



**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİĞİ İLE ZÜMRE
ÖĞRETMENLERİNİN İŞ BİRLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Gürcü Merve Bıyık

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

OCAK, 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı: Gürcü Merve

Soyadı: Bıyık

Bölümü: Eğitim Yönetimi

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliği ile Zümre Öğretmenlerinin İş Birliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Exploring the Relationship Between Instructional Leadership of School Administrators and Collaboration of Group Teachers

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Gürcü Merve Bıyık

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Gürcü Merve Bıyık tarafından hazırlanan “Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliği ile Zümre Öğretmenlerinin İş Birliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Fatih Şahin

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Murat Gürkan Gülcan

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Merve Zayım Kurtay

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Orta Doğu Teknik Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 29/12/2022

Bu tezin Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olma şartlarını yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Kızım

Nil'e...

TEŞEKKÜR

Tez danışmanlığımı yürütmekte iken yurtdışındaki görevi sebebiyle devam edemediğimiz, tez konumun belirlenip araştırma sürecime destek olan hocam Doç. Dr. Türker Kurt’a teşekkür ederim.

Çalışmamın devam edebilmesi için bana yol gösteren, fikirleriyle tezimi yönlendirip tamamlanmasına destek olan ve her daim iletişim halinde olduğum danışman hocam Doç. Dr. Fatih Şahin’e saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca ders aldığım hocalarıma, tezimin veri toplama sürecine katılarak görüşlerini paylaşan öğretmenlere teşekkür ederim.

Hayatım boyunca beni destekleyen, haklarını asla ödeyemeyeceğim rahmetli babam ve anneme teşekkür ederim.

Bana her zaman inanan, beni destekleyen ve tez sürecimin her aşamasında bana yardımlarıyla katkı sağlayan kıymetli eşim Murat Bıyık’a teşekkür ederim.

Tez sürecinde bazen yeterince zaman ayıramadığım canım kızım Nil’e teşekkür ederim.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİĞİ İLE ZÜMRE ÖĞRETMENLERİNİN İŞ BİRLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Gürcü Merve Bıyık

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİLERİ ENSTİTÜSÜ

Ocak, 2023

ÖZ

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile zümre öğretmenlerinin iş birliği arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma nicel olarak korelasyonel modelde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, Ankara ilinin merkez ilçelerinde resmî ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 403 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılar kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. “Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” ve “Zümre Öğretmenlerinin İş Birliği Düzeyini Belirleme Ölçeği” kullanılarak araştırmadaki veriler elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, değişkenlerde bazı demografik değişkenlere göre farklılaşma olup olmadığının belirlenmesinde T-Testi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Hiyerarşik Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmenlere göre okul yöneticileri öğretimsel liderlik davranışlarını yüksek düzeyde göstermektedir. Zümre

öğretmenler arasındaki iş birliği davranışları da yüksek düzeyde saptanmıştır. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile zümre öğretmenlerin iş birliği davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Regresyon analizi sonucuna göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları, zümre öğretmenler arası iş birliğini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamaktadır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak okul yöneticilerinin uygun ortam ve bireysel destek verdiğinde zümreler arası iş birliğini geliştireceği düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin zümre faaliyetlerine liderlik yapmasının; yönetici ve öğretmenlere iş birliği ve grup çalışması konularında mesleki eğitimlerin düzenlenmesinin sürece katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın farklı paydaş görüşleri dâhil edilerek nitel ve karma yöntemlerle tekrar edilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



Anahtar Kelimeler: Öğretimsel Liderlik, Zümre Öğretmenleri, İş Birliği

Sayfa Adedi: xix + 118

Danışman: Doç. Dr. Fatih ŞAHİN

**EXPLORING THE RELATIONSHIP BETWEEN INSTRUCTIONAL
LEADERSHIP OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND
COLLABORATION OF GROUP TEACHERS**

(Master Thesis)

Gürcü Merve Bıyık

GAZİ UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

January, 2023

ABSTRACT

This research, which explores the collaboration behaviors among the group teachers according to the instructional leadership behaviors of the school administrators, was designed in a quantitative correlational model. The sample of the study consists of 403 teachers working in public primary and secondary schools in the central districts of Ankara, determined by the easily accessible sampling method. The data in the research were obtained by using the "Instructional Leadership Behaviors Scale" and "Teachers Collaboration Level Determination Scale". Descriptive statistics were used in the analysis of the data, T-Test, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient and Hierarchical Regression Analysis were used to determine whether or not there was a differentiation in the variables according to some demographic variables. In the study, it was concluded that according to the teachers, the instructional leadership behaviors of the school administrators were at high level. It was

reached that the collaboration behaviors among the group teachers were at a high level. A positive and significant relationship was found between the instructional leadership behaviors of school administrators and the collaboration behaviors of group teachers. According to the regression analysis results, the instructional leadership behaviors of the school administrators predict the collaboration between the group teachers. Based on these data, it is thought that if school administrators provide appropriate environment and individual support, collaboration among group teachers will develop. It is thought that school administrators' leadership in group activities and occupational training of administrators and teachers on collaboration and group work will contribute to the process. It is thought that repeating the research with qualitative and mixed methods by including different stakeholders views will contribute to the field.

Key Words: Instructional Leadership, Group Teachers, Collaboration

Page Number: xix + 118

Supervisor: Asst. Prof. Fatih ŞAHİN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi.....	7
Varsayımlar	7
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar	8

BÖLÜM II.....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
Liderlik.....	9
Okullarda Liderlik.....	11
Öğretimsel Liderlik.....	14
Öğretimsel Liderliğin Boyutları	16
<i>Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması</i>	<i>19</i>
<i>Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi.....</i>	<i>19</i>
<i>Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi</i>	<i>20</i>
<i>Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi</i>	<i>20</i>
<i>Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İkliminin Oluşturulması</i>	<i>21</i>
İş Birliği.....	21
Okullarda İş Birliği.....	22
Öğretmenlerin Müdürlerle İş Birliği.....	23
Okulun Aile ile İş Birliği.....	24
Öğretmenlerin Öğretmenlerle İş Birliği.....	25
<i>Mesleki Öğrenme Toplulukları.....</i>	<i>27</i>
<i>Örgütsel Öğrenme</i>	<i>32</i>
<i>Öğrenen Örgüt.....</i>	<i>37</i>
<i>Takım Çalışması</i>	<i>43</i>
<i>Zümre Öğretmenler Kurulu</i>	<i>44</i>
BÖLÜM III	50
YÖNTEM.....	50
Araştırmanın Modeli	50
Evren ve Örneklem	51
Veri Toplama Araçları	52

Zümre Öğretmenlerinin İş Birliği Düzeyini Belirleme Ölçeği	53
Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği	54
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	55
Verilerin Toplanması.....	59
Veri Analizi.....	60
BÖLÜM IV	64
BULGULAR VE YORUMLAR.....	64
Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Algı Düzeyleri	64
Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	65
Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Yaş, Mesleki Kıdem ve Okullarındaki Hizmet Süresi Değişkenlerine Göre İncelenmesi	67
Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi	68
Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi.....	69
Öğretmenlerin Zümre Öğretmenler Arasındaki İş Birliğine Yönelik Algı Düzeyleri	71
Öğretmenlerin Zümre Öğretmenler Arasındaki İş Birliğine Yönelik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	71
Öğretmenlerin Zümre Öğretmenler Arasındaki İş Birliğine Yönelik Algı Düzeylerinin Yaş, Mesleki Kıdem, Mevcut Okullarındaki Hizmet Süresi, Okuldaki Öğretmen Sayısı ve Zümredeki Öğretmen Sayısı Değişkenlerine Göre İncelenmesi	72
Öğretmenlerin Zümre Öğretmenler Arasındaki İş Birliğine Yönelik Algı Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi	74
Öğretmenlerin Zümre Öğretmenler Arasındaki İş Birliğine Yönelik Algı Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi.....	75
Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliği Algısı ile Zümre Öğretmenlerinin İş Birliği Algısı Arasındaki İlişki	76

Zümre Öğretmenleri Arasındaki İş Birliği Davranışları Algısını Yordama Düzeyine Yönelik Hiyerarşik Regresyon Analizi.....	78
BÖLÜM V	83
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	83
Tartışma.....	83
Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma.....	83
Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Algı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Tartışma	84
Öğretmenlerin Zümre Öğretmenlerin İş Birliği Davranışları Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma	85
Öğretmenlerin Zümre Öğretmenlerin İş Birliği Davranışları Algı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Tartışma	86
Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik ve Zümre Öğretmenlerin İş Birliği Davranışları Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma	88
Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Zümre Öğretmenlerin İş Birliği Davranışlarını Yordama Düzeyine İlişkin Tartışma	89
Sonuçlar	90
Öneriler.....	91
Araştırmaya Yönelik Öneriler	92
Uygulamaya Yönelik Öneriler	92
KAYNAKLAR.....	94
EKLER.....	109
EK 1. Etik Kurul Onayı	110

EK 2. MEB araştırma İzin Yazısı.....	111
EK 3. Ölçek Kullanım İzinleri	112
EK 4. Araştırmada Kullanılan Ölçekler	113



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Örgütlerde Öğrenme/Yenilenme: Üç Düzeyde Dört Süreç	35
Tablo 2. Örgütsel Öğrenme ile Öğrenen Örgüt Arasındaki Fark	42
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Okul Türü, Branş ve Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Dağılımı	51
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş, Mesleki Kıdem, Okullarındaki Öğretmen Sayısı, Okullarındaki Görev Süresi ve Zümrelerindeki Öğretmen Sayısı Değişkenlerine Göre Dağılımı	52
Tablo 5. Zümre Öğretmenlerinin İş Birliği Düzeyini Belirleme Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Yapılan Güvenirlik Analizi Sonuçları	53
Tablo 6. Öğretim Liderliği Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Yapılan Güvenirlik Analizi Sonuçları	55
Tablo 7. Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Uyum Değerleri	56
Tablo 8. Zümre Öğretmenlerinin İş Birliği Düzeyini Belirleme Ölçeğinin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Uyum Değerleri	58
Tablo 9. Öğretim Liderliği Ölçeği ile Zümre Öğretmenlerinin İş Birliği Düzeyini Belirleme Ölçeği ve Alt Boyutlarındaki Verilere İlişkin Çarpıklık, Basıklık Değerleri ve Z Puanları	61

Tablo 10. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Algı Düzeyleri	64
Tablo 11. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	66
Tablo 12. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Yaş, Mesleki Kıdem ve Okullarındaki Hizmet Süresi Değişkenlerine Göre Korelasyon Değerleri	67
Tablo 13. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	68
Tablo 14. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	70
Tablo 15. Öğretmenlerin Zümre Öğretmenler Arasındaki İş Birliğine Yönelik Algı Düzeyleri	71
Tablo 16. Öğretmenlerin Zümre Öğretmenler Arasındaki İş Birliğine Yönelik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	72
Tablo 17. Öğretmenlerin Zümre Öğretmenler Arasındaki İş Birliğine İlişkin Algılarının Yaş, Mesleki Kıdem, Okullarındaki Hizmet Süresi, Okuldaki Öğretmen Sayısı ve Zümrelerindeki Öğretmen Sayısı Değişkenlerine Göre Korelasyon Değerleri.....	73
Tablo 18. Öğretmenlerin Zümre Öğretmenler Arasındaki İş Birliğine Yönelik Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	75
Tablo 19. Öğretmenlerin Zümre Öğretmenler Arasındaki İş Birliğine Yönelik Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	76
Tablo 20. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliği ile Zümre Öğretmenlerinin İş Birliği Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları.....	77

Tablo 21. <i>Zümreler Arası İş Birliği Davranışları Algısını Yordama Düzeyine Yönelik Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları</i>	79
Tablo 22. <i>Grup Oluşturma Alt Boyutunu Yordama Düzeyine Yönelik Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları</i>	80
Tablo 23. <i>Dönüşüm Alt Boyutunu Yordama Düzeyine Yönelik Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları</i>	81
Tablo 24. <i>Takım Olma Alt Boyutunu Yordama Düzeyine Yönelik Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları</i>	82



ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> TALIS 2018 Araştırmasına Göre OECD Ortalamasındaki Öğretmenlerin Mesleki İş Birliği Deneyimleri.	26
<i>Şekil 2.</i> Mesleki Öğrenme Topluluğunun Boyutları.	29
<i>Şekil 3.</i> Örgütsel Tarama, Yorumlama ve Anlama Arasındaki İlişki.	33
<i>Şekil 4.</i> Dinamik Bir Süreç Olarak Örgütsel Öğrenme.	36
<i>Şekil 5.</i> Öğrenen Örgütün Beş Disiplini.	39
<i>Şekil 6.</i> Örgütsel Öğrenme ve Öğrenen Örgüte İlişkin Teorik Çerçeve.	43
<i>Şekil 7.</i> Öğretimsel Liderlik Ölçeği DFA Sonucu: Yol Diyagramı	57
<i>Şekil 8.</i> Zümre Öğretmenler Arası İş Birliği Ölçeği DFA Sonucu: Yol Diyagramı	59

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
ISLLC	Eyaletler Arası Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu (Interstate School Leaders Licensure Consortium)
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MÖT	Mesleki Öğrenme Topluluğu (Professional Learning Communities)
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü
SH	Standart Hata
SS	Standart Sapma
ZÖK	Zümre Öğretmenler Kurulu
TALIS	Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (Teaching and Learning International Survey)

BÖLÜM I

GİRİŞ

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

Problem Durumu

Okullarda ekip çalışmasını gerektiren pek çok durum mevcuttur. Zümreler, öğretmenler kurulu, sınav komisyonları gibi ekip çalışmasını gerektiren çeşitli ve organize edilmiş ekipler bulunmaktadır (Başaran,1993). Öğretmenler çeşitli kurul ve çalışmalarla ekip çalışmasına yönlendirilmektedir. Zümre öğretmenlerinin sürdürdükleri çalışmalar okullarda yürütülen ekip çalışmaları arasında önemli bir yere sahiptir (Albez, Sezer, Akan & Ada, 2014). İlkokullarda aynı sınıfı okutan, ortaokul ve liselerde alanı aynı olan öğretmenlerden oluşan zümre öğretmenler; iletişim, uyum ve iş birliği içinde çalışarak eğitim ve öğretimi planlayıp koordine ederler, eğitimin kalitesini yükseltirler, eğitimle ilgili görüş ve öneriler geliştirirler (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019).

Okullarda eğitim etkinliklerinin sürdürülmesine yönelik kararların alındığı zümrelerde öğretmenler arasındaki etkili iş birliği, eğitim ve öğretimde başarıyı artıran önemli bir faktör

olarak görülmektedir (Çelebi, Vuranok & Turgut, 2016). Buna karşın zümre çalışmalarının etkili olduğunu gösteren çalışmalar olduğu gibi bürokratik bir gereklilik olarak yapılan toplantılar olup etkili olmadığı görüşünü savunan araştırmalar da mevcuttur (Albez vd., 2014; Demirtaş & Cömert, 2006; Güler, Altun & Türkdoğan, 2015; Küçük, Ayvacı & Altıntaş, 2004; Şahin, Maden & Gedik, 2011).

Bu araştırmalardan Demirtaş ve Cömert (2006) tarafından yapılan çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenler Zümre Öğretmenler Kurulu (ZÖK) toplantılarının amaçlarına uygun ve etkili olarak yürütüldüğünü belirtmişlerdir. ZÖK toplantılarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlendiği bazı araştırmalara göre ise öğretmenler toplantılara ilişkin eksik inanca sahip olup bu toplantıların formalite ve yüzeysel olarak gerçekleştirildiğini, yönergelerde belirtilen amacına uymadan yapıldığını belirtmişlerdir (Aslan, 2019; Elçiçeği & Yılmaz, 2021; Güler vd., 2015). Toplantılarda bir önceki yıl alınan kararların ufak tefek değişikliklerle tekrar yazılmasından daha ileriye gitmediği ve bu toplantıların öğretmenlere verilen sadece bir görev olarak düşünüldüğü sonucuna ulaşılmıştır (Şahin vd., 2011).

Öğretmenler zümre çalışmalarının etkililiğine yönelik görüşlerinin alındığı araştırmalarda ekip çalışmalarındaki iş birliğine inanmaktadırlar (Albez vd., 2014). Zümre toplantıları eğitim ve öğretim faaliyetlerinde önemli bir yer tutmaktadır fakat bu toplantıların olması gerektiği gibi yapılmadığından çalışmaların planlanması ve değerlendirilmesinde eksiklikler olduğundan zümrelerin iş birliği içinde çalışmasını sağlayacak ortamların bulunmadığı belirtilmiştir (Göksoy & Yenipınar, 2015). Bu toplantılara öğretmenlerin isteyerek değil mecburiyetten katıldıkları, öğretmenler arası iş birliğinin olmadığı, bu toplantıların amacına uygun ve etkili olmayan toplantılar olduğu iddia edilmektedir (Küçük vd., 2004).

Eroğlu ve Özbek (2018) tarafından yapılan araştırmaya göre ZÖK toplantılarının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı düşüktür. Araştırma sonuçlarına göre ZÖK toplantıları iş birliğine dayalı daha etkin hale getirilip mesleki gelişimi teşvik etmelidir. Buna karşın yapılan bazı araştırmalarda (Meirink, Meijer & Verloop, 2007; Webs & Holtappels,

2018) öğretmenler arasındaki iş birliğinin güçlü bir öğrenme ortamı oluşturduğu ve öğretmenlerin mesleki gelişimine olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Öğretmen iş birliğinin, öğretmenlerin mesleki gelişimini, öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve okul gelişimini teşvik eden önemli bir özellik olduğu ileri sürülebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi'ne göre, zümreler içinde ve zümreler arasında iş birliği yapılmalıdır (MEB, 2019). Zümre toplantılarına yönelik yapılan araştırmalarda ZÖK'lerde öğretmenler arasında kurulabilecek iletişim ve iş birliğinin öğrencilere de yansıma ihtimali yüksek olacağından öğretmenler arası iş birliğinin öğrencilerin başarısına olumlu katkısı olduğu ve okul etkililiğini artırdığı görülmektedir (Küçük vd., 2004). Okullarda öğrenci başarısı artırmanın önemli yollarından biri öğretmenler arasındaki etkileşim ve ilişkileri artırmaktır (Utle, Basile & Rhodes, 2003).

Zümre öğretmenlerinin ekip ruhu içinde çalışmalarını etkili bir şekilde yürütmesi okul etkililiği, öğrenci başarısı, öğretmenlerin okula bağlılıkları, iş doyumu, mesleki gelişimleri gibi birçok değişkeni olumlu etkilemektedir (Çelebi vd., 2016). Okul yöneticilerine göre etkili öğretmenin önemli özelliklerinden biri eğitim ve öğretimle ilgili faaliyetlerde, iş birliği içinde çalışmasıdır (Özkan & Aslantaş, 2013). Okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta ve okul yöneticileri etkili bir iş birliği ortamında önemli bir rol üstlenmektedirler (Şekerci & Aypay, 2009).

Okul yöneticileri etkili bir iş birliği ortamı oluşturmak için; öğretmenlerinin takım ruhu içinde çalışmalarını güdülemeli, öğretmenler arasında yürütülen grup çalışmalarını ödüllendirmeli ve öğretmenler arasındaki takım ruhunu desteklemelidir (Nwagwu, 1998). İş birliğinin esas alındığı okullarda kolaylaştırıcılığı simgeleyen okul yöneticileri öğretmenlerin uzmanlıklarını ve becerilerini kabullenerek bunların öğrencilerin faydasına kullanılması için gerekli koşulları sağlarlar (Bush, 2018).

Etkili okul anlayışının temelini okul yöneticilerinin öğretim liderliği oluşturmaktadır. Eğitimdeki tüm paydaşları etkileyebilen öğretim liderlerinin varlığı okulların etkililiğinde

oldukça önemlidir (Recepoglu, 2014). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özellikleri ile öğretimi geliştirme rolü ön plana çıkmakta ve odak noktalarını okulun, öğrenci başarısının ve öğrenmenin artırılması oluşturmaktadır (Gümüseli, 2014; Hallinger, 2005; Krug, 1992; Özdemir & Sezgin, 2002; Şişman, 2018). Öğretim liderliği etkili okul kavramı ile incelenen bir liderlik türüdür (Hallinger & Heck, 1998; Özdemir & Sezgin, 2002). Literatürde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının okul yaşantısı üzerinde etkili olduğunu gösteren örgütsel davranış ve örgüt çıktıları üzerinde yapılmış pek çok araştırma mevcuttur (Çalık, Sezgin, Kavgacı & Kılınç, 2012; Gümüseli, 2014; Hallinger, 2005; Krug, 1992; Özdemir & Sezgin, 2002; Serin & Buluç, 2012; Şişman, 2018; Ünal & Çelik, 2013; Yılmaz & Kurşun, 2015).

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları öğretmenlerin kolektif yeterliliklerinin üzerinde olumlu yönde etkisi olup, öğretmenlerin öz yeterlilikleri bu olumlu ilişkiye aracılık etmektedir. (Çalık vd., 2012). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları sergilemesi öğretmenlerin görev yaptıkları okullara bağlılıklarını artırmaktadır (Serin & Buluç, 2012). Öğretimsel liderlik davranışları sergileyen okul müdürleri öğretmenlerin akademik iyimserlik davranışları göstermesi yönünde onları motive ederek akademik performanslarını artırmaktadır (Yılmaz & Kurşun, 2015).

Ünal ve Çelik (2013) tarafından yapılan araştırmaya göre; okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları öğretmenlerdeki örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Okul müdürleri öğretmenlere nitelikli öğretim için ihtiyaç duyduğu alanda uzman olarak yardımcı olmalı, mesleki gelişimi sağlayacak dönütler vermeli ve meslektaş yardımlaşması için gerekli koşulları sağlamalıdır.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının örgütsel dinamikler üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu gibi iş birliği ortamını artırmada da önemli bir role sahiptir. Okul müdürleri öğretime odaklanarak ve öğretmenlerin iş birliğine dayalı uygulamalarını artırarak öğrencilerin başarısında önemli bir etkiye sahip olabilmektedir (Mora-Ruano, Schurig &

Witmann, 2021). Bu anlamda okullarda olumlu ve düzenli bir eğitim-öğretim ortamının oluşturulması öğretimsel liderliğin önemli bir boyutudur (Şişman, 2016). Bu olumlu ortamın sürdürülebilir olmasında yöneticiler ile öğretmenler arasındaki etkileşim önemli olup; okullardaki kurul ve komisyonlara bu konuda büyük sorumluluk düşmektedir. Bu sorumluluktan önemli bir pay ZÖK'e aittir (Şekerci & Aypay, 2009).

Okullarda eğitim ve öğretimin amaçlarını gerçekleştirmek için zaman, araç-gereç ve çaba kavramlarının kullanıldığı etkili birimlerden biri zümreler olduğundan; okul yöneticileri okul hedeflerini gerçekleştirmede zümre çalışmalarına gereken önemi vermelidir (Göksoy & Yenipınar, 2015). Öğretmenler arasındaki iş birliği uygulamalarında öğretmenler kilit role sahip olsalar da okul müdürleri iş birliğinin başarılı olabileceği bir ortamı sağlama konusunda önemli bir sorumluluğa sahiptir (McHenry, 2009).

Alan yazın incelendiğinde okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul yaşantıları, örgütsel çıktılar, mesleki öğrenme toplulukları ve örgütsel öğrenme ile arasındaki ilişkinin ele alındığı araştırmalar mevcut olup; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile zümre öğretmenleri iş birliği davranışları arasındaki ilişkinin doğrudan ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğinin artırılmasında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri önemli bir etkiye sahiptir. Bu anlamda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okullardaki zümre öğretmenler arasındaki iş birliği ile olumlu bir ilişkisinin olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile zümre öğretmenler arasındaki iş birliği ilişkisi incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile zümre öğretmenler arasındaki iş birliği davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin, kendi okul yöneticilerinin göstermiş oldukları öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları;
 - a. cinsiyet,
 - b. yaş,
 - c. mesleki kıdem,
 - d. mevcut okullarındaki hizmet süreleri,
 - e. görev yaptıkları okul türü,
 - f. eğitim durumu değişkenlerine göre nasıl farklılaşmaktadır?
3. Öğretmen görüşlerine göre zümre öğretmenler arasındaki iş birliği hangi düzeydedir?
4. Öğretmenlerin, zümre öğretmenler arasındaki iş birliği düzeylerine yönelik algıları;
 - a. cinsiyet,
 - b. yaş,
 - c. mesleki kıdem,
 - d. mevcut okullarındaki hizmet süresi,
 - e. görev yaptıkları okul türü,
 - f. eğitim durumu,
 - g. okuldaki öğretmen sayısı
 - h. zümredeki öğretmen sayısı değişkenlerine göre nasıl farklılaşmaktadır?

5. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği davranışları ile zümre öğretmenlerin iş birliği davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği davranışları zümre öğretmenler arasındaki iş birliği davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın Önemi

Alan yazında, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkili okul, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, okul kültürü, öğretmenlerin öz yeterliği ve kolektif yeterliği gibi örgütsel çıktılar ile ilişkisine yönelik birçok çalışma bulunmaktayken, zümre öğretmenlerinin iş birliği davranışlarıyla ilişkisini doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma bu eksikliğin giderilmesi açısından önemlidir.

Öğretmenler arası iş birliği ve meslektaş dayanışmasının olduğu okullarda mesleki öğrenme toplulukları ve örgütsel öğrenme ortamı oluşmaktadır. Eğitim kurumlarında bu iş birliği ortamlarının gerçekleşeceği önemli birimlerden biri zümreler arasındaki etkileşim ve paylaşımlardır. Okullarda öğretmenler arası iş birliğinin olmasında ve öğrenme kültürünün oluşmasında okul müdürlerine büyük görev düşmektedir. Öğretimsel liderlik diğer liderlik anlayışlarından farklı olarak öğrenme ve öğretme süreçlerine odaklanmaktadır. Bu çalışmanın okullarda zümre öğretmenler arasında iş birliği çalışmalarının ortaya çıkmasında etkili olan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemelerine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Varsayımlar

1. Katılımcıların ölçme araçlarına gerçek durumlarını yansıtan ve içten yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır.

2. Veri toplama araçları araştırmada ele alınan değişkenlere ilişkin veri toplanması için yeterli olup; öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile zümre öğretmenler arasındaki iş birliği davranışlarını yordayabileceği üzerine kurulmuştur.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. COVID-19 salgını nedeniyle araştırma verileri çevrimiçi yollardan toplandığı için ulaşılabilen örneklem ve toplanan verilerin niteliği ile ilgili sınırlılık oluşturabileceği düşünülmektedir.

Tanımlar

Öğretimsel Liderlik: Öğretimi geliştirmeye odaklanarak okulun amaç ve misyonun gerçekleşmesini sağlamaktır (Krug,1992).

Zümre Öğretmenleri: İlkokullarda aynı sınıfı okutan, ortaokul ve liselerde alanı aynı olan öğretmenlerdir (MEB, 2019).

Zümre Öğretmenler Kurulu: Okullarda her eğitim-öğretim yılında birinci dönem başında, ikinci dönem başında, yıl sonunda ve gerekli görülen zamanlarda okul müdürünün görevlendireceği bir müdür yardımcısı veya branş öğretmenleri arasından seçimle belirlenen öğretmenin başkanlığında yapılan toplantılardır (MEB, 2019).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmaya ilişkin temel kavramların açıklanmasına yer verilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda liderlik, liderlik ve yöneticilik arasındaki fark, okul liderliği, öğretimsel liderlik, iş birliği, öğretmenler arası iş birliği kavramları incelenmiştir.

Liderlik

Liderlik alan yazın incelendiğinde bu kavramın pek çok araştırmaya konu olduğu (Bass, 1990; Yukl, 2010) ve eğitim örgütlerinde de sıklıkla çalışılan ve güncelliğini koruyan bir konu olduğu görülmektedir (Cemaloğlu, 2007; Güçlü, 2016; Karip, 1998; Kurt, 2021; Lunenburg & Ornstein, 2013; Özdoğru, 2020; Rost, 1997; Şişman, 2018; Turan, 2014). Bu bağlamda liderlik kavramının ne anlam ifade ettiği önemlidir.

İlgili alan yazında çok sayıda liderlik tanımı yapılmıştır. Stogdill (1974), farklı insanlarca farklı anlamlar ifade edebilen bu kavramda “Liderlik nedir?” sorusuna verilecek cevapların bu konuda araştırmada bulunan kişilerin sayısı kadar olduğunu ifade etmiştir. Liderlik kavramı ile ilgili birçok makale, kitap ve araştırma olmasına rağmen liderlik tek bir tanımla ifade edilememekte ve yapılan tanımlarda bir uzlaşma bulunmamaktadır. Çoğu tanımda

liderliğin bir süreç içerdği varsayımı yatmaktadır (Yukl, 2010). Liderlik ve lider davranışları üzerine yapılan çok sayıda araştırma bulguları karşılaştırmayı ve bütünleştirmeyi zorlaştırmaktadır (Yukl, 2012).

Firestone'a (1996) göre liderlik kavramında; bireylerin bulundukları makamda ne yaptıklarından çok, örgütün varlığını sürdürebilmesi, gelişmesi ve etkin olabilmesi için yerine getirilmesi gerekenlerin neler olduğunun ve liderin işlevlerinin neler olduğu açısından incelenmesi gerekmektedir (Firestone'den aktaran Karip, 1998). Liderlik bireyin davranışları, kişilik özellikleri, etkileşim kalıpları, rol ilişkileri bağlamında ifade edilen bir kavramdır (Yukl, 2010).

Liderliğin doğuştan mı yoksa koşullara göre mi oluştuğu konusunda tartışmalar ve bazı görüşler bulunmaktadır. Fakat liderliğin bir toplumun ve kültürün ürünü olduğu kabul edilmiştir (Bursalıoğlu, 2002). Liderlik hedefler ve yönlendirmeyi içeren grupsal bir süreçten ibarettir (Ereş, 2018). Rost (1997) liderliği; örgütlerde ortak amaçların gerçekleştirilebilmesi için çalışanların etkilendiği çevre ve içeriğe odaklanılan bir süreç olarak ifade etmektedir.

Liderler örgütte bulunan bireyleri yönettikleri gibi etrafındakiler tarafından da yönetilirler (Bennis, 1989). Liderlik örgütlerin hedeflere ulaşması için bir araç, etki, ikna, güç ilişkilerini içeren bir grup süreçler olarak ifade edilmektedir (Bass, 1990). Liderliğe ilişkin yapılan tanımların üç önemli boyutu vardır (Lunenburg & Ornstein, 2013) :

1. Liderlik etki içerir.
2. Liderlik hedefe ulaşmayı gerektirir.
3. Liderlik takipçiler gerektirir.

Liderler, örgütün amaçları çerçevesinde ileri görüşlü olarak geleceğe yönelik vizyon ve hedefler belirler ve bu hedeflerin, gelişmelerin gerçekleşmesi için öncü rol oynayarak örgüt çalışanlarını da seferber ederler (Şişman & Turan, 2001). Liderlik statüden ve bulunulan

makamdan ziyade kişiliğin sonucudur (Bursalıoğlu, 2002). Liderler, konumlarından ötürü insanları etkileyen etik konulara ve kararlara yönelik güce sahiptirler (Özdemir, 2003).

Başkalarını etkileyen kişilere lider denilmektedir. Liderlerin çeşitli araç ve yöntemleri kullanarak kendini izleyen kişilerin duygu, düşünce ve davranışlarını etkileme süreci ise liderlik olarak tanımlanır (Özdemir, 2018). Başkalarını etkileme ve onlara yön verme sanatı olan liderlik, neyin yapılacağına karar vermek ve işlerin yapılması için başkalarını motive ederek bunu başkalarına yaptırmaktır (Turan, 2014). Liderlik ile ilgili yapılan tanımlarda vurgulanan nokta “etkileme” kavramıdır (Yılmaz, 2004). Yapılan tanımlar genel olarak incelendiğinde; liderliğin, örgüt ve izleyicileri kapsayan, etkileme, güç kullanma, güdüleme ve rehberlik etme kavramlarını da barındıran yönetsel bir süreç olduğu söylenebilir (Cemaloğlu, 2013).

Liderlik ile ilgili yapılan farklı tanımlamalarda dikkat çekilen hususlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Şişman; 2018, s. 4):

- Kişisel özelliklere bağlı olarak barındırılan güç
- Karar verme gücü ve verilen kararları uygulayabilme gücü
- Gruba yön verme ve grupta bireyler arasında eşgüdüm sağlama
- Grubu ortak amaçlar doğrultusunda etkileme
- Bireyler ile grup arasında oluşan etkileşim gücü
- Mevcut olan amaç, yapı, prosedür ve kuralları değiştirebilme kabiliyeti.

Okullarda Liderlik

Liderlik sağlık, askerlik, politika, din, eğitim, yönetim gibi birçok örgütte farklı yönlerden ele alınan ve incelenebilen bir kavramdır. Çeşitli bakış açıları ile incelenen bu kavrama

ilişkin farklı tanımlamalar yapılmıştır ve bu kavramın ne ifade ettiğine dair fikirler geliştirilmiştir.

Eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayıran belirgin özelliğin çıktısının insan olması ve kâr amacı olmaması olduğundan literatürde eğitim liderliği ve okul liderliği gibi diğer örgütlerde olmayan liderlik kavramları da bulunmaktadır (Ereş, 2018). Ayrıca bu farklılıklar, okul yöneticilerinin görev, sorumluluk, yetki ve gösterdikleri liderlik davranışlarını da etkilemektedir (Cemaloğlu, 2013).

Toplumların devamını sürdürebilmesi eğitim örgütlerinde önemli bir kaynağı olan insan gücünden sağlandığından; liderlik kavramı eğitim örgütleri için de ayrı bir önem arz etmektedir. Okullarda lider olması beklenen kişilerin başında okul yöneticileri gelmektedir. Okul yöneticileri gösterdikleri liderlik rolleri ile okulların başarıya ulaşmasında ve amaçların gerçekleşmesinde önemli bir faktördür (Serin & Buluç, 2012). Okul liderliği; belirli mevzuatlara bağlı olarak yetkilendirilen bir meslek olmasından çok daha fazla sorumluluğa sahiptir (Cemaloğlu & Duran, 2020).

Okul liderleri kişisel ve mesleki değerlere dayalı bir vizyon geliştirerek okulun amaçlarını gerçekleştirirler. Okulun yapısı, felsefesi ve gerçekleştirilen faaliyetler bu vizyonun başarılı olmasına dönüktür. Başarılı okul liderleri bu vizyonu okulun tüm paydaşları ile paylaşmalıdır (Bush & Glover, 2014). Etkili bir okul liderinin görevi, paylaşılan vizyon doğrultusunda okuldaki enerjinin öğretmenler ve personeller arasında dağıtılmasını sağlamaktır (Özden, 2020).

Türkiye’de okul yöneticilerinin görevlerini belirten mevzuat incelendiğinde okul müdürlerinden liderlikten çok yöneticilik yapmaları beklendiği söylenebilir (Şişman, 2018). Fakat okul müdürleri geleneksel rollerinden kurtulup toplum yapısında meydana gelen değişimler ve sorunlar ile başa çıkabilmelidir. Okul müdürlerinin etkili liderlik yapabilecek bir eğitim yöneticisi olarak yetiştirebilmek için bazı yeterlilikler ve standartlar olmalıdır (Aslan & Karip, 2014).

ABD Devlet Okul Müdürleri Kurulu (The Council of Chief State School Officers) tarafından oluşturulan Eyaletler Arası Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu (Interstate School Leaders Licensure Consortium-ISLLC) ile 1996 yılında “Okul Müdürleri İçin Liderlik Standartları” oluşturulmuş ve daha sonra geliştirilerek 2008 ISLLC standartları belirlenmiştir. Bu standartlar okul müdürlerinin yetiştirilmesi ve yeterliliklerinin belirlenmesine yönelik eğitim politikalarını belirleyen kişilere ve eğitim liderlerine verdiği bilgilerle yardımcı olmaktadır. Belirlenen standartlarda temel amaç öğrencilerin başarısını geliştirmek olup güçlü okul liderliğini tanımlamaya yönelik altı standart aşağıdaki gibi ifade edilmektedir (ISLLC, 2008):

- Öğrenme için paylaşılan bir vizyon belirlemek
- Öğrencilerin öğrenmesine ve öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacak bir okul kültürü ile öğretim programı oluşturmak
- Öğrenme ortamının güvenli, verimli ve etkili olması için organizasyonun, operasyonun ve kaynakların etkin yönetimini sağlamak;
- Topluluk üyeleriyle ve fakültelerle iş birliği yapmak toplumun çeşitli çıkarlarına ve ihtiyaçlarına yanıt vererek kaynakların harekete geçirilmesi
- Dürüst, adil ve etik bir şekilde hareket etmek
- Siyasi, sosyal, yasal ve kültürel bağlamları anlamak, bunlara yanıt vermek ve onları etkilemektir.

Okullarda liderlerin yetiştirilmesi için belirlenen standartlar ve yeterlilikler bir ülkenin geleceğini belirlemenin, toplumu biçimlendirmenin ve toplumsal problemlerin çözülmesinin bir yoludur. Okul müdürleri yalnızca okulların yöneticisi değil yönettikleri kurumun ayrıca liderleri olarak görülmedir. Yöneticilerin okullarda bir değişim ve öğretim lideri olarak konumlanması son derece önemlidir (Turan & Şişman, 2000).

Son zamanlarda okulların yönetiminde yöneticilikten öte liderlik kavramına daha çok vurgu yapılmakta ve müdürlerden liderlik davranışları sergilemeleri yani bir okul liderleri olmaları beklenilmektedir (Gümüş, Bellibaş, Esen & Gümüş., 2018). Literatür incelendiğinde okul müdürlerinin okul yönetimi ve öğretim liderliği arasında kalınan iki ana sorumluluğu bulunmaktadır. Başarılı okul müdürleri bu görevlerden öğretim liderliği boyutuna okul yönetimi boyutundan daha fazla yönelen kişilerdir (Kesen, Sundaram & Abaslı, 2019).

Robinson, Hohepa ve Lloyd (2009) başarılı okul liderliğinin boyutlarını aşağıda gibi ifade etmektedir:

- Eğitim hedeflerini ve beklentileri belirleme
- Stratejik kaynak sağlama ve kaynakları kullanma
- Öğretimi planlamak, koordine etmek ve değerlendirmek
- Öğretmenleri mesleki gelişim olarak teşvik etmek ve desteklemek
- Düzenli ve destekleyici bir ortam oluşturmaktır.

Öğretimsel Liderlik

Eğitim liderleri her şeyden önce, çok yönlü ve bilgili olmalıdır. Bu şekilde liderler amaçlara uygun politikalar geliştirir ve bunları gerçekleştirebilecek araçları sağlarlar (Bursalıoğlu, 2002). Okul yöneticileri içinde bulunulan koşullara göre farklı liderlik biçimlerini kullansa da öğretimsel liderlik yöneticilerin her zaman sahip olması gereken bir liderliktir (Ayık & Şayır, 2014). Okul yöneticilerinin benimseyecekleri öğretimsel liderlik rolleri, okulların amaçlarına ulaşmasında ve etkili okulların oluşmasında yardımcı olacaktır. Yönetimsel ve öğretimsel liderlik açısından güçlü olan okul yöneticileri okuldaki tüm personeli aynı amaç etrafında bütünleştirerek başarıya ulaşabilir (Özdemir & Sezgin, 2002).

Eğitim kurumları öğrencilerin daha iyi yetişmesi için vardır. Öğretimsel liderlik bir nevi okul yöneticisinin, okulun var olma nedeninin “öğrencilerin yetişmesini sağlamak” olduğu gerçeğini hatırlamasıdır. Okul yöneticilerinin asıl görevleri öğretim sürecine liderlik etmeleridir (Özden, 2020). Öğretimsel liderlik, diğer liderlik türlerinden farklı olarak okuldaki öğrenme ve öğretme süreçlerine odaklanarak okul müdürlerinin etkili bir öğrenme ve okulda beklenen hedeflere ulaşılabilmesi için okulla ilgili olan tüm bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir (Şişman, 2018).

Okul müdürünün öğretimsel liderlik rolleri Beck ve Murphy'nin yaptıkları çalışmada 1920 yılından itibaren on yıllık süreçler halinde incelenmiş ve geçirilen değişimler tanımlamalarla ifade edilmiştir. Yapılan çalışmada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri; 1920'li yıllarda Değerler Simsarlığı, 1930'larda Bilimsel Yöneticilik, 1940'lı senelerde Demokratik Lider, 1950'lerde Kuram Güdümlü Yöneticilik, 1960'larda Bürokratik Yöneticilik, 1970'lerde İnsancıl Destekçilik ve 1980'li yıllarda ise Öğretim Liderliği olarak açıklamışlardır. Beck ve Murphy okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini 1980'li yıllara kadar çok belirgin olmayıp diğer yönetsel roller içinde geride kaldığını iddia etmişlerdir. (Beck & Murphy'den aktaran, Gümüşeli, 2014, s. 10).

Öğretimsel liderlik, eğitim yönetimi alanında sıklıkla çalışılan ve incelenen bir liderlik modelidir (Gümüş vd., 2018). Öğretimsel liderlikte; öğretmeye, öğrenmeye ve öğretmenlerin öğrencilerle beraber çalışırken davranışlarına odaklanılır (Bush, 2007). Öğretimsel liderlik kavramı okul yöneticilerinin yönetsel rollerinin ağırlıkta olduğu klasik liderlik anlayışlarını değiştirerek, öğretimi geliştirmeyi ön plana çıkarmıştır (Güçlü & Özden, 2000). Öğretimsel liderlik, öğretimi geliştirmeye odaklanarak okulun amaç ve misyonun gerçekleşmesini sağlamaktır (Krug, 1992).

Etkili okullar kavramının literatürde kullanılmasından bu yana okul yöneticilerinin öğretim odaklı liderlik davranışları sergilemelerinde önerilerde bulunulmuştur (Edmonds, 1979). Okul müdürleri öğretimsel liderlik rolleri ile okulun başarısı ve okulların etkili olmasında

önemli bir pay sahibidir. Bu yüzden öğretimsel liderlik ile etkili okul kavramları birbirleriyle oldukça yakından ilişkilidir (Gümüşeli, 2014). Okullarda normlar, etkinlikler ve bazı örgütsel yapılar okulların başarısı üzerinde etkili olmaktadır. Öğrencilerin başarısında ise öğrencilerin bireysel kabiliyetleri ile okulun özellikleri belirleyicidir. Bu noktada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri, okulun ve öğrencilerin başarısında çok önemlidir (Özdemir & Sezgin, 2002). Öğretim liderliği, okul yöneticilerinin öğretimi ve öğretim programlarını yönetmesidir. Burada okul yöneticilerinin rolü, öğretimsel bir lider olarak okulun yönünü belirlemekle yakından ilişkilidir (Ereş, 2018).

Öğretimsel liderliğin boyutlarına yönelik ilgili literatür incelendiğinde farklı sınıflandırmalar yapılmaktadır. Araştırmada bu sınıflandırmalardan Hallinger ve Murphy (1985) ve Şişman'ın (2018) çalışmalarına değinilmiştir.

Öğretimsel Liderliğin Boyutları

Öğretimsel liderler misyon olarak hedef odaklıdırlar ve öğrencilerin akademik anlamda başarılarına odaklanırlar (Hallinger, 2003). Bu misyonu gerçekleştirmek için okul yöneticilerinin öğretimsel liderlikleri üç temel boyutta ortaya çıkmaktadır. Bunlar; okulun misyonunun tanımlanması, öğretim programını yönetme ve olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesidir (Hallinger & Murphy, 1985).

Bu üç ana boyutun altında öğretim liderliğinin işlevleriyle ilgili alt boyutlar yer almaktadır (Hallinger & Murphy, 1985):

1.Ana Boyut: Okulun misyonunun tanımlanması: Öğretimsel liderlik davranışının en önemli boyutlarından birisi, okul yöneticisinin okulun misyonunu tanımlamasıdır. Bu boyut başarılı okulların taşıdığı önemli bir özelliktir. Okul misyonunu tanımlama, bir okulda yapılan etkinlikleri bir bütün olarak birbirine bağlayan ortak amaçlar geliştirmeyi ve bu misyonun okulun tüm paydaşları ile paylaşılmasını ifade etmektedir (s. 221).

- *Okulun hedeflerinin belirlenmesi:* Okul yöneticileri öğretimsel bir lider olarak okuldaki diğer çalışanlarla beraber okul misyonuna uygun hedefler geliştirmelidir. Başarılı okulların hedeflerinin açıkça tanımlanmış olduğu görülmektedir
- *Okul hedeflerinin diğer paydaşlarla(öğretmen, öğrenci, veli) paylaşılması:* Okulun amaçları okul müdürü tarafından eğitim öğretim yılı boyunca resmi ve resmi olmayan kanallar vasıtasıyla okuldaki diğer paydaşlarla paylaşılmalıdır.

2.Ana Boyut: Öğretim programını yönetme: Öğretim lideri olarak okul yönetici öğretim programlarına önderlik etmelidir (s. 222).

- *Öğretim programının koordine edilmesi:* Okullarda öğretim programlarının birbirini ile uyumlu olmasında ve programların arasında eşgüdümün sağlamasında okul müdürleri önemli rol oynamaktadır.
- *Öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi:* Öğretim programının değerlendirilmesi öğretimin iyileştirilmesini ve öğrenme sürecinin geliştirilerek etkili kılınmasını sağlamaktadır.
- *Öğrenci başarısının takip edilmesi:* Öğretim liderleri öğrencilerin ilerlemesini ve gelişimini standardize edilmiş testlerle izlemelidir. Öğretim programı ve okul amaçlarını değerlendirmede bu testlerden sonuçlarından faydalanmalıdır.

3.Ana Boyut: Olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi: Bir okuldaki çalışma koşulları, öğrenmeyi etkileyen öğretmen ve öğrencilerin tutumları öğrenme iklimini oluşturmaktadır. Okul yöneticileri öğrenme iklimini düzenleyerek herkesin istekli, güvenle çalışabileceği olumlu bir ortam oluşturmalıdır (s. 223-224).

- *Öğretim için ayrılan zamanın korunması:* Okul yöneticileri derslerin kesintiye uğramaması, zamanında başlayıp bitirilmesi gibi öğretim zamanını korumak için okulda etkili bir zaman politikası izlemelidir.

- *Öğretmenlerin mesleki olarak gelişiminin desteklenmesi:* Öğretimsel lider olarak okul müdürleri öğretmenlerin mesleki yönden gelişimlerine destek vermeli, onları bu konuda motive ederek gerekli ortamın sağlanması konusunda olanaklar sunmalıdır.
- *Başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesi:* Öğretmenlerin göstermiş oldukları başarılar maddi veya manevi yollarla ödüllendirilerek onların motivasyonu artırılmalıdır.
- *Öğrenci başarısının ödüllendirilmesi:* Okul müdürleri başarılı olan öğrencileri onları motive etmek ve diğer öğrencilere rol model olması için okul ve sınıf ortamında ödüllendirmelidir.
- *Okulda görünür olmak:* Öğretimsel liderler öğretmen ve öğrencilerle sürekli iletişim ve etkileşim içinde olmalı, varlığını hissettirmelidir.
- *Akademik standartların geliştirilmesi ve güçlendirilmesi:* Okulun ihtiyaçları doğrultusunda akademik standartların açıkça tanımlanması hedeflerin belirlenip, uygulanmasında ve öğrenmenin artırılmasında önemli rol oynamaktadır.

Türkiye’de öğretimsel liderlik ile ilgili okul bağlamına uygun olarak Şişman (2016) tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi” öğretim liderliği ile ilgili çalışmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Çakır, 2019; Kurt, 2021; Özdoğru, 2020). Geliştirildiği dönemde “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” şeklinde adlandırılan ölçme aracı geçerlik ve güvenirlik çalışmasından sonra ölçek hâlini almıştır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ölçmeyi hedefleyen bu ölçekte öğretimsel liderlik beş ana boyuttan oluşmaktadır. Boyutlar; Hallinger ve Murphy (1985) ile de tutarlı olarak;

1. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması,
2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi,
3. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi,
4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve

5. Düzenli öğretme öğrenme çevresi ve iklimi oluşturmaktır (Şişman, 2016).

Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması

Okulun vizyon ve misyonunun belirlenmesi etkili okullar ve okulun başarısı açısından büyük önem taşımaktadır. Etkili bir liderin en önemli görevlerinden birisi okulun vizyonunu oluşturmak ve belirlenen vizyon çerçevesinde okuldaki bütün çabaların gerçekleşmesini sağlamaktır (Can, 2007; Hallinger, 2005; Şişman, 2018).

Okulun mevcut durumu ile uyumlu somut ve kısa vadede gerçekleştirilebilecek hedeflerin belirlenmesine odaklanılmalıdır. Gerçekleştirilmesi mümkün olmayan, soyut ve okulun durumu ile ilişkisiz art arda sıralanmış hedefler listesi okulda herhangi bir değişim ve dönüşüm meydana getiremeyecektir. Okulun bağlamına uygun hedefler belirlendikten sonra bu hedeflerin herkese duyurulması ve benimsetilmesi gerekmektedir (Şişman, 2018).

Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi

Okul yöneticilerinin okul programına ve öğretim-öğrenme süreçlerine önderlik etmesi öğretimsel liderliğin bir gereğidir. Etkili okullarda okul yöneticileri herkese öğrenmenin önemini vurgulamakta ve okul programını açık bir biçimde belirlenmiş amaçlar üzerine oluşturmaktadır (Şişman, 2018). Bir öğretim lideri olarak okul yöneticileri okulun eğitim-öğretim politikasına yönelik güçlü bir vizyonu barındırmalıdır (Özdemir & Sezgin, 2002).

Eğitim programı ile ilgili her türlü materyal, öğretim yaklaşımları, değerlendirme araçları etkili okullarda öğretimin amaçlarını gerçekleştirmeye yöneliktir ve bu amaçla kullanılır. Program içeriğinin iyi bir şekilde belirlenmesi ve öğrenmeye gereken yeterli sürenin ayrılması ile bütün öğrenciler öğrenebilir ve başarılı olabilirler (Hallinger & Murphy, 1985). Zaman okulların ve okul yöneticilerinin en önemli kaynağıdır. Etkili bir okul müdürü zamanının çoğunu eğitim-öğretimle ilgili işlere ayırmalıdır (Şişman, 2018).

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin en önemli amacı, öğrencilerin başarılarını artırmaktır (Hallinger, 2003). Öğretimsel liderliğin ortaya çıkmasında en belirleyici unsur, öğrenci başarısını artırma faktörü etkili olmuştur. Bu yüzden öğretimsel liderlik bağlamında bir okul müdürünün sergilemesi gereken davranışlarından birisi öğrencilerin akademik gelişimlerini takip etmektir (Can, 2007; Hallinger, 2003; Murphy, 1988; Özdemir & Sezgin, 2002).

Öğretimsel liderliğin gereği olarak okul yöneticileri öğretim sürecine ve okul programlarına önderlik etmelidir. Okullarda öğrencilerin gelişim ve başarı düzeyleri ölçme araçlarıyla takip edilmeli ve değerlendirilmelidir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda güçlü ve zayıf yönler tespit edilip buna uygun yapılacak değişiklik ve iyileştirmeler okul yöneticileri tarafından sağlanmalıdır. Ayrıca öğretimsel bir lider olarak okul müdürü akademik başarı sergileyen veya olumlu davranışlar gösteren öğrencileri ödüllendirmelidir (Şişman, 2018). Öğrenci başarısı ile okulların etkililiği arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur. Öğretim hedeflerini belirleyerek, öğrencileri bu hedefleri başarabilecek güçte oldukları konusunda motive eden okul müdürleri başarıyı sağlayacaklardır (Gümüseli, 2014).

Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi

Öğretimsel liderliğin nihai amacı, öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirerek öğrenci başarısını artırmaktır (Bush, 2018). Bu sebeple öğretimsel liderliğin en önemli boyutlarından birisinin öğretmenlerin mesleki açıdan geliştirilmesinin olduğu söylenebilir (Blase & Blase, 1999).

Bir okulda bulunan öğretmenlerin motivasyonlarında, yaptıkları işten doyum sağlamalarında ve okulla bütünleşmelerinde en belirleyici faktör okul müdürlerini bir öğretim lideri olarak görmeleridir. Okul yöneticileri öncelikle okul kadrosu için eylem ve davranışlarıyla iyi bir model olmalıdır. Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları kaynakları sağlamalı, onlarla iletişim

halinde olmalıdır. Öğretmenleri mesleki gelişime dönük etkinliklere teşvik etmeli ve çalışanlarının başarılarını ödüllendirmelidir (Şişman, 2018).

Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İkliminin Oluşturulması

Öğretimsel lider olarak okul yöneticileri, okul kadrosu ile öğrencilerin bütünleşmesini sağlayacak olumlu ve açık bir öğrenme ortamı oluşturmali ve bu ortamı sürdürmelidir. Okulda bulunan herkes zevkle çalışabilmeli, karşılıklı güven ve dostluğa dayalı olumlu bir okul iklimi yaratmalıdır. Okul yöneticileri okullarda ortak bir kültürün oluşmasını ve sürdürülmesini sağlamak için okullarda bütünleşmeyi ve ortaklaşa kültürü ön plana çıkarmalıdır. Okullar çevresinin yapısı dikkate alınarak toplumun yenileşmesi ve gelişmesine büyük ölçüde katkı sağlarlar (Şişman, 2018).

Okul yöneticisi, öğretim sürecini yönetirken öğrenci ve öğretmenler başta olmak üzere tüm eğitim çalışanları ile sürekli iletişim içinde olarak varlığını eğitim paydaşlarına hissettirmelidir. Okul müdürünün okulda görünür olması okulun düzeni açısından önem taşımaktadır. Okulda görünür olmak zaman zaman okul bahçesinde, okul binasında veya sınıf içerisinde olmak demektir (Özdemir & Sezgin, 2002).

İş Birliği

İş birliği, bireyler arasında etkileşim gerektiren bir süreçtir. Sosyal etkileşimin olması için güven gerekli bir unsur olduğundan güven ile iş birliği arasında önemli bir ilişki söz konusudur (Tschannen-Moran, 1998). Değişen derinliklerde ve çok farklı biçimlerde ortaya çıkan, şemsiye bir terim olan iş birliği; paylaşılan bir görevi yerine getirmek için grup içindeki ortak etkileşimi ifade eder (Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015).

İş birliği kavramı “takım çalışması, mesleki öğrenme toplulukları, öğrenme grupları, meslektaş dayanışması ve yardımlaşması” gibi kavramlar ile birbirinin yerine

kullanıldığından oluşan karışıklık iş birliği kavramının tanımının yapılmasını güçleştirmektedir. İş birliği “dayanışma, karar alma süreçlerine katılım” ifadelerini çağrıştırmaktadır (Yılmaz & Çelik, 2020).

Okullar öğretmen, öğrenci, yöneticiler, veliler ve diğer çalışanlardan oluşan bir ilişkiler bütünüdür. Bu ilişkiler, okulun sosyal sistem özelliğini ortaya koymaktadır. Okulların etkililiğini bu ilişkilerin düzeyi belirlemektedir. Okulun yapısında üç tür ilişki vardır. Bunlar (Bolat, 1996) ;

a) Yarışmacı yapı: Bu yapının temelinde kimin en iyi olduğunun anlaşılması yatmaktadır ve bireyler birbiriyle yarışır.

b) Bireyci yapı: Bireyler bu yapıda, diğerlerinden bağımsız olarak iş görmektedirler.

c) İş birlikli yapı: Bu yapıda bireyler, ortak amaçlara ulaşmak için birlikte çalışırlar.

İş birliğindeki temel amaç, öğretimin kalitesini artırmak için öğretmenler arasında kolektif bir yaklaşımın benimsenmesidir (Doğan & Yurtseven, 2021). Eğitim hizmetini sağlayabilmek için insan odaklı örgütler olması sebebiyle okullar; öğretmen, öğrenci, okul idaresi ve aileler gibi toplumumuzda birçok grup ile etkileşim kurar ve bu gruplarla iş birliği yaparlar (Cerit, 2009).

Okullarda İş Birliği

Toplam kalite yönetimi, okula dayalı yönetim ve öğretmenleri güçlendirme gibi okullarda iyileştirme ve geliştirmeye yönelik bazı yeni anlayış ve yaklaşımlar uygulanmaktadır. Bu yaklaşımlarda okulla ilgili alınan kararlarda öğretmenlerin, velilerin katılımı teşvik edilmiş ve okulun paydaşları arasındaki iş birliği vurgulanmıştır (Tschannen-Moran, 2001). Öğretmenlerin yapmış oldukları işle ilgili hedefler için yürüttükleri eylemler okullarda iş birliğini ifade etmek için kullanılmaktadır (Yılmaz & Çelik, 2020). Okullarda iş birliğine

dayalı bir atmosfer oluşturulmasının en önemli yollarından biri okulda güvenilir bir ortam oluşturabilmektir (Cerit, 2009).

Rose (2008) başarılı iş birlikçi modellerde bulunması gereken altı ögeyi aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

- Okul kültürü ve okul iklimi,
- Açık, net amaçlara sahip olmak,
- Sonuçlara dikkat etmek, odaklanmak,
- Zamanın ve yapıların kullanılması,
- Kişisel uygulamanın paylaşılması,
- Uygulama hakkında yansıtıcı diyalog gerçekleştirilmesi.

Okullardaki iş birliği çalışmaları, müdürlerle öğretmenler, öğretmenlerle meslektaşları ve okulun aileyle olan ilişkileri açısından ele alınmaktadır (Tschannen-Moran, 1998).

Öğretmenlerin Müdürlerle İş Birliği

Okullarda müdürler önemli konularda kararlar alınırken öğretmenlerle iş birliği yapılarak kararlar alınırsa öğretmenler tarafından bu kararların uygulanması ve benimsenmesi daha kolay olacaktır. Okullarda karşılaşılan problemlerde çözüm noktasında müdürler öğretmen becerilerinden faydalanabilirler. Etkili bir okulda okul yöneticileri öğretmenlerin görüşlerine değer verip onlarla iş birliği yapmaktadır (Tschannen-Moran, 2001).

Eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi ve yönetilmesinde öğretmenler ile okul yöneticileri arasındaki sağlıklı iletişim ve etkili iş birliği önemli rol oynamaktadır ve bu birliktelik; öğrencileri, velileri ve tüm okul paydaşlarını etkilemektedir (Doğan, Uğurlu, Yıldırım & Karabulut, 2014).

Dönem başında, ortasında ve sonunda okul müdürünün başkanlığında gerçekleştirilen eğitim-öğretimin değerlendirildiği ileriye dönük kararların alındığı Öğretmenler Kurulu toplantılarında karşılıklı görüşler belirtilerek ve tartışılarak, öğretmenlerin kararlara katılımının sağlanmasıyla öğretmenler ile müdürler arasında iş birliği çalışmaları sağlanmaktadır.

Okulun Aile ile İş Birliği

Geleneksel bürokratik okul modelleri okulların ve ailelerin ayrı sorumlulukları olduğunu ifade etmişlerdir fakat son zamanlarda okul ve ailenin sorumluluğunun ortak olduğuna dair fikirler ileri sürülmektedir (Tschannen-Moran, 1998). Bu fikirler doğrultusunda, okulun ve ailenin birbirini tamamlayıcılığı, iletişimi ve koordinasyonları vurgulanmıştır ve okul ile veliler arasındaki iş birliği teşvik edilmiştir (Tschannen-Moran, 2001).

Okulların amaçlarına ulaşmasında veliler önemli bir role sahip olup, öğrenci başarısı ve oluşabilecek sorunların çözümünde okul ve aile arasındaki iş birliğine ihtiyaç vardır. Okul ve aile arasındaki iş birliğini sağlamak, eğitimdeki sorumlulukları paylaşarak yardımlaşmak, eğitim ve öğretimde verimliliği artırmak, öğrenci başarısını artırmak ve çatışmaları çözmek için okul aile birliği kurulmuştur (Bozkurt, Bayar & Üstün, 2018). Okul ile aile arasındaki ilişkilerin geliştirilmesinde okul yöneticileri ve öğretmenler iş birliği ve okula nasıl katkısının sağlanacağı konusunda velileri bilgilendirmelidir (Çalık, 2007).

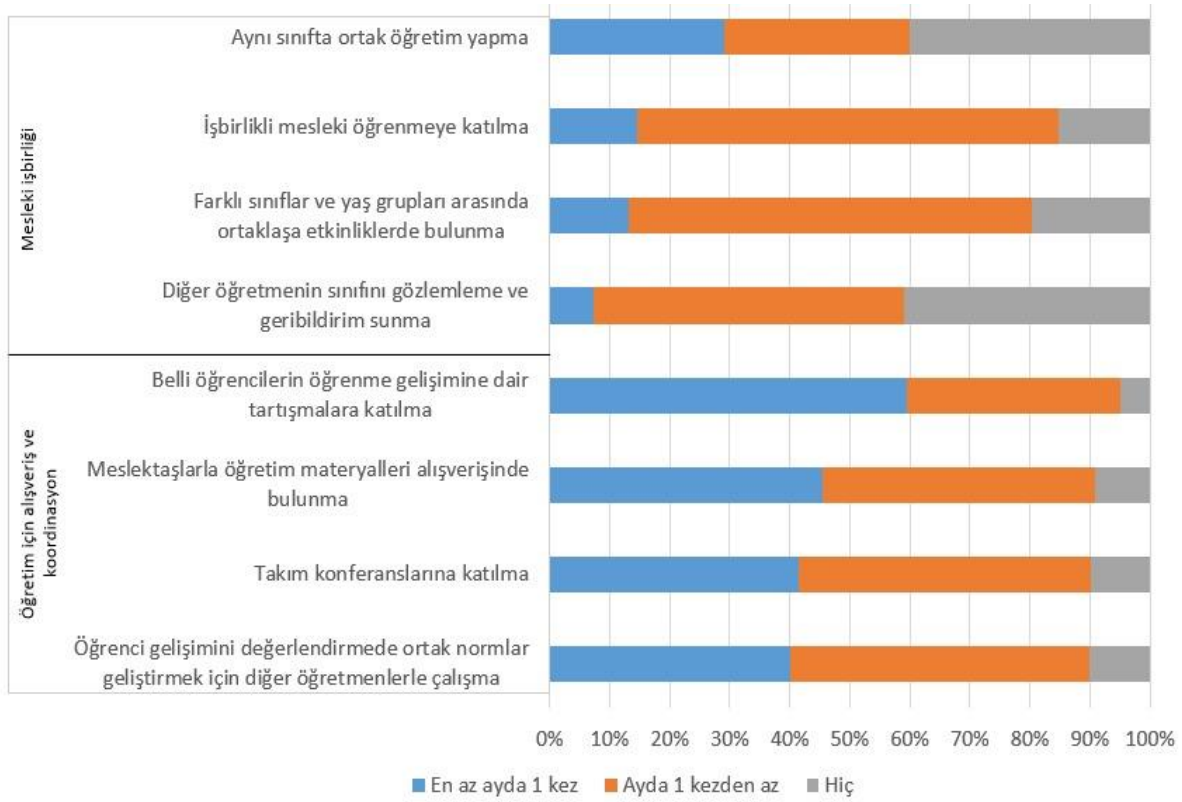
Okul ile aile iş birliğinin sağlanmasının resmi dayanağı olan okul-aile birliği haricinde yılın belirli dönemlerde okullarda veli toplantıları düzenlenerek ya da veli ziyaretleri ile karşılıklı fikir alışverişi yapılmaktadır. COVID-19 pandemi döneminde uzaktan yürütülen eğitimin devamı ve etkin bir şekilde sürdürülebilmesi için sınıf whatsapp grupları kurulmuş gerekli bilgilendirmeler, çevrimiçi dersler, dersle ilgili doküman aktarımı konusunda okul ve veliler arasında iletişimin devamı sağlanmıştır.

Öğretmenlerin Öğretmenlerle İş Birliği

Toplumun istekleri, okullardaki değişim beklentileri ve öğrenci isteklerini karşılama gibi karmaşık değişkenlerle beraber olarak öğretmenlerden öğretim görevini gerçekleştirmeleri beklenmektedir (Tschannen-Moran, 1998). Bu hususta okulların etkililiği ve uyum sağlayabilirliği öğretmenler arasında iş birliği oluşturmayla artırabilir. Meslektaşların birbirlerinin desteğini alabilmeleri karşılaşılan sorunların üstesinden gelinmesinde büyük kolaylık sağlayacaktır. (Tschannen-Moran, 2001).

Öğretmenlerin zümreleriyle ve meslektaşlarıyla iş birliği yapmaları için birbirine güvenmeleri gerekmektedir. Olası zor ve karmaşık durumlarda, problemlerin çözümünde kendilerine destek olduklarına inanan öğretmenlerin iş birliği davranışını gösterme eğilimi daha fazladır (Cerit, 2009). Okullarda öğretmenler arasında etkili iletişimin olması önemlidir. Öğretmenlerin birbirleriyle iş birliği ve iletişim içinde olması okul ortamını olumlu yönde etkileyecektir. İş birliği öğretmenlerin karşılıklı destek ve bireysel sorumluluk hissini artırarak sınıf uygulamalarını analiz etme ve geliştirme ortamı sağlayarak iş doyumlarını yükseltir (Kruse, 1996). Günümüzde çalışanlardan iş birliği ve takım çalışması becerilerine yatkınlık yeteneklerinin gelişmesi beklenildiğinden öğretmenler arası iş birliği davranışlarının okula, öğretmenlerin mesleki gelişimine, öğrenci başarısına olumlu katkısı olacağı yadsınamazdır (Yılmaz & Çelik, 2020).

TALIS'in (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi) 2018 yılındaki araştırma sonuçlarına göre OECD (Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü) ortalamasındaki öğretmenlerin iş birliği deneyimlerine ilişkin görüşleri Şekil 1'de verilmiştir (OECD, 2020).



Şekil 1. TALIS 2018 Araştırmasına Göre OECD Ortalamasındaki Öğretmenlerin Mesleki İş Birliği Deneyimleri. TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://www.oecd.org/publications/talis-2018-results-volume-ii-19cf08df-en.htm> sayfasından erişilmiştir.

Şekil 1'e göre, öğretmenlerin iş birliği deneyimlerine ilişkin görüşler mesleki iş birliği ve öğretim için alışveriş ve koordinasyon olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Öğretmenlerin daha çok öğretim için alışveriş ve koordinasyon içinde bulunduğu, iş birliğinin ise daha az sıklıkla yapıldığı görülmektedir. Öğretmenler öğretim için alışveriş ve koordinasyon başlığı altında en çok belli öğrencilerin öğrenme gelişimlerine dair tartışmalara katılmaktadır. Bu kategoriden sonra meslektaşlarla öğretim materyalleri alışverişinde bulunma gelmektedir, daha sonra takım konferansına katılma ve en son öğrenci gelişimini değerlendirmede ortak normlar geliştirmek için diğer öğretmenlerle çalışma izlemektedir. Mesleki iş birliği etkinliklerinin oranında ise en çok aynı sınıfta ortak öğretim yapma, sırasıyla iş birlikli

mesleki öğrenmeye katılma, farklı yaş ve sınıf grupları arasında ortak etkinliklerde bulunma ve son olarak da diğer öğretmenin sınıfını gözlemleme ve geribildirim sunma gelmektedir.

Öğretmenler arasındaki iş birliği farklı yollarla sağlanabilmektedir. Bunlardan önemli olanları; mesleki öğrenme toplulukları, örgütsel öğrenme, öğrenen örgüt, takım çalışması ve zümre öğretmen topluluklarıdır.

Mesleki Öğrenme Toplulukları

Mesleki öğrenme topluluğu (professional learning communities), eğitimde ortak çıkarları olan insanların çeşitli ittifaklarından oluşan iş birliği kültürü içindeki grupları tanımlamak için kullanır (DuFour, 2004). Mesleki öğrenme topluluğu (MÖT); öğrenci öğrenmelerine yoğunlaşıp, öğrencilerin öğrenmelerinin nasıl gelişeceklerinin üzerinde durur (Hord, 1997).

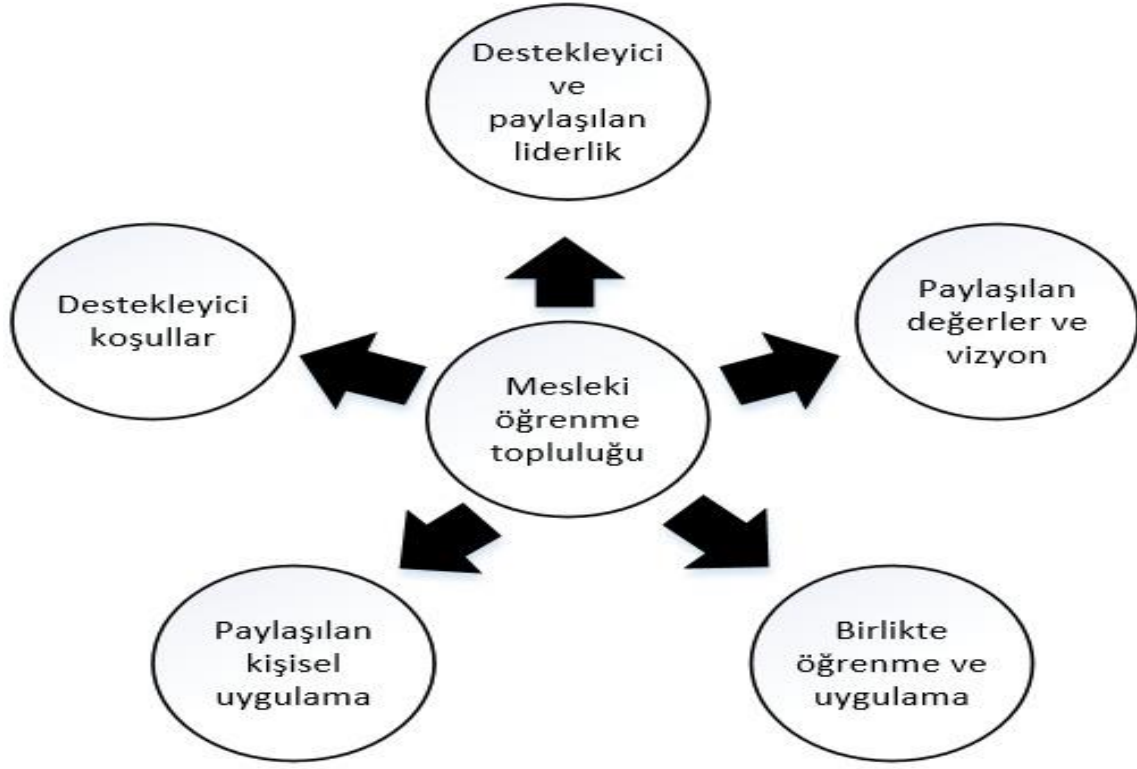
MÖT, kavramını oluşturan her bir kelime farklı anlam taşımaktadır. Mesleki; kendini sürekli yenilemeye önem vermeye, kendi alanında öğrencilere etkili bir öğretim programı sunup onlara faydalı olabilmeye ve öğrenci öğrenmesiyle ilgili sorumluluk taşımaya dikkat çeker. Öğrenme; mesleğinde uzman olan kişilerin bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik davranışlarıdır. Topluluk; bir grup içindeki bireylerin bir araya gelerek meslektaşlarıyla bir konu hakkında bilgi edinme, ortak amaçlar geliştirme ve anlamlı etkileşimlerde bulunmasını ifade etmektedir (Hord, 2009).

MÖT'lerde örgütlerin var olmak için kendini yenilemesi ve çalışanların mesleki olarak kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Özdemir, 2014). Etkili bir mesleki öğrenme topluluğu, öğretmenlerin bireysel bilgi, beceri ve eğilimlerini organize ve kolektif bir girişimde kullanılmalıdır. (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006). MÖT'lerde öğretmenler arasındaki iş birliği; öğrenme ortamı ve öğrenci çıktılarını iyileştirmek ve geliştirmek için önemli bir faktör olduğu ana fikri ile gerçekleştirilir (DuFour, 2004; Hord, 1997).

MÖT kavramının teorik temelinde örgütlerin de öğrenebileceği anlayışı vardır. Bu anlayış Argyris ve Schön'ün 1978'deki öğrenen örgüt çalışmalarıyla başlamıştır. Daha sonra Senge'nin 1990'lı yıllardaki “Beşinci Disiplin” çalışması ile daha sistematik hale gelmiştir. Öğrenen örgüt olarak okullar ekip çalışmalarına uygundur ve MÖT'ler öğrenebilme becerisinden gelmektedir (aktaran Cansoy & Parlar, 2017).

Öğretimin kalitesini artırmak için öğretmenler arasında iş birliği, bilgi paylaşımı ve yardımlaşma gibi özellikleri temele alan mesleki öğrenme toplulukları uygulamaları yapılmaktadır (Stoll vd., 2006). Profesyonel öğrenme toplulukları oluşturma'nın ana hedefleri, öğretmenlerin profesyonelliğini geliştirmek ve öğrencinin öğrenmesi üzerinde olumlu etkiler yaratmaktır. MÖT uygulamaları ülkeden ülkeye değişebilmektedir (Antinluoma, Ilomäki, Lahti-Nuuttila & Toom, 2018). Ülkemizde ise bu uygulamanın benzerinin zümre öğretmenler kurulları (ZÖK) olarak kabul edilebiliriz (Eroğlu ve Özbek, 2018).

MÖT'ün boyutlarına yönelik ilgili alan yazında farklı sınıflandırmalar yapılmaktadır. Bu sınıflandırmalardan Hord (1997), DuFour ve Eaker (1998) ve DuFour'un (2004) çalışmalarına değinilmiştir. Hord (1997) MÖT'ü meydana getiren farklı bileşenler olduğunu ve bu toplulukların neye benzediğine dair 5 boyutu ele almıştır ve bu boyutlar Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Mesleki Öğrenme Topluluğunun Boyutları. “Dimensions of the Professional Learning Communities”, Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory kaynağından uyarlanmıştır.

Bu boyutlar; paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, kolektif öğrenme ve uygulamalar, destekleyici koşullar, paylaşılan kişisel uygulamalar şeklinde belirtilmektedir. Bu bileşenlerin özellikleri aşağıdaki gibidir.

- *Paylaşılan ve destekleyici liderlik:* Bir örgütte sorumlulukların paylaşılması, gücün dağıtılması ve öğretmenlerin kararlara aktif katılımının sağlanmasıdır. Okuldaki tüm paydaşların öğrenmeye katılarak iş birlikçi kültür içinde okul geneline liderliğin yayılmasıdır (Hord, 2008). MÖT’lerde okul müdürleri destekleyici tavırlarıyla iş birlikçi diyaloga öncülük eder, okul personelinin ve öğrencilerin öğrenmesine katkıda bulunarak okula liderlik eder (Hord, 2009).

- *Paylaşılan değerler ve vizyon:* Öğrenci öğrenmesinin artması ve geliştirmek için sahip olunan bazı ortak değerlere ve vizyona vurgu yapar (Hord, 1997).
- *Kolektif öğrenme ve uygulamalar:* Okuldaki personelinin düzenli ve sık olarak birlikte öğrenmek için bir araya gelmesi, öğrenme ihtiyaçlarını sağlamaya yönelik yöntemlerin belirlenmesi, öğretim uygulamalarının paylaşılmasını ifade eder (Hord, 2009). Çalışanlar çözümler üretirler (Hord, 2008).
- *Destekleyici koşullar:* Topluluğu oluşturan personelin bir araya gelmesini sağlayan fiziksel koşullar (okul büyüklüğü gibi), kaynakların ve zamanın yeterliliği, politikalar gibi faktörlerdir. Topluluğun üyeleri arasındaki güven, saygı gibi olumlu ilişkiler de bu koşullardandır. Bu unsurlar MÖT’lerde öğrenmeye yönelik bir kültür ve iklim oluşturur (Hord, 1997).
- *Paylaşılan kişisel uygulamalar:* Öğretmenler birbirlerinin çalışmalarını gözlemleyerek, not alıp birbirlerinin gözlemlerini paylaşarak birbirlerinin sınıflarını gezerek gerektiğinde geri bildirimde bulunmalıdırlar. Bu sayede öğrencilerin öğrenmesi için alternatifler geliştirirler ve öğretim ile ilgili becerilerini geliştirmeye çalışırlar (Hord, 2008).

DuFour ve Eaker (1998) MÖT’ün boyutlarını; paylaşılan misyon, vizyon ve değerler, iş birlikçi araştırma, iş birlikçi ekip, sürekli gelişme, eylem yönetimi ve deneyim, sonuçlara odaklanma olarak altı boyutu ele almıştır. Bu boyutların özelliklerini aşağıdaki gibi ifade etmektedirler:

- *Paylaşılan misyon, vizyon ve değerler:* Okullardaki çalışanlar ne yaptıklarının ve neyin önemli olduğunun farkındadırlar, hedeflere ortak anlayış içinde ulaşmaya çalışırlar.

- *İş birlikçi araştırma:* Çalışanların sürekli gelişme ve öğrenci öğrenmeleri için öğretim yöntemleri hazırlama, bunları test etme ve sonuçlarını bir arada değerlendirmeleridir.
- *İş birlikçi ekip:* Sürekli gelişme ve öğrenmeyi sağlamak için oluşturulması gereken anlayışı ifade eder.
- *Sürekli gelişme:* Ulaşılmak istenen hedefler, var oluş amacı, gelişme stratejileri ve sonuçların değerlendirilerek gerekli önlemlerin alınmasını ifade etmektedir.
- *Eylem yönetimi ve deneyim:* Eylem odaklı olmak ve öğrenilen deneyimlerin harekete geçirilmesidir.
- *Sonuçlara odaklanma:* Ortaya konulan çalışmaların sonuçlarına odaklanıp gerekli değerlendirmeler ve iyileştirmeler yapılmasıdır.

DuFour (2004), MÖT'lerde iş birliği çerçevesinde okul personelinin öğrenci öğrenmelerini daha nitelikli hale gelmesinin temelinde bulunan üç temel boyuttan bahsetmektedir. Bu boyutlar; öğrenci öğrenmelerini sağlama, iş birliği kültürü ve sonuçlara odaklanmak şeklindedir. Boyutların özelliklerini aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

- *Öğrencilerin öğrenmelerini sağlama ve onların öğrendiklerinden emin olmak:* Öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarının tespit edilip, eksiklerinin giderilmesine yönelik planlamaların yapılması, öğrenmenin belirli bir düzeye ulaşabilmesi için yapılacak rehberlik faaliyetleridir.
- *İş birliği kültürü:* Öğrenci öğrenmelerine yönelik birlikte çalışılmasını ifade eder.
- *Sonuçlara odaklanmak:* Öğrencilerin gelişmesi için sonuçlara odaklanarak var olan düzeyi yükseltmek için yeni hedeflerin ortaya konulmasıdır.

Türkiye'de Ögdem (2015) tarafından yapılmış araştırmada MÖT'lerin boyutları paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, destekleyici koşullar, kolektif öğrenme ve uygulamalar olarak ele alınmıştır. Okullarda MÖT yapısını kurmak için

etkileşim, iş birliği ve sosyal destek gereklidir. Öğretmenler arasında iş birliği, materyal paylaşımı, öğrenci öğrenmeleri ile ilgili sonuçları analiz etme, değerlendirme ve iyileştirme uygulamaları, güven kültürü bu yapının kurulmasında yapılabilecek uygulamalardandır (Cansoy & Parlar, 2017).

Öğretmenler MÖT oluşturarak ve grupça çalışarak iş birliği içinde beraber öğrenme sürecine girerler. İş birliğinin gerçekleştiği grup aynı sınıf seviyesi, aynı zümre olabileceği gibi okul çapında daha büyük topluluklarda da gerçekleşerek etkili hale gelebilir. Burada iş birliğinde temel amaç kolektif yaklaşımın sergilenerek öğretimin kalitesinin artırılmasıdır (Doğan & Yurtseven, 2021).

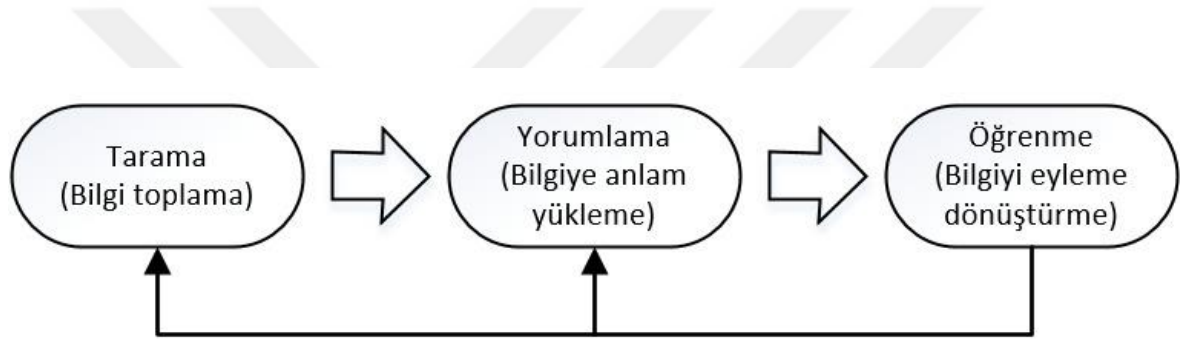
Örgütsel Öğrenme

Bilgi toplumunda meydana gelen hızlı değişimler, teknolojik gelişmeler ve rekabet koşullarına bağlı olarak örgütler bu gelişmelere uyum sağlamak ve yaşamlarını devam ettirmek için bilgiye ulaşma, kullanım ve değerlendirme konusunda geleneksel yapılarını değiştirip yeniden yapılanmaya gitmelidir. Bu değişimlere uyum sağlamak için öğrenmeyi öğrenme ile beraber örgütsel öğrenme kavramı ortaya çıkmıştır. Örgütsel öğrenmenin olabilmesi için örgütü oluşturan bireyler aynı hedef etrafında birleşerek tek bir canlı gibi hareket etmelidirler (Bozkurt, 2014).

Örgütsel öğrenmenin alan yazında net bir tanımı yapılamamakta ve örgütsel öğrenmenin tanımı konusunda araştırmacılar arasında anlaşmazlıklar bulunmaktadır. Birçok araştırmacıya göre örgütsel öğrenme, bilgi edinme ve gelişmiş performans ile ilişkili zamanla ortaya çıkan bir süreçtir (Garvin, 1993). Örgütsel öğrenme; birey, grup ve sistem öğrenmelerinin kasıtlı kullanımını ifade etmektedir (Collinson & Cook, 2016).

Argiris ve Schön'e (1978) göre; örgütlerde kullanılan teorilerin içine bireysel öğrenmeler eklendiğinde ortaya çıkan bireysel ve kolektif araştırma sürecine örgütsel öğrenme

denilmektedir. Hataların saptanıp düzeltilme süreci örgütsel öğrenme olarak ifade edilir. Fiol ve Lyles'e (1985, s. 803) göre örgütsel öğrenme; bir örgütün daha iyi bilgi ve anlayış yoluyla eylemlerini iyileştirme sürecidir. Davranışsal ve bilişsel değişimin ikisini de içini alan bir süreç olarak ifade ederler. Daft ve Weick (1984), örgütsel öğrenmede yorumlama sürecine önem vermişlerdir. Örgütün çevreyle olan etkileşiminin aktif veya pasif olması, çevrenin analiz edilebilir ya da analiz edilemez olması örgütlerde yorumlamaya ilişkin temel farklılıkları oluşturmaktadır. Şekil 3'te örgütsel öğrenme ile tarama ve yorumlama arasındaki ilişki verilmiştir.



Şekil 3. Örgütsel Tarama, Yorumlama ve Anlama Arasındaki İlişki. “Relationships Among Organizational Scanning Interpretation and Learning”, Daft, R. L., & Weick, K. E. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of Management Review*, 9(2), p.286 makalesinden uyarlanmıştır.

Örgütler yalnızca öğrenen bireyler aracılığıyla öğrenir. Fakat bireysel öğrenmeler örgütün öğrenmesini garanti edemeyeceği gibi bireysel öğrenme olmadan örgütsel öğrenmeden söz edemeyiz (Senge, 2013). Collinson ve Cook (2016) örgütlerde örgütsel öğrenmenin desteklenmesi için yerine getirilmesi gereken altı koşuldan bahsetmektedir. Bunlar;

- Örgütün tüm üyeleri için öğrenmeyi öncelikli hale getirme,
- Araştırma yapmaya teşvik etme,
- Bilginin yayılmasını kolaylaştırma,

- Demokratik ilkelerin uygulanması,
- İnsan ilişkilerine önem verme,
- Örgüt üyelerinin kendilerini gerçekleştirmelerini desteklemedir.

Bireylerin her birinin farklı öğrenme yöntemi olduğundan her örgütün de birbirinden farklı öğrenme yöntemleri vardır. Örgütsel öğrenmeye dair literatür incelendiğinde örgütlerin öğrenme yöntemlerine dair iki yöntem ön plana çıkmaktadır (Collinson & Cook, 2016). Bu yöntemler tek ve çift döngülü öğrenme kavramlarıdır (Argyris & Schön, 1978):

Tek Döngülü Öğrenme: Basit düzeyde bir öğrenmedir. Davranışsal düzeyde değişiklik söz konusudur. Hedefler, değerler, planlar ve kurallar sorgulanmadan mevcut örgütsel pratikler ile denemeler yapılarak sonuca ulaşmayı içerir.

Çift Döngülü Öğrenme: Bir örgütte normların, hedeflerin ve politikaların yapılanması, kullanılan teorilerin değiştirilmesi ve hata tespit edildiğinde düzeltilmesini içerir. Tek döngülü öğrenmeye göre daha karmaşık olarak gerçekleşmektedir. Davranışsal değişimin yanında bilişsel değişim söz konusudur.

Fiol ve Lyles (1985, s. 810), tek döngülü öğrenmeyi düşük düzeyde öğrenme kavramı; çift döngülü öğrenmeyi yüksek düzeyde öğrenme kavramı olarak açıklamışlardır. Düşük düzeyde öğrenme davranış değişikliği içeren tekrarlayan ve rutin işlerde gerçekleşir. Yüksek düzeyde öğrenme normlar, kurallar ve varsayımlar üzerinde değişiklik olan bilişsel bir süreçten ibarettir.

Crossan, Lane ve White (1999) birey, grup ve örgütsel öğrenme seviyelerini belirlemek için bir örgütsel öğrenme sistemi oluşturmuşlardır. Bu öğrenme seviyelerini sezgi, yorumlama, bütünleştirme ve kurumsallaştırma öğrenme süreçleriyle ilişkilendirerek açıklamışlardır. Tablo 1’de Crossan vd.’nin (1999) örgütsel öğrenmede üç düzeyde öğrenme seviyesine yönelik dört öğrenme süreci verilmiştir.

Tablo 1

Örgütlerde Öğrenme/Yenilenme: Üç Düzeyde Dört Süreç

Düzey	Süreç	Girdiler/Çıktılar
Birey	Sezme	Deneyimler Görüntüler Metaforlar
	Yorumlama	Dil Bilişsel Harita Konuşma/Diyalog
Grup	Bütünleştirme	Ortak anlayış Ortak ayarlama Etkileşimli sistemler
	Kurumsallaştırma	Rutinler Tanılayıcı sistemler Kurallar ve prosedürler

“Learning/Renewal in Organizations: Four Processes Through Three Levels”, Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3), p.525 makalesinden uyarlanmıştır.

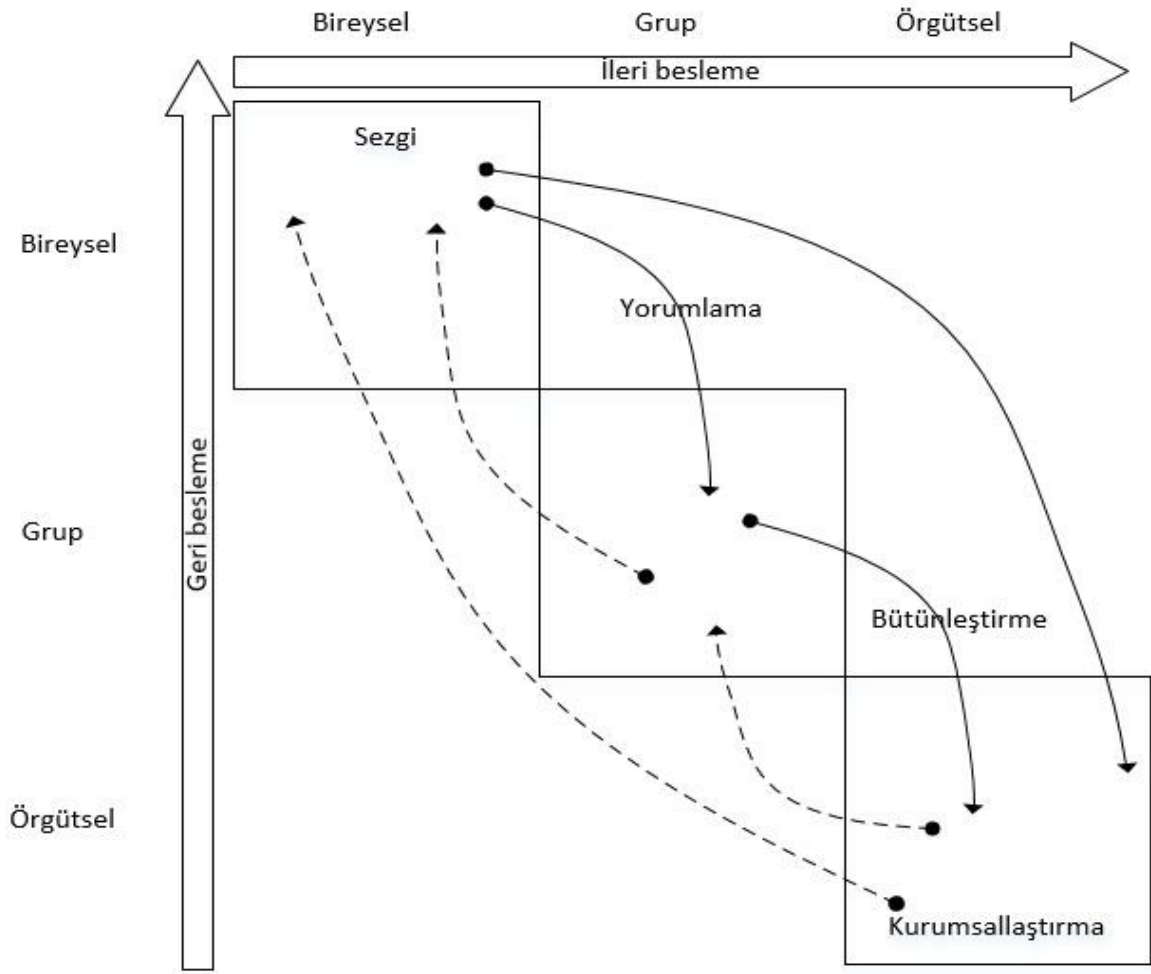
Sezgi: Bireysel düzeyde öğrenme gerçekleşir. Bireylerin kişisel tecrübelerle modellerin bilinç öncesi farkına varmasıdır. Yani kişilerin algılarını yansıtır.

Yorumlama: Bireylerin örgüt üyeleriyle etkileşim kurarak bireysel ve grup öğrenmesi arasında bağ kurmasıdır.

Bütünleştirme: Grup ve örgütsel düzeyde öğrenme arasında bağ kurulur. Bireylerin eşgüdümlü ve ortak anlayış içinde harekete geçmesi söz konusudur.

Kurumsallaştırma: Kolektif öğrenmenin günlük rutin şekline dönüşmesidir. Örgüt içerisindeki bireysel ve grup öğrenmelerinin bütünleştirilerek örgütsel düzeyde öğrenme gerçekleşmektedir.

Crossan vd.’nin (1999) örgütsel öğrenmenin dinamik bir süreç olarak ele alındığı aşamalar Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4. Dinamik Bir Süreç Olarak Örgütsel Öğrenme. “Organizational Learning As a Dynamic Process”, Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3), p.532 makalesinden uyarlanmıştır.

İlk üç öğrenme sürecinden (sezgi, yorumlama, bütünleştirme) dördüncü (kurumsallaştırma) öğrenme sürecine doğru devam eden öğrenme tipi ileri besleme olarak ifade edilir. Birey ve grup düzeyinden örgüte doğru devam eden yeni bilgiler ve uygulamalar ileri beslemedir. Örgütsel düzeyde öğrenilenlerin grup ve birey düzeylerine aktarılmasına ise geri bildirim denilir. Geri bildirim eski bilgilerden faydalanılmayı ifade eder (Crossan vd., 1999).

Collinson ve Cook (2016) örgütsel öğrenmenin önemini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

- Yeni öğrenmeleri kurumsallaştırır.

- Proaktif öğrenmeye imkan sağlar.
- Hataların, başarısızlıkların belirlenerek iyileştirilmesini teşvik eder.
- Okullarda süreklilik ve değişimin dengelenmesine yardımcı olur.
- Okulların kendilerini dönüştürmesine, yenilemesine ve dıştan gelebilecek hamlelere hazır olmasını sağlar.
- Örgütlerde statünün korunduğu davranışlardan kaçınmaya yardım eder.

Öğrenen Örgüt

Toplumda her geçen zaman artan bilgiye uyum sağlamak için bireylerin öğrenmeyi öğrenmesi ve örgütlerin de öğrenen örgüt olması gerekir. Öğrenen örgütler örgütlerin yaşanan hızlı gelişmelere ayak uydurmasını sağlayarak kendini genişletmektedir. Örgütlerin bir bütün olarak öğrenmesini ele alan öğrenen örgüt kavramı örgütlerin etkililiklerini artıracaktır (Bozkurt, 2014).

Öğrenen örgüt; örgütlerin bir nevi kolektif çalışmasını ifade eden öğrenmenin bir değer haline geldiği örgütlerde bireysel öğrenmelerin örgütsel öğrenmelere dönüşmesidir (Özden, 2020). Bilgiyi üretme, edinme ve aktarımında yeni bilgi ve anlayışları yansıtmak için davranış değiştirebilen örgüte öğrenen örgüt denir (Garvin, 1993). Öğrenen örgütlerde; bireyler istediklerine ulaşmak için yaratma sınırlarını genişleterek, kolektif bir süreç içinde devamlı birlikte öğrenerek yeni düşünceler geliştirirler (Senge, 2013).

Özden'e (2020) göre öğrenen örgütler aşağıdaki özellikleri ile diğer örgütlerden ayrılmaktadır:

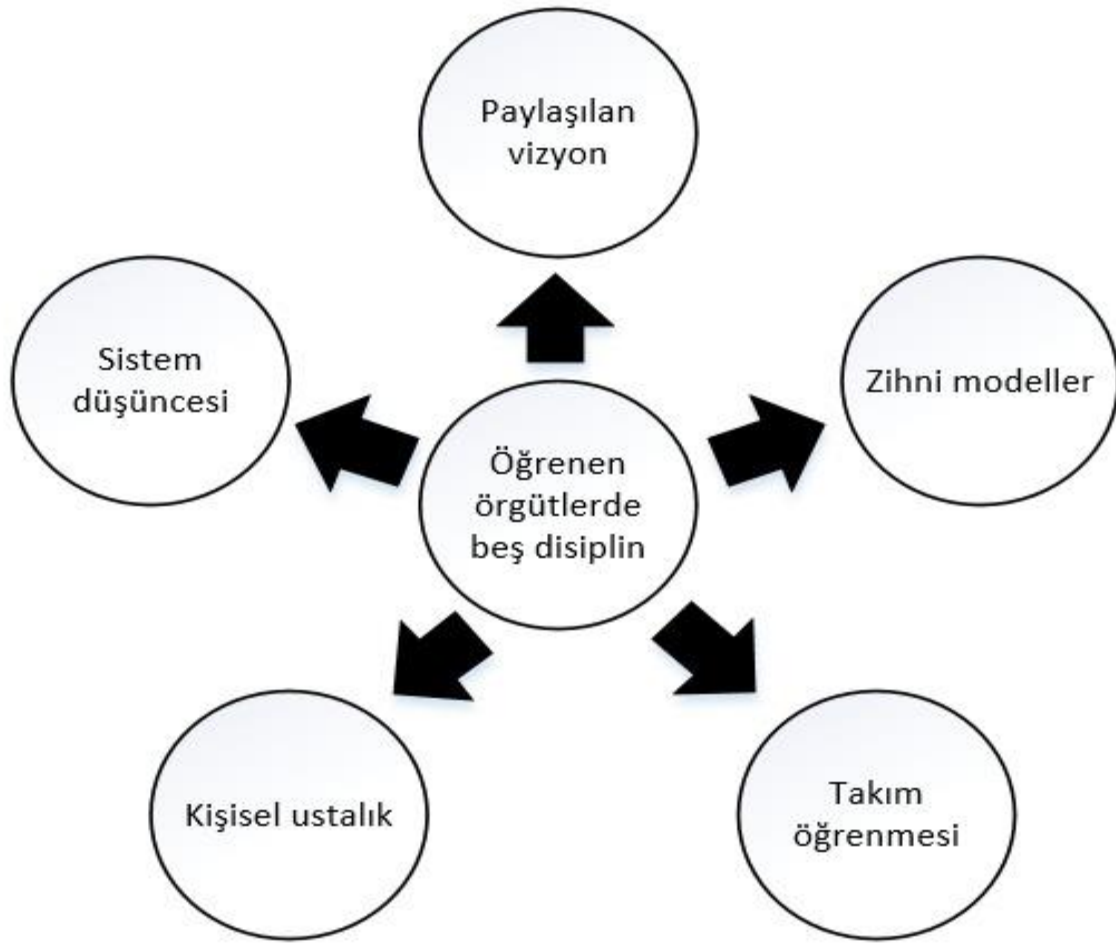
- Öğrenme insanların yaptıkları işlerin doğal bir parçasıdır her şeyin içine dahil edilmiştir.
- Öğrenme anlık değil süreçtir.

- İlişkilerin temelinde iş birliği vardır.
- Bireyler kendileri öğrenirken, kurumları da gelişmektedir. Örgüt çalışanları kurumu etkililik, kalitenin yükselmesi ve yenilikler konusunda eğitirler.
- Öğrenen örgütler bireyler kurumu sürekli yeniden yaratırlar.
- Öğrenen örgütlerin üyesi olmak heyecan vericidir.

Garvin'e (1993) göre öğrenen örgütlerin sistematik problemler çözme, geçmiş deneyimlerden öğrenme, deneyler yapma, başkalarının deneyim ve uygulamalarında öğrenme ve bilginin aktarımı gibi beş temel konuda yetenekli olmaları gerekmektedir:

- *Sistematik problem çözme:* Problemlerin çözümünde bilimsel yöntemlere dayanarak hareket etmeli ve karar vermelidir.
- *Geçmiş deneyimlerden öğrenme:* Örgütler geçmişte yaşadıkları başarı ve başarısızlıkları sistematik bir şekilde gözden geçirerek çıkarılacak sonuçları kaydetmelidir. Başarısızlık en iyi öğretmendir çünkü başarısızlıklardan elde edilen sonuçlar ve deneyimler sonraki başarılarla bir araç olmaktadır.
- *Deneyler yapmak:* Yeni bilgilerin bilimsel yöntemler kullanılarak sistematik olarak aranmasını ve test edilmesini içerir.
- *Başkalarından öğrenmek:* Öğrenme tamamıyla kendi kendine düşünme süreciyle gerçekleşmez. Bazı durumlarda yeni bakış açıları kazanmak için başkalarının gözüyle olaylara bakmalıyız.
- *Bilgi aktarımı:* Bilgiler örgüt içinde hızlı ve verimli bir şekilde yayılarak büyük etkiler yaratırlar. Her birinin güçlü ve zayıf yönleri olan yazılı, sözlü ve görsel raporlar, saha ziyaretleri ve turlar, personel rotasyon programları, eğitim ve öğretim programları ve standardizasyon programları bu süreci teşvik eder.

Şekil 5'te Senge'nin (2013) öğrenen örgüt kavramına yönelik beş disiplini yer almaktadır.



Şekil 5. Öğrenen Örgütün Beş Disiplini. Senge, P. M. (2013). *Beşinci disiplin* (16. Baskı). (A. İlideniz, A. Doğukan ve B. Pala Çev.), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.” kaynağından uyarlanmıştır.

Senge’e (2013) göre öğrenen örgütleri geleneksel örgütlerden ayıran beş tane öğrenme disiplini vardır. Bunlar; kişisel ustalık, sistem düşüncesi, zihni modeller, takım çalışması ve paylaşılan vizyondur:

- *Kişisel Ustalık:* Kişisel ustalık yetenek ve becerinin ötesine geçmek onları derinleştirmektir. Örgütler bünyesindeki bireyler aracılığıyla öğrendiği için, bireylerinin kişisel ustalıklarını yükseltmelidir. Yani bu disiplin bireysel öğrenme ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Kişisel ustalığın güçlendirilmesi

ona uygun bir iklim oluşturularak sağlanabilir (s. 195). Bunun için örgütlerde iki yoldan bahsedilmektedir. Birincisi; örgütlerde kişisel büyümeye gerçek anlamda değer verildiği düşüncesi sürekli olarak yeniden güçlendirilmelidir. İkincisi ise; kişisel ustalığın geliştirilmesi için iş başında eğitim sağlanmalıdır.

- *Zihni Modeller:* Kişilerin dünyanın işleyişi üzerine sahip olduğumuz zihnimize yer etmiş varsayımlar, genellemeler, resim ve imgeler zihni modeller olarak adlandırılır. Zihni modeller öğrenmeyi destekleyecek şekilde kullanıldığından örgütlere olumlu etkisi olacağından, Senge (2013) zihni modelleri öğrenen örgütlerin bir disiplini haline getirmiştir. Örgütlerde zihinsel modellerle çalışma kapasitesini geliştirmek için düşünme becerileri ve sorgulama becerileri geliştirilmelidir. Düşünme becerileri; zihinsel modellerin nasıl olduğu, eylemleri nasıl etkilediğini kişinin düşünme sürecini yavaşlatarak anlamasını sağlar. Sorgulama becerileri; kişilerin örgütteki diğer bireylerle iletişim halindeyken bilhassa karmaşık konularda ne yaptığıyla ilgilidir.
- *Paylaşılan Vizyon:* Bireylerin zihinlerindeki imgeler kişisel vizyon olarak ifade edilirken, bir örgütte bulunan bireylerin taşıdıkları resimler ise paylaşılan vizyondur. Örgüte ortaklık duygusu kazandıran bu resimlerdir. Bireysel vizyonlar arasındaki etkileşimler ortak vizyon oluşumunu sağlar. Paylaşılan vizyon örgütteki bireylerin gerçekten bağlı olduğu, bütünün içinde paylaşılan amaç, değer ve duygulardır. Öğrenen örgütlerde öğrenme için gerekli enerji ve odaklanma sağlanır.
- *Takım Öğrenmesi:* Örgütlerdeki ana öğrenme birimi takımlar olduğundan takımlar öğrenemedikçe örgütler de öğrenemez. Takım halinde öğrenme disiplini diyalogla başlar. Diyalog bireylerin fikirlerini askıya alıp gerçek manada birlikte düşünme eylemi içine girmesidir. Takım halinde öğrenmede tartışma ve diyalog birbirinden farklı kavramlardır. Diyalogun amacı bir bireyin anlayışının ötesine geçmek yeni bir

bakış açısı kazanmaktır. Tartışmada ise fikirler arasında kazanmaya çalışılır. Örgütlerin başarılı olması için tartışma ve diyalog arasında denge sağlanmalıdır.

- *Sistem Düşüncesi*: Olayları ve olaylar arasında oluşan ilişkilerin bir bütün şeklinde görülmesidir. Sistem düşüncesi olaylara odaklı olmaktan olaylara büyük bir sistemin davranışları olarak bakmaya geçilmesini gerektiren bir düşünce şeklidir. Öğrenen örgütlerde diğer disiplinleri bütünleştiren temel yapıtaşı olup disiplinleri birbiri ile kaynaştırarak onları tutarlı bir biçimde birleştirir. Sistem düşüncesi potansiyelini geliştirmek için diğer öğrenme disiplinlerine ihtiyaç duymaktadır. Bir bütünün onu oluşturan parçaların toplamından daha büyük olmasından ötürü sistem düşüncesi diğer disiplinlerin her birini güçlendirerek onlar arasında birleştirme sağlar.

Örgütsel öğrenme ile öğrenen örgüt kavramları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Örtenblad'e (2001) göre örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüt kavramları eş anlamlı olmasalar da birbirinin yerine çoğu zaman kullanılmıştır. Fakat örgütsel öğrenme bir örgütte gerçekleşen faaliyet türlerini ifade etmek için kullanılırken; öğrenen örgüt belli bir örgüt türü için kullanılan kavramdır. Örgütsel öğrenme ile öğrenen örgüt arasındaki farklar Tablo 2'de verilmiştir.

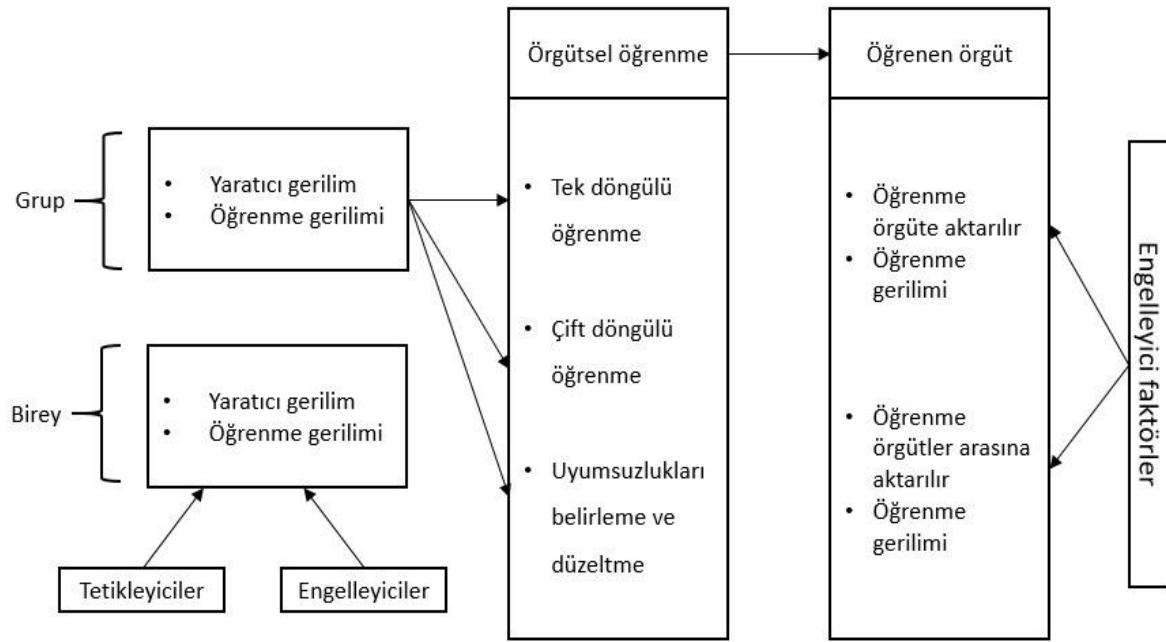
Tablo 2

Örgütsel Öğrenme ile Öğrenen Örgüt Arasındaki Fark

Örgütsel öğrenme	Öğrenen Örgüt
<i>İçeriğin karakteri</i>	
Süreçler	Organizasyon formu
<i>Normatiflik Miktarı</i>	
Tanımlayıcı	Normatif
Doğal olarak var	Aktivite ihtiyacı
Doğal	Tercih edilir
Gerekli	Gerekli değil
Elde edilebilir	Erişilemez
Bilinen	Bilinmeyen
<i>Hedef Grubu</i>	
Akademisyenler	Uygulayıcılar, danışmanlar

“Difference Between Organizational Learning and Learning Organization”, Örtenblad, A. (2001). On differences between organizational learning and learning organization. *The Learning Organization*, 8(3), p.128 makalesinden uyarlanmıştır.

Sun ve Scott’a (2003) göre, örgütsel öğrenme bir öğrenme sürecidir ve örgütteki bireylerin nasıl öğrendiğini ele alır. Örgütlerdeki bu öğrenme süreci davranışta bir değişikliği oluşturabileceği veya geleceğe dair potansiyel yararlar taşıyabilir. Öğrenen örgütte ise öğrenme bireylerden gruplara ve örgütlere geçiş yaparak davranış değişikliği meydana gelmektedir.



Şekil 6. Örgütsel Öğrenme ve Öğrenen Örgüte İlişkin Teorik Çerçeve. “The Broad Theoretical Framework Linking The Two Streams”, Sun, P. Y. T., & Scott, J. L. (2003). Exploring the divide—organizational learning and learning organization. *The Learning Organization*, 10(4), p.211 makalesinden uyarlanmıştır.

Okulların öğrenen örgüt olması için tüm çalışanlar, okul yöneticileri, üst düzey yöneticiler öğrenmeden sorumludur. Fakat bu sorumluluktan en büyük pay öğretmenlere ait olup öğretmenler mesleki anlamda kendilerini geliştirmek için çalışmalıdırlar (Aydemir, 2018). Öğretmenlerin okulları geliştirmek amacıyla ders dışında da bir araya gelip paylaşımlarda bulunmalarıyla okullarda bireysel öğrenmeler artacaktır. Bu öğrenmeler okul geneline yayılırsa okullar öğrenen okul olacaktır ve örgütsel öğrenme etkin bir şekilde gerçekleşecektir (Şahin, 2014).

Takım Çalışması

Örgütsel faaliyetlerin ve hedefleri tespit etmek, yönetimin iş süreçlerini ve yöntemleri geliştirmek için çalışanların birlikte çalışmasına takım çalışması denir (İnce, Bedük &

Aydoğan, 2004). Günümüzde yaşanan değişim süreçleri örgütlerde yeniden yapılanma ve takım çalışmasını kaçınılmaz kılmıştır. Takımlardaki bireylerin kendi yetenek, bilgi ve deneyimlerindeki iyi yönlerini bilmesi ve birbirleriyle iş birliği yapmaları sonucunda örgütlerde başarı sağlanmasında önemli katkısı olacaktır (İlhan & İnce, 2015). Öğrenen örgütlerin ana disiplinlerinden olan takım halinde öğrenme bireylerin beraber düşünme eylemine girdikleri diyalogla başlayan bir süreçtir (Senge, 2013).

İnce vd. (2004) örgütlerde etkili ve verimli bir takım anlayışının oluşturulabilmesi için takımların sahip olmaları gereken bazı özellikleri aşağıdaki gibi belirtmişlerdir:

- Ortak amaç ve vizyonu paylaşmak
- Takım üyeleri arasında sağlıklı iletişimin olması
- Yaratıcılık ve sağlıklı bir çatışma alanı
- Takıma aidiyet duygusunun olması
- Takımsal yetkilendirme anlayışı
- Takıma bağlılık
- Ortak sorumluluğun paylaşılması
- Takım çalışanlarının bireysel gelişiminin desteklenmesidir.

Zümre Öğretmenler Kurulu

Birden fazla kişinin sorumluluk almasının doğru olduğunun benimsenmesi karar verme sürecinde 20. yüzyılın en büyük kazanımlarından olmuştur (Lunenburg & Ornstein 2013). Toplumsal hayatın birçok alanında etkili sonuçlara ulaşabilmek için sorumluluk birden fazla bireye verilerek amaçlara daha güvenli olarak ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda MEB, eğitim öğretim süreçlerindeki doğruluk ve başarı düzeyini artırmada öğretmenlerin iş birliğinden faydalanabilmek amacıyla ders ve sınıf zümreleri oluşturmuştur (Yenipınar,

2019). MEB tarafından yayınlanan öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin yer aldığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Belgesi'nde öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği içinde olması gerektiğinden bahsedilmiş ve iş birliği kavramı bir yeterlik alanı olarak belgede yer almıştır (MEB, 2017).

Öğretmenler arası iş birliği kavramı diğer ülkelerde geniş bir literatüre sahip olup meslektaş yardımlaşması kavramı olarak da kullanılmaktadır. Öğretmen mesleki gelişimine, öğrenci başarısına olumlu katkısının olacağı düşünülen bu kavram ülkemizde zümre öğretmenler kurulları ve sınıf öğretmenler kurulları gibi resmi uygulamalar ve bazı gayri resmi uygulamalarda vardır. Zümre öğretmenler arasındaki iş birliği davranışları okullardaki resmi uygulamalardandır. Öğretmenlerin informel yollarla oluşturduğu bazı uygulamaları (whatsapp, telegram grupları gibi) gayri resmi uygulamalara örnek gösterebiliriz (Yılmaz & Çelik, 2020).

Eğitim ve öğretim etkinliklerini planlamak, kalitesini yükseltmek için görüşler ve öneriler geliştirmek, aynı alanlar arasında iletişim, iş birliği ve eşgüdümü sağlamak için yılın belirli periyotlarında okullarda ortaklaşa grup çalışmalarının yürütüldüğü zümreler oluşturulur (MEB, 2019). Zümre kavramı, Türk Dil Kurumu tarafından topluluk, takım, grup ve camia olarak ifade edilmektedir (TDK, 2005). Her eğitim öğretim yılında birinci dönem başında, ikinci dönem başında, yıl sonunda ve gerekli görülen zamanlarda okullarda eğitim ve öğretimle ilgili planlamalar, programların ve derslerin birbirine paralel olarak yürütülmesi, ders araç-gereç ve öğretim materyallerinin belirlenmesi, öğrenci başarısı ve değerlendirilmesi, derslerde uygulanacak öğretim yöntem ve teknikleri gibi konularda fikirlerin tartışılıp kararların alındığı toplantılara “ZÖK” adı verilmektedir (MEB, 2019).

Eğitim faaliyetlerinde kalitenin artması ve başarının sağlanması için okullarda öğretmenlerin bireysel olarak hareket etmelerinden öte iş birliği içinde grupça çalışabilecekleri, ortak kararlar alıp bu kararları uygulayabilecekleri ve bu sayede okullarda daha verimli olabilecekleri savunulmaktadır (Çepni & Küçük, 2003; Gajda & Koliba, 2007). Eğitim

sistemlerinde bu görüşü savunan ülkelerden biri Japonya'dır ve branş öğretmenlerinin katılımı ile bir model oluşturmuşlardır ve bu modele "Lesson Study (Ders imecesi)" adını vermişlerdir. Bu model; öğretmenlerin grupça bir araya gelerek bir ders üzerinde planlama, uygulama ve yansıma döngüsü içinde yaptıkları çalışmaları ve ölçme değerlendirmeye ilişkin öğretim faaliyetlerini kapsamaktadır (Gözel & Erdem, 2016). Eğitim sistemimizde bu modelin tam karşılığı olmasa da okullarımızda yılın belirli dönemlerinde aynı branş öğretmenlerinin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin planlaması, uygulaması ve yürütülmesine yönelik fikir alışverişinde bulundukları ve ortak kararların alındıkları ZÖK toplantıları yapılmaktadır (Güler vd., 2015).

Okullarda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin başarılı olabilmesi için o kurumda çalışan öğretmenlerin çabaları oldukça önemlidir. İş birliği ile yürütülen faaliyetler öğretmenlerin koordineli ve katılımcı çalışmaları ile beraber işleyiş daha kolaylaşacaktır. Bu bağlamda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin başarılı olabilmesi için en büyük sorumluluk öğretmenlere aittir. Özellikle aynı okullarda çalışan ve aynı alanı paylaşan öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişkileri ve yardımlaşma etkinliklerinin artırılması için zümre öğretmenler kurulu grup dinamizminin önemli olduğu faaliyetlerdendir (Şahin vd., 2011).

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi'nin 12. maddesinde zümre toplantılarının işleyişi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2019):

Eğitim kurumu sınıf/alan zümreleri; eğitim kurumunda aynı sınıfı okutan veya alanı aynı olan öğretmenlerden oluşur. Ancak ilkokullarda zümreler; aynı sınıfı okutan öğretmenler ile varsa o sınıfta/sınıflarda derse giren alan öğretmenlerinden oluşur. Ayrıca ilkokullarda aynı sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinden her sınıf seviyesinde sınıf zümre başkanı ve varsa aynı alan öğretmenlerinin her birinin alan zümre başkanı seçilir. İlkokullarda alan öğretmenleri, kendi alanlarındaki ilçe ve il zümre toplantılarına katılır. Meslekî ve teknik eğitim veren eğitim kurumlarında gerektiğinde uzman, usta öğretici, eğitici personel ve teknisyenler de uygun olan alanlarla birlikte zümre öğretmenler kuruluna katılır. Alanında bir öğretmen olması durumunda zümre toplantısı, eğitim kurumu müdürü veya müdürün görevlendireceği müdür yardımcısı ile yapılır. Kurul, haziran ayında yapılacak toplantıda, eylül ayından itibaren geçerli olmak üzere 2 yıl süreyle kendi aralarından birini başkan seçer. Aynı şekilde yedek başkan belirlenir. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında ise alan/bölüm şefleri alanının zümre başkanı olup bu göreve

devam ettiği sürece zümre başkanlığı devam eder. Seçilen başkan eğitim kurumu yönetimine bildirilir. Yıl içerisinde zorunlu bir sebeple zümre başkanı değıştiği takdirde yedek başkan zümrenin başkanı olur. Katılımcılardan yeni bir yedek başkan seçilir. Bir önceki zümre başkanı toplantı yaparak mevcut durumu, yapılacak ve yapılmış çalışmaları, gündemleri ve kararları yeni başkana ve katılımcılara aktarır. Seçilen başkan eğitim kurumu yönetimine bildirilir. Zorunlu bir durum olmadığı sürece eğitim ve öğretim yılı içerisinde zümre başkanı değıştirilemez. Eğitim kurumunda alanında bir öğretmen olanlar, alanları ile ilgili bir üst zümre toplantısına katılırlar.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi'nin aynı maddesinde zümre toplantılarının yapılma zamanı, şekli aşağıdaki gibi ifade edilmiştir (MEB, 2019):

Zümre toplantıları; ders yılı başlamadan önce, ikinci dönem başında ve ders yılı sonunda, ayrıca ortaöğretim kurumlarında kasım ve nisan ayları içinde eğitim kurumu müdürlüğünce planlanan tarihte bir iş günü içinde yapılır. İhtiyaç duyulması hâlinde eğitim kurumu müdürü/zümre başkanının çağrısı veya üyelerin salt çoğunluğunun yazılı talebi üzerine eğitim kurumu zümre toplantılarında alınan kararların ve varsa yeni gündem maddelerinin görüşülmesi amacıyla aynı esas ve usulle ara zümre toplantıları yapılır. Ders yılı sonunda yapılan toplantıda ise eğitim ve öğretim yılı boyunca alınan kararlar ve sonuçları değerlendirilir. Zümre toplantıları ders saatleri dışında yapılır. Zümreler; Millî Eğitim Bakanlığı Zümrelerin Toplantı Takvimi'nde belirtilen zaman dilimleri içinde konuyla ilgili hazırlanacak ve kurul üyelerine toplantı öncesi duyurulacak gündem ile toplanır. Zorunlu durumlar dışında toplantıların tarihi, yeri ve gündemi en az 5 gün önceden ilgililere yazılı olarak gerektiğinde e-posta ve/veya bilişim araçlarıyla da duyurulur. Ders yılı başlamadan önce, ikinci dönem başında, ders yılı sonunda ve eğitim kurumu müdürü/zümre başkanının gerekli gördüğü zamanlar ile kurul üyelerinin salt çoğunluğunun yazılı isteği doğrultusunda yapılacak olan eğitim kurumu sınıf/alan zümre toplantılarında aşağıda yer verilen maddelerden ilgili görülenler ile zümre başkanının gerekli gördüğü konular, kurul üyelerinin salt çoğunluğunun kararıyla gündeme alınması kararlaştırılan konular eğitim kurumlarının kademe ve türüne göre gündeme alınır, görüşülerek karara bağlanır. Kararlar oy çokluğuyla alınır. Eşitlik hâlinde zümre başkanının katıldığı görüş kabul edilir. Alınan kararlar müdürün onayından sonra uygulamaya konulur. Ayrıca, kurul tutanağı, toplantıya katılmayanlar da dâhil ilgili tüm zümre kurulu üyeleri tarafından imzalanır ve eğitim kurumu yönetimince saklanır.

Zümre toplantılarında kurulun görevleri ve kurulda gündeme alınan kararlar ise aynı maddenin devamında aşağıdaki gibi ifade edilmiştir (MEB, 2019):

Eğitim kurumu sınıf/alan zümreleri toplantılarında;

Bir önceki toplantıda alınan kararlar,

Planlamaların; eğitim ve öğretimle ilgili mevzuat, okulun kuruluş amacı ve ilgili alanın öğretim programına uygun yapılması,

Atatürkçülükle ilgili konuların üzerinde durularak çalışmaların buna göre planlanması ile öğretim programlarının incelenmesi, programların çevre özellikleri de dikkate alınarak amacına ve içeriğine uygun olarak uygulanması, yıllık plan ve ders planlarının hazırlanması ve uygulanmasında konu ve kazanım ağırlıklarının dikkate alınması,

Derslerin işlenişinde uygulanacak öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi,

Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) ile ders planlarının görüşülmesi,

Diğer zümre ve alan öğretmenleriyle yapılabilecek iş birliği ve esaslarının belirlenmesi,

Öğretim alanı ile bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin izlenerek uygulamalara yansıtılması,

Öğrencilerde girişimcilik bilincinin kazandırılmasına yönelik çalışmaların yapılması,

Derslerin daha verimli işlenebilmesi için ihtiyaç duyulan kitap, araç-gereç ve benzeri öğretim materyallerinin belirlenmesi,

Okul ve çevre imkânlarının değerlendirilerek, yapılacak deney, proje, gezi ve gözlemlerin planlanması,

Öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi amacıyla sınav analizlerinin yapılması,

Sınavların, beceri sınavlarının ve ortak sınavların planlanması,

Öğrencilerin ulusal ve uluslararası düzeyde katıldıkları çeşitli sınav ve yarışmalarda aldıkları sonuçlara ilişkin başarı durumları,

Görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi dersleriyle uygulamalı nitelikteki diğer derslerin değerlendirilmesinde dikkate alınacak hususların tespit edilmesi; sınavların şekil, sayı ve süresiyle ürün değerlendirme ölçeklerin belirlenmesi,

Öğretim programları, okul ve çevre şartları dikkate alınarak eğitim kurumlarının kademe ve türüne göre proje konuları ile performans çalışmalarının belirlenmesi, planlanması ve bunların ölçme ve değerlendirilmesine yönelik ölçeklerin hazırlanması,

İş sağlığı ve güvenliği tedbirlerinin değerlendirilmesi ve benzeri konular gündeme alınarak görüşülür, değerlendirilir ve kararlar alınır.

ZÖK toplantılarında; zümre öğretmenleri tarafından öğrencilerin başarısının artırılması için ortaklaşa öğretim planlanır, ortak ölçme ve değerlendirme araçları hazırlanır, mesleki eserler ve eğitimdeki gelişmeler incelenir, okul ve çevresinin düzenlediği öğretmenlerin okul temelli mesleki gelişimi teşvik edilir ve bu toplantılar etkili mesleki gelişim yaklaşımı

özelliklerini içermektedir. Mesleki gelişimin önem kazandığı günümüzde ZÖK toplantıları üzerinde önemle durulması gereken bir konudur (Eroğlu & Özbek, 2018).

ZÖK'ler; okullarda eğitim ve öğretime ilişkin karar alma, ortak aklın ortaya çıkması, demokratik ve katılımcı kültürün oluşturulmasında en etkili araçlardan birisidir. Öğretmenlerin de toplantıların işlevsel olması açısından ekip çalışmasına yatkınlığı olmalı ve meslektaşlarıyla birlik ve beraberlik ruhu içerisinde çalışabiliyor olması gerekir. Bu bağlamda okul yöneticileri öğretmenlerin zümre içinde daha etkili olması için öğretmenleri grup çalışmalarına teşvik etmeli ve gerekli ortam ve kaynakları sağlamalıdır (Albez vd., 2014). Okullarda aynı görevi yapan öğretmenler arasında otoriter bir baskı olmadan kararlara katılım ve ortak karar alma imkanı sağlayan ZÖK, okul içinde “adalet iklimi” oluşumunda etkili olmaktadır (Cropanzano, Li & Benson, 2011).

İyi yönetim ve iyi liderlik bireysel, toplumsal ve örgütsel düzeyde güç ve sinerji yaratarak güçlü takımların oluşumunu sağlar (Cemaloğlu, 2018). Zümrelerin etkili olarak yönetilmesi ve çalışması, okulun ve eğitim sisteminin başarısını doğrudan etkiler. Başarıyı önemseyen okul müdürleri yönetim faaliyetlerinde okuldaki zümre çalışmalarını göz önünde bulundurmalıdır (Yenipınar, 2019).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analiz süreci ile ilgili bilgilere yer verilmektedir

Araştırmanın Modeli

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile zümre öğretmenler arasındaki iş birliği davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışan bu araştırma nicel araştırma biçiminde yürütülmüştür. Nicel araştırma yöntemleri tümdengelim akıl yürütme ilkesini temel alarak sayısal verilerin toplanıp sayısal yöntemlerle analiz edildiği araştırma yöntemidir (Karadavut, 2022). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile zümre öğretmenler arasındaki iş birliği ilişkisini inceleyen bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bu ilişkinin derecesi bulmak amacıyla yapılan araştırmalara korelasyonel araştırmalar denir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2019). Korelasyonel araştırmalar, iki veya daha fazla değişken arasındaki nedensel olmayan ilişkiyi ortaya çıkarmak ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni ne düzeyde yordadığını belirlemek için gerçekleştirilir (Karadavut, 2022).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Ankara ilinin merkez ilçelerinde (Altındağ, Etimesgut, Çankaya, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemde yer alan öğretmenler pandemi süreci olmasından dolayı kolay ulaşılabilir (uygun) örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu yöntem zaman, para ve iş gücü kaybının önlenmesini amaç edinerek ulaşılması kolay olan örneklemden veri toplanmasıdır (Büyüköztürk vd., 2019). Araştırmaya katılan öğretmenlerin sürekli ve süreksiz değişkenlere göre demografik özelliklerinin dağılımı Tablo 3 ve 4'te verilmiştir.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Okul Türü, Branş ve Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	Sayı	Yüzde(%)
Cinsiyet	Erkek	114	28,3
	Kadın	289	71,7
Okul Türü	İlkokul	112	27,8
	Ortaokul	291	72,2
Branş	Fen Bilimleri ve Matematik	124	30,8
	Güzel Sanatlar	71	17,6
	Sınıf Öğretmenliği	96	23,8
	Sosyal Alanlar	112	27,8
Eğitim Durumu	Lisans	316	78,4
	Lisansüstü	87	21,6

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş, Mesleki Kıdem, Okullarındaki Öğretmen Sayısı, Okullarındaki Görev Süresi ve Zümrelerindeki Öğretmen Sayısı Değişkenlerine Göre Dağılımı

Değişkenler	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)	Min	Max
Yaş	36,89	8,47	23	62
Mesleki Kıdem	11,92	8,55	1	41
Okuldaki Öğretmen Sayısı	63,55	26,19	5	160
Okuldaki Görev Süresi	5	4,03	1	25
Zümredeki Öğretmen Sayısı	6,88	3,6	2	25

Tablo 3 ve 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçü kadındır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ortaokullarda görev yapmaktadır (%72,2). Yaklaşık olarak her beş öğretmenden biri lisansüstü düzeyde eğitim almıştır. Farklı branşlardan öğretmenlerin yer aldığı katılımcıların yaş dağılımı 23 ve 62 yaş aralığında olup ortalaması 37'dir. Öğretmenlerin hizmet süreleri 1 ve 41 yıl aralığında olup ortalaması 12'dir. Öğretmenlerin mevcut okullarındaki hizmet süreleri ise 1 ve 25 yıl aralığında olup ortalaması 5'tir. Araştırmaya katılan öğretmenler okullarındaki öğretmen sayılarını en az 5 en çok ise 160 olarak belirtmiş olup, okullarında öğretmen sayısı ortalama 64 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin zümrelerinde bulunan öğretmen sayıları 2 ile 25 aralığında olup ortalamaları 7'dir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, verilerin toplanması için Çelebi vd. (2016) tarafından geliştirilmiş olan “Zümre Öğretmenlerinin İş Birliği Düzeyini Belirleme Ölçeği” ile Şişman (2016) tarafından geliştirilen “Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce gerekli izinler alınmıştır. Ölçme araçlarının ilk bölümünde kişisel bilgiler (cinsiyet, yaş, kıdem, branş, eğitim düzeyi ve okuldaki hizmet süresi), ikinci bölümde ise öğretmen algılarını ölçmeye yönelik ölçekler bulunmaktadır.

Zümre Öğretmenlerinin İş Birliği Düzeyini Belirleme Ölçeği

Çelebi vd. (2016) tarafından geliştirilmiş olan “ Zümre Öğretmenlerinin İş Birliği Düzeyini Belirleme Ölçeği”nin geliştirilmesi sürecinde Clark’ın (2004) “Takım Çalışması” ölçeğinden faydalanılmıştır. Orijinal ölçek 32 maddeden ve 4 ölçek alt boyutundan oluşmaktadır. Ölçek geliştirme aşamasında, ölçeğin yapı geçerliğini test etmek üzere açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonrası ölçeğin 19 maddeden ve üç ölçek alt boyutundan oluştuğu tespit edilmiştir. Bu alt boyutlar; “grup oluşturma”(6 madde), “erken gelişim ve kural koyma [dönüşüm]”(8 madde) ve “takım olma”(5 madde) olmak üzere toplam 19 maddeden oluşmaktadır.

Uyarlanan ölçeğin güvenirlik testlerine bakıldığında ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı 0,91’dir. İki yarı (Spearman- Brown) test korelasyonu ise faktörler için 0,80 ile 0,85 arasında değişmektedir. Ölçekteki üç faktörün oluşan toplam varyansın % 53,5’ini açıklayabildiği, ölçeğin güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğu belirtilmiştir. Uyarlanan ölçeğin güvenirliği için araştırma kapsamında Cronbach alfa analizi yapılarak ölçeğin güvenilir olduğu Tablo 5’deki sonuçlarla doğrulanmıştır.

Tablo 5

Zümre Öğretmenlerinin İş Birliği Düzeyini Belirleme Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Yapılan Güvenirlik Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Madde Sayısı	Örnek Madde	Cronbach Alfa
1-Grup Oluşturma Aşaması	6 madde	Zümre üyeleri sıklıkla kapsamın dışına çıkmaya meyillidir.	0,92
2-Erken Gelişim ve Kural Koyma (Dönüşüm) Aşaması	8 madde	İşleri hızla ele alırsınız. Planlama aşamalarında fazla zaman kaybetmeyiz.	0,90
3-Takım Olma Aşaması	5 madde	Beraber çalışmaktan hoşlanırsınız; eğlenceli ve üretken zaman geçiririz.	0,88
Toplam			0,91

Tablo 5'e göre ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa değerleri 0,88 ile 0,92 arasında iken ölçeğin toplamı için 0,91 olarak saptanmıştır. Cronbach alfa güvenirlik değerlerinin psikolojik bir test için 0,70 ve daha yüksek olması güvenirlik için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2020). Dolayısıyla Zümre Öğretmenlerinin İşbirliği Düzeyini Belirleme Ölçeğinin toplam güvenirlik Cronbach alfa katsayısı $0,91 > 0,70$ olduğundan ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği

Şişman (2016) tarafından geliştirilen “Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ne derece sergilediklerini belirlemeye yönelik olarak geliştirilen bir ölçektir. 5’li Likert tipinde olup beş faktör ve her bir boyutta 10 madde olmak üzere toplamda 50 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörler; (i) okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, (ii) eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, (iii) öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, (iv) öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile (v) düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturmaktır. Ölçek “hiçbir zaman (1)”, “çok seyrek (2)”, “ara sıra (3)”, “çoğu zaman (4)” ve “her zaman (5)” şeklinde puanlandırılmış Likert tipi bir ölçektir.

Şişman (2016) tarafından yapılan analiz sonucunda, ölçek faktörlerinin her biri için yapılan güvenirlik analizlerinde, ölçüm güvenirlik katsayılarının yüksek (0,95; 0,93; 0,94; 0,93 ve 0,96) olduğu görülmüştür. Çalışmada madde-toplam korelasyonları, AFA, DFA ve norm sonuçları, geliştirilen ölçeğin iyi bir ölçüm geçerlik ve güvenirliğine sahip olduğunu, 5 faktörlü yapının öğretmen örnekleme için uygun olduğu belirtilmektedir. Geliştirilen ölçeğin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının ölçülmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ifade edilmiştir. Bununla beraber ölçeğin güvenirliği için araştırma kapsamında Cronbach alfa analizi yapılarak ölçeğin güvenilir olduğu Tablo 6’daki sonuçlarla doğrulanmıştır.

Tablo 6

Öğretim Liderliği Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Yapılan Güvenirlik Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Madde Sayısı	Örnek Madde	Cronbach Alfa
1-Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	10 madde	Okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklama	0,92
2-Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	10 madde	Derslerin zamanında başlatılması ve bitirilmesini sağlama	0,90
3-Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	10 madde	Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme	0,93
4-Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	10 madde	Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatta bulunma	0,93
5-Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	10 madde	Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama	0,95
Toplam			0,98

Tablo 6'ya göre ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa değerleri 0,90 ile 0,95 arasında iken ölçeğin toplamı için 0,98 olarak saptanmıştır. Dolayısıyla Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinin toplam güvenirlilik Cronbach alfa katsayısı $0,98 > 0,70$ olduğundan ölçeğin gayet güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada kullanılan ölçeklerden “Öğretim Liderliği Ölçeği” orijinalinde yapılan AFA sonucunda 50 maddeden oluşan ölçek beş faktörlü bir yapı üzerine kuruludur. Ölçeğin orijinalinde yapılan AFA sonucunda faktörlerindeki öz değer toplamı 19,58; açıklanan varyans yüzdesi toplamı 70,37 ve maddelerinin faktör yükleri ise 0,46 ile 0,79 arasında

değişmektedir (Şişman, 2016). Bu araştırma kapsamında yapılan AFA sonucunda ise ölçeğin beş faktörlü bir yapıda olduğu ve açıklanan toplam varyans yüzdesinin 63,68 ve maddelerin faktör yüklerinin 0,32 ile 0,89 arasında değiştiği görülmüştür.

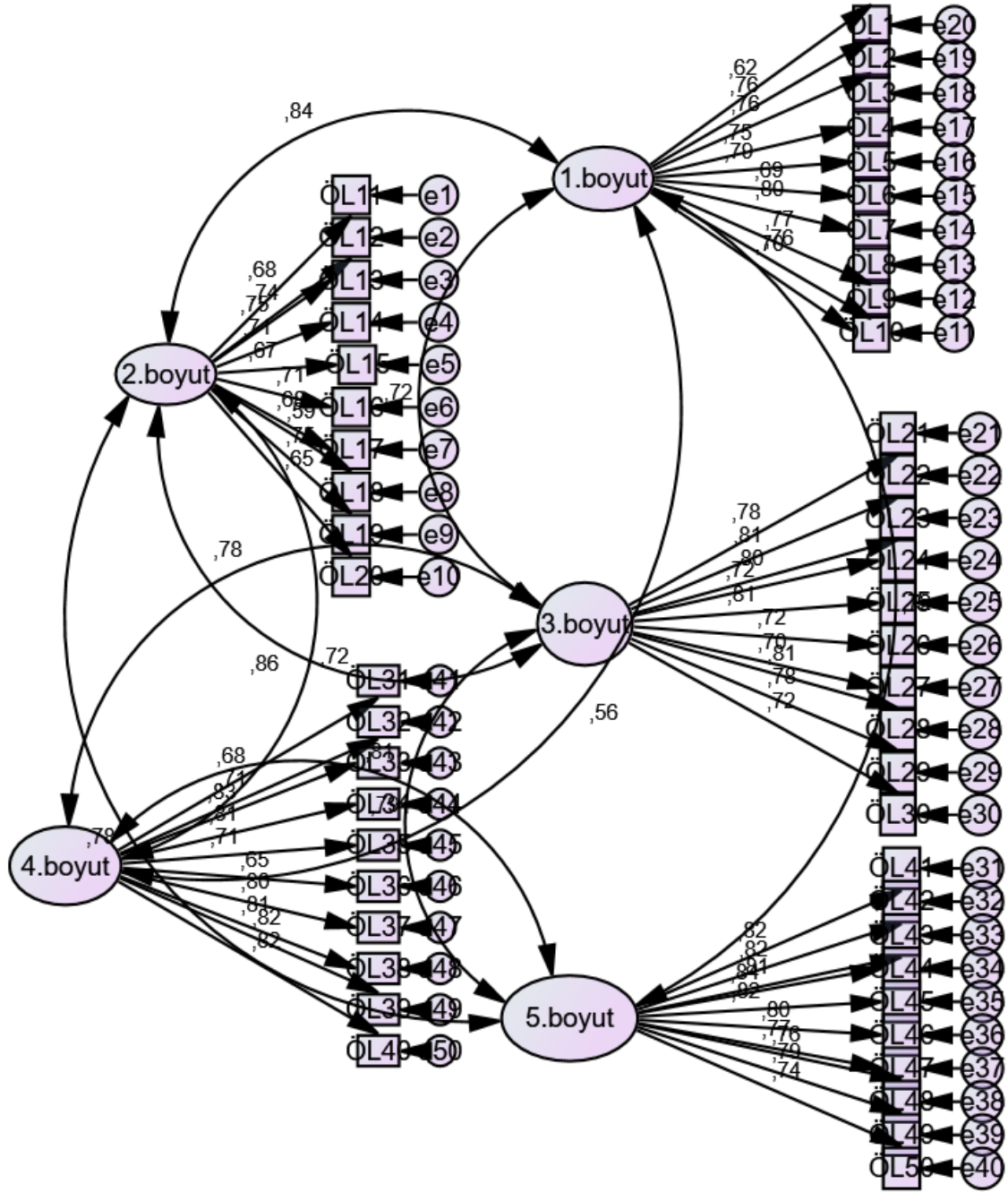
Şişman (2016) tarafından ölçeğin orijinalinde yapılan AFA sonucunda elde edilen faktörlerin, doğrulayıcı faktör analizine ilişkin ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiksel anlamlılık düzeyleri saptanmış [$\chi^2=3231,4$, $sd=1170$, $p < 0,01$] ve serbestlik derecesine bağlı olarak düşük ki-kare (χ^2) değeri, önerilen modelin toplanan veriye uygun olduğu görülmüştür. Ayrıca modellere ait diğer uyum iyiliği indeksleri de (GFI=0,91; AGFI=0,92; PGFI=0,85; RMSEA=0,06; CFI=0,92) ölçek için önerilen modelin uygun olduğunu göstermiştir. Elde edilen bu sonuca göre çalışma modelinin değerleri incelendiğinde modellenen faktör yapısını doğrulanmıştır. Araştırma kapsamında “Öğretim Liderliği Ölçeği” için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Uyum Değerleri

χ^2	Sd	(χ^2/sd)	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	RMR	NFI
3306,08	1165	2,84	0,07	0,86	0,73	0,70	0,06	0,80

Doğrulayıcı faktör analizinde, bir veri uyum indeksi olan ki-kare (χ^2) değerinin serbestlik derecesi (sd) ile oranlanması sonucu elde edilen değer 3’ün altında olması mükemmel uyum olarak kabul edilmektedir (Kline, 2005). Öğretimsel Liderlik Ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde bu değer 2,84 bulunduğundan ölçeğin mükemmel uyuma sahip olduğu söylenebilir. Öğretimsel Liderlik Ölçeğine ait doğrulayıcı faktör analizi uyum değerleri incelendiğinde CFI değerinin 0,86; GFI değerinin 0,73; AGFI değerinin 0,70 ve NFI değerinin 0,80 olması zayıf uyum olarak yorumlanmaktadır. RMSEA değerinin 0,07 ve RMR değerinin 0,06 olması iyi uyuma işaret etmektedir (Çokluk, Şekercioglu & Büyüköztürk, 2021). Elde edilen sonuçlara göre doğrulanmış modele ait yol diyagramı ve madde-faktör ilişkilerine ait katsayılar Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7. Öğretimsel Liderlik Ölçeği DFA Sonucu: Yol Diyagramı

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek olan “Zümre Öğretmenler Arası İş Birliği” ölçeğinin orijinal halinde 30 maddeli dört alt boyut altında toplanan maddelerin, gerçekleştirilen AFA sonucunda ölçeğin üç faktörden oluşan yapısının açıklandığı toplam varyansın yüzde 53,5 ve maddelerin faktör yüklerinin 0,402 ile 0,806 arasında değiştiği görülmüştür (Çelebi vd.,

2016). Bu araştırma kapsamında yapılan AFA sonucunda ise ölçeğin üç faktörlü bir yapıda olduğu ve açıklanan toplam varyans yüzdesinin 68 ve maddelerin faktör yüklerinin 0,55 ile 0,90 arasında değiştiği görülmüştür.

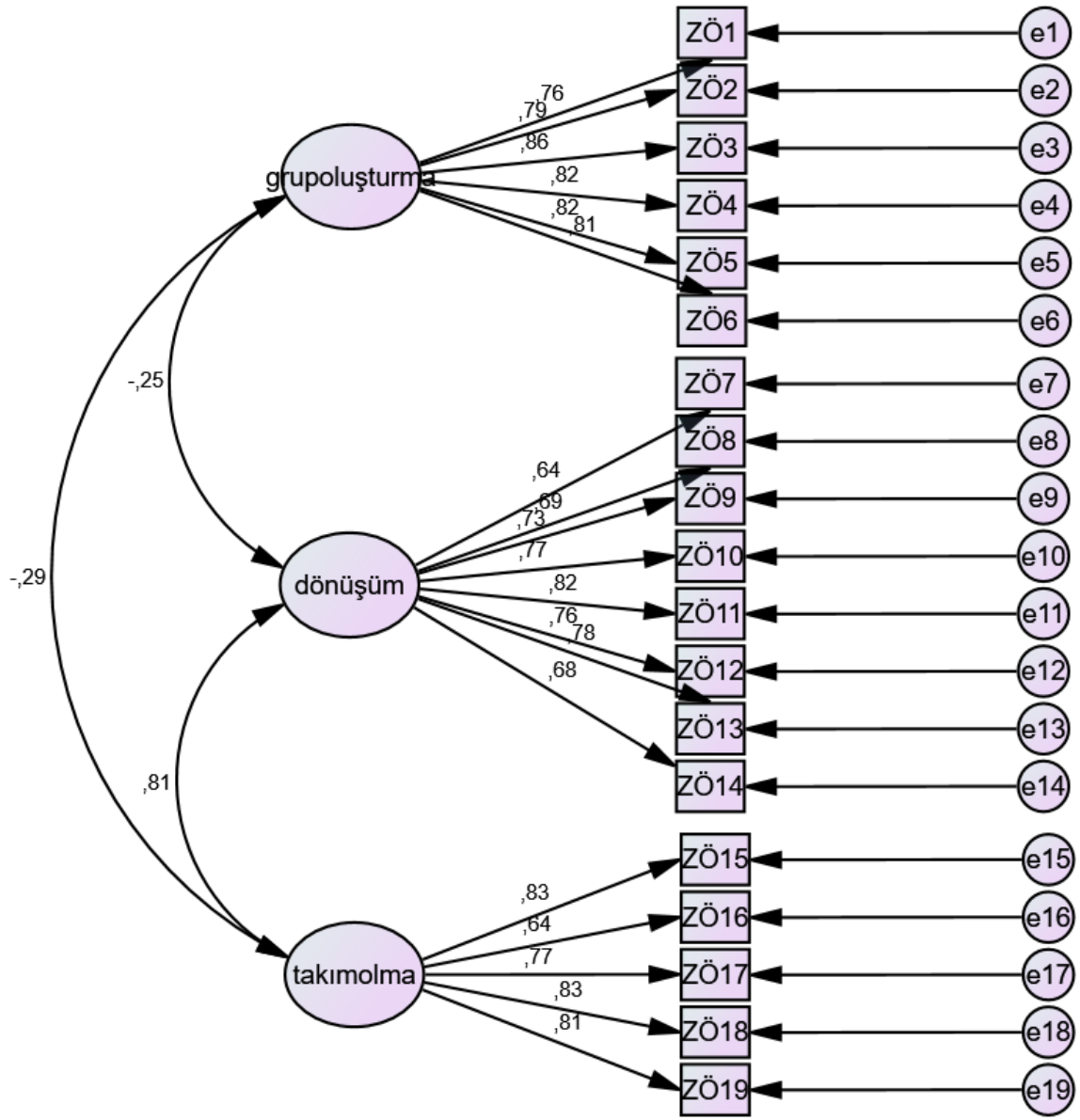
Çelebi vd. (2016), tarafından ölçeğin orijinalinde yapılan DFA sonucunda 11 madde çıkarılarak 3 alt boyut altında 19 maddelik hazırlanan modelin uyumluluğunun test edilmesinde genellikle kullanılan ölçüt χ^2/sd (ki kare/serbestlik derecesi) 1,28 olarak hesaplanmıştır. Diğer uyumluluk test değerleri de hesaplanarak (RMSEA= 0,035; NFI= 0,96; NNFI= 0,99; CFI= 0,99; GFI= 0,91; AGFI= 0,89; RMR= 0,043; SRMR= 0,047) modelin veriler ile oldukça uyumlu olduğunu ortaya koyulmuştur. Araştırma kapsamında “Zümre Öğretmenler Arası İş Birliği” için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Zümre Öğretmenlerinin İş Birliği Düzeyini Belirleme Ölçeğinin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Uyum Değerleri

χ^2	Sd	(χ^2/sd)	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	RMR	NFI
615,17	149	4,13	0,09	0,91	0,85	0,81	0,06	0,88

Zümre Öğretmenlerinin İş Birliği Düzeyini Belirleme Ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ki-kare (χ^2) değerinin 615,17; serbestlik derecesinin (sd) 149 olduğu; (χ^2/sd) değerinin ise 4,13 olduğu görülmektedir. χ^2/sd değerinin 3’ün altında olması mükemmel uyum olarak kabul edilirken, 5’in altında olması orta düzey uyum olarak yorumlanmaktadır (Kline, 2005). Ölçeğe ilişkin bu değer 4,13 olduğundan ölçeğin orta düzeyde uyuma sahip olduğu söylenebilir. Zümre Öğretmenler Arası İş Birliği Ölçeğine ait doğrulayıcı faktör analizi uyum değerleri incelendiğinde GFI değerinin 0,85; AGFI değerinin 0,81; NFI değerinin 0,88 ve RMSEA değerinin 0,09 olması zayıf uyum olarak yorumlanırken; CFI değerinin 0,91 ve RMR değerinin 0,06 olması iyi uyum olarak yorumlanmaktadır. (Çokluk vd., 2021). Elde edilen sonuçlara göre doğrulanan modele ait yol diyagramı ve madde-faktör ilişkilerine ait katsayılar Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. Zümre Öğretmenler Arası İş Birliği Ölçeği DFA Sonucu: Yol Diyagramı

Verilerin Toplanması

Araştırma için veri toplamak amacıyla kullanılacak olan anketlerin okullarda uygulanabilmesi için Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Komisyonundan ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne müracaat edilerek gerekli izinler alınmıştır. İzinler

alındıktan sonra COVID-19 salgını sebebiyle anketler çevrimiçi ortamda öğretmenlere uygulanmıştır.

Veri toplama araçlarını okullarda uygulamak için Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Komisyonundan alınan izin yazısı Ek 1’de; Ankara Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan uygulama izin yazısı Ek 2’de; ölçek kullanım izinleri Ek 3’te ve araştırmada kullanılan ölçekler Ek 4’te sunulmuştur.

Veri Analizi

Verilerin çözümlenmesi, SPSS 22 ve AMOS 24 istatistiksel paket programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde iki ardışık aşamada takip edilmiştir. Birinci aşamada veriler eksik değer, aykırı değer, normallik ve çoklu değişme gibi varsayım testleri açısından incelenerek, verilerin yapılacak analizlerin önkoşulu olan sayıltıları karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Veriler SPSS 22 programına aktarılmış kayıp ve hatalı veriler test edilmiştir. “Zümrenizdeki Öğretmen sayısı” sorusuna 8 kişi 0 ve 5 kişi 1 cevabını vermiş olup bu veriler amaca hizmet etmediğinden araştırmaya dâhil edilmemiştir. Ölçeklere ve alt boyutlara ilişkin çarpıklık, basıklık katsayıları ile Z puanları hesaplanmış ve değerler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretim Liderliği Ölçeği ile Zümre Öğretmenlerinin İş Birliği Düzeyini Belirleme Ölçeği ve Alt Boyutlarındaki Verilere İlişkin Çarpıklık, Basıklık Değerleri ve Z Puanları

Ölçekler ve Alt Boyutları	Çarpıklık	Basıklık	En Küçük Z Puanı	En Büyük Z Puanı
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	-0,61	0,38		
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	-0,69	0,12		
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	-0,73	0,19		
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	-0,65	-0,28		
Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	-0,82	0,55		
Öğretimsel Liderlik Ölçeği Toplamı	-0,79	0,49	-2,98	1,59
Grup oluşturma aşaması	0,02	-0,86		
Erken gelişim ve kural koyma (Dönüşüm) aşaması	-0,36	-0,08		
Takım olma aşaması	-0,54	0,18		
Zümre Öğretmenlerinin İş Birliği Düzeyini Belirleme Ölçeği Toplamı	0,24	-0,42	-2,85	2,13

Tablo 9’da hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,0 ile +1,0 aralığında olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,0 ile +1,0 aralığında olması Büyüköztürk’e (2020) göre katılımcıların normal dağılımdan sapmadığı şeklinde yorumlanabilmektedir. Ayrıca ölçek puanlarına yönelik uç değer tespiti yapmak amacıyla Z puanları hesaplanmıştır. Z puanları hesaplandığında öğretim liderliği ölçeğine ait 1-167-286-345-402 nolu anket katılımcılarının zümre öğretmenleri iş birliği ölçeğinde ise 400 nolu katılımcının -3,0 ile +3,0 aralığında olmayıp uç değer olduğu tespit edilerek araştırmadan çıkarılmışlardır. Bu bağlamda 403 katılımcı ile araştırmaya ait istatistikler hesaplanmıştır.

Ölçek puanlarının Z puanlarına dönüştürüldüğünde Tablo 9'daki Z puanlarının 3,0 ile +3,0 aralığında olması verilerde uç değer olmadığı sonucunu göstermektedir (Çokluk vd., 2021). Ayrıca normal dağılım eğrisinin çizdirildiği histogram, gövde-yaprak diyagramı gibi kutu çizgi grafikleri ile puanların normal dağıldığı ve uç değer saptanmadığı doğrulanmıştır. Araştırmanın alt problemleri çerçevesinde öncelikle aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiklere yönelik analizler yapılmıştır.

5'li Likert tipi ölçekten elde edilen puanların tutum düzeyine ilişkin dağılımı

- 0,00- 1,79 arası düşük düzey,
- 1,80-2,59 arası orta altı düzey,
- 2,60-3,39 arası orta düzey,
- 3,40- 4,19 arası orta üstü(yüksek) düzey ve
- 4,20-5,00 arası ise oldukça yüksek düzey şeklinde yorumlanmıştır (Pimentel, 2019).

Daha sonra araştırmada ele alınan öğretimsel liderlik ve zümre öğretmenler arası iş birliğinin cinsiyet ve kıdem gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının test edilemesi için Bağımsız Örneklem t-testi yapılmıştır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderliğinin zümre öğretmenler arasındaki iş birliği ile ilişkisi olup olmadığının belirlenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

Korelasyon katsayısı (r) -1 ile +1 arasında değerler alır. -1'e yakın değerler değişkenler arasındaki ilişkinin negatif yönde, +1'e yakın değerler ilişkinin pozitif yönde ve 0 değerini alıyorsa ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısı;

0,00 ise değişkenler arası ilişkinin olmadığı

0,01-0,29 değişkenler arası düşük ilişki

0,30-0,70 değişkenler arası orta düzey ilişki

0,71-0,99 değişkenler arası yüksek düzeyde ilişki

1,00 ise mükemmel düzeyde ilişki olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2020). Son olarak, okul m d rl rinin öğretimsel liderliğinin zümre öğretmenler arasındaki iş birliğı yordayıp yordamadığının tespiti, Hiyerarşik Regresyon Analizi tekniğine dayalı olarak yapılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

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

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Algı Düzeyleri

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik algı düzeyleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Algı Düzeyleri

Alt Boyutlar	N	En Düşük	En Yüksek	SS	$\bar{X}$
1-Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	403	1,5	5	0,66	3,89
2-Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	403	1,6	5	0,71	3,9
3-Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	403	1,3	5	0,8	3,87
4-Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	403	1	5	0,89	3,73
5-Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	403	1,1	5	0,8	3,95
Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algı Düzeyi(Genel)	403	1,64	5	0,68	3,87

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik algı düzeylerinin $\bar{X}=3,87$ yüksek düzeyde ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretimsel liderliğin alt boyutlarına yönelik algı düzeyleri incelendiğinde; düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması alt boyutu $\bar{X}=3,95$; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi $\bar{X}=3,9$; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması $\bar{X}=3,89$; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi $\bar{X}=3,87$; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi $\bar{X}=3,73$ ortalamaya sahiptir. Bu alt boyutlardan en yüksek ortalama düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması alt boyutuna ($\bar{X}=3,95$), en düşük ortalamaya ise öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesine ($\bar{X}=3,73$) aittir.

Standart sapma değerleri incelendiğinde ise, en homojen dağılımın ($SS=0,66$) okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutunda, en heterojen dağılımın ise, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutunda ($SS=0,89$) olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığı T-Testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	SD	p
1-Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Erkek	114	3,89	0,68	0,08	401	0,94
	Kadın	289	3,88	0,66			
2-Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Erkek	114	3,88	0,75	-0,24	401	0,81
	Kadın	289	3,9	0,7			
3-Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Erkek	114	3,93	0,8	0,88	401	0,38
	Kadın	289	3,85	0,8			
4-Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Erkek	114	3,89	0,78	2,51	401	0,01*
	Kadın	289	3,67	0,92			
5-Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	Erkek	114	4,03	0,75	1,17	401	0,24
	Kadın	289	3,93	0,82			
Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algı Düzeyi(Genel)	Erkek	114	3,92	0,65	1,06	401	0,29
	Kadın	289	3,85	0,69			

* $p < 0,05$

Tablo 11 incelendiğinde erkek öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin ($\bar{X}=3,92$) kadın öğretmenlerden ($\bar{X}=3,85$) fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca erkek öğretmenlerin öğretimsel liderliğin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutu dışında diğer alt boyutlarda puanları kadın öğretmenlerden yüksektir. Öğretimsel liderliğe ilişkin puanların [$t(401)=1,06$; $p>0,05$] ve öğretimsel liderliğin alt boyutları olan okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması [$t(401)=0,08$; $p>0,05$], eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi [$t(401)=-0,24$; $p>0,05$], öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi [$t(401)=0,88$; $p>0,05$], , düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması [$t(401)=1,17$; $p>0,05$] düzeylerinde cinsiyete ilişkin anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Fakat öğretimsel liderliğin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi [$t(401)=2,51$; $p<0,05$] alt boyutunda öğretmenlerin algıları cinsiyete göre farklılaşmaktadır.

Bu bulgu erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutunda yüksek algıya sahip olduğu olarak yorumlanabilir.

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Yaş, Mesleki Kıdem ve Okullarındaki Hizmet Süresi Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının ve alt boyutlarının yaş, mesleki kıdem ve okullarındaki hizmet süresi değişkenlerine göre korelasyon değerleri hesaplanmış ve Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Yaş, Mesleki Kıdem ve Okullarındaki Hizmet Süresi Değişkenlerine Göre Korelasyon Değerleri

Değişken	$\bar{X}$	SS	1	2	3	4	5	Genel Algı Düzeyi
Yaş	36,89	8,47	0,08	0,06	-0,02	-0,09	0,01	-0,01
Mesleki Kıdem	11,92	8,56	0,08	0,01	-0,07	-0,14*	-0,03	-0,04
Hizmet Süresi	5	4,03	-0,04	-0,08	-0,09	-0,12*	-0,04	-0,09

1: Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması; 2: Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi;
3: Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi; 4: Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi;
5: Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması

* $p < 0,01$

Tablo 12’ye göre öğretmenlerin yaşları ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yani öğretmenlerin yaşlarının okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik algılarında ilişki olarak anlamlı bir farklılaşma meydana getirmediği görülmektedir.

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının mesleki kıdemleri ile ilişkisi incelendiğinde, mesleki kıdem okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarından yalnızca “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutuyla negatif yönde ancak

düşük düzeyde ilişkili bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesine yönelik öğretmen algısında azalma meydana gelmektedir.

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin okullarındaki hizmet süresi ile ilişkisi incelendiğinde, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarından “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” alt boyutuyla negatif yönde ve düşük düzeyde ilişkili bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin okullarındaki hizmet süresi arttıkça okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesine yönelik algıları azalmaktadır.

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığı T-Testi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Türü	n	$\bar{X}$	SS	t	SD	p
1-Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	İlkokul	112	3,93	0,7	0,76	401	0,45
	Ortaokul	291	3,87	0,65			
2-Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	İlkokul	112	4,01	0,72	2,1	401	0,04*
	Ortaokul	291	3,85	0,7			
3-Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	İlkokul	112	3,96	0,83	1,35	401	0,18
	Ortaokul	291	3,84	0,78			
4-Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	İlkokul	112	3,97	0,8	3,59	401	0,001*
	Ortaokul	291	3,64	0,9			
5-Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	İlkokul	112	4,02	0,82	1,04	401	0,3
	Ortaokul	291	3,93	0,79			
Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algı Düzeyi(Genel)	İlkokul	112	3,98	0,66	2,04	401	0,42
	Ortaokul	291	3,83	0,68			

*p<0,05

Tablo 13 incelendiğinde ilkökulda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin ($\bar{X}=3,98$) ortaokulda görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X}=3,83$) fazla olduğu görülmektedir. Öğretimsel liderliğe ilişkin puanların [$t(401)=2,04$; $p>0,05$] ve öğretimsel liderliğin alt boyutları olan okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması [$t(401)=0,76$; $p>0,05$], öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi [$t(401)=1,35$; $p>0,05$], düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması [$t(401)=1,04$; $p>0,05$] düzeylerinde okul türüne ilişkin anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Fakat öğretimsel liderliğin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi [$t(401)=3,59$; $p<0,05$] ile eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi [$t(401)=2,1$; $p<0,05$] alt boyutunda öğretmenlerin algıları okul türüne göre anlamlı farklılaşmaktadır. Bu bulgu ilkökulda görev yapan öğretmenlerin ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutunda daha yüksek algıya sahip olduğu olarak yorumlanabilir.

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırıldığı T-Testi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	t	SD	p
1-Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Lisans	316	3,9	0,65	0,94	401	0,35
	Lisansüstü	87	3,83	0,71			
2-Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Lisans	316	3,9	0,69	0,51	401	0,61
	Lisansüstü	87	3,86	0,79			
3-Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Lisans	316	3,9	0,78	1,13	401	0,26
	Lisansüstü	87	3,79	0,87			
4-Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Lisans	316	3,76	0,87	1,33	401	0,19
	Lisansüstü	87	3,62	0,94			
5-Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	Lisans	316	4	0,78	2,14	401	0,03*
	Lisansüstü	87	3,79	0,86			
Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algı Düzeyi(Genel)	Lisans	316	3,89	0,65	1,41	401	0,16
	Lisansüstü	87	3,78	0,75			

* $p<0,05$

Tablo 14 incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin ($\bar{X}=3,89$) lisansüstü mezunu öğretmenlerden ($\bar{X}=3,78$) fazla olduğu görülmektedir. Öğretimsel liderliğe ilişkin puanların [$t(401)=1,41$; $p>0,05$] ve öğretimsel liderliğin alt boyutları olan okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması [$t(401)=0,94$; $p>0,05$], eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi [$t(401)=0,51$; $p>0,05$], öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi [$t(401)=1,13$; $p>0,05$], öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi [$t(401)=1,33$; $p>0,05$] düzeylerinde eğitim durumuna ilişkin anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Fakat öğretimsel liderliğin düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması [$t(401)=2,14$; $p<0,05$] alt boyutunda öğretmenlerin algıları eğitim durumuna göre anlamlı farklılaşmaktadır. Bu bulgu lisans durumundaki öğretmenlerin lisansüstü öğretmenlere göre düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması alt boyutunda yüksek algıya sahip olduğu olarak yorumlanabilir.

Öğretmenlerin Zümre Öğretmenler Arasındaki İş Birliğine Yönelik Algı Düzeyleri

Öğretmenlerin zümre öğretmenler arasındaki iş birliğine yönelik algı düzeyleri Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Zümre Öğretmenler Arasındaki İş Birliğine Yönelik Algı Düzeyleri

Alt Boyutlar	N	En Düşük	En Yüksek	SS	$\bar{X}$
1-Grup Oluşturma Aşaması	403	1	5	0,93	3,45
2-Erken Gelişim ve Kural Koyma (Dönüşüm) Aşaması	403	1	5	0,73	3,73
3-Takım Olma Aşaması	403	1	5	0,78	3,84
Zümre Öğretmenler Arasındaki İşbirliğine Yönelik Algı Düzeyi(Genel)	403	1,83	5	0,62	3,66

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin zümre öğretmenler arasındaki iş birliğine yönelik algı düzeylerinin $\bar{X}=3,66$ yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin zümre öğretmenler arasındaki iş birliğinin alt boyutlarına yönelik algı düzeyleri incelendiğinde; grup oluşturma aşaması $\bar{X}=3,45$; erken gelişim ve kural koyma (dönüşüm) aşaması $\bar{X}=3,73$ ve takım olma aşaması $\bar{X}=3,84$ ortalamaya sahiptir. Bu alt boyutlardan en yüksek algı düzeyi takım olma aşaması ($\bar{X}=3,84$), en düşük ise grup oluşturma aşamasına ($\bar{X}=3,45$) aittir. Standart sapma değerlerine bakıldığında ise, en homojen dağılımın ($SS=0,62$) zümre öğretmenler arasındaki iş birliğine yönelik algıların, en heterojen dağılımın ($SS=0,93$) grup oluşturma aşaması alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Zümre Öğretmenler Arasındaki İş Birliğine Yönelik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin zümre öğretmenler arasındaki iş birliğine yönelik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığı T-Testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Zümre Öğretmenler Arasındaki İş Birliğine Yönelik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	SD	p
1-Grup Oluşturma Aşaması	Erkek	114	3,37	0,81	-1,19	401	0,23
	Kadın	289	3,49	0,97			
2-Erken Gelişim ve Kural Koyma(Dönüşüm) Aşaması	Erkek	114	3,62	0,7	-1,94	401	0,053
	Kadın	289	3,77	0,74			
3-Takım Olma Aşaması	Erkek	114	3,76	0,78	-1,29	401	0,2
	Kadın	289	3,87	0,77			
Zümre Öğretmenler Arasındaki İş birliğine Yönelik Algı Düzeyi(Genel)	Erkek	114	3,56	0,55	-1,91	401	0,06
	Kadın	289	3,69	0,64			

Tablo 16 incelendiğinde kadın öğretmenlerin zümre öğretmenler arasındaki iş birliğine yönelik algılarının ($\bar{X}=3,69$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=3,56$) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Zümre öğretmenler arasındaki iş birliğine yönelik algılarının [$t(401) = -1,91$; $p > 0,05$] ve grup oluşturma [$t(401) = -1,19$; $p > 0,05$], erken gelişim ve kural koyma (dönüşüm) [$t(401) = -1,94$; $p > 0,05$], takım olma [$t(401) = -1,29$; $p > 0,05$] alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark yoktur.

Öğretmenlerin Zümre Öğretmenler Arasındaki İş Birliğine Yönelik Algı Düzeylerinin Yaş, Mesleki Kıdem, Mevcut Okullarındaki Hizmet Süresi, Okuldaki Öğretmen Sayısı ve Zümredeki Öğretmen Sayısı Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Zümre öğretmenler arasındaki iş birliği ve alt boyutlarının yaş, mesleki kıdem, okullarındaki hizmet süresi, okuldaki öğretmen sayısı ve zümrelerindeki öğretmen sayısı değişkenlerine göre korelasyon değerleri hesaplanmış ve Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Öğretmenlerin Zümre Öğretmenler Arasındaki İş Birliğine İlişkin Algılarının Yaş, Mesleki Kıdem, Okullarındaki Hizmet Süresi, Okuldaki Öğretmen Sayısı ve Zümrelerindeki Öğretmen Sayısı Değişkenlerine Göre Korelasyon Değerleri

Değişken	$\bar{X}$	SS	1	2	3	Genel Algı Düzeyi
Yaş	36,89	8,47	-0,1	0,24*	0,18*	0,17*
Mesleki Kıdem	11,92	8,56	-0,19*	0,25*	0,16*	0,11*
Hizmet Süresi	5	4,03	-0,04	0,11*	0,06	0,06
Okuldaki öğretmen Sayısı	63,55	26,19	-0,12*	0,14*	0,00	0,2
Zümredeki Öğretmen Sayısı	6,88	3,61	-0,21*	0,16*	0,04	-0,01

1: Grup Oluşturma; 2: Dönüşüm; 3: Takım Olma

*p<0,01

Tablo 17'ye göre öğretmenlerin yaşları ile zümre öğretmenler arasındaki iş birliği ve alt boyutlarından dönüşüm ile takım olma aşaması arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin yaşları arttıkça zümre öğretmenler arasındaki iş birliği ile dönüşüm ve takım olmaya yönelik öğretmen algılarında artış meydana gelmektedir.

Zümre öğretmenlerin iş birliği davranışlarının mesleki kıdem ile ilişkisi incelendiğinde, öğretmenlerin kıdemleri ile zümre öğretmenler arasındaki iş birliği ve alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile grup oluşturma aşaması arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki, diğer boyutlar arasında pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur. Yani, öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça grup oluşturmaya yönelik öğretmen algıları azalırken; dönüşüm ve takım olma aşamasına ait algıları artmakta ve zümre öğretmenler arasındaki iş birliği davranışlarında da artış görülmektedir.

Zümre öğretmenler arasındaki iş birliği davranışlarının okullarındaki hizmet süreleri ile ilişkisi incelendiğinde, hizmet süresi zümre öğretmenlerin iş birliği davranışlarından yalnızca dönüşüm boyutuyla pozitif yönden düşük düzeyde ilişkili bulunmuştur. Yani,

öğretmenlerin okullarındaki hizmet süresinin arttıkça dönüşüme yönelik öğretmen algısında artış görülmektedir.

Zümre öğretmenler arasındaki iş birliği davranışlarının okuldaki öğretmen sayısı ile ilişkisi incelendiğinde, okuldaki öğretmen sayısı dönüşüm boyutuyla negatif yönde ve takım olma boyutuyla pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, okuldaki öğretmen sayısı arttıkça öğretmenlerin grup oluşturmaya yönelik algıları azalmaktayken, dönüşüme yönelik algılarında artış meydana gelmektedir.

Zümre öğretmenler arasındaki iş birliği davranışlarının zümredeki öğretmen sayısı ile ilişkisi incelendiğinde, zümredeki öğretmen sayısı dönüşüm boyutuyla negatif yönde ve takım olma boyutuyla pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, okuldaki öğretmen sayısı arttıkça öğretmenlerin grup oluşturmaya yönelik algıları azalmaktayken, dönüşüme yönelik algılarında artış meydana gelmektedir.

Öğretmenlerin Zümre Öğretmenler Arasındaki İş Birliğine Yönelik Algı Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin zümre öğretmenler arasındaki iş birliğine yönelik algı düzeylerinin okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığı T-Testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Zümre Öğretmenler Arasındaki İş Birliğine Yönelik Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Türü	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>
1-Grup Oluşturma Aşaması	İlkokul	112	3,28	0,98	-2,33	401	0,02*
	Ortaokul	291	3,52	0,9			
2-Erken Gelişim ve Kural Koyma (Dönüşüm) Aşaması	İlkokul	112	3,73	0,71	0,08	401	0,93
	Ortaokul	291	3,73	0,74			
3-Takım Olma Aşaması	İlkokul	112	3,88	0,71	0,69	401	0,49
	Ortaokul	291	3,82	0,8			
Zümre Öğretmenler Arasındaki İşbirliğine Yönelik Algı Düzeyi(Genel)	İlkokul	112	3,61	0,59	-0,93	401	0,36
	Ortaokul	291	3,67	0,63			

* $p<0,05$

Tablo 18 incelendiğinde zümre öğretmenler arasındaki iş birliğine yönelik algılarının [$t(401)=-0,93$; $p>0,05$] ve alt boyutlarından erken gelişim ve kural koyma (dönüşüm) [$t(401)=0,08$; $p>0,05$], takım olma [$t(401)=0,69$; $p>0,05$] aşamalarının okul türüne göre anlamlı bir farkı yoktur. Fakat grup oluşturma [$t(401)=-2,33$; $p<0,05$] alt boyutunda okul türüne göre fark bulunmaktadır. Bu bulgu ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ilkokullarda görev yapan öğretmenlere göre grup oluşturma bağlamında zümre öğretmenler arasındaki iş birliğinin daha yüksek olduğu olarak yorumlanabilir.

Öğretmenlerin Zümre Öğretmenler Arasındaki İş Birliğine Yönelik Algı Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin zümre öğretmenler arasındaki iş birliğine yönelik algı düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırıldığı T-Testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Zümre Öğretmenler Arasındaki İş Birliğine Yönelik Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>
1-Grup Oluşturma Aşaması	Lisans	316	3,53	0,91	3,16	401	0,002*
	Lisansüstü	87	3,18	0,95			
2-Erken Gelişim ve Kural Koyma (Dönüşüm) Aşaması	Lisans	316	3,76	0,74	1,36	401	0,17
	Lisansüstü	87	3,64	0,69			
3-Takım Olma Aşaması	Lisans	316	3,87	0,78	1,48	401	0,14
	Lisansüstü	87	3,73	0,75			
Zümre Öğretmenler Arasındaki İş Birliğine Yönelik Algı Düzeyi(Genel)	Lisans	316	3,7	0,62	2,68	401	0,01*
	Lisansüstü	87	3,5	0,57			

* $p<0,05$

Tablo 19 incelendiğinde lisans durumundaki öğretmenlerin zümre öğretmenler arasındaki iş birliğine yönelik algılarının ($\bar{X}=3,7$) lisansüstü durumundaki öğretmenlerden ($\bar{X}=3,5$) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Zümre öğretmenler arasındaki iş birliğine yönelik algı düzeyinde alt boyutlardan erken gelişim ve kural koyma (dönüşüm) [$t(401)=1,36$; $p>0,05$] ve takım olma [$t(401)=1,48$; $p>0,05$] alt boyutlarında eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık yoktur. Zümre öğretmenler arasındaki iş birliğine yönelik genel algıları [$t(401)=2,68$; $p<0,05$] ve grup oluşturma [$t(401)=3,16$; $p<0,05$] alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliği Algısı ile Zümre Öğretmenlerinin İş Birliği Algısı Arasındaki İlişki

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği ile zümre öğretmenlerin iş birliği arasındaki ilişkiye ilişkin Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliği ile Zümre Öğretmenlerinin İş Birliği Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

	Grup Oluşturma	Dönüşüm	Takım Olma	Zümrelerin İş Birliği
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	0,08	0,31*	0,31*	0,29*
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	-0,08	0,24*	0,27*	0,16*
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	-0,08	0,22*	0,27*	0,14*
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	-0,18*	0,06	0,17*	-0,02
Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	0,02	0,25*	0,34*	0,23*
Öğretimsel Liderlik	-0,06	0,24*	0,30*	0,17*

* $p < 0,01$

Tablo 20 incelendiğinde, grup oluşturma alt boyutu ile öğretimsel liderliğin anlamlı bir ilişkisinin olmadığı ($p > 0,01$ ve $r = -0,06$) görülmektedir. Bu alt boyut ile sadece öğretimsel liderliğin öğretmenlerin geliştirilmesi ve desteklenmesi alt boyutunun anlamlı düşük düzeyde negatif yönde bir ilişkiye ($p < 0,01$ ve $r = -0,18$) sahip olduğu görülmüştür.

Dönüşüm alt boyutu ile öğretimsel liderlik ($p < 0,01$ ve $r = 0,24$) ve alt boyutları okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ($p < 0,01$ ve $r = 0,31$), eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ($p < 0,01$ ve $r = 0,24$), öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ($p < 0,01$ ve $r = 0,22$) ve düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması ($p < 0,01$ ve $r = 0,25$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Dönüşüm ile öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ($p > 0,01$ ve $r = -0,06$) alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Takım olma ile öğretimsel liderlik ($p<0,01$ ve $r=0,30$) arasında orta düzeyde ve alt boyutları okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ($p<0,01$ ve $r=0,31$), eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ($p<0,01$ ve $r=0,27$), öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ($p<0,01$ ve $r=0,27$), öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, ($p<0,01$ ve $r=0,17$) ve düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması ($p<0,01$ ve $r=0,34$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Zümrelerin iş birliği ile öğretimsel liderlik arasında ($p<0,01$ ve $r=0,17$) ve alt boyutları okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ($p<0,01$ ve $r=0,29$), eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ($p<0,01$ ve $r=0,16$), öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ($p<0,01$ ve $r=0,14$) ve düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması ($p<0,01$ ve $r=0,23$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Zümrelerin iş birliği ile öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ($p>0,01$ ve $r=-0,02$) alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Zümre Öğretmenleri Arasındaki İş Birliği Davranışları Algısını Yordama Düzeyine Yönelik Hiyerarşik Regresyon Analizi

Öğretimsel liderliğin, bireysel ve okul değişkenlerinin zümreler arası iş birliğini ne kadar yordadığını tespit etmek için hiyerarşik çoklu regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Zümreler Arası İş Birliği Davranışları Algısını Yordama Düzeyine Yönelik Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Model ve Değişken	B	SH	β	R^2	ΔR^2
Model 1				0,10*	0,10*
Öğretimsel Liderlik	0,22	0,04	0,31*		
Model 2				0,14*	0,04*
Cinsiyet	-0,08	0,05	-0,08		
Yaş	0,02	0,01	0,39*		
Mesleki Kıdem	-0,01	0,01	-0,25		
Okuldaki Hizmet Süresi	0,00	0,01	0,02		
Eğitim Durumu	-0,04	0,06	-0,03		
Model 3				0,15	0,01
Okul Türü	0,07	0,05	0,06		
Okuldaki Öğretmen Sayısı	0,00	0,00	0,10		
Zümredeki Öğretmen Sayısı	0,00	0,01	-0,02		

* $p < 0,01$

Tablo 21'deki analiz sonuçlarına göre Model 1 anlamlı olup zümreler arası iş birliğine ait varyansın %10'unu açıkladığını [$F(1,401)=42,52$; $p<0,01$], [$t(401)=6,52$; $p<0,01$] göstermektedir. Model 2'de cinsiyet, yaş, kıdem, okuldaki hizmet süresi ve eğitim durumu gibi bireysel değişkenler dahil edildiğinde yaş değişkeninin modele anlamlı katkısı bulunmaktadır [$F(6,396)=10,55$; $p<0,01$] ve [$t(396)=2,97$; $p<0,01$] açıklanan toplam varyans %4'lük artışla %14 olmuştur. Model 3'te eklenen okul bazlı yordayıcı değişkenlerin modele anlamlı katkısı olmamıştır. Bir bütün olarak modelin toplamda %15'lik varyansı açıkladığı tespit edilmiştir.

Tablo 22

Grup Oluşturma Alt Boyutunu Yordama Düzeyine Yönelik Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Model ve Değişken	B	SH	β	R^2	ΔR^2
Model 1				0,004	0,00
Öğretimsel Liderlik	0,09	0,07	0,06		
Model 2				0,12*	0,12*
Cinsiyet	0,12	0,10	0,06		
Yaş	0,07	0,02	0,60*		
Mesleki Kıdem	-0,09	0,01	-0,81*		
Okuldaki Hizmet Süresi	0,02	0,01	0,08		
Eğitim Durumu	-0,41	0,10	-0,18*		
Model 3				0,15*	0,03*
Okul Türü	0,24	0,10	0,11		
Okuldaki Öğretmen Sayısı	0,00	0,00	0,06		
Zümredeki Öğretmen Sayısı	-0,04	0,02	-0,17		

* $p < 0,01$

Grup oluşturma alt boyutunu öğretimsel liderlik, bireysel ve okul değişkenlerinin ne kadar yordadığını tespit etmek için yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucuna göre, Model 1 anlamlı bulunamamış, öğretimsel liderlik grup oluşturma alt boyutunu yordamamıştır. Model 2’de cinsiyet, yaş, kıdem, okuldaki hizmet süresi ve eğitim durumu gibi bireysel değişkenler eklendiğinde açıklanan varyans %12 olmuştur [$F(6,396)=9,37$; $p<0,01$] ve yaş [$t(396)=4,50$; $p<0,01$] değişkeni modele anlamlı katkı sağlamıştır. Model 3’de eklenen okul bazlı değişkenlerin eklenmesiyle anlamlı bir model oluşmuş [$F(9,393)=7,93$, $p<0,01$] ve %3’lük varyans artışı olmuştur. Bir bütün olarak toplamda modelin %15’lik varyansı açıkladığı tespit edilmiştir.

Tablo 23

Dönüşüm Alt Boyutunu Yordama Düzeyine Yönelik Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Model ve Değişken	B	SH	β	R^2	ΔR^2
Model 1				0,06*	0,06*
Öğretimsel Liderlik	0,26	0,05	0,24*		
Model 2				0,15*	0,09*
Cinsiyet	-0,19	0,08	-0,12		
Yaş	0,00	0,01	-0,02		
Mesleki Kıdem	0,03	0,01	0,31		
Okuldaki Hizmet Süresi	-0,01	0,01	-0,03		
Eğitim Durumu	0,14	0,08	0,08		
Model 3				0,17*	0,02*
Okul Türü	-0,02	0,08	-0,01		
Okuldaki Öğretmen Sayısı	0,00	0,00	0,10		
Zümredeki Öğretmen Sayısı	0,02	0,01	0,10		

* p< 0,01

Dönüşüm alt boyutunu öğretimsel liderlik, bireysel ve okul değişkenlerinin ne kadar yordadığını tespit etmek için yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucuna göre, Model 1 anlamlı olup [F(1,401)=23,66; p<0,01] ve [t(401)=4,86; p<0,01] zümreler arası iş birliğine ait varyansın %6'sını açıklamaktadır. Model 2'de elde edilen model anlamlı olup [F(6,396)=11,19; p<0,01] %9'luk varyans artışıyla açıklanan toplam varyans %15 olmuştur. Model anlamlı olmasına rağmen modele katkıda bulunan anlamlı yordayıcı değişken olmamıştır. Okul türü, okuldaki ve zümredeki öğretmen sayısı değişkenlerinin eklenmesiyle oluşan Model 3, %2 'lik varyans artışıyla anlamlı olup [F(9,393)=9,19; p<0,01] bir bütün olarak %17'lik varyansın açıklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 24

Takım Olma Alt Boyutunu Yordama Düzeyine Yönelik Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Model ve Değişken	B	SH	β	R^2	ΔR^2
Model 1				0,09*	0,09*
Öğretimsel Liderlik	0,35	0,06	0,30*		
Model 2				0,136*	0,04*
Cinsiyet	-0,15	0,08	-0,09		
Yaş	0,01	0,01	0,12		
Mesleki Kıdem	0,01	0,01	0,08		
Okuldaki Hizmet Süresi	-0,01	0,01	-0,02		
Eğitim Durumu	0,13	0,09	0,07		
Model 3				0,139	0,003
Okul Türü	-0,01	0,08	0,00		
Okuldaki Öğretmen Sayısı	0,00	0,00	0,01		
Zümredeki Öğretmen Sayısı	0,01	0,01	0,05		

* $p < 0,01$

Takım olma alt boyutunu öğretimsel liderlik, bireysel ve okul değişkenlerinin ne kadar yordadığını tespit etmek için yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucuna göre, Model 1 anlamlı olup [$F(1,401)=40,48$; $p<0,01$] ve [$t(401)=6,36$; $p<0,01$] zümreler arası iş birliğine ait varyansın %9'unu açıklamaktadır. Model 2'de elde edilen model anlamlı olup [$F(6,396)=10,38$; $p<0,01$] %4'lük varyans artışıyla açıklanan toplam varyans %14 olmuştur. Model anlamlı olmasına rağmen modele katkıda bulunan yordayıcı değişken olmamıştır. Okul değişkenlerinin dahil edilmesiyle oluşan Model 3 anlamlı bulunamamıştır. Bir bütün olarak modelin toplamda %14'lük varyansı açıkladığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile zümre öğretmenleri arasındaki iş birliği davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç kapsamında bazı alt problemlere cevap aranmıştır. Bu kapsamda araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar tartışılmış ve yorumlanmıştır. Elde edilen sonuçlar çerçevesinde öneriler sunulmuştur.

Tartışma

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma

Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu tespit Bozkurt ve Taşdemir (2022) ile Kaya ve Yiğit (2020) araştırmalarının sonucuyla desteklenmektedir. Öğretimsel liderliğin alt boyutlarındaki algı düzeyleri sırasıyla düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, okul amaçlarının belirlenmesi

ve paylaşılması, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi şeklindedir. Bu durum okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutundaki davranışları yeterince göstermediği ve daha çok düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulmasına yönelik çalışmalarda bulunduğunu göstermektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin geliştirilmesi ve desteklenmesi alt boyutunun diğer boyutlara göre düşük algılanması ve bu boyutta öğretimsel liderlik rollerini sergileyememesi birçok araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Bozkurt & Taşdemir, 2022; Kaya & Yiğit, 2020; Kösterelioğlu & Olukçu, 2019; Sağır & Memişoğlu, 2012; Serin & Buluç, 2012; Topaçoğlu & Fırat, 2016; Urick & Bowers, 2017; Yaman & Ezer, 2015). Okul müdürleri öğretmenlerin mesleki açıdan gelişmeleri için fırsatlar oluşturmali ve bu gelişim içerisinde olan öğretmenlere gerekli desteği sağlamalıdır. Yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlere bu konuda yapılan fırsatlar ve takdirler ile öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılım sağlaması yönündeki teşvikler bu boyutun geliştirilmesine ait adımlardandır.

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Algı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğe ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu tespit Kaya ve Yiğit'in (2020) bulgularıyla örtüşmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin öğretimsel liderliğe ilişkin algıları benzer olmakla beraber kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğretmenlerin geliştirilmesi ve desteklenmesi boyutunda daha yüksek bir algıya sahip oldukları görülmüştür.

Bir diğer bulguya göre; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik ve alt boyutlarına ilişkin algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç Yılmaz ve Kurşun (2015) araştırmasındaki sonuçlarla örtüşmektedir.

Diğer yandan mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin 21 ve üzeri olanlara göre öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi puanları daha yüksektir. Başka bir bulguya göre mevcut okullardaki hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutu anlamlı farklılaşmakta ve hizmet süresi arttıkça öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi puanları azalmaktadır. Burada mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yöneticilerin mesleki gelişim fırsatlarından ve desteklerinin daha farkında olduğu yorumunu yapabiliriz.

İlkokulda çalışan öğretmenlerin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi puanları daha yüksektir. Bu sonuç Yılmaz ve Kurşun (2015) araştırmasındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Bir başka bulguya göre lisans durumundaki öğretmenlerin düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması puanları lisansüstü durumundakilerden anlamlı farklılaşıp daha yüksek algıya sahi oldukları görülmüştür.

Öğretmenlerin Zümre Öğretmenlerin İş Birliği Davranışları Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, zümre öğretmenler arasındaki iş birliği davranışlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç Sağın, Güllü ve Uğraş (2020) araştırmalarının sonuçlarıyla desteklenmektedir. Zümre öğretmenlerin iş birliği davranışları alt boyutlarındaki algı düzeyleri sırasıyla takım olma, erken gelişim ve kural koyma(dönüşüm) ve grup oluşturma şeklindedir.

Öğretmenler arasında iş birliği çalışmalarının gerçekleştiği formal ve informal uygulamalar bulunmaktadır (Yılmaz & Çelik, 2020). ZÖK'ler bu uygulamalardan formal olup; alt boyutlardan takım olma aşaması okul içinde zümre öğretmenlerinin ortak hedefler paylaştığı iş birliği aşamasıdır. Öğretmenler arası informal uygulamalar ise iş birliğinin grup oluşturma

aşamasını kapsamaktadır. Öğretmenlerin grup oluşturma aşaması diğer boyutlara göre daha düşük düzeyde tespit edilmiştir ZÖK'ler ve diğer kurullar resmi uygulamalar olmasından ve bürokratik bir gerek olmasından (Albez vd., 2014) ötürü iş birliğinin yüksek düzeyde olduğu aşamanın takım alt boyutu olarak tespit edildiği düşünülmektedir. Genel anlamda zümreler arasındaki iş birliği düzeyinin yüksek çıkıp grup aşamasının düşük olmasında öğretmenlerin iş birliğinden ziyade bireyselliği tercih ettiğini göstermektedir. Bu durumun ZÖK ve zümreler arasındaki çalışmaların yasal bir zorunluluk görülmesinden kaynaklı olduğu yorumu yapılabilir. Alım ve Doğanay (2016) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin iş birliği ve ZÖK'ün önemini vurguladıkları fakat gerekli destek sağlanmadığı ve etkin iş birliği faaliyetlerinin yürütülemediği ortaya konulmuştur.

Öğretmenler arasındaki iş birliği davranışları ve takım çalışmalarını olumsuz etkileyen önemli bir faktör olarak sosyal kaytarma davranışı gösterilmektedir (Ertürk ve Argon, 2019). Öğretmenler arasındaki sistemsel sorunlara ve yasal düzenlemelere dayalı mesleki rekabet, siyasal görüş farklılıkları, fikir çatışmaları, olumsuz kişilik özellikleri (ego, hırs, bencillik, kibir), yetersizlik algılanma hissi kaygısı, kuşak çatışması, yasal düzenlemelerin bireyselliği öne çıkarması, çalışma şartlarının zorluğu gibi öğretmenlerden kaynaklı ve öğretmen dışı faktörler bulunduran engeller meslektaş iş birliğinin önündeki engellerdendir (Forte & Flores, 2014; Özdoğru, 2021). Bu faktörler doğrultusunda iş birliği düzeyinin ve grup oluşturmaının düşük olduğu düşünülebilir.

Öğretmenlerin Zümre Öğretmenlerin İş Birliği Davranışları Algı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Tartışma

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin zümre öğretmenler arasındaki iş birliği davranışları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yani; kadın ve erkek öğretmenlerin zümre öğretmenler arasındaki iş birliği davranışları ve alt boyutlarına ilişkin benzer algılara sahip olduğu

söylenir. Bu sonuç Bakan (2022) ile Ayyıldız, Dursun ve Sadan (2022) araştırmalarında elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Bir diğerk bulguya göre; öğretmenlerin zümre öğretmenler arasındaki iş birliğı davranışları ve alt boyutlarına ilişkin algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve 43 ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenlerin iş birliğı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç Taşdan (2007) araştırmasında elde edilen sonuçla benzerlik göstermektedir. Bu sonuca bağılı olarak yaşın ilerlemesi ile beraber bireyselliğın ve mesleki rekabet duygusunun azalmasıyla beraber öğretmenlerin mesleki gelişime katkı sağlaması için iş birliğıne önem verdiği söylenebilir.

Bunun yanı sıra mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin zümre öğretmenler arasındaki iş birliğı davranışları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu sonuç Şahin vd. (2011) araştırma sonuçlarıyla benzerdir. 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 1-10 ve 11-20 mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden iş birliğı puanlarını yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani meslekte geçen yıl sayısı arttıkça iş birliğı yapma düzeyinin arttığı yorumu yapılabilir. Fakat Albez vd. (2014) araştırmasında kıdemi düşük olan ekip çalışmalarına daha olumlu baktığından dolayı öğretmenlerin iş birliğıne ve ekip çalışmalarına daha yatkın olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bulundukları okuldaki hizmet süresi 11 ve üzeri olan öğretmenlerin iş birliğı düzeyleri de daha kısa sürede bulunan öğretmenlere göre yüksek olup örgüt kültürünün benimsemesiyle beraber bağılılık duygusunun artarak ekip ruhu oluşumu ve iş birliğı düzeyinde etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırmanın bir diğerk bulgusuna göre, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ilkokullarda görev yapan öğretmenlere göre grup oluştırma bağlamında zümre öğretmenler arasındaki iş birliğı davranışlarının anlamlı farklılık gösterip daha yüksek olduğudur. Bu sonuç Cerit'in (2009) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin öğretmenlerle iş birliğı düzeyinin

düşük düzeyde bulunduğundan araştırma sonucu ile desteklenmektedir. Burada sınıf öğretmenlerinin daha bireysel hareket ettiği düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise zümrelerinde 14 ve üzeri öğretmen bulunduran gruplarda iş birliği düzeyi daha yüksektir fakat okuldaki öğretmen sayısı temel alındığı bu durum söz konusu değildir. Kalabalık okullarda çalışma şartlarının zorluğu ve iletişim eksikliğinden kaynaklanan problemler bunda etkili olduğu yorumu yapılabilir. Fakat ekiplerdeki grup oluşturma ve iş birliği davranışlarının yüksek olması araştırmanın da pandemi döneminde yapılmasından dolayı whatsapp, telegram, zoom gibi informal uygulamalarla iş birliği uygulamalarının yapıldığının etkili olduğundan kaynaklanabilir. Diğer yandan öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre iş birliği düzeylerinde anlamlı bir farklılık tespit edilip lisans durumundaki öğretmenlerin zümreler arası iş birliği düzeylerinin lisansüstü öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmüştür. Öğretmenler arasında uzmanlaşma durumunun artmasıyla beraber kolektif ruhun terk edilip bireyselleliğin ön plana çıkmasının bu durumda etkili olduğu düşünülebilir.

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik ve Zümre Öğretmenlerin İş Birliği Davranışları Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin okul yöneticilerin öğretimsel liderlik ile zümre öğretmenlerin iş birliği davranışları arasında pozitif yönde bir ilişkisi olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuca dayanarak düşük düzeyde de olsa okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arttıkça zümre öğretmenler arasındaki iş birliği davranışları artacaktır. Yöneticiler öğretimsel liderlik rolleriyle öğretmenler arasında ekip ruhu ve dayanışma ortamı oluşturarak öğrenmeyi teşvik eden bir okul kültürünün oluşumunu sağlamalıdır. Böylece hem öğretmenlerin mesleki açısından gelişimine hem de öğrencilerin başarısına olumlu katkılarda bulunulur.

Cansoy, Parlar ve Polatcan (2020) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ve kolektif öğretmen yeterliliği istenen düzeyde bulunmamış ve bu çalışmada da okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinin kolektif öğretmen yeterliliği ile öğretmenlerin bağlılığında etkili olup öğretmenlerin iş birliği yapmaları ve sorumluluk almalarını sağladığı sonucuna varılmıştır. Araştırmaya göre; okul yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları ile grup oluşturma alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Grup oluşturma alt boyutu iş birliğinin informel uygulamalarını kapsayan aşama olmasından kaynaklı yöneticilerin bu aşamada etkisinin olmamasından kaynaklı olduğu yorumu yapılabilir. Bir diğer alt boyut dönüşüm ile okul yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu aşama zümre toplantı faaliyetlerinin planlanması ve yürütülmesine ait işlemleri kapsadığından yöneticilerin öğretimsel liderlik kimlikleri düşük de olsa faaliyetlerin zümre faaliyetlerinde ve başarılarında etkin rol oynamaktadır.

Takım olma alt boyutu ve okul yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Yani okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arttıkça zümre öğretmenlerin takım olma davranışlarında da artış görülecektir. Bu alt boyut ile yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları arasında genel olarak iş birliğinden de yüksek ilişki bulunmuştur. Ortak hedefler ve sorumlulukların paylaşıldığı takım olmada kolektif bir okul kültürünün oluşturulmasında yöneticilerin öğretimsel liderlik rolleri etkilidir. Zümre faaliyetlerinin okullarda resmi olarak iş birliğinin etkin olduğu kurullar olmasından kaynaklı bu sonuca ulaşıldığı düşünülmektedir.

Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Zümre Öğretmenlerin İş Birliği Davranışlarını Yordama Düzeyine İlişkin Tartışma

Araştırma bulguları incelendiğinde, yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarının grup oluşturma alt boyutunu yordamadığı, dönüşüm alt boyutunu %6, takım olma alt boyutunu

%9 ve genel olarak zümreler arası iş birliğini %10 yordadığı görülmektedir. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre oluşturulan modellere bakıldığında ise öğretimsel liderliğin, okul bazlı ve bireysel yordayıcı değişkenlerin zümreler arası iş birliğinin %15; grup oluşturma alt boyutunun %15; dönüşüm alt boyutunun %17 ve takım olma alt boyutunun %14'lük varyansını açıkladığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarından da görüldüğü gibi okul yöneticileri diğer alt boyutlara göre en az öğretimsel liderlik rollerini öğretmenleri geliştirme ve desteklenmesi alt boyutunda gerçekleştirmektedir. Göksoy ve Yenipınar (2015) tarafından yapılan araştırmada da okul yöneticileri zümre faaliyetlerinin oluşturulmasında ve yürütülmesinde etkin rol oynamadığı görülmüştür. Yöneticiler öğrenen örgüt olmaya dayalı bir iklim yaratarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeli; öğretmenlerin birlikte plan-program yapma ve gözlemlemeye dayalı teşviklerde bulunmalıdır. Bundan dolayı öğretmenler arası iş birliğini geliştirmek (Cansoy, Parlar & Polatcan, 2020) ve dolaylı yoldan öğrenci başarısına (Ronfeldt, Farmer, McQueen & Grissom, 2015; Mora-Ruano vd., 2021) katkıda bulunmak için okul yöneticileri öğretimsel liderlik rolleri ile zümre faaliyetlerine liderlik etmelidir.

Sonuçlar

1. Araştırmaya göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını genel olarak yüksek düzeyde gösterdiğine ulaşılmıştır. Alt boyutlar arasında en yüksek düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması alt boyutunu en düşük ise öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutunu sergilediklerini göstermektedir.
2. Öğretmenlerin yaş ve cinsiyetlerinin yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları algısında etkili olmadığına ulaşılmıştır.
3. Öğretmenlerin mesleki kıdem ve okullarındaki hizmet süresi arttıkça öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutuna dair puanları azalmaktadır.

4. Zümre öğretmenler arasındaki iş birliği davranışları yüksek düzeyde gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlar arasında iş birliğini en yüksek takım olma aşamasında en düşük ise grup oluşturma aşamasında gösterdiklerine ulaşılmıştır.
5. Öğretmenlerin cinsiyetlerinin zümreler arasındaki iş birliği davranışlarında benzerlik gösterdiğine ulaşılmıştır.
6. Yaş, mesleki kıdem ve mevcut okuldaki hizmet süresi arttıkça zümreler arasındaki iş birliğinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.
7. Ortaokullarda ilkokullardan daha fazla; lisans durumundaki öğretmenlerde lisansüstü durumundaki öğretmenlerden daha fazla iş birliği yapıldığına ulaşılmıştır.
8. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile zümre öğretmenlerin iş birliği davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
9. Yöneticilerin öğretimsel liderlik rolleri zümreler arası iş birliğinde en fazla takım olma alt boyutu ile ilişkilidir.
10. Yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerinin arttıkça zümre öğretmenler arasındaki iş birliği davranışlarında da artış görülecektir.
11. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları zümre öğretmenler arası iş birliği ile alt boyutlardan dönüşüm ve takım olma aşamasını yordamaktadır; grup oluşturma alt boyutunu yordamamaktadır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar neticesinde araştırmaya ve uygulamaya yönelik öneriler sunulmuştur.

Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Bu araştırma kesitsel anlık durumlara ilişkin betimlere dayalı olup ilgili değişken farklı araştırma yöntemleriyle veya boylamsal araştırmalarla incelenebilir.
- Araştırma verilerinin pandemi sürecinde online ortamda toplanmasından kaynaklı etkileşim olmadığından veri niteliğinin etkilendiği (Dursun, Kabadayı & Yürüyen, 2022) düşünüldüğünden yüz yüze uygulanabilir.
- Araştırma zümre öğretmenler arası iş birliği davranışlarını da yerinde gözlemlemek için odak grup görüşmeleriyle de yapılabilir.
- Araştırma metropol bir şehir olan Ankara ilinde gerçekleşmesinden kaynaklı bireyci kültürün fazla olduğu (Aytaç, 2020) düşünüldüğünden daha küçük şehirlerde farklı örneklemelerde gerçekleştirilebilir.
- Araştırma resmi ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Farklı okul türlerinde detaylı araştırmalar yapılarak kapsam genişletilebilir. Diğer eğitim kademeleri veya özel okullarda tekrarlanabilir.
- Öğretmen algılarına göre incelenen araştırma verileri farklı paydaş görüşleri dâhil edilerek örneklem çeşitliliği sağlanabilir.
- Araştırma sonuçlarında değişkenler arası ilişkiler ve açıklanan varyanslar nispeten düşük olduğu için zümre öğretmenlerin iş birliği davranışlarını etkileyen öğretmenler ve okul ile ilgili farklı değişkenlerin araştırılması iş birliğinin geliştirilmesine yardımcı olabilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin iş birliği, grup çalışması, eğitim yönetiminde koçluk yaklaşımı gibi konulardaki yeterlilikleri mesleki eğitimlerle geliştirilebilir.

- Öğretmenlerin iş birliği yapmasındaki öğretmenden kaynaklı engeller için bu alanda öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programları ve etkinlikler yapılabilir; öğretmen dışı faktörler için gerekli çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin bireysel başarılarının yanı sıra grup başarıları da ödüllendirilmeli ve teşvik edilmelidir.
- Okul yöneticileri belli aralıklarla zümrelerle bir araya gelerek zümre faaliyetleri ve çalışmalarına liderlik etmeli ve etkin rol oynamalıdır.
- Öğretmenler arası iş birliği ile öğretimsel liderlik arası ilişkisine baktığımızda okul yöneticilerinin uygun ortam ve bireysel destek verdiğinde iş birliğini geliştireceği iddia edilebilir.

KAYNAKLAR

- Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği. (2022). T.C. Resmî Gazete. 31833, 12 Mayıs 2022.
- Albez, C., Sezer, Ş., Akan, D., & Ada, Ş. (2014). İlköğretim okullarında zümre öğretmenleri kurulu çalışmalarının etkililiği üzerine bir inceleme. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 7, 4-19.
- Alım, M., & Doğanay, G. (2016). Coğrafya öğretiminde zümreler arası işbirliğinin önemi ve ortak konuların analizi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 35. 1-15.
- Antinluoma, M., Ilomäki, L., Lahti-Nuuttila, P., & Toom, A. (2018). Schools as professional learning communities. *Journal of Education and Learning*, 7(5), 76-91.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978), *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Aslan, Z. (2019). *Milli eğitim sisteminde zümre öğretmenler kurulunun işleyişinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Aslan, H., & Karip, E. (2014). Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 255- 279.

- Aydemir, Y. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin öğrenen örgüt algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayık, A., & Şayir, G. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 253-279.
- Aytaç, Ö. (2020). Kentin ve kentsel yaşamın patolojisi. *Şehir ve Medeniyet Dergisi*, 6(12), 11-36.
- Ayyıldız, B., Dursun, M., & Sadan, A. (2022). Öğretmenlerin takım çalışmasına ilişkin tutumları ile okul kültürü arasındaki ilişki. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 1(2), 1-23.
- Bakan, T. (2022). *Öğretmenlerin okul iklimi ve takım algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Pamukkale Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Bass, B. M. (1990). *Handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. New York: The Free.
- Başaran, İ. E. (1993). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül.
- Bennis, W. (1989). *Lider olmanın temel ilkeleri. Stratejik yönetim ve liderlik* (Haz: Mustafa Özel). İstanbul: İz.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349- 378.
- Bolat, S. (1996). Eğitim örgütlerinde işbirliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 8(8). 505-512.
- Boyce, J., & Bowers, A. J. (2018), "Toward an evolving conceptualization of instructional leadership as leadership for learning: Meta-narrative review of 109 quantitative studies across 25 years". *Journal of Educational Administration*, 56(2). <https://doi.org/10.1108/JEA-06-2016-0064>.

- Bozkurt, A. (2014). Öğrenen örgütler. C. Elma & K. Demir (Eds.). *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar, uygulamalar ve sorunlar* içinde (ss. 45-65).(4. Baskı). Ankara: Anı.
- Bozkurt, B., & Taşdemir, S. (2022). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1275-1301.
- Bozkurt, E., Bayar, A., & Üstün, A. (2018). Okul yöneticilerinin okul çevre ilişkileri ile ilgili sorunları ve çözüm önerileri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2561-2574.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (12. Baskı). Ankara: Pegem.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). "School leadership models: What do we know?". *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Bush, T. (2018). *Eğitim liderliği ve yönetim kuramları* (Çev. Ed. R. Sarpkaya). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (28. Baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2020). *Sosyal bilimler için istatistik*. (24. Baskı). Ankara: Pegem.
- Can, N., (2007). İlköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 228-244.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Mesleki öğrenme toplulukları olarak okullar: Okullarda uygulanması ve geliştirilmesi. *Uluslararası Türk veya Türk Edebiyatı ve Tarih Dergisi*. 12(17). 89-112.

- Cansoy, R., Parlar, H., & Polatcan, M. (2020). Collective teacher efficacy as a mediator in the relationship between instructional leadership and teacher commitment. *International Journal of Leadership In Education*, <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1708470>.
- Cemaloğlu, N., & Duran, A. (2020). *Fark yaratan başarılı okul müdürleri*. Pegem.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.
- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik. S. Özdemir, F. Sezgin, & S. Koşar (Eds.). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama içinde* (s. 135-181). Ankara: Pegem.
- Cemaloğlu, N. (2018). Yönetim sihirli değnek. 8 Aralık 2021 tarihinde <http://www.kamudanhaber.net/güncel/yonetim-sihirli-degnek-h367197.html> adresinden erişildi.
- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 637-657.
- Clark, D. (2004). <http://www.nwlink.com/~donclark/leader/teamsuv.html> adresinden 27.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Collinson, V., & Cook, T. F. (2016). *Örgütsel öğrenme* (M. G. Gülcan, Çev.). Pegem.
- Cropanzano, R. L. A., Li, A., & Benson, L. (2011). Peer justice and teamwork process. *Group and Organization Management*, 36(5), 567-596.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3), 522-537.
- Çakır, H. (2019). *Hayat boyu öğrenme kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri: Bir karma yöntem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

- Çalık, C. (2007). Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: Kavramsal bir çözümleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-139.
- 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 Yönetimi*, 12(4), 2487-2504.
- Çelebi, N., Vuranok, T. T., & Turgut, H. I. (2016). Zümre öğretmenlerinin işbirliği düzeyini belirleme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 803-820.
- Çepni, S., & Küçük, M. (2003). Eğitim araştırmalarının fen bilgisi öğretmenlerinin uygulamaları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi: Bir örnek olay çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(12), 75-84.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları (6. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Daft, R. L., & Weick, K. E. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of Management Review*, 9(2), 284-295.
- Demirtaş, H., & Cömert, M. (2006). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (25), 96-108.
- Doğan, S., & Yurtseven, N. (2021). Salgın sürecinde ve sonrasında öğretmenlerin mesleki gelişimi için karma bir program önerisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 774-792.
- Doğan, S., Uğurlu, C. T., Yıldırım, T., & Karabulut, E. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki iletişim sürecinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education*. 3(1). 34-47.

- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community?, *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Dursun, İ, Kabadayı, E. T., & Yürüyen, H .(2022). Bilimsel araştırmalarda internet temelli anketlerin kullanımı: akademisyenlerin görüş, tercih ve kaygıları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 1-23.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Elçiçeği, B., & Yılmaz, K. (2021). 2018-2019 Eğitim-öğretim yılı sosyal bilgiler zümre toplantı tutanaklarının incelenmesi: İstanbul örneği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(21). 433-466.
- Ereş, F. (2018). Okulda liderlik. N. Cemaloğlu & M. G. Gülcan (Eds.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi* içinde (s. 51-83). Ankara: Pegem.
- Eroğlu, M., & Özbek, R. (2018). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının mesleki gelişim bağlamında incelenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 3(6), 2555-271.
- Ertürk, R., & Argon, T. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okullarda takım çalışmaları ve sosyal kaytarma. 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *The Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.
- 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.

- Gajda, R., & Koliba, C. (2007). Evaluating the imperative of intraorganizational collaboration. a school improvement perspective. *American Journal of Evaluation*, 28(1), 26-44.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78-91. <https://hbr.org/1993/07/building-a-learning-organization> sayfasından erişilmiştir.
- Göksoy, S., & Yenipinar, Ş. (2015). Öğretmenlerin okul zümre öğretmenler kurullarına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 205(44), 26-44.
- Gözel, E., & Erdem, A. R. (2016). Japon öğretmen eğitiminde bir model: Ders imcesi. *OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 6(11), 521-538.
- Güçlü, N., & Özden, S. (2000). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 67-68.
- Güçlü, N. (Ed.). (2016). *Eğitim yönetiminde liderlik: teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem.
- Güler, M., Altun, T., & Türkdogan, A. (2015). Matematik öğretmenlerinin zümre öğretmenler kurulunun etkililiği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 395-406.
- Gümüş, S., Bellibaş, M. S., Esen, M., & Gümüş, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25-48.
- Gümüşeli, A. İ. (2014). *Eğitim ve öğretim yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principals' contribution to school effectiveness:1980-1995. *School effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.

- 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., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (2008). Evolution of the professional learning community: revolutionary concept is based on intentional collegial learning. *Journal of Staff Development*, 29(3), 10-13.
- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities. *Journal of Staff Development*, 50(1), 40-43.
- ISLLC. (2008). Educational leadership policy standards. As Adopted by the National Policy Board for Educational Administration. Retrieved from. <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/schooleadership/principal-evaluation/Pages/Educational-Leadership-PolicyStandards-ISLLC-2008.aspx>.
- İlhan, A., & İnce, E. (2015). Takım çalışması ve takım etkinliğini belirleyen faktörlerin ölçülmesi: Gaziantep üniversitesinde bir uygulama. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(1), 127-152 .
- İnce, M., Bedük, A., & Aydoğan, E. (2004). Örgütlerde takım çalışmasına yönelik etkin liderlik nitelikleri . *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 423-446.
- Johnson, D. W., & Johnson, R.T. (1990). *Leading the cooperative school*. Edina: Interaction.

- Karadavut, T. (2022). Nicel Araştırma Yöntemleri. H. Tabak, B. A. Dünya, & F. Şahin (Eds.), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 183-213). Ankara:Pegem.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı 16, 443-466.
- Kaya, M., & Yiğit, B. (2020). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 3(1), 79-90.
- Kesen, İ, Sundaram, D. T., & Abaslı, K. (2019). *Öğretim lideri vs. okul müdürü*. İstanbul: Seta: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. Erişim Adresi: <https://www.setav.org/rapor-ogretim-lideri-vs-okul-muduru/>.
- Kline, T. (2005). *Pysholological testing: A practical approach to design and evaluation*. London: Sage.
- Kösterelioğlu, A. M., & Olukçu, E. (2019). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin belirlenerek aralarındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 31-45.
- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430-443.
- Kruse, S. D. (1996). Collaboration Efforts Among Teachers: Implications for School Administrators. Paper presented at the annual meeting of The University Council of Educational Administration, ERICED:402651 10th Louisville October, 25-27.
- Kurt, K. (2021). Öğretmen görüşleri açısından okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 62-78.
- Küçük, M., Ayvaci, H. K., & Altıntaş, A. (2004). Zümre öğretmenler kurulu toplantı kararlarının eğitim ve öğretim uygulamaları üzerindeki yansımaları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

- Lunenburg F. C., & Ornstein, A. C. (2013), *Educational administration, concepts and practices. Sixth Edition*. Wadsworth Cengage Learning.
- McHenry, A. N. (2009). *The relationship between leadership behaviors, teacher collaboration, and student achievement*. Doctoral Dissertation, University of Southern Mississippi.
- Meirink, J.A., Meijer, C.P., & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching*, 13, 145-164. Retrieved from: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540600601152496?casa_token=bjMn6VuwtuAAAAAA%3ASwwRmdlWs9DhmzimS1DFLBx4aNp_Ygg9JI95r_4m9mR7xh15Gj8a78pyUDWSYfl23_m_kuPJNKZCKo
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi*, <https://ogm.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-egitim-kurullari-ve-zumreleri-yonergesinde-degisiklik-yapilmasina-dair-yonerge/icerik/796> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. (2015). *T.C. Resmî Gazete*. 29329, 17 Nisan 2015.
- Mora-Ruano JG., Schurig M., & Wittmann E. (2021). Instructional leadership as a vehicle for teacher collaboration and student achievement. what the german pisa 2015 sample tells us. *Frontiers in Education*. 6:582773. doi: 10.3389/feduc.2021.582773.
- Nwagwu, E. C. (1998). "How community college administrators can improve teaching effectiveness" *Community College. Journal of Research and Practice*, 22, 1-6.
- OECD (2020). TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals, TALIS, OECD Publishing, Paris.

<https://www.oecd.org/publications/talis-2018-results-volume-ii-19cf08df-en.htm>
sayfasından erişilmiştir.

- Örtenblad, A. (2001). On differences between organizational learning and learning organization. *The Learning Organization*, 8(3), 125-133.
- Özdemir, E. (2003). Liderlik ve etik. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12(2), 151-168.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi alanının temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı.
- Özdemir, S. & Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırğızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özdemir, S. (2014). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Pegem.
- Özden, Y. (2020). *Eğitimde yeni değerler* (13. Baskı). Ankara: Pegem.
- Özdoğru, M. (2020). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile kurumsal itibar algısı arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdoğru, M. (2021). Öğretmenler arasındaki iş birliği: mevcut durum, engeller ve çözüm önerileri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 125-147.
- Özkan, M., & Arslantaş, H. İ. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311-330.
- Pimentel, J. L. (2019). Some biases in Likert scaling usage and its correction. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research (IJSBAR)*, 45(1), 183-191.
- Recepoglu, E. (2014). Okul kültüründe liderlik. N. Güçlü (Ed.), *Okul kültürü içinde* (s. 205-241). Ankara: Pegem.

- Recepoğlu, E., & Özdemir, S. (2013). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 629-664.
- Robinson, V. M. C., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- 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.
- Rose, J. W. (2008). *Professional learning communities, teacher collaboration and the impact on teaching and learning*. Doctoral Dissertation. Lewis & Clark College.
- Rost, J.C. (1997). Moving from individual to relationship: A postindustrial paradigm of leadership. *The journal of leadership studies*, 4(4), 3-16.
- Sağın, A.E., Güllü, M., & Ugras, S. (2020). Beden eğitimi zümre öğretmenlerinin iş birliği düzeyinin belirlenmesi: bir karma yöntem araştırması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(32), 369-388.
- Sağır, M., & Memişoğlu, S. P. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve yönetici algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırma Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Senge, P. M. (2013). *Beşinci disiplin* (16. Baskı). (A. İlideniz, A. Doğukan & B. Pala, Çev.), İstanbul: Yapı Kredi.
- Serin, M. K., & Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 435-459.

- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York, NY: Free.
- 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.
- Sun, P. Y. T., & Scott, J. L. (2003). Exploring the divide—organizational learning and learning organization. *The Learning Organization*, 10(4), 202-215.
- Şahin, E., Maden, S., & Gedik, M. (2011). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğinin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Erzurum il örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 155-172.
- Şahin, F. (2014). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel öğrenmeyi destekleyici ve engelleyici faktörler*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şekerci, M., & Aypay, A. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasında ilişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 133-160.
- Şişman, M., & Turan, S. (2001). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Şişman, M. (2016). Öğretim liderliği davranışları ölçeği: Geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 375-400.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği* (6. Baskı). Ankara: Pegem.
- Taşdan, Ş. (2007). *Ortaöğretim okullarında takım çalışması (Bolu ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- TDK (2005), *Türkçe Sözlük*, Türk Dili Kurumu Yayınları, Ankara.
- TEDMEM. (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler* (TEDMEM Analiz Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği.

- Topaçoğlu, Ö. D., & Fırat, Ş. N. (2016). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları, *Turkish Studies*, 11(3), 1849-1878.
- Tschannen-Moran, M. (1998). Trust and collaboration in urban elementary schools. *Unpublished dissertation*, The Ohio State University, Dissertation Abstract UMI: 9900923. Retrieved from https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=osu124337279&disposition=inline
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39, 308-331.
- Turan, S., & Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: Eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68-87.
- Turan, S. (Ed.). (2014). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem.
- Urlick, A., & Bowers, A. J. (2017). Assessing international teacher and principal perceptions of instructional leadership: A multilevel factor analysis of talis 2008. *Leadership and Policy in Schools*, 18(3), 1–21.
- Utley, B. L., Basile, C. G., & Rhodes, L. K. (2003). Walking in two worlds: Master teachers serving as site coordinators in partner schools. *Teaching and Teacher Education*, 19, 515-528.
- Ünal, A., & Çelik, M. (2013). Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışı ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 239-258.
- Vangrieken, K., Dochy, P., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.

- Webs, T., & Holtappels, H. G. (2018). School conditions of different forms of teacher collaboration and their effects on instructional development in schools facing challenging circumstances. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(1), 39-58.
- Yaman, E., & Ezer, Ö. (2015). Öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 39-54.
- Yenipınar, Ş. (2019). Zümre öğretmenler kurulu çalışmalarının yönetim süreçleri temelinde incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 791-808.
- Yılmaz, E., & Kurşun, A. T. (2015). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 35-48.
- Yılmaz, K., & Çelik, M. (2020). Öğretmenler arasında mesleki iş birliğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 731-740.
- Yılmaz, K. (2004). Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları ile okullardaki güven arasındaki ilişki konusunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 8-17.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in Organization* (7th Edition). New jersey: Pearson.
- Yukl, G. (2012). Effective leadership behavior: What we know and what questions need more attention. *Academy of Management Perspectives*, 26(4), 66-85.

EKLER



EK 1. Etik Kurul Onayı

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-132057
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

10.08.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 03.06.2021 tarihli ve 80287700-302.14.05- 98140 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Gürcü Merve BIYIK'ın, Doç. Dr. Türker KURT'un danışmanlığında yürüttüğü "*Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliği ile Zümre Öğretmenlerinin İşbirliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 22.06.2021 tarih ve 11 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

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

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Araştırma Kod No: 2021 - 718

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste

Belge Doğrulama Kodu :BSCZ12AMMY

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://belgedogrulama.gazi.edu.tr/belgedogrulama.aspx>



Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :<http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>
Kep Adresi: gaziuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için :Esengül BOŞNAK
Genel Evrak Sorumlusu
Telefon No:03122022666



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2. MEB araştırma İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 31.08.2021-E.155201



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-30344176
Konu : Araştırma İzni

27.08.2021

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a)MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.
b)16.08.2021 tarihli ve 146371 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Gürcü Merve BIYIK'ın "Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliği ile Zümre Öğretmenlerinin İşbirliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans Tez çalışması kapsamında İlimiz Altındağ, Etimesgut, Çankaya, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle ilçelerindeki okullarda, uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

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

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi

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

Adres :

Telefon No : 0 (312) 306 89 06
E-Posta: isticatistik06@meh.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için:

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden a5ff-2700-3ef8-8280-2618 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Ölçek Kullanım İzinleri

Öğretim Liderliği Ölçeği

Gelen Kutusu x

x 0 0

M

Merve Koca

Alıcı:

12 Nis 2021 16:41

☆ ↶ ⋮

Hocam iyi günler.Ben Merve BİYİK, Ankara'da bir ortaokulda matematik öğretmeni olarak görev yapmaktayım ve Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans yapıyorum.Geliştirmiş olduğumu "Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği"ni tez çalışmamda kullanmak için sizden izin talep ediyorum.

Teşekkür ederim.

İyi çalışmalar.

G. Merve BİYİK

m

MEHMET ŞİŞMAN

Alıcı: ben

13 Nis 2021 20:06

☆ ↶ ⋮

Merhaba Merve Hanımefendi;
Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğini kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim.
Dr. Mehmet Şişman

Gönderen: Merve Koca

ölçek izni

Gelen Kutusu x

0 0

n

Nurhayat ÇELEBİ

Alıcı: ben

20 May 2021 Per 18:03

☆ ↶ ⋮

Sayın M.Koçak; Ölçeği rahatlıkla kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim.
İyi çalışmalar..

Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ

Karabük Üniversitesi

Edebiyat Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Karabük/ Türkiye

EK 4. Araştırmada Kullanılan Ölçekler

Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliği İle Zümre Öğretmenlerinin İşbirliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Değerli Katılımcı,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim.Yüksek lisans tez çalışmam kapsamında yapmakta olduğum bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile zümre öğretmenlerinin iş birliği arasındaki ilişkilerinin incelenmesidir. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Elektronik ortamda toplanan verilerde kimlik bilgileri istenmemektedir ve anketi dolduranların kimliği ile ilgili hiçbir kayıt alınmamaktadır. Araştırma verileri sadece bu bilimsel araştırmada kullanılacak ve başka kişi veya kurumlarla paylaşılmayacaktır. Değerli vaktinizi ayırdığınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: ()Erkek ()Kadın
2. Yaşınız:.....
- 3.Mesleki Kıdeminiz:.....
4. Görev Yaptığınız Okul Türü:.....
5. Branşınız: () Fen Bilimleri ve matematik () Güzel Sanatlar (resim,müzik vb.)
() Sınıf Öğretmenliği () Sosyal Alanlar
6. Eğitim Durumunuz: () Lisans () Lisansüstü
7. Okulunuzdaki Öğretmen Sayısı:.....
- 8.Okulunuzdaki Görev Süreniz:.....

9. Zümrenizdeki Öğretmen Sayısı:.....

Zümre Öğretmenleri Faaliyetleri İş Birliği Düzeyini Belirleme Ölçeği

Birinci Düzey: Grup Oluşturma Aşaması

Toplantı ve çalışmalarımız gereksiz tartışmalar sebebiyle verimsiz geçmektedir.

Ana konular üzerinde anlaştığımız halde yine de çok uzun tartışmalar yapılır.

Zümre üyeleri sıklıkla kapsamın dışına çıkmaya meyillidir.

Toplantılarda belirlenen hedeflerinin çok azı gerçekleşecek gibi görünür.

Ortaya koyduğumuz hedefler genellikle gerçekçi değildir.

Mevcut görevlendirmelere ve kalite geliştirme çalışmalarına karşı çok sayıda direnç gösteren zümre üyesi vardır.

İkinci Düzey: Erken Gelişim ve Kural Koyma (Dönüşüm) Aşaması

Zümre toplantılarında veya diğer ortak çalışmalarımızda öncelikle yöntemleri veya kuralları oluşturarak işlerin düzenli ve sorunsuz yürütüleceğinden emin olmaya çalışırız.

İşleri hızla ele alırız. Planlama aşamalarında fazla zaman kaybetmeyiz.

Zümremizde tüm öğretmenler zümrenin başarısı veya hatalarındaki sorumluluğu paylaşır.

Çalışmalarımızın hedef ve amaçlarını tam olarak anlarız ve ortak bir anlayışta buluşabiliriz.

Zümre başkanımız tüm öğretmenlerin çalışmalara katkılarını almaya çalışır.

Zümre başkanı çalışmalar esnasında prosedürleri yerine getirip getirmediğimizden emin olur, tartışmaz, araya girmez ve konudan sapmaz.

Zümre faaliyetlerinde veya toplantılarında öncelikle amaçların ne olduğunu ve nelerin başarılmasını gerektiğini tanımlamaya çalışırız.

Diğerlerinin güçlü ve zayıf yönlerini olduğu gibi kabul ederiz.

Üçüncü Düzey: Takım Olma Aşaması

Berber çalışmaktan hoşlanınız; eğlenceli ve üretken zaman geçiririz.

Zümre grubundaki öğretmenlerin problemleri üzerinde de tartışırız.

Zümre üyeleri arasında samimi arkadaşlıklar kurulmuştur.

Zümre toplantılarının hedef ve konularından tamamen emin olmasak dahi zümrenin bir üyesi olmaktan mutlu oluruz ve gurur duyarız.

Bugüne kadar beraberce birçok işi başardık.

Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği

Maddeler	Yerine Getirme Dereceleri				
	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
	1	2	3	4	5
A. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması					
1. Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama	()	()	()	()	()
2. Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
3. Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme	()	()	()	()	()
4. Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma	()	()	()	()	()
5. Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
6. Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma	()	()	()	()	()
7. Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme	()	()	()	()	()
8. Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme	()	()	()	()	()
9. Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
10. Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme	()	()	()	()	()
B. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi					
11. Okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama	()	()	()	()	()
12. Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme	()	()	()	()	()
13. Okulun I. ve II. kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama	()	()	()	()	()
14. Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma	()	()	()	()	()
15. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme.	()	()	()	()	()
16. Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme	()	()	()	()	()
17. Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme	()	()	()	()	()
18. Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama	()	()	()	()	()
19. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme.	()	()	()	()	()
20. Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme	()	()	()	()	()
C. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi					
21. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma	()	()	()	()	()
22. Öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme	()	()	()	()	()
23. Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma	()	()	()	()	()
24. Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme	()	()	()	()	()
25. Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme	()	()	()	()	()

26. Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme	()	()	()	()	()
27. Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme	()	()	()	()	()
28. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama	()	()	()	()	()
29. Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme	()	()	()	()	()
30. Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma	()	()	()	()	()
D. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi					
31. Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme	()	()	()	()	()
32. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma	()	()	()	()	()
33. Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme	()	()	()	()	()
34. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmetçi eğitim çalışmaları düzenleme	()	()	()	()	()
35. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme.	()	()	()	()	()
36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme	()	()	()	()	()
37. Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma	()	()	()	()	()
38. Öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma	()	()	()	()	()
39. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma	()	()	()	()	()
40. Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme	()	()	()	()	()
E. Düzenli Öğretim-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma					
41. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
42. Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme	()	()	()	()	()
43. Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama	()	()	()	()	()
44. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma	()	()	()	()	()
45. Okulda öğretmen ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama	()	()	()	()	()
46. Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme	()	()	()	()	()
47. Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme	()	()	()	()	()
48. Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme	()	()	()	()	()
49. Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncülük verme	()	()	()	()	()
50. Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama.	()	()	()	()	()



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...