesinde son dönemlerde yapılan çalışmalarda boylamsal verilerin kullanılmaya başlandığı göz önünde bulundurulduğunda, benzer çalışmaların birden fazla yılda elde edilen veriler kullanılarak gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Uygulamaya yönelik öneriler.

1. Araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarından okulda görünür olmasının öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkisi olduğu görülmüştür. Bu bağlamda okul müdürlerinin çalışma ofislerinde daha az vakit geçirmeleri, sınıfları ve öğretmenler odasını sık sık ziyaret edip öğrencilerle ve öğretmenlerle gerekli iletişimi kurması ve onlara dönüt vermesi önerilebilir. Böylece okul müdürü kurduğu etkileşimle öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik bilgi sahibi olabilecek ve okulu geliştirmeye yönelik adımlar atabilecektir.

2. Okul müdürlerinin öğretimsel görevlerinin yanında yönetsel görev yüklerinin de fazla olması, müdürlere zaman sınırlaması getirmekte ve öğretim liderliği davranışlarını sergilemelerinde bir engel oluşturabilmektedir. Bununla birlikte ülkemizde eğitim sisteminin merkezden yönetilmesi ve eğitimle ilgili mevzuatın kapsamının çok geniş olması, okul müdürlerinin bürokratik liderler olarak karşımıza çıkmasına neden olmaktadır (Bursalıoğlu, 2019). Bu bağlamda okul müdürlerinin okulda daha özerk çalışabilmelerinin yolu açılmalı, okul müdürleri öğretmenlerle ve öğrencilerle daha fazla vakit geçirmeli ve öğretim liderliğine önem vermelidir.

3. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarından öğretimi denetleme ve değerlendirme davranışlarının ortalamasının diğerlerinden görece daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda okul müdürleri sınıf ziyaretleri yoluyla sınıftaki öğretim sürecini izleyerek, öğretmenlere yapıcı dönütler vererek, öğretim etkinliklerini geliştirici yönde fikirler sunarak ve sınıf uygulamalarını okul hedefleriyle bütünleştiren faaliyetlerin yapılması konusunda öğretmenleri teşvik ederek öğretmenlere destek sağlamalıdır.

4. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki işbirliklerinin öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkisi olduğu görülmüştür. Bu kapsamda okul

müdürlerine öğretmenlere müfredat, öğretim yöntemleri ve mesleki gelişim ile ilgili konularda işbirliği yapma fırsatları sağlayarak, öğretmenlerin öğrenci başarısını geliştirme çabalarına destek vermesi önerilebilir. Okullarda tek başına çalışmaktan yana olan öğretmenler olabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin işbirliğine dayalı çabalara katılımlarını kolaylaştırmak için okul müdürlerinin, öğretmenlere gerekli mesleki eğitimi sağlamaları gerekmektedir. Okul müdürleri hangi öğretmenin başarılı olduğuna değil tüm öğretmenlerin başarısına önem vermeli, işbirliğini ve meslektaşlık bilincini güçlendirmelidir.

5. Öğretmenlerin kolektif sorumluluklarının öğrenci başarısı üzerinde doğrudan ancak olumsuz yönde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Her bir öğretmenin okuldaki tüm öğrencilerin öğrenmeleri için ortak sorumluluk alması yerine, kendi sınıflarındaki öğrencilerin öğrenmeleri için çaba ve emek sarf etmesi, meslektaşlarının da desteğe ihtiyaç duyması halinde onlara yardımcı olması önerilebilir.

Kaynaklar

- Abazaoğlu, İ. ve Taşar, M. F. (2016). Fen bilgisi öğretmen özelliklerinin öğrenci fen başarıları ile ilişkisi: TIMSS 2011 verilerine göre bir durum analizi (Singapur, Güney Kore, Japonya, İngiltere, Türkiye). *Elementary Education Online*, 15(3), 922-945.
- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal, kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği* (4. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Adams, B. L. E. (2011). *Distributed leadership, collective responsibility: A single case study analysis of an urban high school English department* (Doctoral dissertation). Harvard University, UK.
- Akbaba-Altun, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen, öğrenci görüşleri. *Elementary Education Online*, 8(2), 567-586.
- Akiba, M., & Liang, G. (2016). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth. *Journal of Educational Research*, 109, 99-110.
- Alig-Mielcarek, J. M. (2003). *A model of school success: Instructional leadership, academic press, and student achievement* (Doctoral dissertation). The Ohio State University, USA.
- Alig-Mielcarek, J. M., & Hoy, W. K. (2005). Instructional leadership: Its nature, meaning, and influence. In C. G. Miskel & W. K. Hoy (Eds.), *Educational leadership and reform* (pp. 29–52). Greenwich: Information Age.
- Allen, N., Grigsby, B., & Peters, M. L. (2015). Does leadership matter? Examining the relationship among transformational leadership, school climate, and student achievement. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2), 1–22.
- Anderson, J. B. (2008). Principals' role and public primary schools' effectiveness in four Latin American cities. *The Elementary School Journal*, 109(1), 36–60.
- Andrews, R. L., & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44(6), 9-11.

- Arar, K., & Nasra, M. A. (2020). Linking school-based management and school effectiveness: The influence of self-based management, motivation and effectiveness in the Arab education system in Israel. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 186-204.
- Arıcı, Ö. ve Altıntaş, Ö. (2014). PISA 2009 Okuma becerileri yeterliklerinin sosyoekonomik alt yapı ve okul öncesi eğitime katılım açısından incelenmesi "Türkiye örneği". *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), 423-448
- Atık, S. ve Özer, N. (2020). Lise öğrencilerinin öğretmene güvenleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkide okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliğinin doğrudan ve dolaylı rolü. *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 441-458.
- Aydın, A., Sarier, Y. ve Uysal, Ş. (2014). PISA sonuçları bağlamında öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 13(3), 1065–1074.
- Ayık, A. ve Şayir, G. (2014). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 253-279.
- Austin, G. R. (1979). Exemplary schools and the search for effectiveness. *Educational Leadership*, 37(1), 10-14.
- Aydın, A., Sarier, Y. ve Uysal, Ş. (2014). PISA sonuçları bağlamında öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 13(3), 1065-1074.
- Balcı, A. (2010). Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul-okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma* (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bamburg, J. D., & Andrews, R. L. (1991). School goals, principals, and achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 2, 175–191.
- Banerjee, N., Stearns, E., Moller, S., & Mickelson, R. A. (2017). Teacher job satisfaction and student achievement: The roles of teacher professional

- community and teacher collaboration in schools. *American Journal of Education*, 123(2), 203-241.
- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(1), 139-161.
- Bellibaş, M. Ş. (2014). *A mixed-method approach to the exploration of principals' instructional leadership in lower secondary schools in Turkey: The principal and teacher perspectives* (Doctoral dissertation). Michigan State University, USA.
- Bellibaş, M. Ş. (2015). Principals' and teachers' perceptions of efforts by principals to improve teaching and learning in Turkish middle schools. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1471-1485.
- Bellibas, M. Ş., Bulut, O., Hallinger, P., & Wang, W. C. (2016). Developing a validated instructional leadership profile of Turkish primary school principals. *International Journal of Educational Research*, 75, 115-133.
- Bellibaş, M. Ş., Polatcan, M., & Kılınç, A. Ç. (2020). Linking instructional leadership to teacher practices: The mediating effect of shared practice and agency in learning effectiveness. *Educational Management Administration & Leadership*, Online First, doi: 10.1177/1741143220945706.
- Berry, B., Daughtry, A., & Wieder, A. (2009). *Collaboration: Closing the effective teaching gap* [policy brief]. Retrieved from Centre for Teaching Quality website: <http://www.teachingquality.org/content/collaboration-closing-effective-teaching-gap>.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(2), 191-223.
- Black, G. (2010). Correlational analysis of servant leadership and school climate. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 13(4), 437-466.
- Blasé, J. (1987). Dimensions of effective school leadership: The teacher's perspective. *American Educational Research Journal*, 24(4), 589-610.

- Blasé, J. & Blasé, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349–378.
- Blumberg, A., & Greenfield, W. (1980). *The effective principal: Perspectives on school leadership*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., et al. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Nottingham: DfES Publications.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1997). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership* (3rd. ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Bossert, S. Dwyer, D., Rowan, B., & Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 37, 34-64.
- Bottia, M. C., Moller, S., Mickelson, R. A., Stearns, E., & Valentino, L. (2016). Teacher collaboration and Latinos/as' mathematics achievement trajectories. *American Journal of Education*, 122(4), 505-535.
- Bozkurt, E., & Cansoy, R. (2020). Examining instructional leadership behaviors of school principals. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 2548-2572.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371-399.
- Bridges, E. M. (1967). Instructional leadership: A concept re-examined. *Journal of Educational Administration*, 5(2), 136-147.
- Brieve, F. J. (1972). Secondary principals as instructional leaders. *NASSP Bulletin*, 56(368), 11-15.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.

- Brownell, M. T., Yeager, E., Rennells, M. S., & Riley, T. (1997). Teachers working together: What teacher educators and researchers should know. *Teacher education and special education*, 20(4), 340-359.
- Burns. J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row, Publisher, Inc.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (20. baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391–406.
- Büyükdoğan, B. (2015). Lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesi üzerine bir alan araştırması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 133-141
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (14.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M., & Campbell T. L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: A look beneath the surface. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 30, 555-574.
- Cameron, D. H. (2005). Teachers working in collaborative structures: A case study of a secondary school in the USA. *Educational Management Administration & Leadership*, 33, 311–330.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- Certel, Z. Bahadır, Z., Saracaloğlu, A. S. ve Varol, S. R. (2015). Lise öğrencilerinin öz-yeterlikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 4(2), 307-318.

- Chaudhari, A.N. (2013). Study habits of higher secondary school students in relation to their academic achievement. *International Journal of Research in Humanities and Social Sciences*, 1(3), 52-54.
- Chenoweth, K. (2009). It can be done, it's being done, and here's how. *Phi Delta Kappan*, 91(1), 38–43.
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis* (3. Edition). London: Continuum.
- Chiu, M. M. (2007). Families, economies, cultures, and science achievement in 41 countries: country, school, and student level analyses. *Journal of Family Psychology*, 21(3), 510-519.
- Choi, N., & Chang, M. (2011). Interplay among school climate, gender, attitude toward mathematics, and mathematics performance of middle school students. *Middle Grades Research Journal*, 6(1), 15-28.
- Clement, M., & Van den Berghe, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81–101.
- Coleman, J.S. (1966). Equality of educational opportunity (Coleman) Study (EEOS). *Codebook and Study Report*. Inter-university Consortium for Political and Social Research. Columbia University, Columbia.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95–S120.
- Collinson, V. (2008). Leading by learning: New directions in the twenty-first century. *Journal of Educational Administration*, 46(4), 443--460.
- Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement: What the research says*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2010). School factors explaining achievement on cognitive and affective outcomes: Establishing a dynamic model of educational effectiveness. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 54(3), 263-294.
- Cross, C.T., & Rice, R. C. (2000). The role of the principal as instructional leader in a standards-driven system. *NASSP Bulletin*, 84(620), 61-65.

- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H., & Kılınç, A. Ç. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2487-2504.
- Çelikten, M. (2005). A perspective on women principals in Turkey. *International Journal of Leadership in Education*, 8(3), 207–221.
- Çevik, A. ve Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemesi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(2), 996-1014.
- Çinkır, Ş. ve Çetin, S. K. (2010). Öğretmenlerin okullarda mesleki çalışma ilişkileri hakkındaki görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 353-371.
- Çoban, Ö., Özdemir, N., & Bellibaş, M. Ş. (2020). Trust in principals, leaders' focus on instruction, teacher collaboration, and teacher self-efficacy: Testing a multilevel mediation model. *Educational Management Administration & Leadership*, Online First, doi: 10.1177/1741143220968170
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dareh, J. C. (2001). *Beginning the principalship* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-47.
- Darling-Hammond, L., & Friedlaender, D. (2008). Creating excellent and equitable schools. *Educational Leadership*, 65(8), 14-21.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Datnow, A. (2011). Collaboration and contrived collegiality: Revisiting Hargreaves in the age of accountability. *Journal of Educational Change*, 12, 147–158.

- Datnow, A. & Park, V. (2019). *Professional collaboration with purpose: Teacher learning for equitable and excellent schools*. Routledge, New York, NY.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., & Brown, E. (2010). *10 strong claims about successful school leadership*. Nottingham, UK: National College for Leadership of Schools and Children's Services.
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational leadership*, 41(5), 14-20.
- De Cremer, D., van Dijke, M., & Mayer, D. (2010). Cooperating when "you" and "I" are treated fairly: The moderating role of leader prototypically. *Journal of Applied Psychology*, 95(6), 1121-1133.
- De Lima, J. A. V. (2003). Trained for isolation: The impact of departmental cultures on student teachers' views and practices of collaboration. *Journal of Education for Teaching*, 29(3), 197-217.
- De Neve, D., & Devos, G. (2017). How do professional learning communities aid and hamper professional learning of beginning teachers related to differentiated instruction?. *Teachers and Teaching*, 23(3), 262-283.
- DePaulo, B. M., & Morris, W. L. (2006). The unrecognized stereotyping and discrimination against singles. *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 251-254.
- Demir, K. (2014). Öğretmen liderliği kültürü ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elementary Education Online*, 13(2), 334-344.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Diamond, J. B., Randolph, A., & Spillane, J. P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology and Education Quarterly*, 35(1), 75-98.
- DuFour, R. (2003). Leading Edge: Collaboration lite' puts student achievement on a starvation diet. *National Staff Development Council*, 24(4), 63-64.

- DuFour, R. (2004). Schools as learning communities. *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- DuFour, R. (2007). Professional learning communities: A bandwagon, an idea worth considering, or our best hope for high levels of learning?. *Middle School Journal*, 39(1), 4-8.
- Dumay, X. , Boonen, T. , & Van Damme, J. (2013). Principal leadership long-term indirect effects on learning growth in mathematics. *Elementary School Journal*, 114 (2), 225–251.
- Dutta, V., & Sahney, S. (2016). School leadership and its impact on student achievement. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 941–958.
- Duyar, İ., Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2013). Multilevel analysis of teacher work attitudes. *International Journal of Educational Management*, 27(7), 700-719.
- Earley, P. C. (1989). Social loafing and collectivism: A comparison of the United States and the People's Republic of China. *Administrative Science Quarterly*, 34(4), 565-581.
- Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Egodawatte, G., McDougall, D., & Stoilescu, D. (2011). The effects of teacher collaboration in Grade 9 applied mathematics. *Educational Research for Policy and Practice*, 10, 189–209.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1995). A parent's economic shadow: Family structure versus family resources as influences on early school achievement. *Journal of Marriage and the Family*, 57(2), 399-409.
- Erdoğan, F., Hamurcu, H., & Yeşilöglu, A. (2016). Türkiye, Singapur TIMSS 2011 sonuçlarının matematik programı açısından değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5, 31-43.
- Ergen, Y. (2013). Öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 95-110.

- Fancera, S. F., & Bliss, J. R. (2011). Instructional leadership influence on collective teacher efficacy to improve school achievement. *Leadership and Policy in Schools, 10*(3), 349–370.
- Forte, A. M., & Flores, M. A. (2014). Teacher collaboration and professional development in the workplace: A study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education, 37*(1), 91-105.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Francis-Seton, A. I. N. (2011). *Impact of collective responsibility on student learning and achievement*. Yayınlanmamış doktora tezi, Walden University, USA.
- Friend, M. (2000). Myths and misunderstandings about professional collaboration. *Remedial and Special Education, 21*(3), 130-132.
- Friend, M., & Cook, L. (2009). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (6th ed.), Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Fullan, M. (2010). The awesome power of the principal. *Principal, 89*(4), 10-15.
- Fullan, M., & Watson, N. (2000). School-based management: Reconceptualization to improve learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 11*, 453-473.
- Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (2010). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology, 81*, 207-222.
- Galindo, C., & Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(1), 90-103.
- Gaziel, H. H. (2007). Re-examining the relationship between principal's instructional/educational leadership and student achievement. *Journal of Social Sciences, 15*(1), 17–24.

- Geijsel, F. P., Slegers, P. J., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological, school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406–427.
- Gentilucci, J. L., & Muto, C. C. (2007). Principals' influence on academic achievement: The student perspective. *NASSP Bulletin*, 91(3), 219–236.
- George, D., & Mallery, P. (2001). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Needham Heights: AllynBacon.
- Gibbs, G. K. (1989). *Effective schools research: The principal as instructional leader. With annotated bibliography*. Retrieved from ERIC database. (ED308587)
- Glenn, B., & McLean, T. (1981). *Whats works? An examination of effective schoools for poor black children*. MA: Harvard University.
- Glickman, C. (1989). Has Sam and Samantha's time come at last? *Educational Leadership*, 46(8), 4–9.
- Gligorović, B., Nikolić, M., Terek, E., Glušac, D., & Tasić, I. (2016). The impact of school culture on Serbian primary teachers' job satisfaction. *Hacettepe University Journal of Education*, 2(31), 231-248.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-476.
- Goddard, R. D., Bailes, L. P., & Kim, M. (2020). Principal efficacy beliefs for instructional leadership and their relation to teachers' sense of collective efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, Online First, 1-22. doi:10.1080/15700763.2019.1696369
- 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.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and

student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896.

Goddard, Y. L., & Kim, M. (2018). Examining Connections between Teacher Perceptions of Collaboration, Differentiated Instruction, and Teacher Efficacy. *Teachers College Record*, 120(1), 1,24.

Goddard, Y., Miller, R., Larsen, R., Goddard, G., Jacob, R., Madsen, J., & Schroeder, P. (2010). Connecting principal leadership, teacher collaboration, and student achievement. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, Denver, CO.

Gottfried, A. (1985). Measures of socioeconomic status in child development research: Data and recommendations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31(1), 85–92.

Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliott, S. N., & Cravens, X. (2009). Assessing learning-centered leadership: Connections to research, professional standards, and current practices. *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 1-36.

Goldstein, H. (1997). Methods in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 369-395.

Gordon, M. S., & Cui, M. (2012). The effects of school-specific parenting processes on academic achievement in adolescence and young adulthood. *Family Relations*, 61, 728–741.

Gömlüksiz, M. ve Kılınç, H. (2012). Küreselleşmenin eğitim programları üzerindeki etkisine ilişkin akademisyen görüşleri: Nitel Bir Çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 397-413.

Gray, J., Kruse, S., & Tarter, C. J. (2016). Enabling school structures, collegial trust and academic emphasis: Antecedents of professional learning communities. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 875-891.

Greenberg, E., Skidmore, D., & Rhodes, D. (2004, April). *Climates for learning: Mathematics achievement and its relationship to schoolwide student behavior, schoolwide parental involvement, and school morale*. Paper

presented at the annual meeting of the American Educational Researchers Association, San Diego, CA.

Greenwald, R., Hedges, L. V., & Laine, R. D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361-396.

Gurley, D. K., Anast-May, L., O'Neal, M., & Dozier, R. (2016). Principal Instructional Leadership Behaviors: Teacher vs. Self-Perceptions. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 11(1), 1-16.

Gümüş, E., & Bellibaş, M. S. (2016). The effects of professional development activities on principals' perceived instructional leadership practices: Multi-country data analysis using TALIS 2013. *Educational Studies*, 42(3), 287-301.

Gümüş, S., & Akçaoğlu, M. (2013). Instructional leadership in Turkish primary schools: An analysis of teachers' perceptions and current policy. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 289-302.

Gümüş, S., Bulut, O., & Bellibaş, M. S. (2013). The relationship between principal leadership and teacher collaboration in Turkish primary schools: A multilevel analysis. *Education Research and Perspectives*, 40, 1-29.

Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlandıran etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2), 202-211.

Gümüşeli, A. İ. (2014). *Eğitim ve öğretim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Hairston, A. N. (2016). *Climate and collective responsibility as predictors of effectiveness in secondary schools* (Doctoral dissertation). University of Alabama, USA.

Hall, V., & Wallace, M. (1993). Collaboration as a subversive activity: A professional response to externally imposed competition between schools? *School Organization*, 13(2), 101-117.

Hallinger, P. (1982). *Principal instructional management rating scale*. Bangkok, Thailand: Leading Development Associates.

- Hallinger, P. (1983). *Assessing the instructional management behavior of principals* (Doctoral dissertation). Stanford University, USA.
- Hallinger, P. (2001, Nisan). *The principal's role as instructional leader: A review of studies using the principal instructional management rating scale*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142.
- Hallinger, P. (2012). A data-driven approach to assess and develop instructional leadership with the PIMRS. In J. Shen (Ed.), *Tools for improving principals' work* (pp. 47–69). New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Hallinger, P. (2013). A conceptual framework for systematic reviews of research in educational leadership and management. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 126-149.
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96(5), 527–549.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5–44.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.

- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95–110.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 1-27.
- Hallinger, P., Liu, S., & Piyaman, P. (2019). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(3), 341-357.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1983). *Instructional leadership in effective schools*. [Çevrim-içi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED309535.pdf>], Erişim tarihi: 23.07.2018.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1987). *Organizational and social context and the instructional leadership role of the school principal*. [Çevrim-içi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED309528.pdf>], Erişim tarihi: 23.07.2018.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (2013). Running on empty? Finding the time and capacity to lead learning. *NASSP Bulletin*, 97(1), 5-21.
- Hallinger, P., Murphy, J., Weil, M., Mesa, R.P., & Mitman, A. (1983). Effective schools: Identifying the specific practices and behaviors of the principal. *NASSP Bulletin*, 67(463), 83–91.
- 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., & Wang, W. C. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Dordrecht: Springer.
- Hallinger, P., Wang, W. C., & Chen, C. W. (2013). Assessing the measurement properties of the principal instructional management rating scale: A meta-

- analysis of reliability studies. *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 272–309.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2020). Education, knowledge capital, and economic growth. In *The Economics of Education* (pp. 171-182). Academic Press.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2020). Leading from the middle: Its nature, origins and importance. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(1), 92-114.
- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181.
- Harris, D. N. & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7-8), 798-812.
- Hauser, R. M. (1994). Measuring socioeconomic status in studies of child development. *Child Development*, 65(6), 1541–1545.
- Hayes, D. (2012). Parental involvement and achievement in African American adolescents. *Journal of Comparative Family Studies*, 43, 567–582.
- Heck, R. H. (1992). Principals' instructional leadership and school performance: Implications for policy development. *Educational evaluation and policy analysis*, 14(1), 21-34.
- Heck, R. H. (2000). Examining the impact of school quality on school outcomes and improvement: A value-added approach. *Educational Administration Quarterly*, 36(4), 513–552.
- Heck, R. H. (2001). Multilevel modeling with SEM. In J. A. Marcoulides and R. E. Schumacker (Eds.). *New Developments and Techniques in Structural Equation Modeling*, 89-127. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heck, R., & Hallinger, P. (2010). Collaborative leadership effects on school improvement: Integrating unidirectional and reciprocal effects models. *The Elementary School Journal*, 111(2), 226-252.

- Heck, R.H., Larsen, T.J., & Marcoulides, G.A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a casual model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125.
- Hesapçioğlu, M. (2001). *Postmodern/küresel toplumda eğitim, okul ve insan hakları. 21. yüzyılda eğitim ve türk eğitim sistemi*. İstanbul: Serdar Eğitim Araştırma Yayıncılık Ltd. Şti
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-26.
- Hollins, N. L., & Townsend, S. C. (2003). Opportunity model of collaboration: A model for assessment instrument development. *Journal of Allied Health*, 32(4), 221-226.
- Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181–217.
- Hosseingholizadeh, R., Amrahi, A., & El-Farr, H. (2020). Instructional leadership, and teacher's collective efficacy, commitment, and professional learning in primary schools: a mediation model. *Professional Development in Education*, Online First, 1-18. doi: 10.1080/19415257.2020.1850510
- Hou, Y., Cui, Y., & Zhang, D. (2019). Impact of instructional leadership on high school student academic achievement in China. *Asia Pacific Education Review*, 20(4), 543-558.
- Howland, J., & Picciotto, H. (2003). *Teacher collaboration: Professional development from the inside*. Retrieved from <http://www.picciotto.org/math-ed/teaching/collaboration-slides.pdf>
- Hox J. (1998). Multilevel Modeling: When and Why. In: Balderjahn I., Mathar R., Schader M. (eds) *Classification, Data Analysis, and Data Highways* (pp 147-154). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Hox, J.J. (2002). *Multilevel analysis: techniques and applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hoy, W. K. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76–97.
- Jantzi, D., & Leithwood, K. (1996). Toward an explanation of variation in teachers' perceptions of transformational school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32, 512-538.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M., Cohen, D. Gintis, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York. Harper & Row.
- Jenkins, B. (2009). What it takes to be an instructional leader. *Principal*, 88(3), 34-37.
- Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: Good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29, 337–350.
- Johnson, B., & Stevens, J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environment Research*, 9(3), 111-122.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1996). LISREL 8: *Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago, IL: Scientific Software International Inc.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kardos, S. M., & Johnson, S. M. (2007). On their own and presumed expert: New teachers' experience with their colleagues. *Teachers College Record*, 109(9), 2083-2106.
- Karip, E., & Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2), 245-257.
- Katzenmayer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kaya, M. ve Yiğit, B. (2020). Okul yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 3(1) , 79-90.

- Kazak, E., & Polat, S. (2018). School administrators' instructional leadership behaviors, intergenerational atmosphere, and intergenerational learning in schools. *Journal of Intergenerational Relationships*, 16(4), 441-462.
- Keesor, C. A. (2005). Administrative visibility and its effect on classroom behavior. *NASSP Bulletin*, 89(634), 64-73.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions: A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 220–237.
- Khan, A. A., Asimiran, S. B., Kadir, S. A., Alias, S. N., Atta, B., Bularafa, B. A., & Rehman, M. U. (2020). Instructional Leadership and students academic performance: Mediating effects of teacher's organizational commitment. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(10), 233-247.
- Kılınç, A. C., Bellibaş, M. S., & Polatcan, M. (2020). Learning-centred leadership and change in teacher practice in Turkey: Exploring the mediating effects of collaboration. *Educational Studies*, Online First, doi: 10.1080/03055698.2020.1828833
- Kıral, E., & Suçiçeği, A. (2017). The relationship between teachers' perception of school principals' instructional leadership and organisational commitment level. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 6(1), 95-109.
- Kış, A. ve Konan, N. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre meta analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 1-17.
- Kim, Y. (2017). A Multilevel Study of Collective Responsibility: Its Effect on Student's Mathematics Achievement. *East Asian mathematical journal*, 33(4), 333-351.
- Kirk, D. J., & Jones, T. L. (2004). *Effective schools*. Pearson Assessment Report. http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/tmrs_rg/EffectiveSchools.pdf
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.

- Kline, R. B. (2013). Exploratory and confirmatory factor analysis. In Y. Petscher & C. Schatsschneider (Eds.), *Applied quantitative analysis in the social sciences* (pp. 171-207). NY: Routledge.
- Koca, F. ve Dadandı, İ. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *İlköğretim Online*, 18(1), 241-252.
- Kondakçı, Y., Kurtay, M. Z., Oldaç, Y. İ. ve Şenay, H. H. (2016). Türkiye’de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar ve İ. Şahin, (Eds.) içinde, *Eğitim yönetimi araştırmaları* (ss.353-361). Ankara: Pegem.
- Kroeze, D. J. (1984). Effective principals as instructional leaders: New directions for research. *Administrator’s Notebook*, 30(9), 1-4.
- Kruse, S.D., Louis, K.S., & Bryk, A.S. (1995). An emerging framework for analyzing schoolbased professional community. In K.S. Louis & S.D. Kruse (Eds.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools* (pp. 23–44). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Krüger, M. L., Witziers, B., & Sleegers, P. (2007). The impact of school leadership on school level factors: Validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 1-20.
- Kubilay, F. (2020). *Yönetici ile öğretmen işbirliği düzeyinin öğretmen öz-yeterlik algıları üzerine etkisi* (Yüksek isans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kuncel, N. R., Crede, M., & Thomas, L. L. (2005). The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: A meta-analysis and review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(1), 63-82.
- Kumar, S., & Sohi, A. (2013). Study habits of tenth grade students in relation to their academic achievements. *Indian Journal of Research*, 2(12), 58-60.
- Kythreotis, A. & Antoniou, P. (2017). Exploring the impact of school leadership on student learning outcomes: Constraints and perspectives. In *Educational Leadership and Administration: Concepts, Methodologies, Tools and Applications* (pp. 953-977), IGI Global.

- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218–240.
- Lai, M., Wang, L., & Shen, W. (2017). Educational leadership on the Chinese mainland: A case study of two secondary schools in Beijing. *London Review of Education*, 15(2), 317–328.
- Lara-Alecio, R., Tong, F., Irby, B. J., Guerrero, C., Huerta, M., & Fan, Y. (2012). The effect of an instructional intervention on middle school English learners' science and English reading achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(8), 987-1011.
- Lau, S. M. C., & Stille, S. (2014). Participatory research with teachers: Toward a pragmatic and dynamic view of equity and parity in research relationships. *European Journal of Teacher Education*, 37,156–170.
- Le Fevre, D., Meyer, F., & Bendikson, L. (2020). Navigating the leadership tensions in creating collective responsibility. *Journal of Professional Capital and Community*, Online First, doi: 10.1108/JPCC-03-2020-0014
- Lee, V. E., & Loeb, S. (2000). School size in Chicago elementary schools: Effects on teachers' attitudes and students' achievement. *American Educational Research Journal*, 37(1), 3–31.
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1993). Effects of school restructuring on the achievement and engagement of middle-grade students. *Sociology of Education*, 66, 164–87.
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students. *American Journal of Education*, 104(2), 103–147.
- Lee, V. E., & Zuze, T.L. (2011). School resources and academic performansa in Sub-Sharan Africa. *Comparative Education Review*, 55(3), 369-397.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2011). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (4th ed.). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis.

- Leithwood, K., & Duke, D. (1999). A century's quest to understand school leadership. *Handbook of research on educational administration*, 2(5), 45-72.
- Leithwood, K., & Fullan, M. (2012). *21st century leadership: Looking forward*. (G. Zegarac, Interviewer). Ontario Leadership Strategy. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/fall2012.pdf>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effects: A replication. *School Leadership & Management*, 20(4), 415–434.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*, Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. St. Paul, MN: Center for Applied Research and Educational Improvement.
- Leithwood, K., Strauss, T., & Anderson, S.E. (2007). District contributions to school leaders' sense of efficacy: a qualitative analysis. *Journal of School Leadership*, 17, 735-770.
- Leonard, P., & Leonard, L. (2001). Assessing aspects of professional collaboration in schools: Beliefs versus practices. *Alberta Journal of Educational Research*, 47, 4–23
- Leonard, L., & Leonard, P. (2003). The continuing problem with collaboration: Teachers talk. *Current Issues in Education*, 6 (15), 1-10.
- Levine, T. H., & Marcus, A. S. (2007). Closing the achievement gap through teacher collaboration: Facilitating multiple trajectories of teacher learning. *Journal of advanced academics*, 19(1), 116-138.
- Levine, T. H., & Marcus, A. S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and teacher education*, 26(3), 389-398.

- Lezotte, L. W., & Snyder, K. M. (2011). *What effective schools do: Re-envisioning the correlates*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Li, L., Hallinger, P., Kennedy, K. J., & Walker, A. (2017). Mediating effects of trust, communication, and collaboration on teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *International Journal of Leadership in Education*, 20(6), 697-716.
- Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 325-340.
- Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers College Record*, 91, 509–536.
- Little, J., & Mclaughlin, M. (1993). *Teachers Work: Individuals, colleagues and contexts*. New York: Teachers College Press.
- 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. (2020). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, Online First. doi: 10.1177/1741143220910438.
- Lockton, M. (2019). Chasing joint work: Administrators' efforts to structure teacher collaboration. *School Leadership & Management*, 39(5), 496-518.
- LoGerfo, L. F. (2004). *Does responsibility matter and who is responsible? Exploring the influence and development of teacher responsibility for children's welfare* (Doctoral dissertation). University of Michigan, USA.
- LoGerfo, L. F., & Goddard, R. D. (2008). Defining, Measuring, and Validating Teacher and Collective Responsibility. In W. K. Hoy & M. F. DiPaola (Eds.), *Improving schools: Studies in leadership and culture* (pp. 73–97). Charlotte, NC: Information Age.

- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011) Professional communities and student achievement: A meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22, 121-148.
- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532–575.
- Maag Merki, K., Emmerich, M., & Holmeier, M. (2015). Further development of educational effectiveness theory in a multilevel context: from theory to methodology and from empirical evidence back to theory. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 4–9.
- Maas, C. J., & Hox, J. J. (2005). Sufficient sample sizes for multilevel modeling. *Methodology*, 1(3), 86-92.
- Marks, G. N., Cresswell, J., & Ainley, J. (2006). Explaining socioeconomic inequalities in student achievement: The role of home and school factors. *Educational Research and Evaluation*, 12(2), 105-128.
- Mathur, S. R., Gehrke, R., & Kim, S. H. (2013). Impact of a teacher mentorship program on mentors' and mentees' perceptions of classroom practices and the mentoring experience. *Assessment for Effective Intervention*, 38(3), 154-162.
- Matthew, E. M. (2011). Effort optimism in the classroom: Attitudes of black and white students on education, social structure, and causes of life opportunities. *Sociology of Education*, 84(3), 225-245.
- Mazzeo, C., (2003, September). *Improving teaching and learning by improving school leadership*. American Educational Research Association Issue Brief.
- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 204-229.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.

- McNeish, D. M., & Stapleton, L. M. (2016). The effect of small sample size on two-level model estimates: A review and illustration. *Educational Psychology Review*, 28(2), 295-314.
- MEB (2014). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf>
- MEB (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu. Ankara: http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- MEB (2020). TIMSS 2019 Türkiye ön raporu. Ankara: https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10173505_No15_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_Guncel.pdf
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(2), 145–164.
- Meyer, A., Richter, D., & Hartung-Beck, V. (2020). The relationship between principal leadership and teacher collaboration: Investigating the mediating effect of teachers' collective efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, Online First. doi: 10.1177/1741143220945698
- Miller, R. J., Goddard, Y. L., Goddard, R., Larsen, R., & Jacob, R. (2010, October). *Instructional leadership: A pathway to teacher collaboration and student achievement*. Paper presented at the University Council for Educational Administration Convention, New Orleans, LA, USA.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2010). Student, & teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal School Health*, 80(6), 271-279
- Mitchell, R. M., Kensler, L. A. W., & Tschannen-Moran, M. (2015). Examining the Effects of Instructional Leadership on School Academic Press and Student Achievement. *Journal of School Leadership*, 25(2), 223–251.
- Moerbeek, M., & Wong, W. K. (2002). Multiple-objective optimal designs for the hierarchical linear model. *Journal of Official Statistics*, 18, 291-303.

- Moolenaar, N. (2012). A social network perspective on teacher collaboration in schools: Theory, methodology, and applications. *American Journal of Education*, 119(1), 7–39.
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and teacher education*, 28(2), 251-262.
- Morales-Chicas, J., & Agger, C. (2017). The effects of teacher collective responsibility on the mathematics achievement of students who repeat algebra. *Journal of Urban Mathematics Education*, 10(1), 52-73.
- Muijs, D. (2010). Leadership and Organizational Performance: From research to prescription? *International Journal of Educational Management*, 25(1), 45–60.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership--Improvement through empowerment?: An overview of the literature. *Educational Management Administration & Leadership*, 31(4), 437–448.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & Foy, P. (with Olson, J.F., Erberber, E., Preuschoff, C., & Galia, J.) (2008). *TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Eighth and Fourth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Ruddock, G. J., O'Sullivan, C. Y., & Preuschoff, C. (2009). *TIMSS 2011 Assesment Frameworks*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. In (Eds.) L. L. Lotto & P. W. Thurston, *Advances in educational administration: Changing perspectives on the school*. (Volume I, Part B, pp. 163-200). Greenwich, CT: JAI Press.
- Murphy, J. (1992). Instructional leadership: Focus on time to learn. *NASSP Bulletin*, 76(542), 19-26.
- Murphy, J., Neil, M., Haligner, B., & Mitman, A. (1985). School effectiveness: A conceptual framework. *The Educational Forum*, 23(3), 31 – 48.

- Nettles, S. M., & Herrington, C. (2007). Revisiting the importance of the direct effects of school leadership on student achievement: The implications for school improvement policy. *Peabody Journal of Education*, 82(4), 724–736.
- Newmann, F. M., & Wehlage, G. G. (1995). *Successful school restructuring: A report to the public and educators by the Center on Organization and Restructuring of Schools*. Madison, WI: University of Wisconsin.
- Nias, J. (2005). Why teachers need their colleagues: A developmental perspective. In D. Hopkins (Ed.), *The practice and theory of school improvement* (pp. 223–237). Dordrecht: Springer.
- Niece, R. D. (1993). The principal as instructional leader: Past influences and current resources. *NASSP*, 77(553), 12-18.
- Niedermeyer, F. C. (1977). A basis for improved instructional leadership. *The Elementary School Journal*, 77(3), 248-254.
- OECD (2018). *The future of education and skills 2030*. Paris: OECD Publishing.
- Olda, Y. İ., & Kondakçı, Y. (2020). Multilevel analysis of the relationship between school-level variables and student achievement. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(4), 762-780.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2008). *Improving school leadership*. Paris, France.
- Ostovar-Nameghi, S. A., & Sheikhahmadi, M. (2016). From Teacher Isolation to Teacher Collaboration: Theoretical Perspectives and Empirical Findings. *English Language Teaching*, 9(5), 197-205.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi alanının temelleri ve çağdaş yönelimler*. Anı Yayıncılık.
- Özdemir, N. (2016). *Okul müdürünün yönetsel davranışlarının akademik başarıyla ilişkisi* (Doktora tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, N. ve Kavak, Y. (2017). *Akademik başarı kıskacındaki okul yöneticileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, N., & Yalçın, M. T. (2019). Examination of the relationships between academic achievement and the variables at the levels of school and

students in secondary schools: Two-level path analysis. *Education and Science*, 44(200), 93-116.

Özgüven, İ. E. (2014). *Psikolojik testler* (12.Baskı). Ankara: Nobel.

Özkaynak-Toğçuoğlu, D. ve Şahin-Fırat, N. (2016). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları. *Turkish Studies*, 11(3), 1849-1878.

Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42, 104-120.

Park, J. H., Lee, I. H., & Cooc, N. (2019). The role of school-level mechanisms: How principal support, professional learning communities, collective responsibility, and group-level teacher expectations affect student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 55(5), 742-780.

Patterson, J. L. (1993). *Leadership for tomorrow's schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Plauborg, H. (2009). Opportunities and limitations of learning within teachers' collaboration in teams: Perspectives from action learning. *Action Learning: Research and Practice*, 6, 25–34.

Picard, S. (2005). Collaborative conversations about second grade readers. *The Reading Teacher*, 58(5), 458–464.

Pietsch, M., & Tulowitzki, P. (2017). Disentangling school leadership and its ties to instructional practices—an empirical comparison of various leadership styles. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 629-649.

Pounder, D. G. (1999). Teacher teams: Exploring job characteristics and work-related outcomes of work group enhancement. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 317-348.

Pounder, D.G., Ogawa, R.T., & Adams, E.A. (1995). Leadership as an organization-wide phenomena: Its impact on school performance. *Educational Administration Quarterly*, 31(4), 564-588.

Preble, B., & Gordon, R. (2011). *Transforming school climate and learning: Beyond bullying and compliance*. Corwin Press.

- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *Elementary School Journal*, 83(4), 426-452.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. London: Sage.
- Reeves, P. M., Pun, W. H., & Chung, K. S. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 67, 227-236.
- Reynolds, D., & Packer, A. (1992). School effectiveness and school improvement in the 1990s. In D. Reynolds & P. Cuttance (Eds.). *School effectiveness: Research, policy, and practice*, 171-188. London: Cassell.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230.
- Rhodes, J., Camic, P., Milburn, M., & Lowe, S. (2009). Improving middle school climate through teacher-centered change. *Journal of Community Psychology*, 37(6), 711-724.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., & Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475-514.
- Roth, W. M. & Tobin, K., (2005). *Teaching together, learning together*. New York: Peter Lang.
- Rowan, B., Dwyer, D., & Bossert, S. (1982, March). *Methodological considerations in the study of effective principals*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Rumberger, R. W., & Palardy, G. J. (2004). Multilevel Models for school effectiveness research. In D. Kaplan (Eds.), *The Sage handbook of*

quantitative methodology for the social sciences (pp. 235-258). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Salleh, M. J., & Hatta, M. (2010). Relationship between principals' instructional leadership practices and students' academic achievement of secondary school in Banda Aceh, Indonesia. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(2), 77-91.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London Office of Standards in Education and Institute of Education.
- Sapnas, K. G. (2004). Determining adequate sample size. *Journal of Nursing Scholarship*, 36(1), 3-5.
- Sarıbaş, S. ve Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34.
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları OKS-SBS ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students a cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Schreiber, J. B. (2002). Institutional and student factors and their influence on advanced mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 274-286.
- Seashore-Louis, K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). *How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey*. School effectiveness and school improvement, 21(3), 315-336.
- Sebastian, J., & Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626-663.

- Sebastian, J., Huang, H., & Allensworth, E. (2017). Examining integrated leadership systems in high schools: Connecting principal and teacher leadership to organizational processes and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 463–488.
- Sehgal, P., Nambudiri, R., & Mishra, S. K. (2017). Teacher effectiveness through self-efficacy, collaboration and principal leadership. *International Journal of Educational Management*, 31(4), 505-517.
- Shachar, H., & Shmuelewitz, H. (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 53-72.
- Shatzer, R. H. (2009). *A comparison study between instructional and transformational leadership theories: Effects on student achievement and teacher job satisfaction* (Doctoral dissertation). Brigham Young University, UK.
- Shatzer, R. H., Caldarella, P., Hallam, P. R., & Brown, B. L. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 445–459.
- Sıcak, A. ve Başören, M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Bartın örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 548-560.
- Silva, J. P., White, G. P., & Yoshida, R. K. (2011). The direct effects of principal-student discussions on eighth grade students' gains in reading achievement: An experimental study. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 772–793.
- Slater, L. (2008). Pathways to building leadership capacity. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 55-69.
- Slavin, R. E. (1987). Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: A reconciliation. *Child Development*, 58(5), 1161-1167.

- Slavit, D., Kennedy, A., Lean, Z., Nelson, T., & Deuel, A. (2011). Support for professional collaboration in middle school mathematics: A complex web. *Teacher Education Quarterly*, 38, 113–131.
- Smith, W. F., & Andrews, R. L. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Smylie, M. A., Lazarus, V., & Brownlee-Conyers, J. (1996). Instructional outcomes of school-based participative decision making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(3), 181-198.
- Sotarot, A., Buasuwan, P., Sarnswang, S., & Lapanachokdee, W. (2018). An influential model of instructional leadership affecting students' achievement in small-sized secondary schools under the office of the basic education commission in Thailand. *Asian Political Science Review*, 2(2), 96-106.
- Souza, T. J. (2003). Collaboration in and of research and teaching. Retrieved from <http://www.roguecom.com/roguescholar/collaboration.html>
- Spillane, J. P., Hallett, T., & Diamond, J. B. (2003). Forms of capital and the construction of leadership: Instructional leadership in urban elementary schools. *Sociology of Education*, 76(1), 1-17.
- Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N., & Wirthwein, L. (2016). Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-13.
- Stephenson, L. G., Warnick, B. K., & Tarpley, R. S. (2008). Collaboration between science and agriculture teachers. *Journal of Agricultural Education*, 49, 106–119.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.
- Strahan, D. (2003). Promoting a collaborative professional culture in three elementary schools that have beaten the odds. *The Elementary School Journal*, 104, 127–146.

- Stronge, J. H. (1993). Defining the principalship: Instructional leader or middle manager. *NASSP Bulletin*, 77(553), 1-7.
- Stronge J. H., Richard, H. B., & Catano, N. (2008). *Qualities of effective principals*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Supovitz, J. A. (2002). Developing communities of instructional practice. *Teachers College Record*, 104, 1591–1626.
- Supovitz, J. A., & Christman, J. B. (2003). *Developing communities of instructional practice: Lessons from Cincinnati and Philadelphia*. Philadelphia, PA: CPRE Policy Briefs
- Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- Şener, G. (2018). Türkiye’de yaşanan eğitim sorunlarına güncel bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 187-200.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar* (2.baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şişman, M. (2016). Factors related to instructional leadership perception and effect of instructional leadership on organizational variables: A meta-analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(5), 1761–1787.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Tan, C. Y. (2018). Examining school leadership effects on student achievement: the role of contextual challenges and constraints. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 21-45.
- Tang, S., Lu, J., & Hallinger, P. (2014). Leading school change in China: A review of related literature and preliminary investigation. *International Journal of Educational Management*, 28(6), 655–675.
- Tarhan, S. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi. İstanbul.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Psychology Press.

- ten Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J., & Slegers, P. (2012). Modeling the influence of school leaders on student achievement: How can school leaders make a difference? *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 699–732.
- The Plowden Report (1967). *Children and their primary schools* (Vol I-2), Report of the Central Advisory Council for Education (England). London: Her Majesty's Stationery Office.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational administration quarterly*, 47(3), 496-536.
- Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395–420.
- Tomlinson, T. M. (1981). The troubled years: An inter-pretive analysis of public schooling since 1950. *Phi Delta Kappan*, 62, 373-376.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308–31.
- Uysal, S., & Sarier, Y. (2018). Meta-Analysis of School Leadership Effects on Student Achievement in USA and Turkey. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 13(4), 590-603.
- Uzun, S., Bütüner, S. Ö. ve Yiğit, N. (2010). 1999-2007 TIMSS fen bilimleri ve matematik sonuçlarının karşılaştırılması: Sınavda en başarılı ilk beş ülke-türkiye örneği. *İlkogretim Online*, 9(3), 1175–1189.
- Ünal, A. ve Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 239-258.
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57, 26-38.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.

- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of Professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91.
- Vygotsky, L. S. (1978). Educational implications. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 79-153). Cambridge: Harvard University Press.
- Wahlstrom, K., Seashore, K., Leithwood, K., & Anderson, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Executive summary of research findings*. New York: The Wallace Foundation.
- Walker, A. D., Lee, M., & Bryant, D. A. (2014). How much of a difference do principals make? An analysis of between-schools variation in academic achievement in Hong Kong public secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4), 602–628.
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16(1), 1-12.
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. A Working Paper.
- Weber, G. (1971). *Inner city children can be taught to read: Four successful schools*. Washington, DC: Council for Basic Education.
- Weber, J. (1996). Leading the instructional program. In (Eds.) S. Smith & P. Piele, *School leadership*, (pp. 253-278). Eugene, Oregon: Clearinghouse of Educational Management.
- Weddle, H., Lockton, M., & Datnow, A. (2019). Teacher collaboration, differing expectations, and emotions in school improvement. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(4), 325-343.
- West, J. F. (1990). Educational collaboration in restructuring of schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(1), 23-40.

- Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues: Teacher community and the shared enterprise of education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 756–782). Reston, VA and Lanham, MD: Association of Teacher Educators.
- Whalan, F. (2012). *Collective responsibility: Redefining what falls between the cracks for school reform*. Rotterdam, Netherlands: Sense.
- Wigglesworth, M. (2011). *The effects of teacher collaboration on students' understanding of high school earth science concepts* (Master's thesis). Montana University, USA.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, (66)3, 377–397.
- Wildly, H. & Dimmock, C. (1993). Instructional leadership in primary and secondary schools in western Australia. *Journal of Educational Administration*, 31(2), 43-62.
- Williams, M. L. (2010). *Teacher collaboration as professional development in a large, suburban high school* (Doctoral dissertation). University of Nebraska, USA.
- Woessmann, L. (2004). *How equal are educational opportunities? Family background and student achievement in Europe and the U.S.* (CESifo Working Paper No.1162). Munich, Germany: Author
- Wolman, B. (1973). *Dictionary of behavioral science*. New York: Van Nostrand Company.
- Woodland, R., Lee, M.K. & Randall, J. (2013). A validation study of the teacher collaboration assessment survey, educational research and evaluation. *An International Journal on Theory and Practice*, 19(5), 442-460.
- Wu, H. (2012). *Collective responsibility, academic optimism, and student achievement in Taiwan elementary schools* (Doctoral dissertation). The Ohio State University, USA.
- Wu, J. H. (2013). Academic optimism and collective responsibility: An organizational model of the dynamics of student achievement. *Asia Pacific Education Review*, 14(3), 419-433.

- Wu, J. H., Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2013). Enabling school structure, collective responsibility, and a culture of academic optimism: Toward a robust model as of school performance in Taiwan. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 176-193.
- Yaman, E. ve Ezer, Ö. (2015). Öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 39-54.
- Yetişir, M. İ. (2014). The multilevel effects of student and classroom factors on the science achievement of eighth graders in Turkey. *Education and Science*, 39(172), 108-120.
- Yıldırım, Ö. (2012). *Okuduğunu anlama başarısıyla ilişkili faktörlerin aşamalı doğrusal modellemeyle belirlenmesi (PISA 2009 Hollanda, Kore ve Türkiye karşılaştırması)* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, E. ve Kurşun, A. T. (2015). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 35-48.
- Yılmaz, D. ve Turan, S. (2015). Dağıtılmış liderliğin okullardaki görünümü: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 93-126.
- Yılmaz, K., ve Tepebaş, F. (2011). İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: Mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 157-177.
- You, S., Lim, S. A., No, U., & Dang, M. (2016). Multidimensional aspects of parental involvement in Korean adolescents' schooling: A mediating role of general and domain specific self-efficacy. *Educational Psychology*, 36, 916–934.
- Youngs, P., Holdgreve-Resendez, R. T., & Qian, H. (2011). The role of instructional program coherence in beginning elementary teachers' induction experiences. *The Elementary School Journal*, 111(3), 455-476.

Zheng, Q., Li, L., Chen, H., & Loeb, S. (2017). What aspects of principal leadership are most highly correlated with school outcomes in China? *Educational Administration Quarterly*, 53(3), 409–447.



EK-A: Ölçek İçin Kullanım İzin Belgeleri





feyza gün <feyzagun7@gmail.com>

ölçek kullanım izni

2 İleti

feyza gün <feyzagun7@gmail.com>
Alıcı: kamile.demir@alanya.edu.tr

18 Ocak 2018 16:26

Merhabalar Sayın Hocam,

"Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeği: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması " başlıklı çalışmanızda geliştirdiğiniz ölçeği yürütmeyi planladığım bir çalışma kapsamında kullanmak istiyorum. Bu nedenle ölçeğe ilişkin kullanım iznini tarafınızdan talep etmekteyim. Kullanım iznini vermeniz durumunda, çalışmanızı referans göstererek kullanacağımı da belirtmek isterim. Şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla..

Arş. Gör. Feyza GÜN
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Ankara TÜRKİYE

Res. Art. Feyza GÜN
Hacettepe University
Department of Educational Sciences
Ankara TURKEY

Kamile DEMİR <kamile.demir@alanya.edu.tr>
Alıcı: feyza gün <feyzagun7@gmail.com>

18 Ocak 2018 17:37

Ölçeği kullanabilirsiniz Feyza Hanım

iPhone'umdan gönderildi

feyza gün <feyzagun7@gmail.com> şunları yazdı (18 Oca 2018 16:26):

[Alınan e-posta gizlendi]

26.03.2019

Gmail - ölçek kullanım izni



feyza gün <feyzagun7@gmail.com>

ölçek kullanım izni

5 ileri

feyza gün <feyzagun7@gmail.com>
Alıcı: mbelibas@adlyaman.edu.tr

13 Mart 2019 12:53

Merhabalar Sayın Hocam,

"Developing a Validated Instructional Leadership Profile of Turkish Primary School Principals" başlıklı çalışmanızda uyarladığınız ölçeği Prof. Dr. Gülsün ATANUR BASKAN danışmanlığında yürüttüğüm araştırmamız kapsamında kullanmak istiyorum. Bu nedenle ölçeğe ilişkin kullanım iznini tarafınızdan talep etmekteyim. Kullanım iznini vermeniz durumunda, çalışmanızı referans göstererek kullanacağımı da belirtmek isterim. Ayrıca ölçeği ve ölçekle ilgili bilgileri de gönderebilirseniz çok sevinirim Hocam. Şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla..

Arş. Gör. Feyza GÜN
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Karaman TÜRKİYE
Tel: 0338 226 20 06-5167

Res. Asst. Feyza GÜN
Karamanoğlu Mehmetbey University
Department of Educational Sciences
Karaman TURKEY
Tel: 0338 226 20 06-5167

Yrd. Doc. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ <mbeilbas@adlyaman.edu.tr>
Alıcı: feyza gün <feyzagun7@gmail.com>

13 Mart 2019 13:15

Merhabalar, su anda ülke disindayim. Birkac gun icinde donecegim. O zaman gonderirim. Unutmam durumunda tekrar hatirlatisiniz. Iyi calismalar

[Get Outlook for Android](#)

From: feyza gün <feyzagun7@gmail.com>
Sent: Wednesday, March 13, 2019 12:53:46 PM
To: Yrd. Doc. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ
Subject: ölçek kullanım izni

[Ayrıntılanan metin gizlendi]

From: feyza gün <feyzagun7@gmail.com>
Sent: Wednesday, March 13, 2019 12:53:46 PM
To: Yrd. Doc. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ
Subject: ölçek kullanım izni

[Ayrıntılanan metin gizlendi]

feyza gün <feyzagun7@gmail.com>
Alıcı: "Yrd. Doc. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ" <mbeilbas@adlyaman.edu.tr>

13 Mart 2019 13:17

Hocam çok teşekkürler, iyi çalışmalar dilerim.
Görüşmek üzere.

Yrd. Doc. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ <mbeilbas@adlyaman.edu.tr>, 13 Mar 2019 Çar, 13:15 tarihinde şunu yazdı:
<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=02de80f16c&view=pt&search=all&permthid=thread-a%3A6206947612379822028&siml=msg-a%3A6484...> 1/2

26.03.2019

Gmail - ölçek kullanım izni

[Ayrıntılanan metin gizlendi]

Yrd. Doc. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ <mbeilbas@adlyaman.edu.tr>
Alıcı: feyza gün <feyzagun7@gmail.com>

15 Mart 2019 16:28

ölçek ve makale ekte hocam

From: feyza gün <feyzagun7@gmail.com>
Sent: Wednesday, March 13, 2019 1:17:41 PM
To: Yrd. Doc. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ
Subject: Re: ölçek kullanım izni

[Ayrıntılanan metin gizlendi]

2 eklenti

PIMRS.docx
25K

Bellibas et al (2016).pdf
1739K

feyza gün <feyzagun7@gmail.com>
Alıcı: "Yrd. Doc. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ" <mbeilbas@adlyaman.edu.tr>

16 Mart 2019 22:51

Hocam çok teşekkür ederim.
Saygılarımla.

EK-B: Veri Toplama Araçları

Değerli Öğretmenim,

Yürüttüğüm doktora tez çalışması kapsamında okul yöneticilerinin öğretimsel liderliklerinin öğrencilerin akademik başarısı ile ilişkisini ortaya koymak ve bu ilişkide öğretmenlerin kolektif sorumluluk ve mesleki işbirliği algılarının aracı etkisini öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlemek amacıyla veri toplamaktayım. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı olan bilimsel çalışma amacının dışında kullanılmayacak ve herhangi bir kişi veya kuruluşa verilmeyecektir. Araştırma sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için her soruya **içten ve dürüst** cevaplar vermeniz büyük önem taşımaktadır. Anket formuna isim yazmanız **beklenmemektedir**. Lütfen **tüm maddeleri cevapladığınızdan** emin olunuz. Araştırmaya olan katkılarınızdan ve göstermiş olduğunuz işbirliğinden dolayı teşekkürlerimi sunarım. Saygılarımla.

Prof. Dr. Gülsün ATANUR BASKAN (Danışman)
Okan Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
gulsunatanurbaskan@gmail.com

Feyza GÜN
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü Doktora Öğrencisi
feyzagun7@gmail.com

BÖLÜM 1 (KİŞİSEL BİLGİLER)

1. Cinsiyetiniz:	() Kadın	() Erkek		
2. Medeni durum:	() Bekâr	() Evli		
3. Eğitim düzeyiniz:	() Lisans	() Lisansüstü		
4. Meslekteki kıdeminiz:	() 1-9 yıl	() 10-19 yıl	() 20-29 yıl	() 30 yıl ve üzeri
5. Bu okuldaki görev süreniz:	() 1-5 yıl	() 6-10 yıl	() 11-15 yıl	() 16 yıl ve üzeri

BÖLÜM 2 (ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ÖLÇEĞİ)

Açıklama: Müdürlerin mesleki faaliyet ve davranışlarını tarif eden 44 maddeyi, geçen eğitim öğretim yılı süresince müdürünüzün liderliği ile ilgili gözlemlerinizi göz önünde bulundurarak cevaplandırmanız istenmektedir. Her bir ifadeyi dikkatlice okuyunuz. Daha sonra, okul müdürünüzün geçen yıl boyunca sergilemiş olduğu spesifik mesleki davranış ve faaliyetlere en uygun olduğunu düşündüğünüz sayıyı işaretleyiniz. Okul müdürünüz aşağıdakileri ne sıklıkla yapar?	Hemen Hemen Hiç	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Hemen Hemen Her Zaman
---	-----------------	---------	-------	----------	-----------------------

1	Okul genelini ilgilendiren yıllık belirli hedefler koyar.	1	2	3	4	5
2	Okulun hedeflerini, öğretmenlerin ve diğer okul personelinin bu hedefleri gerçekleştirebilme yetilerine göre şekillendirir.	1	2	3	4	5
3	Okul çalışanlarının görüşlerini hedef geliştirme sürecine dahil etmek için ihtiyaç analizi veya farklı formal ve informal yöntemler kullanır.	1	2	3	4	5
4	Okulun yıllık akademik hedeflerini belirlerken öğrencilerin performanslarını gösteren verilerden yararlanır.	1	2	3	4	5
5	Öğretmenler tarafından kolayca anlaşılabilen ve uygulanabilen hedefler geliştirir.	1	2	3	4	5
6	Okulun misyonunu okul personeli, öğrenciler ve velilere etkili bir şekilde aktarır.	1	2	3	4	5
7	Öğretmenler Kurulu toplantılarında okulun akademik hedeflerini öğretmenlerle tartışır.	1	2	3	4	5
8	Okulun yıllık akademik hedeflerinin, okul içerisinde görünür olmasını sağlar (örneğin, akademik başarının öneminin afişler veya panolar kullanılarak vurgulanması).	1	2	3	4	5
9	Öğrencilerle yapılan çeşitli toplantılarda okulun misyon ve hedeflerine vurgu yapar.	1	2	3	4	5
10	Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının okulun hedefleriyle uyumlu olmasını sağlar.	1	2	3	4	5
11	Öğretmenin sınıftaki öğretme becerilerini değerlendirirken öğrenci çalışmalarını (ödev, sınav kâğıdı, portfolyo vb.) inceler.	1	2	3	4	5
12	Sınıflarda eğitim-öğretim sırasında düzenli bir şekilde informal gözlemler yapar.	1	2	3	4	5
13	Öğretmenlere sınıftaki öğretmenlik becerilerine dair dönüt verirken (toplantılarda veya bireysel görüşmelerde) gözlemlerine dayalı olarak onların güçlü yönlerini vurgular.	1	2	3	4	5
14	Öğretmenlere sınıftaki öğretmenlik becerilerine dair dönüt verirken (toplantılarda veya bireysel görüşmelerde) gözlemlerine dayalı olarak onların zayıf yönlerini vurgular.	1	2	3	4	5
15	Öğrencilerin akademik gelişimlerini değerlendirmek için öğretmenlerle bire bir görüşmeler yapar.	1	2	3	4	5
16	Okulun eğitim-öğretim konusundaki güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek amacıyla öğrencilerin sınav sonuçları ile ilgili verileri öğretmenlerle tartışır.	1	2	3	4	5
17	Hedeflenen başarı düzeyine ne derecede ulaşıldığını ölçmek için test veya diğer performans ölçeklerini kullanır.	1	2	3	4	5
18	Okulun akademik performansı konusunda öğretmenleri yazılı olarak bilgilendirir.	1	2	3	4	5
19	Okulun akademik performansı konusunda öğrencileri bilgilendirir.	1	2	3	4	5
20	Gerekli duyuruları topluca yaparak, eğitim-öğretim zamanının kesintiye uğramasını engeller.	1	2	3	4	5
21	Ders vaktinde öğrencilerin sınıftan çağrılmamasına dikkat eder.	1	2	3	4	5
22	Derse geç kalan veya dersten kaçan öğrencilere belirli cezalar verilmesini sağlar.	1	2	3	4	5
23	Ders saatlerinin, yeni beceri ve kavramların öğretilmesi ve uygulanması amacı ile kullanılması konusunda öğretmenleri teşvik eder.	1	2	3	4	5
24	Ders dışı aktiviteleri, ders saatlerine denk getirmemeye dikkat eder	1	2	3	4	5
25	Zaman zaman teneffüs ve ders aralarındaki zamanını öğretmen ve öğrencilerle sohbet etmeye ayırır.	1	2	3	4	5
26	Okul ile ilgili problemleri öğretmen ve öğrenciler ile tartışmak için sınıfları ziyaret eder.	1	2	3	4	5
27	Okulda yapılan ders dışı aktivitelere katılır.	1	2	3	4	5
28	Öğretmen geç kaldığında veya gelemediğinde yeni bir öğretmen gelene kadar dersin boş geçmesini engellemeye yönelik tedbirler alır. Gerekirse kendisi derslere girerek dersin boş geçmesini	1	2	3	4	5

	engeller.					
29	Öğrencilere anlamadıkları konularda yardımcı olur ve gerektiğinde direkt olarak sınıflara girip ders anlatır.	1	2	3	4	5
30	Toplantılarda veya okul gazetesinde üst düzey performans sergileyen öğretmenlerden bahsederek onları desteklediğini gösterir.	1	2	3	4	5
31	Öğretmenleri başarı veya çabalarından dolayı özel olarak tebrik eder.	1	2	3	4	5
32	Başarılı öğretmenlerin sergiledikleri performansla ilgili öğretmen dosyalarına notlar ekler.	1	2	3	4	5
33	Özel gayret gösteren öğretmenleri, mesleki açıdan tanınmalarını sağlayacak fırsatlar oluşturarak ödüllendirir.	1	2	3	4	5
34	Okulun başarısına özel katkıda bulunan öğretmenlere ödül olarak kendilerini daha fazla geliştirebilecekleri fırsatlar sunar.	1	2	3	4	5
35	Öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimlerin okulun hedefleriyle tutarlı olmasına dikkat eder.	1	2	3	4	5
36	Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle edindikleri becerileri sınıflarında uygulamaları konusunda onları destekler.	1	2	3	4	5
37	Okuldaki tüm öğretmenlerin ve diğer personelin önemli hizmet içi eğitimlere katılmasını sağlar.	1	2	3	4	5
38	Öğretmenlerin öğretimle ilgili hizmet içi eğitimlerini yönetir veya bu aktivitelere katılır.	1	2	3	4	5
39	Hizmet içi eğitimler ile ilgili fikir alışverişinde bulunmak için öğretmenler kurulu toplantılarında zaman ayırır.	1	2	3	4	5
40	Başarılı öğrencileri çeşitli yollarla ödüllendirir. (Okul gazetesinde bahsetmek veya kurdele, madalya vermek gibi)	1	2	3	4	5
41	Olumlu davranışlar sergileyen veya akademik başarı gösteren öğrencileri onurlandırmak için toplantı ve törenlerde onlardan bahseder.	1	2	3	4	5
42	Başarılı olan öğrencilerle yüz yüze görüşüp, çalışmalarını inceleyerek onların ve yaptıkları çalışmaların farkında olduğunu gösterir.	1	2	3	4	5
43	Başarılarını yükselten veya üstün başarı gösteren öğrencilerin ailelerini arayarak haberdar eder.	1	2	3	4	5
44	Öğretmenleri başarılı öğrencileri sınıf ortamında ödüllendirmeye aktif bir şekilde teşvik eder.	1	2	3	4	5

BÖLÜM 3 (KOLEKTİF SORUMLULUK ÖLÇEĞİ)

Açıklama: Lütfen kolektif sorumluluğu ölçmeye yönelik aşağıdaki ifadelere çalıştığınız okuldaki meslektaşlarınızı düşünerek ne derece katıldığınızı ya da katılmadığınızı en uygun gelen seçeneği, ilgili kutucuğa “X” işareti koyarak belirtiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Okulumdaki öğretmenler,						
1	Okulun geliştirilmesi için sorumluluk alırlar.	1	2	3	4	5
2	Öğretim faaliyetleri için yüksek standartlar belirlerler.	1	2	3	4	5
3	Bütün öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin sorumluluk almaya isteklidirler.	1	2	3	4	5
4	Herkesin elinden gelenin en iyisini yapması için birbirlerine yardım etmekle sorumludurlar.	1	2	3	4	5
5	Tüm öğrencilerin başarılı olmasının sağlanmasından kendilerini sorumlu tutarlar.	1	2	3	4	5
6	Okulumuzdaki öğrenciler başarısız olduklarında kendilerini sorumlu hissederler.	1	2	3	4	5

BÖLÜM 4 (MESLEKİ İŞBİRLİĞİ ÖLÇEĞİ)

Açıklama: Lütfen mesleki işbirliğini ölçmeye yönelik aşağıdaki ifadelere çalıştığınız okulu düşünerek ne derece katıldığınızı ya da katılmadığınızı en uygun gelen seçeneği, ilgili kutucuğa “ X ” işareti koyarak belirtiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
<u>Bu okulda,</u>						
1	Öğretmenler, kendi aralarında öğretim stratejileri üzerine konuşurlar.	1	2	3	4	5
2	Meslektaşlarım sınıfımda yaşadığım sorunlara yaratıcı çözümler bulmama yardımcı olurlar.	1	2	3	4	5
3	Öğretmenler birbirlerinin çalışmalarından etkilenirler.	1	2	3	4	5
4	Öğretmenler birbirlerinin öğrencilerle ilgili çalışmalarını incelerler.	1	2	3	4	5
5	Öğrendiğimiz yeni fikir ve yöntemleri meslektaşlarımızla paylaşıyoruz.	1	2	3	4	5
6	Öğretmenler ders materyallerini paylaşırlar.	1	2	3	4	5
7	Öğretmenler birbirlerine problemlerini çözmede yardımcı olurlar.	1	2	3	4	5

EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Time: 23/09/2019
Says: 35853172-300-E.00000765473

00000765473

Sayı : 35853172-300
Konu : Feyza GÜN (Etik Komisyon İzni)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Feyza GÜN'ün Prof. Dr. Gülsün ATANUR BASKAN danışmanlığında yürüttüğü "Yönetici Yetkinliği, Mesleki İştirakliği, Kolektif Sorumluluk ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Bir Okul Etiklikli Modeli" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 03 Eylül 2019 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bulgünüzizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Otomatik Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta: yazind@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Senda TOP®



EK-Ç: Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.23004198
Konu : Araştırma İzni

20.11.2019

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 14.11.2019 tarihli ve 00000865270 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Feyza GÜN'ün "**Yönetici Yetkinliği, Mesleki İş Birliği, Kolektif Sorumluluk ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Okul Etkililiği Modeli**" konulu çalışması kapsamında ilminize bağlı ekli listedeki okullarda uygulama talebi ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli 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.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Doğru:
Gereği:
Hacettepe Üniversitesi

Bilgi:
Altındağ, Çankaya, Gölbaşı, Yenimahalle,
Etimesgut, Mamak, Keçiören, Pırsaklar,
Sincan İlçe MEM

EK-D: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

05/03/2021

 (imza)

Feyza GÜN

EK-E: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

05/03/2021

HACETTEPE UNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Öğretim Liderliği, Mesleki İşbirliği, Kolektif Sorumluluk ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak Turnitin adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
05/03/2021	187	346293	10/02/2021	%16	1524879075

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Feyza GÖN
Öğrenci No.: N14246288
Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Programı: Eğitim Yönetimi, Teftiş, Planlaması ve Ekonomisi
Statüsü: ☐ Y.Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Prof. Dr. Gülsün ATANUR BASKAN)

EK-F: Dissertation Originality Report

05/03/2021

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: Examining The Relationship Between Instructional Leadership, Teacher Collaboration, Collective Responsibility and Academic Achievement

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography* section is checked by using Turnitin plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
05/03/2021	187	346293	10/02/2021	%16	1524879075

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Feyza GÜN
Student No.: N14246288
Department: Educational Sciences
Program: Educational Administration, Supervision, Planning and Economy
Status: ☐ Masters ☒ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

Signature



ADVISOR APPROVAL



APPROVED
(Prof. Dr. Gülsün ATANUR BASKAN)

EK-G: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" kapsamında tezimin aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

05 /03 /2021

(imza)
Feyza GÜN

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü/analim dâhmin uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süreyle tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullandığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılmaması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç, imkân oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü/analim dâhmin uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile aksi aksi aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerde ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarda yapılan işbirliği protokolleri çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerde ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü/analim dâhmin uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

