



**T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**



**ÖĞRETMENLERİN KOLEKTİF SORUMLULUĞUNUN
OLUŞMASINDA OKUL YÖNETİCİLERİNİN
PROAKTİF DAVRANIŞLARININ
ROLÜNÜN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

ERHAN ALGAM

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İzmir
Temmuz, 2022

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

ÖĞRETMENLERİN KOLEKTİF SORUMLULUĞUNUN
OLUŞMASINDA OKUL YÖNETİCİLERİNİN
PROAKTİF DAVRANIŞLARININ
ROLÜNÜN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Erhan ALGAM

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Esen ALTUNAY

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans
Programı

İzmir
Temmuz, 2022

EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI

Ege Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “*Öğretmenlerin Kolektif Sorumluluğunun Oluşmasında Okul Yöneticilerinin Proaktif Davranışlarının Rolünün İncelenmesi*” başlıklı bu tezin kendi çalışmam olduğunu, sunduğum tüm sonuç, doküman, bilgi ve belgeleri bizzat ve bu tez çalışması kapsamında elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara atıf yaptığımı ve bunları kaynaklar listesinde usulüne uygun olarak verdiğimi, tez çalışması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını, bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya diğer bir üniversitede başka bir tez çalışması içinde sunmadığımı, bu tezin planlanmasından yazımına kadar bütün safhalarda bilimsel etik kurallarına uygun davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Erhan ALGAM



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü



Tez Savunma Sınavı Tutanağı

Öğrencinin	
Adı Soyadı	Erhan Algam
Numarası	
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Programı	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Derecesi	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora

Tezin	
Türkçe Başlığı	Öğretmenlerin kolektif sorumluluğunun oluşmasında okul yöneticilerinin proaktif davranışlarının rolünün incelenmesi
İngilizce Başlığı	Examine the role of school administrators' proactive behaviors in the formation of teachers' collective responsibility
Başlığında Değişiklik Varsa*	
Yeni Türkçe Başlığı	
Yeni İngilizce Başlığı	
Tez Danışmanı	Doç.Dr. Esen Altunay

Tez Savunma Sınavının	
Tarihi	26.07.2022
Saati	14:00
Yapılış Biçimi	☒ Yüz Yüze ☐ Çevrimiçi (Enstitü Yönetim Kurulu'nun .../.../20 tarih ve .../... sayılı kararı)

Sonuç	
Jüri üyelerinin tezi değerlendirmeye ilişkin kişisel raporlarının incelenmesi ve yapılan savunma sınavı sonucunda tezin Ege Üniversitesi Lisansüstü Eğitim – Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca;	
☒ Kabul edilmesine,	
☐ Düzeltilmesine,	
☐ Reddedilmesine	
☒ Oy birliği ☐ Oy çokluğu ile karar verilmiştir.	

Jüri Başkanı** Üniversite Anabilim / Bilim Dalı	Dr. Öğretim Üyesi Evrim Erol Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı	İmza
Jüri Üyesi Üniversite Anabilim / Bilim Dalı	Doç.Dr.Nedim Özdemir Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı	İmza
Jüri Üyesi Üniversite Anabilim / Bilim Dalı	Doç.Dr. Esen Altunay Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı	İmza
Jüri Üyesi Üniversite Anabilim / Bilim Dalı		İmza
Jüri Üyesi Üniversite Anabilim / Bilim Dalı		İmza

* Savunma sınavı sonunda, tez başlığında bir değişikliğe karar verilmesi durumunda tezin Türkçe ve İngilizce başlıkları yazılmalıdır.

** Lisansüstü tez savunma sınavlarında danışman öğretim üyesi Jüri Başkanı olabileceği gibi, jürinin kendi arasında seçeceği bir üye de jüri başkanı olabilir.

• Bu tutanağa jüri üyelerinin kişisel tez değerlendirme raporları da eklenerek üç (3) işgünü içerisinde Anabilim Dalı Başkanlığı üst yazısıyla Enstitü Müdürlüğüne gönderilmelidir.

TEŞEKKÜR

Öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerinde karşılaştıkları birçok sorunu çözme aşamasında, öğrencilerin akademik başarılarını artırma, öğrencilerin sosyo-ekonomik yaşamlarını geliştirme ve değiştirme çabalarında okulun paydaşlarıyla birlikte kolektif sorumluluk bilinciyle hareket etmeleri gerekmektedir. Öğretmenler her ne kadar sınıf ortamında alan derslerini bireysel olarak uygulamakta olsalar da okul ortamında eğitim ve öğretim süreçlerini birbirlerinden izole edilmiş, soyutlanmış ve sosyal olarak yalıtılmış bir ortamda gerçekleştirmeleri mümkün değildir. Bu durum, okulda öğretmenlerin meslektaşları ile olan işbirliğini geliştirmeyi, deneyimleri ve sorumlulukları paylaşmayı, yardımlaşma ve destek olma davranışlarına yönelik kolektif sorumluluk algısının oluşmasına neden olmaktadır. Ancak bu algının gerçekleşmesi için okul yöneticilerinin okullarında öğretmenlere destek sağlamaları beklenmektedir.

Bu bağlamda öğretmenlerin kolektif sorumluluğunu güçlendirecek, destekleyecek ve onları harekete geçirecek olan okul yöneticilerinin okullarında proaktif davranışlar göstermeleri gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında, günümüzde öğretmenlere yönelik kolektif sorumluluk algısının oluşmasında, okul yöneticilerinin proaktif davranışlarının rolünün eğitim ve öğretimdeki kayıpları en aza indirmede, örgütsel taleplere cevap vermede ve oluşan ani belirsizliklerin çözüme kavuşturulmasında, önlemler alınmasında çok önemli bir ön koşul olarak göz önünde bulundurulmalıdır. Bu araştırmanın amacı da kolektif sorumluluğun oluşmasında okul yöneticilerinin proaktif davranışlarının rolünün bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konmasıdır.

Tezimin olgunlaşmasında, gelişme süreçlerinde ve çalışmalarımın her aşamasında beni sabırla dinleyen, bilgi ve birikimiyle yoluma ışık tutan, beni cesaretlendiren, güven veren ve yürüdüğüm yolda desteğini ve hoşgörüsünü sürekli hissettiğim, öğrenmeyi öğreten, sormayı sorgulatan, düşünmeyi düşündüren tez danışmanım değerli bilim insanı Sayın Doç. Dr. Esen Altunay'a tüm katkılarından dolayı sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimim süresince ders aldığım, eğitim bilimi ve yönetimi ile ilgili düşüncelerimin olgunlaşmasını sağlayan Sayın Prof. Dr. Erdal Toprakçı'ya, iyi bir araştırmacı olmanın yollarını gösteren yüksek lisans

derslerinde tavsiyelerini, enerjisini ve sinerjisini eksik etmeyen Sayın Doç. Dr. Yılmaz Tonbul'a, liderlik ile ilgili derslerde liderliğe bakış açımı genişleten ve bana katkı sağlayan Sayın Doç. Dr. O. Ferda Beytekin'e ve bu süreçte bana emeği geçen Prof. Dr. Tuncay Öğretmen'e, Prof. Dr. Tahsin Oğuz Başokçu'ya ve diğer tüm hocalarıma katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca çalışmamın her aşamasında bana uygun çalışma ortamı hazırlayan, maddi ve manevi desteğini esirgemeyen, çok değerli eşim Aslı Dinçkal Algam'a, canım kızım Nisan'a ve aileme anlayış ve sabırlarından dolayı çok teşekkür ederim.

Erhan ALGAM



İÇİNDEKİLER

ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI	iii
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI.....	iv
TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİL LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR	xii
ÖZET.....	xiii
ABSTRACT	xv
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	9
1.3. Alt Problemler.....	9
1.4. Araştırmanın Amacı	10
1.5. Araştırmanın Önemi.....	10
1.6. Sayılılar	11
1.7. Sınırlılıklar	11
1.8. Tanımlar	11
BÖLÜM II	12
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1. Kuramsal Çerçeve	12
2.1.1. Kolektif Sorumluluk ve Eğitim.....	12
2.1.1.1 Kolektif Sorumluluk Kavramı	12
2.1.1.2 Kolektif Sorumluluk Kavramının Gelişimi	16
2.1.1.3 Eğitim ve Kolektif Sorumluluk	20
2.1.2. Okul Yöneticilerinin Proaktif Davranışları.....	24
2.1.2.1 Proaktif Davranış Kavramı.....	24
2.1.3. Okul Yöneticilerinin Proaktif Davranışları ve Öğretmenlerin Kolektif Sorumluluğu	36
2.2. İlgili Araştırmalar.....	45

2.2.1. Proaktif Kişilik ve Davranışlarla İlgili Araştırmalar.....	45
2.2.2. Kolektif Sorumlulukla İlgili Araştırmalar.....	53
BÖLÜM III.....	61
YÖNTEM.....	61
3.1. Araştırmanın Modeli	61
3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu	62
3.3. Veri Toplama Araçları	65
3.3.1. Kolektif Sorumluluk Ölçeği (KSÖ)	65
3.3.2. Proaktif Kişilik Ölçeği	71
3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	74
3.4 Veri Toplama Süreci	75
3.5. Verilerin Analizi.....	77
BÖLÜM IV	84
BULGULAR.....	84
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	84
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	87
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	89
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	89
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	93
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	97
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	101
BÖLÜM V.....	105
TARTIŞMA	105
BÖLÜM VI.....	117
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	117
6.1. Sonuçlar	117
6.2. Öneriler	118
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	118
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	120
KAYNAKÇA	122
EKLER LİSTESİ.....	140

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Nicel Çalışma Grubunun Demografik Özelliklere Göre Dağılımı	63
Tablo 2. Nitel Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	64
Tablo 3. Kolektif Sorumluluk Ölçeğinin Dilsel Eşdeğerlik İçin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları ve İlişkili Grup t Testi Sonuçları	67
Tablo 4. Araştırmada Kullanılan Kolektif Sorumluluk Ölçeğinin Güvenirlik Katsayısı Değeri	68
Tablo 5. Kolektif Sorumluluk Ölçeğine İlişkin Standartlaştırılmış Faktör Yük Değerleri	70
Tablo 6. Kolektif Sorumluluk Ölçeğinin DFA Sonuçları	70
Tablo 7. Kolektif Sorumluluğa İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri Ortalaması	71
Tablo 8. Ölçeklerde Yer Alan Seçeneklerin Sınırları ve Ağırlıkları.....	71
Tablo 9. Araştırmada Kullanılan Proaktif Kişilik Ölçeğine Ait Güvenirlik Katsayısı Değeri	72
Tablo 10. Proaktif Kişilik Ölçeğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=466)	73
Tablo 11. Proaktif Kişilik Ölçeğinin DFA Sonuçları.....	74
Tablo 12. Ölçeklere İlişkin Normallik Analizi Sonuçları	78
Tablo 13. Kolektif Sorumluluk Ölçeği ile Proaktif Kişilik Ölçeği Basıklık ve Çarpıklık Analizlerine İlişkin Değerler (N=466)	78
Tablo 14. Araştırma Verilerinin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Temalar	82
Tablo 15. Öğretmenlerin Kolektif Sorumluluğa İlişkin Algılarının Okul Kademesine Göre ANOVA Sonuçları	84
Tablo 16. Öğretmenlerin Kolektif Sorumluluğa İlişkin Algılarının Yaşlarına Göre ANOVA Testi Sonuçları	85
Tablo 17. Öğretmenlerin Kolektif Sorumluluğa İlişkin Algılarının Branşlarına Göre ANOVA Testi Sonuçları	86
Tablo 18. Öğretmenlerin Kolektif Sorumluluğa İlişkin Algılarının Mesleki Kademelerine Göre ANOVA Testi Sonuçları	86

Tablo 19. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Proaktif Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Okul Kademesine Göre ANOVA Testi Sonuçları	87
Tablo 20. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Proaktif Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre ANOVA Testi Sonuçları	88
Tablo 21. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Proaktif Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Branşlarına Göre ANOVA Testi Sonuçları	88
Tablo 22. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Proaktif Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları	88
Tablo 23. Öğretmenlerin Kolektif Sorumluluğu ile Okul Yöneticilerinin Proaktif Davranışları Arasındaki İlişki	89
Tablo 24. Öğretmenlerin Kolektif Sorumluluğunu Gösteren Davranışlar	90
Tablo 25. Öğretmenlerin, Kolektif Sorumluluğu Geliştirmelerinde Okula Sağladığı Avantajlar	93
Tablo 26. Okul Yöneticisinin Yönetim Sürecinde Gösterdiği Proaktif Davranışlar .	97
Tablo 27. Öğretmenlerin Kolektif Sorumluluğunu Destekleyen Yöneticinin Proaktif Davranışları ve Uygulamaları	101

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Proaktif Davranışın Kolektif Sorumluluk ile İlişkisi	43
Şekil 2. Kolektif Sorumluluk Ölçeği DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (N=466).....	69
Şekil 3. Proaktif Kişilik Ölçeği DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (N=466)	73
Şekil 4. Öğretmenlerin Kolektif Sorumluluğunu Gösteren Davranışlar	83



KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
EGEBAYEK	: Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KHK	: Kanun Hükmünde Kararname
KMO	: Kaiser Meyer Olkin
KSÖ	: Kolektif Sorumluluk Ölçeği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
PKÖ	: Proaktif Kişilik Ölçeği
SEK	: Sınıf Etkinlikler Kurulu
ŞÖK	: Şube Öğretmenler Kurulu
TDK	: Türk Dil Kurumu
YEM	: Yapısal Eşitlik Modellemesi
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu

ÖZET

Araştırmanın amacı; öğretmenlerin kolektif sorumluluğunun oluşmasında okul yöneticilerinin proaktif davranışlarının rolünün incelenmesi ve bu kapsamda araştırmacılara ve uygulayıcılara dönük öneriler geliştirmektir. Araştırmanın deseni karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desendir. Araştırmanın nicel aşaması *ilişkisel tarama modelinde* tasarlanmıştır. Araştırmanın nitel aşamasında ise *olgubilim deseni* kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2020-2021 ve 2021-2022 eğitim öğretim yıllarında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İzmir ve Manisa illerinde kamu ve özel okullar olmak üzere anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini nicel aşamada bu evrenden seçilen toplam 466 öğretmen, nitel aşamada ise çalışma grubunu aynı örneklemden seçilen 23 öğretmenden oluşturmaktadır. Araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden, basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın nicel aşamasında veri toplama aracı olarak okul yöneticilerinin davranışlarını ölçmek için Bayram (2020) tarafından geliştirilen “*Proaktif Kişilik Alt Ölçeği*” ile öğretmenlerin kolektif sorumluluğunu ölçmek için LoGerfo ve Goddard (2008) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan “*Kolektif Sorumluluk Ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel aşamasında ise araştırmacı tarafından geliştirilen “*Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu*” kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel bulguları, okul yöneticilerinin proaktif davranışları ile öğretmenlerin kolektif sorumluluk algıları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırmanın nitel bulguları ve nicel bulguları yorumlanarak karşılaştırılmaya ve birleştirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda proaktif davranışlar sergileyen okul yöneticileri, örgütün ve öğretmenlerin tavır ve davranışlarını yönlendirerek paylaşımcı, destekleyici ve etkileşimci bir örgüt kültürü/iklimi yaratarak örgütün etkinliğini, verimliliğini ve kolektif sorumluluğunu sağlayabilir ve örgütte sinerji oluşturabilirler. Böylece okul yöneticileri öğretmenlerin değer, ihtiyaç ve özlemlerini kendi beklentilerinden çıkarıp kolektif hale dönüştürebilirler. Bu durumda okul yöneticilerinin okullarda öğretmenlerle sosyal bağlarını daha fazla güçlendirmeleri, sosyal etkinliklerde

bütünleşmeleri ve karar süreçlerinde işbirliği içinde ortak hareket etmeleri önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Kolektif Sorumluluk, Öğretmen, Proaktif Davranış, Sorumluluk



ABSTRACT

The aim of the study is to examine the role of school administrators' proactive behaviors in the formation of teachers' collective responsibility. In this context, it is to develop suggestion for researchers and practitioners. The type of this research is conducted as concurrent triangulation design among mixed method designs. The quantitative stage of the research was designed in the correlational survey model. In the qualitative stage of the research, the phenomenology design was used. The study population of the research consists of teachers working in kindergartens, primary schools, secondary schools and high schools, including public and private schools in Izmir and Manisa provinces affiliated to the Ministry of National Education in the 2020-2021 and 2021-2022 academic years. The sample of the research is a total of 466 teachers selected from this population at the quantitative stage and the study group consists of 23 teachers selected from the same sample in the qualitative stage. In the study, simple random sampling method was used as one of the random sampling methods. In order to measure the behavior of school administrators as a data collection tool in the quantitative phase of the research using "*Proactive Personality Sub-scale*" developed by Bayram (2020), in order to measure teachers' collective responsibility, the "*collective responsibility scale*" developed by LoGerfo and Goddard (2008) and adapted into Turkish by the researcher was used. In the qualitative phase of the research, a "semi-structured interview form" developed by the researcher was used.

The quantitative findings of the study show that there is a positive and low level statistically significant relationship between the proactive behaviors of school administrators and teachers' collective responsibility perceptions. The qualitative and quantitative findings of the study were interpreted and tried to be compared and combined. School administrators who exhibit proactive behaviors create a sharing, supportive and interactive organizational culture/climate by directing the attitudes and behaviors of the organization and teachers. Thus, school administrators can take the values, needs and aspirations of teachers out of their own expectations and transform them into a collective one. In this context, it can be suggested that school

administrators further strengthen their social ties with teachers in schools, integrate in social activities and act in cooperation in decision processes.

Keywords: Collective Responsibility, Proactive Behavior, Responsibility, Teacher



BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerinde karşılaştıkları birçok sorunu çözmesi, öğrencilerin akademik başarılarını artırması, öğrencilerin sosyo-ekonomik yaşamlarını geliştirmesi yönündeki çabalarında, okulun paydaşları ile birlikte hareket etmeleri beklenmektedir. Çünkü etkin öğrenme ve öğretme ortamlarının oluşturulması, öğrencilerin öğrenmesi ve okuldaki süreçlerin yürütülmesi birçok kişinin etkileşimi ve çabası ile gerçekleşmektedir. Ancak alanyazında okullarda öğretmenlerin kolektif sorumluluğunun oluşmasında, geliştirilmesinde ve yaygınlaştırılmasında bazı sorunlar ve engellerle karşılaşıldığına dair vurgular yapılmaktadır (Park, Lee ve Cooc, 2018; Patterson, 2012; Sezgin, Kaymak ve Doğan 2020; Whalan 2012). Okulun üyelerinin görevlerini gerçekleştirmede kolektif sorumluluk alanları olarak, kurul toplantılarına katılmaları, okulun kurallarına uymaları (derse zamanında girme çıkma, nöbet tutmayı vb.), ders plan ve programlarını uygulamaları beklenmektedir. Bununla birlikte okullarda öğretmenlerin kolektif sorumluluğunu gösteren; birbirleriyle yardımlaşma ve destek olma davranışlarını yerine getirmede esnek ya da dirençli olmaları ve sadece kendi sınıflarına odaklanmaları hem kendi mesleki gelişimlerini sınırlamakta, hem de sınıflarında ve okuldaki birçok konuda yetersizliklere neden olabilmektedir. Sonunda okuldaki kolektif yetersizliklerden kaynaklanan düşük performans okulun dışında da gözlenebilir hale gelebilmektedir. Bu bağlamda okulların etkili bir okula dönüşebilmesi, meslektaşlar arasında güçlü işbirliği ve olumlu ilişkilerin sağlanmasında kolektif sorumluluğun geliştirilmesi önemli bir ön koşul olarak kabul edilebilir.

Okulların hedeflerine ulaşması kolektif (birliktelik/ortaklık) anlayışın oluşmasıyla sağlanabilmektedir. Alanyazında okullarda kolektif sorumluluk algısının oluşmasında yetersizliklerin de olduğu tespit edilmiştir (Bryk ve Schneider, 2002; Newmann, King ve Youngs, 2000). Okulların en temel özelliklerinden biri, işbirlikçi kültürü destekleyen yapının oluşturulmasıdır. Bu anlamda kolektif sorumluluk bilincinin bu yapıyı desteklediği söylenebilir. Kolektif sorumluluk genel olarak

alanyazında, ortak iş birliğinde bulunma, sorumlulukların grup içinde alınması ve paylaşılması olarak tanımlanmaktadır. Kolektif kelimesinin Türk Dil Kurumunda (TDK, 2021) sözlük anlamına bakıldığında; zarf kullanımı, '*ortaklaşa*' anlamında ifade edilmektedir. Sıfat kullanımı ise '*birçok kimseyi veya nesneyi içine alan, birçok kişi ve nesnenin bir araya gelmesi sonucu olan*' şeklinde ifade edilmektedir. Bu tanımlar doğrultusunda kolektif sorumluluk, toplu ortak sorumluluk ve işbirliği olarak tanımlanabilir.

Örgütün faaliyetlerini gerçekleştirebilmesi için bireylerin örgütün kolektif sorumluluğuna ve işbirliğine katkı sağlaması iki boyutta öngörülebilir. Birinci boyutu, örgütteki bireyin rollerine ilişkin sorumluluğundaki yeterliliğidir. Diğer bir ifadeyle bireysel yeterlik boyutu, bireyin örgüt için yeterli kişisel ve fiziksel özelliklere, bilgi, ilgi, tutum, yetenek ve deneyimlere sahip olması ve bunun ölçülmesine vurgu yapmaktadır. Nitekim MEB'in eğitim kurulları ve zümreleri yönetmeliği (MEB, 2018) doğrultusunda öğretmenlerin okul yönetimine dolaylı yoldan katıldığı; (1) Şube Öğretmenler Kurulu Toplantısı (ŞÖK) (2) Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantısı, (3) Sınıf Etkinlikleri Kurulu toplantısı (SEK) (4) Genel Öğretmenler Kurulu Toplantıları öğretmenin sürece ve karara etki edeceği, bireysel yeterliğini göstereceği kurullardır. Bu kurullarda öğretmenlerin bireysel yeterliklerini ve görüşlerini ortaya koyması beklenmektedir. Bireysel üretilen görüş ve çabaların sonucunda, ortaklaşa alınan kararlar daha sonra kolektif eylemlere nihayetinde de kolektif sorumluluğa dönüşebilir. Bu kurullardaki toplantılarda alınan kararlar; okulun paydaşlarını tanıma ve dayanışma (okuldaki eğitsel ve yönetsel süreçlere katılımları), iyi ve kaliteli eğitime, ders verimliliğini artırmaya, okulun hedeflerini benimsemeye ve olumlu okul kültürünün oluşmasına (temel değer, misyon, vizyon, ortak inanç ve normlar) katkı sağlamaktadır. Bireyin örgütün kolektif sorumluluğuna katkı sağlamasının ikinci boyutu ise sorumluluk duygusunu içselleştirebilmesi ve sosyal duyarlılığa sahip olabilmesidir. Burada ifade edilen içselleştirme; öğretmenlerin istekli bir şekilde öğretmenler kurulu aracılığıyla yönetime katılmaları, okula adanmışlık ve doyum düzeyleri, çalıştıkları kurumu ve mesleklerini benimsemeleri, kolektif iş ve eylemlerde bilgi, beceri, alan ve mesleki yeteneklerini ortaya koyma isteğidir. Ancak okullarda yapılan kurul toplantılarında bunun tersine bir durumla karşılaşılması; kararların çok önceden okul yönetimi

tarafından alınması ve usulen öğretmenlerin kişisel fikirlerine başvurularak, yönetimin daha çok kendi görüşlerini beyan etmesi gibi durumlar öğretmenleri olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durum öğretmenlerin okullarında birlikte uyum içinde çalışma, okulda verimliliği, öğrencinin akademik başarısını artırma ve bireyin kurumuna karşı hissettiği aidiyet duygusunu geliştirme, pozitif okul iklimi oluşturma, (Sezgin vd., 2020) açısından olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Kuşkusuz kolektif sorumluluk bilinci ile ilgili sorunlar yaşanan okullarda öğrencilerin, toplumun ihtiyaç duyduğu daha kaliteli ve nitelikli insan gücünü sağlamada yetersiz kalabileceği gibi eğitim paydaşlarının okula olan ilgi, tutum, düşünce ve davranışlarında da olumsuz bir dış algı yaratabilmektedir. Özellikle velilerin okula olan bakış açılarında okul yöneticilerinin görevlerini tam olarak yerine getiremediği, okul yönetimi ve öğretmenler arasında karar alma süreçlerinde yeterli iletişim, bilgilendirme ve işbirliği sağlanamadığı, öğretmenlerin kurullarda alınan kararları ve uygulamaları yerine getirmede eksik kaldıkları, sorumluluklarını yerine getiremedikleri algısının oluşmasına neden olabilir. Nitekim Whalan'a (2012) göre ortak bir hedef, çaba ve amaç olmadan kolektif etkinlikleri gerçekleştirmek için yapılacak olan çalışmaların, kolektif sorumluluğu sınırlandıracağı açıktır. Bu durumda, okulun sosyal ve örgütsel yapısını anlamaya çalışmak ve bu yönde yoğunlaşmak önemlidir. (Kurt, 2012).

Kolektif sorumluluğun örgütlerin özellikle sosyal yapısını kavramada, anlamada ve geliştirmede işleyişine açıklık getiren önemli bir örgütsel özellik olduğu söylenebilir. Bu bakımdan kolektif sorumluluğun sosyal, toplumsal ve örgütsel açıdan önemi, gerek örgüt içi, gerekse örgüt dışı paydaşların uyum içerisinde olmalarını sağlamasıdır. Kolektif sorumluluk duygusu toplum için olduğu gibi toplumsal kurumlardan biri olan eğitim kurumu açısından da büyük önem taşımaktadır.

Eğitim alanyazınında kolektif sorumluluğun, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrenciler için öğretimin uğraşmaya değer olduğu, öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik her türlü sorumluluğu ve çabayı teşvik eden bir tanım olarak ele alındığı görülmektedir (Hairston, 2016; Logerfo ve Goddardes, 2008; Wu, Hoy ve Tarter, 2013). Okulda öğretmenler için kolektif sorumluluk duygusu, öğretmenlerin yüksek standartlar belirlemekten ve öğrenci başarısını

sağlamaktan sorumlu olmaları, okulun geliştirilmesi ve okuldaki öğretmenlerin en iyisini yapmalarına yardımcı olmak için sorumluluk almalarını ve beklentilerin ötesine geçme istekliliğini ifade etmektedir (Wu, 2013). Eğitim kurumunun amaçlarını gerçekleştirebilmesi, okulun tüm üyelerinin katkısına bağlıdır. Özellikle yöneticilerin ve öğretmenlerin kurumlarına katkı sağlaması beklenmektedir. Öncelikle öğretmenlerin kolektif sorumluluğu taşıması, eğitim öğretim kurumlarının akademik ve sosyal başarısı için önemli bir kavramdır. Öte yandan öğretmenlerin okullarına karşı ortak sorumluluk geliştirmeleri okulun kurumsal işleyişine ve iklimine katkı sağlayabilmektedir. Eğitim kurumlarında kolektif sorumluluğun öğrenci başarısı üzerindeki etkisi incelenmiş, öğretmenlerin, öğrencilerin özgeçmiş ve sosyo-ekonomik düzeylerine bakmaksızın öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk üstlendiklerinde, öğrenmenin okuldaki tüm öğrenciler arasında daha adaletli bir şekilde dağıldığı tespit edilmiştir (Lee ve Smith, 1996). Buna göre öğretmenlerin kolektif sorumluluğu taşıması okulun sorunların üstesinden gelmesinde okula büyük bir katkı ve avantaj sağlayabilmektedir. Kolektif sorumluluk eğitim kurumlarında olumlu bir algı oluşturmaktadır. Okul üyeleri arasında verimlilik ve etkililiğin artırılması, öğrencinin akademik başarısının artmasını sağlar ve öğretmenler arasında işbirliğini geliştirir (Bryk ve Schneider, 2002). Kolektif sorumluluk bilinci daha fazla olan okullarda, öğretmenlerin birbirlerine ve okula karşı manevi bağlılıklarının yüksek olduğu, genel öğretmenler kurulu toplantılarında alınan kararların okulda etkin bir şekilde uygulandığı, öğretmenlerin sınıf ve danışmanlık görevlerini tam olarak yerine getirdiği, okulun iç ve dış paydaşları arasında işbirliği ve iletişimin güçlü olduğu söylenebilir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin okulda kolektif sorumluluğun geliştirilmesinde önemli görevleri yerine getirmeleri beklenmektedir.

Okul yöneticilerinin görevi okulu önceden belirlenmiş hedeflere ulaştırmak için elde mevcut olan madde ve insan kaynağı katkılarını bütünleştirmek ve bunları etkili biçimde kullanmak, amaçlara yönelik politika ve kararlar uygulamaktır (Toprakçı, 2013). Bununla paralel olarak okulda kolektif sorumluluğun geliştirilmesinde de okul yöneticilerine görevler düşmektedir. Okul yöneticisinin okul kültürünü destekleyici ve işbirliğine dayalı ortamlar sunması, öğretmenler arasındaki işbirliğini ve paylaşılan sorumluluğu artıracak, bu durum da öğretmenlerin kolektif sorumluluk algısının oluşmasına olumlu yansıyacaktır. Sosyal bilişsel

teoriye göre; bir öğretmenin çalıştığı okulun kültürü, öğretmenlerin birey olarak yeteneklerini ve öğrenci yetiştirmedeki birleşik güçlerini etkilemektedir (Goddard, 2001). Okul kültürü, örgüte kimliğini veren ve örgütün üyelerinden beklenen davranışları belirten ortak değerler, inançlar, fikirler ve varsayımlar bütünüdür (Arslan, Özer ve Bakır, 2009). Bu kültürün boyutlarını; gelenek, normlar, düşünceler, davranışlar, değerler ve inançlar gibi farklı değişkenler oluşturabilmektedir (Özdemir, 2013). Bu değişkenlere; okulun gelenekleri, sembolleri, ritüelleri, törenleri, ödülleri, kutlamalar, yaptırımlar, giyim şekilleri, konuştukları konular, öğretmenlerin okulları hakkında neler hissettikleri, meslektaş ilişkileri, ortaklaşa problem çözme ve deneyimlerin paylaşılması gibi durumlar örnek gösterilebilir.

Okul kültürü normatif bir süreç olup boyutları arasında ortak değerler bulunmaktadır. Bu değerlerden biri de sorumluluk bilincidir. Okulda paylaşılan değerler arasında sorumluluk bilincinin bulunması, okulun paydaşları arasında uyumlu çalışmaya katkı sağlamaktadır. Kolektif sorumluluğun ve bilincinin geliştirilmesinde okulda üst düzeyde yetkili bir birey olarak okul yöneticisinin; kurum için yapıcı, öğretmenleri motive edici ve destekleyici bir liderlik yapması, kolektif etkinlikler düzenlemesi ve öğretmenlerin kararlara ve etkinliklere katılımını sağlaması önemli faktörler olarak görülmektedir (Kruse ve Louis, 2009; Teryy, 2015; Wahlstrom ve Louis, 2008). Yönetici güven ve desteği doğrultusunda kurum içinde yapılacak olan kolektif aktivitelerin, okulun örgütsel yapısını güçlendireceği bununla birlikte kolektif sorumluluğun oluşmasına ve gelişmesine fayda sağlayacağı açıktır (Sezgin vd., 2020). Bu faktörlere katkı sağlayacak en önemli etkenlerden biri de okul yöneticisinin proaktif davranış özelliklerine sahip olmasıdır. Proaktif davranış, kavramsal olarak bireysel ve örgütsel düzeylerde ele alınabilir. Grant ve Ashfort'a (2008) göre proaktif davranış, çalışanların kendilerini (bireysel) veya çevrelerini (örgütsel) etkilemek için gerçekleştirdikleri ileriye yönelik bir eylemdir. Okul yöneticilerinin proaktif davranışlar göstermesi öğretmenlerin kolektif sorumluluk geliştirmelerine katkı sağlayabilir.

Alanyazında okullarda kolektif sorumluluğun sağlanmasında yönetici desteğinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Sezgin vd., 2020). Toprakçı, Altunay ve Acer'in (2019) araştırmalarında; okul yöneticilerinin toplumsal yeterlikleri açısından

öncelikli olarak öğrenci ve öğretmenlere destek sağlaması öne çıkmıştır. Okul yöneticilerinin okulun kültürü ve ihtiyaçları doğrultusunda proaktif liderlik davranışları göstermesi ve öğretmenlere destek sağlamaları kolektif sorumluluğun oluşturulmasında destekleyici etkenlerden biri olarak değerlendirilebilir. Proaktif davranış, insan davranışlarının dinamikleri içerisinde bireylerin çevrelerine karşı reaktif (tepkisel) olarak değil, üretken, yaratıcı, girişimci, yenilikçi, değişim odaklı ve inisiyatif alabilen davranışlarını içermektedir. Bandura'nın (2002) sosyal bilişsel kuramına göre liderin öz-yeterliği onun davranışlarını etkilemektedir. Aynı zamanda yönetici öz-yeterliği öğretmen ve kolektif yeterlik üzerinde anlamlı etkiye sahiptir. Kolektif yeterliliğin kolektif sorumlulukla sonuçlandığı daha sonraki yapılan araştırmalarda tespit edilmiştir. Bandura'ya göre insanın bireysel ve toplumsal davranışları reaktif ve proaktif olabilir. Bu davranışlara organik yönetim anlayışı çerçevesinde daha geniş bir perspektifle yaklaşmıştır. Öte yandan stratejik yönetim kuramı, stratejik kararlar yaratma, ortaya koyma ve yerleştirme sürecidir (Bowman ve Asch, 1992). Daha geniş bir ifadeyle; stratejilerin planlanması için gerekli araştırma, inceleme, değerlendirme ve seçim çabalarının uygulanması, planlanan bu stratejilerin uygulanabilmesi için örgüt içi her türlü yapısal önlemin alınarak yürürlüğe konulması, daha sonra da yapılan çalışmalarla amaçlara uygunluğu açısından bir defa daha kontrol edilmesini içeren ve örgütün üst düzey yöneticilerinin faaliyetlerini kapsayan bütünsel bir süreçtir (Gümüş, 1995). Bundan dolayı stratejik yönetime bağlı stratejik proaktif davranışlar gelecekte ortaya çıkabilecek fırsatları ve tehditleri tanımlayarak örgütsel etkinliği artırmakta, stratejileri dış çevreyle uyumlu hale getirerek örgütün çevresel değişikliklere göre geliştirilmesini amaçlamaktadır. Dolayısıyla stratejik proaktif davranışların üst kademedeki görev yapan ve stratejik kararlar veren bireyler tarafından sergilenmesi örgütün etkinliği ve verimliliği açısından önem taşımaktadır (Parker ve Collins, 2010). Bu durumda örgütsel bir kurum olan okullarda üst kademedeki görev yapan biri olarak okul yöneticilerinin, strateji oluşturma, uygulama ve test etmeye yönelik davranışları, okul sürecinde yaşanabilecek durumları öngörebilme ve zamanın ilerisinde hareket edebilmesini gerektirmektedir (Can, 2018). Bu anlamda stratejik yönetim anlayışının okul yöneticilerinin proaktif davranışlarını içerdiği söylenebilir. Olaya örgütsel ve sosyal kuramlar açısından bakıldığında; Senge'in "*Öğrenen örgüt kuramı*", okullarda

karara katılım ve işbirliğinin yaygın olduğu çalışma ortamının olmasının, öğretmenlerin birlikte öğrenme çabalarını desteklediğini vurgulamaktadır (Senge, 2018). Bu durumda okul yöneticilerinin proaktif davranışlar göstererek, öğretmenlerin bireysel öğrenme yeterliklerini desteklemeleri, bu durumu bir grup öğrenmesine dönüştürerek öğrenen bir okul kültürünün oluşmasına ve kolektif sorumluluğun ortaya çıkmasına katkı sağlayabilir. Bir başka kuram olan Smith, Organ ve Near'ın “Örgütsel vatandaşlık kuramı’na” göre bireylerin, meslektaşlarına yardım ederek onların kendilerini geliştirmelerine katkıda bulunmaları, işe yeni başlayan kişilere destek olmaları ekstra rol davranışları olarak gösterilmektedir (Smith, Organ ve Near, 1983). Burada okul yöneticilerinin, öğretmenlerin okula karşı olan aidiyet duygusunun gelişmesinde, motivasyon ve uyum sağlamasında gerekli proaktif eylemlerde bulunarak grup davranışlarının bireysel davranışların önüne geçmesi için gerekli ortamı ve kolektif sorumluluğu sağlayabilmektedirler. McGregor'un “Y kuramına” göre bireylerin motivasyon, sorumluluk ve örgütsel amaçlara yönelik davranış sergilemelerinde okul yöneticisinin grup davranışına yönelik proaktif kişilik özellikleri belirleyici bir etken olabilmektedir (Mcgregor, 1991). Putnam'ın “Sosyal sermaye kuramı’na” göre bireylerin yakın çevreleri dışında, örgüt içerisinde örgütün paydaşları birlikte daha geniş iletişim ağı kurarak bir araya gelmeleri ve birlikte hareket etme becerilerinin geliştirmeleri mümkündür (Putnam, 1993). Bu durumda okul yöneticilerinin proaktif davranışlar sergileyerek, öğretmenlerde zihinsel ve işlevsel olarak sosyal sermayenin en iyi şekilde kullanılmasını sağlayarak kolektif sorumluluğun oluşmasına katkı sağlayabilmektedirler. Aynı zamanda Blau'nun “Sosyal değiş tokuş kuramı’na” göre bireyler belirli beklentilerinin karşılanması için örgüte katılmaktadırlar (Blau, 1964).

Öğretmenlerin, okullarından duygusal, ekonomik ve statü olarak vb. beklentileri vardır. Bu durumun okul yöneticilerinin, öğretmenlerin beklentilerini en iyi şekilde anlamasına, kabiliyet ve yeteneklerine göre keşfetmesine, olumlu bir okul kültürünün oluşmasına ve öğretmenlerin kolektif sorumluluk sergilemelerine neden olacağı düşünülebilir. Son olarak William Ouchi'nin “Z kuramı’na” göre bütün bireylerin problem çözme ve karar verme süreçlerine katılımı okul kültürü açısından önem taşımaktadır (Colon, 2004). Okul yöneticilerinin çalışanların karara katılımını

destekleyecek proaktif davranışları göstermesinin kolektif sorumluluk bilincinin oluşmasına katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Alanyazında, öğretmenlerde kolektif sorumluluğun oluşmasında okul yöneticilerinin öğretmenlere ve okula yönelik davranışlarının incelendiği bazı çalışmalarda özellikle okulda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü, akademik başarı ve kolektif sorumluluk arasındaki ilişki (Akgün, 2021; Gün, 2021; Teryy, 2015; Wahlstrom ve Louis, 2008), kolektif sorumluluğu destekleyen, geliştiren ve engelleyen faktörlerden biri olarak okul yöneticisinin davranışları (Dağlı ve Kalkan, 2021; Park, Lee ve Cooc, 2018; Patterson, 2012; Sezgin vd., 2020; Whalan, 2012), okulun bürokratik yapısı ile öğretmenlerin kolektif etkinlik inancı arasındaki ilişki, akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı (Demirbolat, Kalkan ve Dağlı, 2014; Wu, 2012), okul yöneticilerinin anıları ile birlikte öğretmenlerle yaşanmışlıklar, yönetim süreçleri, davranışları, bireysel ve kolektif mesleki deneyimlerin (Toprakçı, Altunay ve Acer, 2019) incelendiği ve bu alana yönelik tavsiyelerin yapıldığı görülmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalarda okul kültürü, akademik öz yeterlik, liderlik, kolektif etkinlik ve sosyoekonomik durumların öğrenci başarısı üzerindeki etkisi (Bozkurt, Çoban, Özdemir ve Özdemir, 2021), okul yöneticilerinin proaktif davranışlar sergilemesiyle okullarda belirsizliği yönetme durumları ve görüntülenme düzeyleri (Fidan ve Balcı, 2016; Mazlum, 2019), okul kültürü ile politik beceri arasındaki ilişkinin incelenmesinde, proaktif kişiliğin aracılık rolü ve öğretmenlik üzerindeki etkisi (Alev, 2019; Bozbayındır ve Alev (2018); Li, Liu, Liu ve Wang, 2017), proaktif kişilik ve iş tatmini: öğretmenlerde öz-yeterlik ve iş katılımının aracılık etkileri (Li, Wang, Gao ve You, 2017, öğretmenlerin anıları ve yaşamı, bireysel ve kolektif öğretim deneyimlerinin (Toprakçı ve Altunay, 2016) incelendiği görülmektedir.

Alanyazında okul yöneticilerinin proaktif davranış özelliklerinin öğretmenlerin kolektif sorumluluğun, örgütsel, kişisel, mesleki ve öğretimsel gelişimlere katkısında rolünün ne olduğuna dair yapılan çalışmalara rastlanmamıştır. Okul yöneticilerinin hangi tür davranışlarının, öğretmen ve öğrencilerin akademik ve sosyal başarısı ve gelişimleri üzerinde etkili olacağına dair daha fazla çalışmanın yürütülmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı bu araştırma kolektif sorumluluk ile proaktif davranış arasındaki ilişkiyi sebep ve sonuçlarına göre ortaya

koyması bakımından alanyazına katkı sağlayabilir. Bu bağlamda eğitim örgütlerinde kolektif sorumluluk ile proaktif davranışlar arasındaki ilişkiyi doğrudan konu alan alanyazında kuramsal ve ampirik çalışmaların yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın temel amacı öğretmenlerde kolektif sorumluluğun oluşmasında okul yöneticisinin proaktif davranışlarının rolü üzerinde daha derinlemesine araştırma yapmak ve bu sorunların giderilmesi konusunda eğitim yönetimi alanyazına, eğitim örgütlerine, politika yapıcılara, araştırmacılara, uygulayıcılara ve sorunların çözümüne yönelik fayda sağlayıcı öneriler sunmaktır.

1.2. Problem Cümlesi

Öğretmenlerin kolektif sorumluluğunun oluşmasında okul yöneticilerinin proaktif davranışlarının rolü nedir?

1.3. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin kolektif sorumluluğa ilişkin algıları, öğretmenlerin;
 - a) Çalıştığı okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - b) Yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - c) Branşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - d) Mesleki kıdemine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin proaktif davranışlarına ilişkin algıları, öğretmenlerin;
 - a) Çalıştığı okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - b) Yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - c) Branşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - d) Mesleki kıdemine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin kolektif sorumluluğu ile okul yöneticilerinin proaktif davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin, okulda kolektif sorumluluğu gösteren davranışlara ilişkin görüşleri nelerdir?

5. Öğretmenlerin, kolektif sorumluluğu geliştirmelerinde okula sağladığı avantajlara ilişkin görüşleri nelerdir?

6. Okul yöneticisinin yönetim sürecinde gösterdiği proaktif davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

7. Öğretmenlerin kolektif sorumluluğunu destekleyen yöneticinin proaktif davranışlara ve uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kolektif sorumluluğun oluşmasında okul yöneticilerinin proaktif davranışlarının rolünün incelenmesi ve bu doğrultuda öneriler geliştirilmesidir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kolektif sorumluluğun oluşmasında okul yöneticilerinin proaktif davranışlarının rolünün araştırılması okullar açısından incelenmesi gereken önemli bir konudur. Çünkü okulda eğitim ve öğretimin amaçlarının gerçekleşmesine, okulun sosyal yönden gelişmesine, okul kültürüne ve öğretmenlerin okul için gereken sorumlulukları almalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Eğitim yönetimi alanyazını incelendiğinde, proaktif davranışlar ile kolektif sorumluluk arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya erişilememiştir. Yapılan çalışmaların genellikle değişkenleri tek tek ele alıp incelemek şeklinde olduğu görülmektedir. Bu araştırma, öğretmenlerde kolektif sorumluluğun oluşmasında yönetici davranışlarının ele alındığı ve eğitim örgütlerindeki her iki değişkeni bir arada inceleyen bir çalışmadır.

Eğitim dışındaki örgütlerde (banka, pazarlama, lojistik, finans, sağlık, fabrika, muhasebe, hastane vb.) proaktif davranış biçimi ve kolektif sorumluluk ile ilgili çalışmaların daha yoğun olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin kolektif sorumluluğunun oluşmasında okul yöneticilerinin proaktif davranışlarının rolünün incelendiği bu çalışmada karma yöntem (nicel ve nitel yöntemler) uygulanmıştır. Bu konu ile ilgili olarak ulusal ve uluslararası alanda yürütülmüş olan araştırmalar incelendiğinde, her iki değişkeni bir arada konu alan bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Alanyazındaki bu boşluğun doldurulması amacıyla, mevcut çalışma kapsamında her iki değişken birlikte ele alınmış ve incelenmiştir.

1.6. Sayılılar

1. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların, ölçeklerde ve görüşme formunda yer alan tüm maddelere içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmaktadır.
2. Veri toplama aracının, öğretmenlerin kolektif sorumluluğunun oluşmasında okul yöneticilerinin proaktif davranışlarının rolünün incelenmesine yönelik bilgi verdiği varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Yapılan araştırma, örnekleme dahil edilen okullarda 2020-2021 ve 2021-2022 eğitim-öğretim yıllarında örneklemden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen bulguların tamamı uygulanan veri toplama araçlarının ölçtüğü niteliklerle sınırlı olacaktır.

1.8. Tanımlar

Kolektif Sorumluluk: Kolektif sorumluluk; okullarda öğretmenlerin, tüm öğrencilerin her yönden başarısını sağlamak için öğretimin çaba sarfetmeye değer olduğunu içselleştirmeleri, okulun tüm sorumluluklarını sahiplenmeleri ve meslektaşlarının sorumluluğunu üstlenmeye veya kabul etmeye ilişkin algıları olarak tanımlanmıştır.

Öğretmen: Öğretmen, en genel anlamıyla “öğrenme sürecine rehberlik eden kişi” olarak tanımlanır.

Proaktif Davranış: Okul yöneticilerinin mevcut çalışma koşullarını iyileştirmeyi, değiştirmeyi ve geliştirmeyi amaçlamaları, yeniliğe açık olmaları, inisiyatif yaratmada, üst düzey sorumluluk ve karar alabilmelerini ifade etmektedir.

Sorumluluk: Bireylerin ve toplumların büyümesi ve gelişmesinin yanı sıra doğayı korumanın altında yatan insan özelliklerinden biridir. Öğretmenler, eğitim öğretim alanında insan ile akranı ve doğa arasındaki ilişkileri sorumluluk yoluyla dengeleyen bireylerdir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğretmenlerin kolektif sorumluluğuna ve okul yöneticilerinin proaktif davranışlarına ilişkin kuramsal ve kavramsal bilgilere yer verilmiştir. Öncelikle kolektif sorumluluğun kavramsal, kuramsal ve tarihsel gelişimi ele alınmış ve detaylandırılmıştır. Daha sonra proaktif davranışların kavramsallaştırılması ve kuramsal alt yapısı incelenmiştir. Kuramsal bilgilerin sunulmasının ardından, alanyazında ele alınan konularla ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmaların özetlerine yer verilmektedir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Kolektif Sorumluluk ve Eğitim

2.1.1.1 Kolektif Sorumluluk Kavramı

Kolektif kelimesi her ne kadar Türkçe'de yaygın olarak kullanılsa da, son zamanlarda gerek yönetim ve gerekse iş örgütlerinde sıkça kullanılan, eğitim ve öğretim alanında da kullanılmaya başlayan sözcükler arasındadır. “*Kolektif*” kelimesi, Fransızca kökenli olarak Türkçeye yerleşmiş kelimeler arasındadır. Kolektif kelimesini anlam olarak iki şekilde açıklamak mümkündür. Sıfat anlamı; birçok nesneyi ya da kişiyi içine alan, kişi ya da nesnelerin bir araya gelmesi sonucu oluşan durum veya tek bir payda altında ortak bir görüş ya da çalışma için toplanmış olmaktır. Zarf anlamı ise; “*ortaklaşa*” kelimesi ile ifade edilir. Bu iki anlam üzerinden “*kolektif*” kelimesini cümle içerisinde amaca uygun olarak kullanmak ve çıkarım yapmak mümkündür (TDK, 2021). Oxford Advanced Learners’s (2000) sözlüğünde bu kelime “bir grup insanın tüm üyeleri tarafından yapılır veya paylaşılır; bütün bir grubu veya toplumu içeren” anlamında tanımlanmıştır. Alanyazının bütününde kolektif kelimesini içeren birleşik kelimeler incelendiğinde; “kolektif ortaklık, kolektif şirket, kolektif bilinç, kolektif kararlılık, kolektif anlayış, kolektif mülkiyet, kolektif çalışma, kolektif liderlik, kolektif çözümler ve kolektif sorumluluk vb.” gibi birçok birleşik kelimeler şeklinde kullanımıyla karşılaşılmaktadır. Tabii ki bu terimlerin kullanıldıkları metinler ve makaleler alanyazındaki içerdikleri muhteva, kavram ve kuramlara bağlı olarak birçok anlam taşımaktadır.

Kolektif kelimesi ile bir arada bileşik kelime olarak kullanılan '*sorumluluk*' kavramı üzerinde de tam olarak anlaşılan bir tanım yoktur. Sorumluluğu daha çok ilişkisel bir yapı olarak yorumlamak daha verimli bir yaklaşımdır (Auhagen ve Bierhoff, 2001). Sorumluluk, bireylerin ve toplumların büyümesi ve gelişmesinin yanı sıra doğayı korumanın altında yatan en asil insan özelliklerinden biridir. Bu şekilde, insan ile akranı ve doğa arasındaki insan ilişkileri sorumluluk yoluyla dengelenir (Soheili, 2008). Çok uluslu sistemler, sorumluluğun üç ila altı bileşenden oluştuğunu varsayar (Auhagen ve Bierhoff, 2001; Lenk, 1992; Werner, 2002). Lenk'in (1992, 2007) altı bileşenli modeline göre; birisi veya birileri, sorumluluğun öznesi veya taşıyıcısı olarak bir eylemin sonuçlarından sorumludur (Lenk, 2007, s.180). Sorumluluğun her bileşenine karşı gelen altı soruyu ele alırsak; 1) Kim sorumludur? 2) Ne için? 3) Kim için/Kimin için? 4) Yargılayan kimdir? 5) Hangi kriterler ile ilgili sorumluluk? 6) Hangi alanda sorumluluk? Lenk'in bu modeli, öğretmen sorumluluğunun temel unsurlarını yakalamak için önemli bir yapı olduğunu ifade etmektedir. Lauermaun'a (2013, s.9) göre bu model genel kapsamlı olduğu için '*sorumluluğun*' eğitimsel ve psikolojik alanlara uygulanabilirliğinin incelenmesi gerekmektedir.

Bu bağlamda eğitim alanında kolektif sorumluluk kavramı, okulda öğretmenlerin tüm öğrencilerin başarısı için öğretimin çaba sarfetmeye değer olduğunu içselleştirmeleri, okulun sorumluluklarını sahiplenmeleri ve meslektaşlarının sorumluluğunu üstlenmeye veya kabul etmeye ilişkin algıları olarak tanımlanmıştır (LoGerfo ve Goddardes, 2008, s.74-94; Patterson, 2012, s.68; Wu,2012, s.123-124). Eğitim alanyazında kolektif sorumluluk ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Hairston, 2016; Wu, 2012). Aynı zamanda alanyazında bu kavramla ilgili geniş tanımlamalar yapılmaktadır.

Örneğin; Öğretmen sorumluluğu ve kolektif sorumluluk farklı ancak birbiriyle ilişkili yapılardır. Öğretmen sorumluluğu, kişinin kendi işi ve öğrencileriyle ilgili öğretmen düzeyinde bir tutumdur. Kolektif sorumluluk, bir okulun ahlakını veya kültürünü yansıtır ve öğretmenlerin tüm okulun sorumluluğu kabul etme istekliliğini nasıl algıladıklarını gösterir. (LoGerfo ve Goddard, 2008, s.78-79).

LoGerfo ve Goddard'a (2008, s.77) göre, bir öğretmenin öğretme becerisine olan güven düzeyine bakılmaksızın, öğretmen belirli sonuçları öğrencilerinden beklemiyorsa, sorumluluğu kabul etme olasılığı daha düşüktür. Öğretmenlerin

öğrenmeye yönelik ortak sorumlulukları dikkate alındığında, öğrenciler üzerinde yarattıkları etkilere dair bulgular çok fazladır (Hairston, 2016; Wu, Hoy ve Tarter, 2013). Öğretmenlerin yüksek kolektif sorumluluk seviyelerine sahip olduğu okullarda, öğrenciler tüm konularda daha fazla öğrenirler (Wu, 2013). Öğretmenlerin, öğrenme sorumluluğunu sahiplendiği okullarda öğrenimin hem verimli ve etkili hem de daha adil olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Lee ve Smith, 1996, s. 130). Okul yöneticileri ve öğretmenler okullarında birlikte uyum içinde çalışmak, öğrencileri için olumlu öğrenme iklimini oluşturmak ve öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için her gün çaba harcarken çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu bağlamda öğrenme için kolektif sorumluluk, öğretmenlerin öğrencileri hakkındaki tutumlarını yansıtan okul normlarıdır (Lee ve Smith, 1996, s.110). Ortak değerlere, inançlara ve yöne dayalı kolektif kimlik; ortak amaç duygusu, en önemli olanın açık bir şekilde tanınmasıyla üyeleri bağlar. Ortak kimlik, okulun gittiği yönü ve oraya gitmeyi amaçladıkları yolları (mesleki gelişim, öğretimsel girişimler ve paylaşılan yönetim uygulamaları dâhil) bilerek, liderliğe katılımı hızlandırabilir (Kruse ve Louis, 2009, s.3). Bu durumda kolektif kimliğin kolektif sorumluluğun oluşmasında önemli bir etken olduğu söylenebilir. Kolektif sorumluluk; öğretime bireylerden ziyade kolektif olarak yaklaşmanın faydalarını ortaya çıkarır (Bryk ve Snyder, 2002; Kruse ve Louis, 2009, s.3-4), öğrenci başarısı için sorumluluğu paylaşan öğretmenlerle (Lee ve Smith, 1996; Seashore Louis ve Marks, 1998, s.3), yüksek düzeyde okul güveniyle (Bryk ve Snyder, 2002), akademik iyimserlikle (Wu, 2013, s.427) pozitif yönde ilişkilidir. Patterson (2012) araştırmasında bu teorilerin her birini öğretmen işbirliği çatısı altında birleştirerek; öğretmen işbirliğinin, paylaşılan sorumluluğu, kolektif yeterliği, akademik iyimserliği ve güveni nasıl tesis ettiğini ve geliştirdiğini anlamaya çalışmıştır. Sezgin, Kaymak ve Doğan'ın (2020) yaptıkları son araştırmalar neticesinde elde ettikleri bulgular doğrultusunda; okul yöneticileri ve öğretmenler, “kolektif sorumluluğu, işbirliği ve sorumluluğun okulda herkes tarafından paylaştırılması” olarak tanımlamışlardır. Bu bulgular sonucunda elde edilen tanım alanyazını doğrulamaktadır. Alanyazında, öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarını artırmak, öğrencilerin öğrenmesini sağlamak ve okulun geliştirilmesi için topluca sorumluluk almaları oldukça işlevsel ve yönetsel bir kavramdır. Ayrıca kolektif

sorumluluk, bir okul topluluğunun arzu edilen önemli bir özelliğidir (Louis, Kruse ve Bryk, 1995). Öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki gelişimleri için öğrencilere cevap verme eğilimini ifade eder. Okul ikliminin önemli bir parçası olan kolektif sorumluluk, ortak inançlar ve uygulamalar yoluyla öğretmenlerin davranışlarını etkilemektedir. Bu ifade LoGerfo ve Goodarde'un (2008, s.75) kolektif sorumluluğun öz-yeterlik, güven, eğitim ve öğretim üzerindeki etkisini ve akademik iyimserlik göstergelerini vurgulayan bulgusunu doğrulamaktadır. Wahlstrom ve Louis (2008, s.466) kolektif sorumluluk kavramını; tüm öğrencilerin öğrenmesi için okulun tüm sorumlulukların öğretmenler tarafından paylaşılması olarak vurgulamışlardır. Sonuç olarak, LoGerfo, Goodardes (2008, s.77) ve Wu'ya göre (2013, s.429-430) kolektif sorumluluk; okuldaki öğretmenlerin öğretim standartlarının yüksek olması, okuldaki tüm öğretmenlerin öğrencilerin başarılarını artırmak ve öğrenmesini sağlamak için sorumluluk almaya istekli olmaları, okuldaki öğretmenlerin okulun geliştirilmesi ve okuldaki öğretmenlerin en iyisini yapmalarına yardımcı olmak için sorumluluk almalarını ifade etmektedir. Sorumluluk, öğrencilerin başarısını sağlamak için öğretmenlerin resmi beklentilerin ötesine geçme istekliliğini ifade eder. Öğretmenlerden öğrencilerin gelişimine daha fazla katkı sağlamaları beklenebilir. Bu tür öğretmenler, sınıflarında zaman yönetimini etkili ve verimli kullanırlar, kendi boş zamanlarında bile öğrencilere yardımcı olurlar. Mesleki ve alan konularına öncelik verirler, öğrencilerin okuldaki başarılarına yardımcı olmak için yeteneklerini ve fikirlerini kullanırlar. Ayrıca esnek olmak, düzenli öğretim taktikleri etkili olmadığında farklı müfredat yaklaşımları ve öğretim stratejileri deneme eğilimindedirler (Dipaola ve Hoy, 2005, s.41). Bu nedenle, öğretmenler sorumlu olduklarında, kolektif yeterliklerine, ebeveynlere ve öğrencilere güven duyarlar ve akademik vurgu yaparlar. Bu bağlamda sorumluluğun öğretmenlerin akademik iyimserliğini artırdığı söylenebilir Öğretmenlerin inançları ve özellikleri, öğrenme ve öğretme ortamını ve öğrencilerin performansını etkileyen en önemli özelliklerdir (Scott, 2013). Bu bulgu LoGerfo ve Goddarde (2008) ve Wu'nun (2013) sonuçlarıyla da uyumludur. Bu bulgunun açıklaması, öğretmenlerin inançlarının öğretmenlerin düşüncelerini ve davranışlarını etkilediği şeklindedir. Bu nedenle, eğitimsel inançlar kolektif sorumluluğu etkiler. Kolektif sorumluluk, öğretmenlerin öğrenmedeki gelişimleri için öğrencilere yanıt verme istekliliğini ifade

eder. Kolektif sorumluluk, öğretmenlerin davranışlarını ortak değerler ve inançlar vasıtasıyla etkileyen okul ortamının önemli bir unsurudur. Sonuç olarak; sorumluluk inançların etkisi altındadır ve eğitime olan inançlar ise kolektif sorumluluğu etkiler.

2.1.1.2 Kolektif Sorumluluk Kavramının Gelişimi

1960'lerden bu yana okullardaki profesyonel örgütlerin oluşturulması ile ilgili gösterilen çabalar ve yapılan uygulamalar eğitim reformlarında yeterli derecede etkin olmamıştır. 1970'lerin başında Alfred Bandura, “*Sosyal Bilişsel*” kuram adı verilen bir psikoloji dalı geliştirdi. Bu kuram, eğitim kurumlarında öğretmen davranışlarını anlamak için alanyazında farklı çalışmalarda yer almıştır (Riggs ve Enochs, 1990). Bandura, öz yeterlik kavramını ortaya atmış, bu kavramın insanların motivasyonu, güdülenmesi, performansı ve öğrenmesi üzerine güçlü etkileri olduğunu bulmuştur. Bandura, insanların gelecekleri üzerinde kontrol sahibi olduklarında motive olduklarını ve inançların gücünün algılanan öz-yeterlikle ilgili olduğunu savunmuştur (Bandura, 1977). Kolektif yeterlik kavramı, Bandura'nın “*Sosyal Bilişsel Motivasyon*” kuramının en önemli kavramlarından biri olup özyeterlik kavramının topluluklar, ekipler ve takımlar için bir uzantısıdır (Bandura, 1997; 2000; 2002). Bandura (1993) yapmış olduğu araştırmalarda, kolektif öğretmen yeterliği ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi kuran ilk kişidir. Bandura yaptığı araştırmaların sonucunda, kolektif öğretmen yeterliğinin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Bandura, 1993). Bandura, kolektif etkililiği “bir grubun, belirli başarı seviyelerini elde etmek için gereken eylem yollarını organize etme ve yürütme konusundaki ortak yeteneklerine olan ortak inancı” olarak tanımlamaktadır (Bandura, 1997, s. 477).

Bandura'nın bulguları, öğretmenlerin yüksek öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin akademik başarısı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, bu ilişkiyi tanımlamayı ve ölçmeyi amaçlayan sonraki araştırmaları ve akademisyenleri teşvik etmiştir. Lee ve Smith'in (1996) boylamsal araştırması, öğrenci başarısının kolektif sorumluluk ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Lee ve Smith (1996) kolektif sorumluluğu ölçmek için Ulusal Eğitim Boylamsal çalışması (National Educational Longitudinal Study) öğretmen anketini kullanmıştır. Kolektif sorumluluğu LoGerfo ve Goddard'ın (2008) aksine toplu bir örgütsel mülk olarak görmüşler; bu nedenle, öğretmenlerin bireysel

sorumluluğunu okul ortalaması olarak ölçmüşlerdir. Lee ve Smith'in (1996) yaptıkları araştırmalar neticesinde elde ettikleri bulgular; yüksek kolektif sorumluluğun öğrenci başarısında önemli kazanımlar olduğuna işaret etmektedir. Yüksek kolektif sorumluluk seviyelerine sahip okullarda, sosyal sınıflar göz önüne alındığında öğrenmenin daha adil bir şekilde dağıtıldığı bulunmuştur. Bu durum öğrenmeye yönelik kolektif sorumluluğun, sosyoekonomik durumun etkisine bakılmaksızın öğrenci başarısını önemli ölçüde etkileyecek bir yapı olduğunu göstermektedir. Lee ve Smith (1996) öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri kavramını genişletmek için sosyolojik bir çerçeve kullanmışlardır. Kolektif sorumluluk, öğretmenler arasındaki ilişkisel güven, öğretmenler ile okul liderleri arasındaki güven ve karşılıklı yükümlülükler açısından kavramsallaştırılmıştır. Lee ve Smith kolektif sorumluluğun önemine ilişkin değerlendirmelerinde şu sonuca varmışlardır:

Başarı kazanımları, öğretmenlerin öğrencileri kendi başarısızlıklarından dolayı suçlamak yerine öğrencilerin akademik başarısı veya başarısızlığı için toplu sorumluluk aldıkları okullarda önemli ölçüde daha yüksektir..... Dahası, başarı kazanımlarının dağılımı, öğrenme için yüksek düzeyde kolektif sorumluluk bulunan okullarda sosyal olarak daha eşittir. (Lee ve Smith, 1996).

Bu bağlamda, kolektif sorumlulukla ilgili eğitim ve öğretim alanında daha fazla çalışmaların ve araştırmaların gerekli olduğu görülmektedir. Seashore Louis ve Marks'ın (1998) çalışması, öğretmenler öğrenciler için ortak sorumluluk aldıklarında öğrenci başarısının önemli ölçüde arttığını göstermiştir. Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy'un (2000) çalışması, Bandura'nın çalışmalarından yola çıkarak oluşturulmuş ve öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Okullarda toplu öğretmen yeterliği "öğretmenlerin bir bütün olarak fakültenin öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olması için gerekli eylemleri organize edip uygulayabileceği yönündeki yargısıdır" (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004, s.4). Louis, Kruse ve Bryk'in (1995) "Okullarda profesyonel topluluk oluşturma (Building Professional Community in Schools)" konusunda yaptıkları çalışmada, okullarda öğretmenlerden oluşan örgütlerin beş kritik unsura sahip olmaları durumunda okul örgütlerinin profesyonel bağlamda güçlü olacağını ifade etmişlerdir. Bu beş kritik unsur; 1. Karşılıklı iletişim 2. Uygulamadan yoksun bırakma 3. Öğrenci öğrenimine toplu odaklanma 4. İşbirliği 5. Paylaşılan normlar ve değerlerdir. Özellikle bu beş kritik maddeden 3 ncü ve 4 ncü maddeler;

Öğrenci öğrenimine toplu odaklanma, öğretmenlerin öğrencinin öğrenmesine odaklandığında tüm öğrencilerin yüksek bir seviyede öğrenebileceği, öğretmenlerin öğrencilerin okul dışında karşılaşabileceği sorunlar ve olaylar karşısında onlara yardım edebileceği (...) şeklinde ifade edilmiştir.

Bu tanım, Lee ve Smith'in (1996) "kolektif sorumluluğu öğrenmeye yönelik" kolektif sorumluluk tanımıyla çok benzerdir. Lee ve Loeb (2000) kolektif sorumluluk üzerine çalışmalarını genişletmişlerdir. Okul büyüklüğünün, öğretmenlerin sorumluluğu üzerindeki etkisi yoluyla başarıyı doğrudan ve dolaylı olarak nasıl etkilediğini göstermişlerdir.

2002 yılında, Bryk ve Schneider, on yıllık bir çalışmanın ardından, çalışmaları sonucunda, güvenin etkili okulların temel bir özelliği olduğunu doğrulamıştır. Bu çalışmalar birleştirildiğinde, doğru koşullar altında, okulların tüm öğrenciler için yüksek kaliteli öğrenme ortamları sağlamada başarılı olabileceğini göstermektedir. Bulgular, öğretmenlerin toplu yeterlik kapasitesini artırmak ile öğrenci başarısını artırmak arasında önemli olumlu ilişkiler olduğunu göstermiştir (Gibson ve Dembo, 1984; Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000; Hoy ve Woolfolk, 1990; Lee ve Smith, 1996; Newmann ve Wehlage, 1995; Seashore Louis ve Marks, 1998). Bolam, McMahon, Stoll, Thomas ve Wallace (2005) tarafından;

Toplu sorumluluğun profesyonel topluluğun bir özelliği olduğunu, öğretmenlerin okuldaki tüm öğrencilerin başarısını sağlamak için çaba sarf ettiklerini ve ellerinden gelenin en iyisini yapmak için özen gösterdiklerine dair güçlü bir istek ve ortak bir inanç yarattığı ifade edilmiştir (Bolam, 2005).

2004 yılında LoGerfo, ilkokullarda hem bireysel öğretmen sorumluluğunu hem de kolektif sorumluluğu incelemiştir. Çalışmanın örneklemini, birinci sınıflardan oluşan 2.390 birinci sınıf öğretmeni ile 9.744 birinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 697 okulu içermektedir. Sonuçlar, bireysel öğretmen sorumluluğunun değerlendirilmesinden sonra, toplu sorumluluğun birinci sınıf öğrencilerinin okuma başarısını etkilemediğini göstermiştir. Ancak LoGerfo, bulgular için olası bir açıklama olarak ilkokul ve ortaokuldaki yapısal farklılıklara işaret etmiştir. Ancak çalışmasının sonucunda, öğretmenlerin bireysel sorumluluğunun başarıyı tahmin etmede kolektif sorumluluktan daha önemli olduğunu tespit etmiştir (Wu, 2012, s.54-55). LoGerfo ve Goddard'a (2008) göre, kolektif sorumluluğun tanımlanması ve ölçülmesi araştırmayı engelleyen konulardır. Öğretmen sorumluluğunu, "öğretmenlerin, öğrencilerinin sonuçları için sorumluluk kabul etme istekliliği" olarak tanımlamışlardır. Sorumluluk, eyleme geçme isteğidir. Ancak, kolektif

sorumlulukla bireylerden ziyade bir bütün olarak okula odaklanan yeni bir toplu sorumluluk ögesi oluşturulmuştur. Okula bir bütün olarak atıfta bulunmak için “okulumdaki öğretmenler” gibi bir grup referansı kullanılmıştır.

Özetle önceki araştırmalar, kolektif sorumluluğun öğrencinin akademik başarısı ile olumlu ve doğrudan bir ilişkisi olduğunu göstermektedir (Lee ve Smith, 1996). LoGerfo ve Goddard'a (2008) göre, öğrencilerin başarı kazanımları karşılaştırıldığında, öğretmenlerin öğrencileri kendi başarısızlıklarından dolayı suçlamak yerine öğrencilerin akademik başarıları veya başarısızlığı için toplu sorumluluk aldıkları okullarda, başarı önemli ölçüde daha fazlaydı. Dahası, başarı kazanımlarının öğrencilere dağılımı, öğrenme için yüksek düzeyde kolektif sorumluluk bilinci bulunan okullarda sosyal olarak daha eşit dağılmıştı. Müdürlerin okullarda öğrenci başarısını artırmaya yönelik çabalarının gerçekleşmesi için tüm öğretmenlerde kolektif sorumluluk bilincinin oluşmasını teşvik etmesi önemlidir. Wahlstrom ve Louis'de (2008) ortak liderlik ve öğretmen-müdür güveninin kolektif sorumluluğu olumlu yönde etkilediğini bulmuşlardır. Daha sonraki çalışmalarda Wu (2012), okul yapılarını etkinleştirmenin, öğretimsel liderliğin, profesyonel öğrenme topluluklarının ve karşılıklı güvenin kolektif sorumluluğun önemli yordayıcıları olduğunu bulmuştur. Kolektif sorumluluğun akademik iyimserliğin ve örgütsel vatandaşlığın bir göstergesi olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu, toplu sorumluluğun öğrenci başarısını yordadığını göstermektedir.

Lee ve Smith (1996, s.109), öğrencilerin öğrenimi için kolektif sorumluluğu kavramsallaştıran ve eğitim gelişimi üzerindeki etkisini değerlendiren ilk araştırmacılar arasındadır. Eğitim kurumlarında toplu sorumluluğun öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bir okulun öğretmenlerinin, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirme çabalarının etkili olduğuna inandıklarında (yüksek kolektif sorumluluk), öğrenci başarısının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Buna göre bir okulun öğretmenleri gayretlerinin öğrenci öğrenimini iyileştirmede etkili olduğuna inandıklarında (yüksek kolektif yeterlik), öğretmenler kendiliğinden öğretme çabalarını artıracaklardır. Böylece bu durum öğrenci öğreniminin gelişmesiyle sonuçlanacaktır. İkinci olarak öğretmenler öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu sahiplendiklerinde, öğretmenler eğitim ve öğretim sürecinde geride kalan ve yoksulluk içinde olan öğrencilere yardım etme konusunda daha arzulu ve istekli

olurlar. Böylece, öğrenme okuldaki tüm öğrenciler arasında daha adil ve eşit bir şekilde dağılabilir (Lee & Smith, 1996, s.110-11). Bu nedenle kolektif sorumluluk, öğrencilerin gelişimini formüle eden örgütsel modellerde potansiyel bir yararlılık değişkenidir (Wu, Hoy ve Tarter, 2013). Bu nedenle kolektif sorumluluk öğrenci başarısını etkileyebilmekte ve öğrenci alt grupları arasındaki başarı açığını kapatmaya yardımcı olabilmektedir (LoGerfo ve Goddard, 2008).

2.1.1.3 Eğitim ve Kolektif Sorumluluk

Son yıllarda öğrencilerin akademik başarısındaki gelişme, okul ve eğitim araştırmalarının odak noktası olmuştur. Öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin neler olduğunu araştırılmaktadır. Hoy ve meslektaşları (Hoy, Gage ve Tarter, 2004; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991) sosyoekonomik durumun öğrenci başarısının güçlü yordayıcısı olduğu konusunda fikir birliğine varmışlardır. Ancak Hoy ve meslektaşlarına göre (2006) sosyoekonomik durumun öğrenci başarısını etkileyen tek yordayıcı olmadığı bunun yanında öğrenci başarısına daha güçlü katkı sağlayan başka faktörlerinde mevcut olduğudur. Bu faktörler arasında, okul yöneticilerine ve meslektaşlara güven, okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ve olumlu okul iklimi bulunmaktadır. Bu kavramlara ek olarak öğrenci başarısı ile ilintili olan önemli bir kavramda kolektif sorumluluktur. Kolektif sorumluluk, eğitimcilerin öğrencilerin öğrenmesi için sorumluluk alma istekliliği olarak tanımlanır (Lee ve Smith, 1996). ABD'de, bu vizyonun somutlaşmış hali, Ocak 2002'de kabul edilen “*No Child Left Behind*” yasasıdır. Bu yasa ve diğer federal yetkilerin getirilmesiyle birlikte, öğretmenlerin hesap verebilirliği hızlı bir şekilde artmıştır. Amerikan okullarında eğitim hesap verebilirliğine yapılan vurgu, öğretmenlerin ve okulların sorumlu olmalarını şart koşturmuştur. Bu şartlar dört temel unsur üzerinden görülebilir “sonuçlar için daha güçlü hesap verebilirlik, eyaletler ve toplumlar için daha fazla özgürlük, kanıtlanmış etkili eğitim yöntemleri ve ebeveynler için daha fazla seçenek.” (Beard, 2008). Bu doğrultuda, Amerikalı öğrenciler uluslararası öğrenci başarı değerlendirmelerinde diğer birçok ülkenin öğrencilerinden daha iyi performans gösterdiği için, ABD Kongresi, Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi'nden (NCES) ABD'deki ve diğer ülkelerdeki farklı uluslararası değerlendirmelerin sonuçlarını periyodik olarak takip etmesini ve raporlamasını talep etmiştir (Provasnik, Gonzales ve Miller, 2009, s. 2). Yasaya göre Amerikan okullarında

eğitim hesap verebilirliğine yapılan vurgu, öğretmenlerin ve okulların öğrenci performansından sorumlu olmalarını şart koşar ve buna karşılık gelen yaptırımlar ve teşvikler sağlar (Forte, 2010). Sonuç olarak eğitimde hesap verebilirliğe yapılan vurgunun artması, öğrencilerin akademik başarısının ulusal ve uluslararası düzeyde gerçekleştirilen standart testler ile ölçülmeye başlanmasına ve bunun neticesinde, okullar üzerindeki baskıların giderek artmasına neden olmuştur.

Türk eğitim sistemi ile ilgili yasal düzenlemelerin başında Anayasa gelmektedir. Anayasa eğitimle ilgili kanun önünde eşitlik, eğitim öğrenim hakkı ve ödevi, yükseköğretim ile ilgili temel düzenlemeleri içermektedir. Anayasa dışında eğitimle ilgili en önemli ulusal düzenlemeler yasalar düzeyinde yapılmıştır. Bunların başında Milli Eğitim Temel Kanunu, İlköğretim ve Eğitim Kanunu, MEB Teşkilat ve Görevler Hakkında KHK, Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Yükseköğretim Kanunu gelmektedir (Akın, 2016. S.29). Bu kanunlara, tüzük, yönetmelik, yönerge ve genelgeler dâhil edilebilir. Bu yönetmeliklerden biri olan Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (ogm.meb.gov.tr/meb) 2. Bölüm, Madde 86 okulun her türlü eğitim ve öğretim çalışmalarında görev alan öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını açık olarak belirtmektedir. Bu maddede öğretmenlerin sorumluluğu ile ilgili hükümlerin bazıları;

- b) Öğrencilerin; öğretim programları doğrultusunda kazanım ve becerilerini hedefleyen, inceleyerek, araştırarak, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini amaçlayan etkinlikleri planlar ve uygular. Öğrencilerin; bağımsız ve yaratıcı düşüncelerine, edinilen bilgilerden sonuçlar çıkarmalarına, tartışmalarda görüşlerini özgürce belirtmelerine ve hoşgörülü olmalarına yönelik gerekli ortamı hazırlar. Öğrencilerin, eğitim ve öğretim çalışmalarında her türlü imkândan yararlanmasını sağlar. d) Sorumluluğuna verilen öğrenci kulüpleri ve toplum hizmeti çalışmalarıyla ilgili görevleri yapar. e) Sorumluluğuna verilen sınıf rehber öğretmenliği görevini yürütür. p) Müdür tarafından verilen görevin gerektirdiği diğer görev ve sorumlulukları yerine getirir şeklinde ifade edilmiştir.

Aslında bu maddenin ilgili tüm hükümlerinin, okulda öğretmenlerde kolektif sorumluluk bilincinin oluşmasında ve gelişmesinde önemli bir etken olduğu düşünülebilir. Bu yönetmelik doğrultusunda, okulda olumlu iklim ortamı ve kültürün oluşmasında, öğrenci başarısını akademik ve sosyoekonomik yönde artırmada, tüm öğrencilerin eğitim ve öğretim imkânlarından eşit bir şekilde yararlanma hakkına sahip oldukları bir ortamın varlığından sözedilebilir.

Kolektif sorumluluk okul kültürünün bir parçasıdır ve öğretmenlerin yetki veya direktiflerden ziyade içinde bulundukları ortak değerlere dayanmaktadır.

Araştırmalar, öğretmenlerin, öğrencilerini etkileyecek kararları alma yetkisine sahip olduklarında ve meslektaşlarıyla işbirliği yaptıklarında çalışmalarına daha fazla değer verdiklerini göstermiştir. Kolektif sorumluluk bilinci olan öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için öğretim yöntemlerini değiştirmektedirler. Çünkü tüm ekip olarak öğrencilerin tamamının öğrenebileceğine inanmaktadırlar (Patterson, 2012, s.14). Araştırma sonuçları, öğretmenlerin öğrencilerin özgeçmişlerine ve sosyal sınıflarına bakmaksızın, öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk üstlendiklerini, hatta düşük sosyoekonomik düzeyde olan öğrencilerle daha fazla ilgilendiklerini göstermektedir. Newmann ve Wehlage (1995) öğretmenleri bir okulda öğretim kalitesini artırma hedefine doğru ortak karşılıklı olarak çalışan bir öğretmenler ekibi olarak tanımlarlar. Kendine güvenen ve yetenekli öğretmenler öğrenme deneyimleri yaratır. Buna rağmen Bandura (1993), zorlayıcı okullarda çalışan öğretmenler için yeterlik inançlarının kolaylıkla aşınabileceğini belirtmektedir. Öğrencilerin devamsızlıkları ve akademik ilgisizlikleri, yüksek düzeyde strese ve duygusal yorgunluğa neden olabilir, bu da öğretmenler için umutsuzluk hissine yol açabilir. Bununla birlikte öğretmenler amaç ve niyetle birlikte çalıştıklarında özellikle zorlu ortamlarda çabaları ve ısrarları gibi kolektif yeterlik algıları da artar (Goddard, Hoy ve Woolfolk, 2000). Kolektif sorumluluk, öğretmenlerin öğrencinin öğrenmesi için bireysel sorumluluk alması, karar süreçlerine öğretmen katılımının sağlanması, çalışanlar arası ilişkiler ve iş birliği ile geliştirilir.

Sonuç olarak, kolektif sorumluluk eğitim kurumları için önemli bir değişkendir. Eğitim kurumunun amaçlarına ulaşabilmesi açısından tüm üyelerinin amaca katkı sağlama oranının yüksek olması gerekmektedir. Eğitim kurumunun yerelde en küçük birimi olan okullarda üyelerin eşgüdümünün sağlanması okul yöneticilerine düşmektedir. Klasik yönetim kuramına göre Henry Fayol'un yönetim kuramındaki bilimsel yaklaşımı, eşgüdümleme süreci eğitim kurumlarında bir okulun öğretmenlerinin belirlenen ve benimsenen hedefler doğrultusunda uyum içinde çalışmalarının sağlanması yönetimin temel görevi olarak kabul edilebilir. Fayol'un aksine Taylor çalışanların doğasında kaytarmacı ve tembel bir davranış biçimi olduğu ve sorumluluk almadıklarını düşünmektedir. Bu görüşün tersine, kolektif sorumluluk kavramı daha iyimser bir insan doğası ve tüm sorumluluğu

paylaşan örgüt yapısı görüşünü kapsamaktadır. Fayol “çalışanlara yetki ve sorumluluğun birlikte verilmesi, sorumluluk artıkça yetkinin de artması, örgütün çıkarının bireyin çıkarından daha önemli olması, işbirliği ruhunun yaratılması ve iyi bir iletişim kurulması” yönetimde gerçekleştirilmesi gereken bir dizi fonksiyonlar bütününe ortaya koymuştur (Can, 2018). Max Weber’in bürokrasi anlayışında ise bürokratik örgüt yönetimi özelliklerinde yetki ve sorumluluğun belirlenmesinde işlerin çalışanlara resmi olarak dağıtılması, her işin yetki alanının belirlenmesi, bu işlerin yerine getirilmesi için emir ve yaptırımların kurallara bağlanmasıdır (Can, 2018). Tüm bu eğitim yönetim kuramlarının ışığı altında kolektif sorumluluk kavramına ilişkin farklı bakış açılarının geliştiği söylenebilir. Yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen bilgi birikimi ve kuramlar doğrultusunda insan doğasına ilişkin varsayımlar daha da somutlaştırılmıştır.

Neoklasik örgüt ve yönetim kuramı örgüt yapısı ve insan davranışları üzerinde durmuştur. Grup psikolojisinin insan üzerindeki önemi; personelin üretime katkısının grup normlarına bağlı olduğu, çalışma arkadaşlarının sevgi ve saygısının kazanmanın onlarla olumlu ilişkilerde bulunmanın oldukça önemli olduğu, personelin örgüt standartlarına birey olarak değil, grup algısına göre yanıt verdiği (Can, 2018). Bu yönetim kuramı, okul yöneticileri ve öğretmenlerin okullarında birlikte uyum içinde çalışmak, öğrencileri için olumlu öğrenme iklimini oluşturmak ve öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için grup algısını ne kadar önemli olduğu bulgusunu açıklayan Lee ve Smith’in (1996) görüşleriyle uyumaktadır. McGregor’un “Y” teorisinde neoklasik kuramın özelliklerini taşımaktadır. Bu kuram, çalışanların sorumluluk alma konusunda istekli olacaklarını, öğrenmek için çabalayacaklarını ve bu doğrultuda örgütün amaçlarına gerçekleştirmek için örgüte katkı sağlayacakları varsayımları üzerinde durur. Bu varsayımın Likert’in “*sistem 1-sistem 4 modeli*” kuramındaki “*sistem 4 katılmalı yönetim*” anlayışı ile de uyumaktadır. Çalışanların kararlara tam olarak katılmaları, sorumluk almaları ve sürekli bir fikir alışverişi söz konusudur. Aynı zamanda kolektif sorumluluk kavramının post modern yönetim yaklaşımlarında; öğrenen örgütler oluşturulması için tüm örgüt üyelerinin aynı vizyon altında birleşmeleri, takım halinde öğrenme disiplinleri oluşturmaları, toplam kalite yönetimindeki işbirliği ve sorumluluğun

örgüt tarafından paylaştırılması, örgütsel vatandaşlık ile bir örgütün etkinliğinin artırılmasında ve geliştirilmesinde vurgulandığı söylenebilir.

Sonuç olarak, kolektif sorumluluk kavramını tek bir kurala ve kurama dayalı olarak açıklamak veya bağlamak bu kavramın tanımını ve işlevselliğini sınırlandırmak anlamına gelebilir. Örgütlerdeki bireylerin ilgi, tutum ve davranışları çok değişken ve karmaşıktır. Bu sebeple, örgütlerde insan boyutu ve davranışını merkeze koymayan yönetim süreçleri karmaşık okul yapısını ve işleyişini yönetmede yetersiz kalabilir. Bu değişken ve karmaşık yapı zaman içerisinde kurumların ve kuramların (Klasik ve Neo-Klasik) evrimleşmesine neden olmaktadır. Bu durum, okul yönetim süreçlerini anlama ve işleme koyma konusunda köklü değişimlere yol açabilmektedir. Geleneksel yönetim (Klasik ve Neo-Klasik) anlayışının dışına çıkan yeni yönetsel (Modern ve Post-Modern) yaklaşımlar okulun iç ve dış çevresindeki değişen dinamiklerinin, okulda iş birliği ve kolektif sorumluluğun geliştirilmesi, iletişim ve grup süreçleri becerisinin gerekliliğini vurgulamaktadır.

2.1.2. Okul Yöneticilerinin Proaktif Davranışları

2.1.2.1 Proaktif Davranış Kavramı

Proaktif kavramı günümüz toplumlarında teknik içerik olarak; iş dünyasında, lojistik, yönetim ve organizasyon gibi alanlarda sıkça kullanılmaktadır. Ancak alanyazın incelendiğinde, son zamanlarda kavram olarak teknik kullanımı dışında, insanlar arası ilişkiler dair kişinin psikolojik ve sosyolojik davranışları açısından ölçümlenmesinde de daha yaygın bir şekilde kullanılmaya başladığı görülmektedir (Çini, 2014, s.4). Proaktif davranış çeşitli şekillerde kavramsallaştırılıp ölçüldüğünden, çeşitli yaklaşımların özünü yakalayan proaktif davranışın tanımı ayrıntılı olmalıdır. Crant'ın (2000, s.435) belirttiği gibi, proaktivite üzerine araştırmalar; "bütünleşik bir araştırma akışı olarak ortaya çıkmamıştır... bu işi yönlendiren tek bir tanım, teori veya ölçü yoktur". Proaktif davranış: mevcut koşulları iyileştirmede veya yenilerini yaratmada inisiyatif almaktır (Crant, 2000). Proaktif kavramını en çok güçlendiren ve destekleyen kavramların; bireyin inisiyatif alması ile birlikte özgüven sahibi olma özelliği olduğu söylenebilir. Covey (2020, s.81) proaktivitenin, inisiyatif almaktan çok daha öte bir anlamı olduğunu ifade etmiştir. Bazı şeylerin olması için inisiyatifimiz yanında yaşamımızdaki kararlarımızın ve sorumluluğumuzun olması gerektiğini belirtmiştir. Günümüzde

eğitim ve öğretim alanında çok fazla kullanılmayan ve az bilinen proaktif kelimesi, günlük hayatta bazen yanlış anlamda kullanabilmektedir. Proaktif kelimesinin kökeni Latince'dir. Ancak bu kelimenin üzerinde Fransızca ve İngilizce dil yapılarının etkisi de bulunur. Türk Dil Kurumunda ki (2020) kelime anlamı; olumlu ya da olumsuz, bilinçli veya bilinçsiz biçimde ortaya çıkan durum için inisiyatif almak anlamı taşımaktadır. Ele alınan bu inisiyatif üzerinden yaşanan durum için, etkin çözüm yöntemi ile beraber mevcut durumu düzeltmektir. Proaktif terimi, “*pro (önce, ileriye yönelik)*” ve “*activus (etkin, aktif)*” sözcüklerinin birleşiminden oluşmaktadır. Cambridge (2019) sözlüğündeki tanımına göre; “*proactive*” kelimesini sıfat olarak “*zamanından önce değişiklik yaparak önlem alınan: önceden davranılan*” olarak tanımlamaktadır. Parker ve Collins (2010, s.634) proaktivitenin sözlük tanımlarını incelediğinde iki temel unsuru vurgularlar. Birinci temel unsur, “*gelecekteki problemler, ihtiyaçlar veya değişiklikler beklentisiyle hareket etme*” (Merriam-Webster Çevrimiçi Sözlüğü). Gelecekteki bir durumdan önce hareket etmeyi içeren bir beklenti unsuru olarak tanımlarlar. İkinci temel unsur olarak, kontrolü ele almayı ve değişime neden olmayı vurgularlar; örneğin, “bir durumu, gerçekleşikten sonra yanıt vermeyi beklemek yerine herhangi bir şeye etken olup onu kontrol etmektir”. Proaktivite, değişim ve geleceğe yönelik, kendi kendine başlatılan bir davranıştır. Proaktif olmak, gelecekteki sonuçları tahmin etmek, çevreyi kontrol etmek ve iyileştirmek için çaba göstermek ve istenmeden eylem ve değişim başlatmak anlamına gelir (Crant, 2000; Frese ve Fay, 2001; Grant ve Ashford, 2008).

Bateman ve Crant (1993), proaktif eğilimi, insanların çevrelerini etkilemek için harekete geçme derecesine göre, aralarındaki farklılıkları tanımlayan bir yapı olarak ifade etmişlerdir. Prototipik proaktif kişiliği, durumsal güçler tarafından nispeten kısıtlanmayan ve çevresel değişimi etkileyen bir kavram olarak tanımladılar. Proaktif insanlar fırsatları belirler ve bunlara göre hareket eder, inisiyatif gösterir, harekete geçer ve anlamlı bir değişim meydana gelene kadar sebat ederler. Bunun tersine, proaktif olmayan (reaktif) insanlar ise zıt davranışlar sergilerler. Bir şeyleri değiştirmek için fırsatları kollamak ve yakalamak bir yana, bu fırsatları belirleyemezler. Daha az proaktif bireyler pasif ve tepkiseldir, koşulları değiştirmek yerine onlara uyum sağlamayı tercih ederler. Çok az inisiyatif gösterirler ve değişim

için başkalarının güç olmasına güvenirler. Bulundukları koşullara pasif bir şekilde uyum sağlarlar ve hatta buna katlanırlar (Crant, 2000, s.439). Reaktif kalmak yerine, bireylerin gerek örgüt içi ve gerekse örgüt dışı ortamlardaki fırsat ve problemlerle başa çıkmak için proaktif davranışlar sergilemeleri, örgütsel etkililiğin önemli bir belirleyicisi haline gelmiştir (Crant, 2000; Frese ve Fay, 2001; Russell ve Russell, 1992). Covey'e göre (2020, s.83), proaktif insanın özünü oluşturan bir değeri bir uyarının önüne geçirme yeteneğidir. Proaktif olmak, bireyin çevreyi doğrudan değiştirmek için bir hareketi başlatma ve sürdürme eğilimidir. Reaktif insanları duygular, olaylar, koşullar ve çevreleri yönetir. Kendilerini rüzgâra bırakır, rüzgârın onlara insaflı davranması için dua eder ve başlarını suyun üstünde tutmaya çalışırlar (Baltaş, 2007). Proaktif insanları ise dikkatlice düşünülmüş, seçilmiş ve içselleştirilmiş olan değerler yönetir. Proaktif insanlar da sosyolojik, psikolojik ve fiziksel dışsal etkenlerden etkilenir. Ancak onların dışsal çevreden gelen bu etkilere verdikleri tepki, değere dayalı bir seçim ya da tepkidir. Proaktif insanlar kendi hava koşullarını kendileri oluşturur. Hava ister yağmurlu olsun, isterse güneş açsın onlar değerlere göre hareket ederler. Amaç, kaliteli bir ürün ortaya koymaksa, hava şartlarının uygun olup olmaması onları etkilemez. Aksine reaktif insanlar havanın durumuna göre hareket ederler. Bulundukları ortamlarda havanın durumu iyiye bu durum davranışlarını olumlu yönde etkiler. Ancak havanın durumu kötüye bu durum çalışmalarını, davranışlarını ve tutumlarını olumsuz yönde etkiler (Covey, 2020, s.82). Bu bağlamda "*sosyal bilişsel*" kuram, insan davranışının dinamiklerini açıklamak için analitik bir çerçeve sunar. İnsan zihninin sadece reaktif değil, üretken, yaratıcı ve proaktif olduğunu varsayar. İnsanlar çevrelerine sadece pasif bir şekilde tepki vermezler, bunun yerine bulundukları ortamın koşullarını kontrol etmeye ve kendi istekleri ile hareket etmeye çalışırlar. Bu "belirli amaçlar için eylemleri başlatma gücüdür." (Bandura, 1997, s. 3). Proaktif davranış, örgütlerde değişik bir yönetim yaratmak isteğinden ziyade, kaldıraç görevi gören ve tesir gücü yüksek bir kavram olarak düşünülebilir ve örgütsel etkinliğin artmasına neden olabilir (Bateman ve Crant, 1999). Mevcut koşulları kabul edip, pasif bir şekilde adapte olmaktan ziyade statükoya meydan okumayı içerir. Tüm proaktif davranışların belirleyicisi, kişinin çevresini etkilemek ve değişimi sağlamak için harekete geçmeye yönelik bir eğiliminin olmasıdır (Bateman ve Crant, 1993). Proaktivite sadece değişimi

öngörmek değil, aynı zamanda yaratmaktır. Proaktivite, yapılacak bir görevde iyileşmeyi sağlamak için inisiyatif almayı gerektirir. Elbette, değişime yol açan tüm davranışlar proaktif olarak kabul edilemez. Kasıtsız değişime yol açan davranışlar veya gerçekte değil, sadece algıda değişime yol açan davranışlar proaktif davranışlar olarak sınıflandırılmaz. Bu tür açıklamalar ışığında eylemde bulunanlar, yani inisiyatif kullananlar ve yapıcı bir değişimi tetikleyenler, sorunları ve fırsatları öngörebilenler proaktif bireyler olarak tanımlanabilir (Bateman ve Crant, 1999).

Proaktif kişilik özelliklerine sahip olan kişiler bulundukları ortamda davranış ve hareketlerinin sonucunda oluşturdukları kazanımlarla farkındalıklarını ortaya koyarlar. Diğer bir ifadeyle, proaktif bireyi, toplumun diğer üyelerinden farklı kılan hal, hareket ve tutumlarına proaktif davranış denir. Proaktif davranış, proaktif kişilikten kaynaklanır. Var olan şartları, durumları kendi kişiliğiyle değiştirecek ya da değiştirme amacıyla başlatılmış hareketlerdir (Bindl ve Parker, 2010). Proaktif insanlar fırsatları tarar, harekete geçer ve değişiklik gerçekleşene kadar ısrar ederler. Örgütlerinin misyonunu değiştiren ya da sorunları bulup çözen yol göstericilerdir (Leavitt, 1988). Proaktif davranış özelliklerini taşıyan kişiler, görev tanımlarının dışında da kuruma ve kendilerine katkı sağlama, geribildirim alma ve müşterilerle yakından ilgilenme gibi proaktif davranışlar sergileme eğilimindedirler (Yolcu ve Çakmak, 2017). Proaktif kişi, bizim tasarladığımız şekliyle, mevcut şartlar tarafından engellenemeyen ve çevresel değişimi etkileyen kişidir. Proaktif davranışın oluşturulmasındaki en temel öncüllerden biri proaktif kişiliğe sahip olunmasıdır. Aslında proaktif kişilik proaktif davranışa yönelik bir eylem biçimidir (Crant, 2000). Proaktif kişilik, diğer bireylerle kıyaslandığında çevresel güçler tarafından sınırlandırılmayan ve çevre üzerinde etkisi olabilecek kişileri karakterize eder. Sonuç olarak; proaktif kişiliğin proaktif çalışma davranışı ile olumlu ilişki içerisinde olduğu, psikolojik güçlendirmenin bu ilişkide düzenleyici etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, çalışanların proaktif kişiliklerinin proaktif çalışma davranışına dönüşebilmesi için nelere gereksinim duyulduğunun belirlenmesi de kişilerin mesleklerinde doyuma ulaşmasını sağlayacak, kurumun misyonunun ve vizyonunun gelişmesine katkısı olacaktır (Yolcu ve Çakmak, 2017). Bu yüzden proaktif davranışın gelişiminin ele alınması önem taşımaktadır.

Psikolojinin etkileşimci görüşü (Bandura, 1977; Bowers, 1973; Schneider, 1983) insanların yıllardır çevrelerini etkiledikleri bir davranış boyutunun varlığını varsaymıştır. Proaktif davranışlar ortamı doğrudan etkileyen davranışlardır. Bu davranışı etkileyen çevresel, kişisel ve durumsal nedenler vardır. Alanyazında birçok yazar, bireylerin proaktif davranabileceği benzer süreçlerden bahsetmiştir. Psikologlar arasında Bandura'nın sosyal bilişsel teorisi, insan davranışının dinamiklerini açıklamak için analitik bir çerçeve oluşturmaktadır. Bu çerçeve daha sonra yapılacak olan araştırmaların temelini oluşturmuştur. Bandura, "İnsan zihninin yalnızca reaktif değil, üretken, yaratıcı ve proaktif olduğunu" varsaymıştır. Bu durum "belirli amaçlar için eylemleri başlatma gücüdür."(Bandura, 1997, s. 3). Bandura bu durumu "insan failliği" (kişinin kendisini ve eylemlerini bireysel, kolektif ya da toplumsal bir anlamda belirleyebilme durumu) olarak adlandırır. İnsanlar davranışları tanımlamak için rutin olarak '*proaktif*' ve '*pasif*' gibi terimler kullanırlar. Proaktif davranış insanlar arasındaki farklılıkları çevrelerini etkilemek için ne ölçüde harekete geçtiklerini belirleyen bir eğilimsel yapı olarak tanıtmaktır. Böyle bir yapının var olduğu önermesi, bireylerin kendi çevrelerini yaratma olasılığını göz önünde bulunduran etkileşimci bakış açısıyla (Bandura, 1977; Bowers, 1973; Schneider, 1983) ele alınan kişi-durum ilişkisinin kapsamlı görüşüne dayanmaktadır. Yöneticilerin işlerinde daha proaktif olmaları, örgütlerde proaktif davranışın iş performansında giderek daha önemli bir bileşeni olmuştur. Proaktif davranışın öncülleri ve sonuçları üzerine örgütsel araştırmalar birkaç farklı alanyazında ortaya çıkmış ve proaktiviteyi tanımlama, ölçme ve anlamaya yönelik farklı yaklaşımlar benimsenmiştir (Crant, 2000). Crant, örgütsel bağlamlarda doğrudan proaktif davranış ele alan alanyazın üzerinde çalışmış ve proaktif davranışla ilgili dört yapıyı tanımlamıştır. Bunlar proaktif kişilik, kişisel inisiyatif, rol genişliği öz-yeterlik ve sorumluluk almadır. Crant, daha sonraki araştırmasında, proaktif davranışları açıkça ele alan altı araştırma alanını gözden geçirmiştir. Bunlar; sosyalleşme, geri bildirim arama, harekete geçirme, yenilik, kariyer yönetimi ve stres yönetimi şeklinde sınıflandırılmıştır (Frese, Fay, Hilburger, Leng ve Tag, 1997).

Bateman ve Crant'a (1993) göre proaktif yaklaşımın kökleri "*sembolik etkileşimcilik*" perspektifinde yatmaktadır. Sembolik etkileşimcilik kuramı insanlara proaktif ve hedef odaklı varlıklar olarak yaklaşmaktadır. İnsanlar sadece başkalarının

eylemlerine tepki göstermezler, aynı zamanda başkalarının eylemlerini yorumlama veya tanımlama eğilimindedirler. Verdikleri tepkiler doğrudan başkalarının eylemlerine değil, bu eylemlere yükledikleri anlamlara yöneliktir (Blumer, 1986; 79). Anlam, bireyler arasındaki etkileşimlerden doğar ve bireyler, ortak bir bağlamda diğer bireylerle kurdukları etkileşimlere bir tepki olarak olaylara yönelik algılarını şekillendirir. Bu görüşe göre bireyler, içinde bulundukları durumdan kaynaklanan anlama katkıda bulunurlar. Bireyler ve durum karşılıklı olarak birbirini belirler (Reichers, 1987). Diğer bir deyişle bireyler, başkalarının davranışlarından etkilenen ancak yine de başkalarıyla mesafeyi koruyan ve bireysel bir eylem başlatma yeteneğine sahip sosyal ürünlerdir (Blase, 1990). Bu etkileşim süreci, bireylerin ortak anlamlara dayalı proaktif davranışsal seçimler yapmalarına ve seçimlerini uygulamak için eylem planları uygulamalarına olanak sağlar (DeLamater, Myers ve Collett, 2015; Sass, 1994). Bu nedenle sembolik etkileşimcilik perspektifinden bakıldığında çalışanlar pasif alıcılar değil, örgütsel yaşam içinde ortamlarını beklentilerine göre şekillendirmeye çalışan aktif bireyler olarak düşünülebilir. Bu noktada, Crant (2000) proaktif davranış, mevcut durumu iyileştirmek veya yeni bir durum yaratmak için statükoya izin veren bir davranış olarak tanımlar. Başka bir deyişle, proaktif davranış; bir şeyi istenen şekilde değiştirmek anlamına gelir (Bateman ve Crant, 1999).

Proaktivite altında yatan motivasyon, davranışsal işlev açısından keşfe benzer. Bireyler proaktif olarak davranırken, değişim yaratmak için çalışma ortamlarının sorumluluğunu üstlenirler (Morrison ve Phelps, 1999), çalışma prosedürlerini iyileştirmek için yeni fikirler ortaya çıkarırlar (Scott ve Bruce, 1994), ileriye dönük yeni bir yol bulmak için önemli ipuçları için çevreyi aktif olarak tararlar (Frese ve Fay, 2001). Bu nedenle, keşif gibi, proaktif davranış da belirsizlik ve yenilik karşısında etkili olmak için kişinin çevresini aktif olarak kontrol etme çabalarını içerir (Bateman ve Crant, 1993). Proaktif çalışanlar hedef odaklıdır, gelecek için fırsatları keşfeder, geliştirme, iyileştirme ve değişim için kaygılarını ve önerilerini ortaya koyar (Grant ve Ashford, 2008). Araştırmalar, proaktif davranışların hem bireysel düzeyde (örneğin; Performans değerlendirmeleri, kariyer ve iş tatmini) (Grant ve Ashford, 2008; Van Dyne ve LePine, 1998) hem de örgütsel

düzeydeki sonuçlar (örneğin: Örgütsel performans ve girişimcilik başarısı) için yararlı olduğunu göstermektedir.

2.1.2.2 Proaktif Davranışın Kuramsal Temelleri

Ünlü psikiyatri ve ruhbilimci Victor Frankl, ‘*Proaktif*’ terimine ilk olarak “*İnsanın Anlam Arayışı*” adlı kitabında değinmiştir. Frankl, Freud psikolojisi geleneklerine göre yetiştirilmiş bir deterministtir. Ayrıca bir psikiyatrist ve yahudiydi. 2 nci Dünya Savaşı’nda Nazi Almanyasında ölüm kamplarına kapatıldı. Annesi, babası, erkek kardeşi ve karısı Nazi kamplarında gaz odalarına gönderilerek öldürüldüler. Frankl bulunduğu zor şartlar altında insanın kendisini keşfetme yolculuğunda kendi yol haritasını çizmiş ve bu haritadan yola çıkarak her türlü ortamda etkili olan bir kişinin en temel alışkanlığını gösteren proaktivite davranışlarını geliştirmeye başlamıştır (Covey, 2020, s.81). Frankl, zor şartlar altında başkalarına ilham vermek ve onların moralini yükseltmek için kişisel özgürlüğünü geliştiren birisidir. Frankl, yaşamda sorumluluk bilinci yüksek olan kişiler için proaktivite kavramını kullanmıştır. Diğer bir ifadeyle insanın hayatta karşılaştığı her türlü güçlüğü nedenini farklı kişilerde veya çevresel nedenlerde aramak yerine kendinde araması proaktif davranış ve proaktif kişilik kavramlarının çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Victor Frankl yaşamın merkezinde üç önemli değer olduğunu ifade eder. Bunlar: “yaratıcı olan, ya da bizim var ettiklerimiz; deneyimsel olan, ya da başımıza gelenler; tutumsal olan, ya da ölümcül bir hastalık gibi güç şartlarda gösterdiğimiz tepkiler.” Paradigma, değişim ve düzenleme açısından bu üç değer içinde en üstünü “*tutumsal*” olanıdır. Bireyin yaşadığı veya karşılaştığı olaylara nasıl tepki verdiğidir (Covey, 2020, s.86). Proaktif yaklaşımın aksine, değişim paradigması “*dıştan içe*” dir. Bireylerin değişmesi için önce dış etkenlerin değişmesi gerekir. Proaktif yaklaşımda ise değişim içten dışa doğru olmaktadır. Dışarıdaki etkeni olumlu yönde değiştirmektir. Bu bağlamda bireyin daha gayretli, işbirliğine daha yatkın, verimli ve yaratıcı olması gerekebilir. Frankl’i de Nazi kampında proaktif kişiliği ve davranışlarıyla, öz bilinç sahibi bir kişi olarak, bütün çevresini kontrol edebilmiş ve temel kişiliğinin zarar görmesini engellemiştir. Yaşamış olduğu olaylarla etki ile ona gösterdiği tepki arasında, özgürlüğü ya da tepkiyi seçme gücü vardı. Frankl’in bu tutumu Nazi kampında çevresindeki kişileri etkilemiş hatta bazı Nazi

nöbetçilerine bile ilham kaynağı olmuştur. Aslında Frankl'nin proaktif davranışının başlangıcı, Bandura'nın da ortaya koymuş olduğu sosyal öğrenme kuramında yer alan “*etkileşimcilik*” görüşüne dayanmaktadır. Ortaya konulan bu kurama göre kişiler farkında olarak ya da olmayarak çevrelerini etkileyebilmektedir (Bateman ve Crant, 1993, s.103-118). Bu tip kişilikler çevreleri için rol model teşkil etmektedirler. Albert Bandura tarafından ortaya konulan rol model alma (modelden öğrenme) sosyal öğrenme teorisinde yer almaktadır. Bu anlamda okul yöneticileri ve okulun paydaşları sürekli bir iletişim ve etkileşim halinde bulunmaktadırlar. Bu iletişim ve etkileşim sırasında okul yöneticilerinin davranışları, rol model olmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Bandura'nın kuramsal yaklaşımı daha sonraki çalışmalara ve araştırmalara da önderlik etmiştir. Crant (2000), proaktif davranışları iki şekilde kategorize ettiği ilk bütünleştirici çerçeveyi sunmuştur. Bunlar; geniş proaktif davranış kategorilerini yansıtan genel eylemler ve sınırlı bir alanda meydana gelen belirli davranışları yakalayan bağlamsal proaktif davranışlardır.

Proaktif davranışlar, gelişim odaklı ve değişime açık kişisel ve örgütsel davranışları içermektedir. Örgütler; mevcut şartlarda ayakta kalabilmek, hedeflerine ulaşabilmek ve rakipleri ile rekabeti devam ettirebilmek için, çalışanların proaktif davranmalarının gerekli olduğunu düşünmektedirler. Değişimin sürekli yaşandığı bir ortamda örgütün de var olan işleyişi değiştirmeye, geliştirmeye ve ilerletmeğe yönelik hareketlerde bulunan, diğer bir ifadeyle proaktif davranışlar gösteren çalışanlara ihtiyacı vardır. Bundan dolayı alanyazında işgörenlerin proaktif davranışları örgütlerde araştırılmaya başlanmıştır (Thompson, 2005). Alanyazın incelendiğinde pek çok araştırmacının üzerinde çalıştığı ve geliştirdiği çeşitli sayılarda proaktif davranış türlerine rastlamak mümkündür. Marler'e (2008) göre alanyazında en yaygın olarak incelenen iki temel proaktif davranış biçimi vardır. Bunlar; dile getirme (voice) ve sorumluluk üstlenmedir (take charge) (Akt, Mazlum, 2019). Örneğin Grant ve Parker (2009), proaktif davranışı: proaktif çalışma davranışı, proaktif kişi-çevre uyumu davranışı, proaktif stratejik davranış ve proaktif kariyer davranış olmak üzere dört grupta sınıflandırmıştır. Bununla birlikte, Parker ve Collins (2010) 11 farklı proaktif davranış biçimini üç grupta sınıflandırmıştır. Bunlar proaktif davranış yapılarının ayrı davranış biçimleri olarak sunulduğu modellerinde proaktif çalışma davranışları, proaktif kişi-çevre uyumu davranışları ve

proaktif stratejik davranışlardır. Crant (2000) ise, proaktif davranışları yönetsel ve işlevsel bir çerçevede ele alarak genel ve özel proaktif davranışlar olmak üzere iki şekilde sınıflandırmıştır. Buna bağlı olarak yapıları ile çevresel faktörler arasındaki etkileşimlerin, fırsatları belirleme, statükoya meydan okuma, daha iyi bir çalışma ortamı oluşturma, sosyalleşme, geri bildirim arama, konu benimsetme ve yenilikçilik gibi çalışma davranışlarına yol açtığını ortaya koymuştur.

2.1.2.3 Proaktif Davranış ve Eğitim Yönetimi

Günümüzde iş kolları daha bağımsız ve daha dinamik bir hale gelmeye başladıkça, proaktif davranış ve inisiyatif alma gibi konular örgütlerin başarısı için kritik belirleyici bir rol üstlenmektedir. Proaktif davranış günümüzdeki modern, dinamik, küresel ve öngörülemeyen profesyonel ortamlarda çalışanlar için bir zorunluluk olarak görülmeye başlanmıştır. Örgütler gittikçe merkezî yönetimden uzaklaşmaya başlamakta, değişim hızlanmakta ve yenileşmeye olan talepler artmaktadır (Mazlum, 2019). Bundan dolayı örgütlerde artan rekabet baskısıyla karşı karşıya gelen kurumların, küresel ortamda rekabet edebilmesi ve nitelikli hizmet sunma gerekliliği bu türdeki davranışların gittikçe önem kazanmasına neden olmuştur (Marler, 2008). Bu bağlamda yeni yönetim biçimleri, denetleme mekanizmasını en aza indirmekte ve bu sayede sorunları tanımlamak ve çözmek için çalışanların kişisel inisiyatifine giderek daha fazla güvenmeyi gerektirmektedir (Frese, Fay, Hilburger, Leng ve Tag, 1997). Örgütlerin yönetiminde bilimsel ve rasyonel bir çaba amaçlayan klasik yönetim kuramı; ayrıntılı kurallara ve biçimselliğe dayanan, kişilikten uzak, katı hiyerarşik, mekanik, statükocu, bürokrasi ve kariyeri esas alan, merkeziyetçi özellikler taşır (Can, 2018, s.25). Örgüt yönetiminin mevcut özellikleri çalışanların proaktif davranışlar göstermelerini destekleyerek onlar için uygun fırsatlar yaratabilir ya da proaktif davranış sergilemelerine engel olabilir (Hirst, Knippenberg, Chen ve Sacramento, 2011). Carpenter, Bauer ve Erdoğan (2013) mekanik kurumlarla organik kurumlar arasındaki yönetsel farkı, organik kurumların girişimciliğe ve yenilikçiliğe olanak sağladığını ifade etmişlerdir. Yine Max Weber'in bürokratik anlayışının aksine, proaktif davranış sergileme oranının bürokratikleşme düzeyi yüksek olan örgütsel yapılarda, bürokratikleşme düzeyi düşük olan örgütsel yapılara göre daha az olduğu bulunmuştur (Stamper ve Van Dyne, 2001). Raub'un (2008) buna benzer yaptığı bir

çalışmada merkezileşmiş örgüt yapılarının çalışanların düşüncelerini özgürce ifade etmeleri ve birbirlerine yardım etme gibi proaktif davranışlar arasında olumsuz ilişki olduğu tespit edilmiştir. Oysaki okul yöneticilerinin okullarda proaktif davranış sergilemelerini sağlayabilmek için eylemlerinin merkezileştirilmiş, standartlaştırılmış ve mekanikleştirilmiş olmaması gerekir. Klasik yönetim anlayışı bürokrasi ve statükoyu yüksek düzeyde standardize ettiği için, bu kurallar ve prosedürlere sahip örgütlerde okul yöneticileri proaktif davranış sergileme eğilimini göstermekte zorlanabilirler. Çünkü yöneticilerden mevcut iş tanımlarına ve kurallarına uymaları beklenmektedir. Bu durumda okul yöneticileri statükoya meydan okumak yerine var olan prosedür ve metodları kabul edecek, risk ve inisiyatif almayacaklardır. Klasik yönetim kurmanın aksine neo-klasik yönetim kuramı örgütte ve yönetimde formal yapı kadar informal yapısında gerekli olduğunu, örgütte bireylerin doyumlarının, mutluluklarının ve bireysel amaçlara ulaşmanın önemli olduğunu vurgulamıştır. Bireylerin ön plana çıktığı neo-klasik kuramın aksine, tek amacı örgüt olan klasik kuramın örgütü bir bütün olarak ele alma anlayışının eksik olduğu söylenebilir. Diğer yandan bireylerin her bakımdan birincil etken olarak göz önüne alınmasının nedeni, örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesine daha fazla katkı sağlayacağı beklentisidir (Can,2018, s.13). Bu bağlamda araştırma konumuz olan “*proaktif davranış*” ve “*kolektif sorumluluk*”, bu iki yönetim kuramının tersine bütün bir örgütsellik anlayışıyla birlikte birey üzerinde örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesini içermektedir.

Modern yönetim kuramları; klasik ve neoklasik yaklaşımların eksik yönlerini giderecek şekilde örgütlerin çevrelerinden bağımsız olamayacağı, yaşama ve gelişmelerinin çevreye uyum sağlayabilme potansiyeline bağlı olduğu düşüncesini merkeze almıştır (Can, 2018, s.25). Bu bağlamda okul birbirlerine bağlı parçalardan ve açık bir sistem olarak tanımlanan eğitim paydaşlarından (okul müdürü, okul müdür yardımcısı, öğretmen, öğrenci, aileler, idari ve çalışan personel, sivil toplum örgütleri vb.) oluşan karmaşık bir sosyal ilişkiler ağıdır. Eğitim örgütlerinin içinde çok fazla heterojen grupların mevcut olması yöneticilere önemli görevler yüklemektedir. Okullarda yöneticilerin düşünce, tutum ve proaktif davranışları sürece katkı sağlayabilmektedir. Yöneticilerin değişik koşullar altında değişik davranışlarda bulunmaları, sorumluluk ve motivasyonu temel almaları, çok boyutlu

ve çok yönlü özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla insanların motivasyon şekillerini algılayabilen, sezebilen ve değerlendirebilen yani proaktif davranış gösteren yönetim anlayışının modern yönetim kuramının bir parçası olduğu düşünülebilir.

Post-modern yönetim anlayışı açısından değerlendirildiğinde stratejik yönetim; yani karar oluşturma ve yerleştirme sürecinin yönetimdeki etkisi üzerinde durmaktadır. Okul yöneticileri belirsizlik koşulları altında hareket etmekte, okulun geleceğine dönük eylemlerde bulunmakta veya önlemsel yöntemleri kullanmakta ve en önemlisi farklı olaylar karşısında davranış stratejileri geliştirmektedirler. Stratejik yönetim, örgütün amaçlarını gerçekleştirmesi için neler yapması ve hangi yönde ilerlemesi gerektiği konularında kararlar alma, beklenilmeyen durumların üstesinden gelme ve örgütün uzun dönemde yaşamını sürdürebilmesini mümkün kılma süreçlerinin yönetimiyle ilgilidir (Can, 2018). Stratejik yönetimin başarılı olabilmesi için yöneticiler, örgüt şartlarını değerlendirmeli, kuvvetli ve gelişime açık yönlerini tespit ederek planlarını geliştirmelidirler. Bu doğrultuda stratejik yönetim anlayışı ile okul yöneticilerinin proaktif davranışı arasındaki yönetimsel bağ alanyazında *Bireysel Yenileşme stratejisi* Scott ve Bruce'un (1994), *stratejik İzleme* Crant'ın (2000), *Stratejik Öğrenme* ise Thomas ve diğerlerinin (2001) proaktif davranışlar bağlamında oluşturdukları stratejik içerik ve örüntülerle tutarlılık göstermektedir. Stratejik hazırbulunuşluk önlemsel yaklaşım gerektirdiği için proaktif davranış stratejisi olarak kabul edilebilir. Nitekim Armenakis, Harris ve Mossholder (1993) stratejik hazırbulunuşluğu, örgütün değişim ve yeniliklere hazır olmasını sağlamak ve liderlerin örgüt üyelerini stratejik şekilde hazırlayıp etkilemesi yönünde yaptıkları proaktif girişimler olarak tanımlamışlardır (Akt. Mazlum, 2019, s.190). Okul yöneticileri okullarda çok yönlü gelişimi sağlayacak stratejik hedefler ve planları belirleme, okulun mevcut durumunu ortaya koyma, kendini tanıma, okulda kendine özgü bir düzen tasarlama, kapsamlı ve geniş planlar yapma gibi eylemlerde bulunmaktadırlar. Stratejik izleme, örgütün çevresine uyum sağlamak için proaktif olarak inceleme, araştırma yapması ve çevresini yoklayarak taramasıdır. Bu sayede örgüt piyasanın taleplerine cevap verebilecek ve kendi için en iyi yolu belirleyecektir (Crant, 2000). Dolayısıyla yöneticilerin geliştirdikleri bu proaktif davranış stratejisi

okulun dış değişimi öngörmesini ya da belirsizliğin yaratacağı muhtemel sorunlara önceden hazırlıklı olunmasını sağlayacaktır.

Sonuç olarak bu stratejik yöntem hem örgüt performansını artıracak hem de öğrenen örgüt olma yolunda diğer tüm okul çalışanlarına örnek olacak bir motivasyon sağlayacaktır (Mazlum, 2019, s.193). Post-Modern örgüt ve yönetim yaklaşımlarından biri olan stratejik yönetim anlayışı, proaktif davranışları destekleyebilir. Okul yöneticileri, bu stratejik yönetim kuramı kapsamında gelecekte neler olabileceğine dair olaylar hakkında tahminlerde bulunabilme veya yordayabilme, bunlara ilişkin beyin fırtınası yapabilme, inisiyatif alabilme, bireysel yenileşme ve proaktif davranışlar sergileme konusunda kendilerini geliştirebileceklerdir.

Mevcut çalışma koşullarında yöneticilerden ve öğretmenlerden beklenen, örgütsel süreçlerde örgütsel görevleri dışında, mesleki özyeterliliğe sahip olabilme, inisiyatif alabilme, yeniliklere ve değişimlere liderlik edebilme ve proaktif davranışlar sergileyebilmeleridir. Proaktif davranış, okul yöneticilerinin eğitim örgütlerinde oluşabilecek istenmeyen durumları öngörme, buna uygun eylemler geliştirme, fırsatları değerlendirme ve çalışanları etkilemek için kullandıkları önleyici faaliyetlerinin tümüdür (Mazlum, 2019, s.94). Proaktif kişilik özellikleri taşıyan kişilerin bulunduğu iş ortamlarında, çalışanlarla yöneticiler arasındaki bilgi transferinin daha hızlı, verimli ve etkili olduğu, aynı zamanda kaliteli ve interaktif şekilde oluştuğunu işaret etmektedir. Bu durumda eğitim kurumlarında proaktif davranış özelliklerine sahip yöneticilerin bulunması ve öğretmenlere rol model olmalarının sağlanmasıyla eğitim ortamlarındaki olumlu örgüt ikliminin geliştirilmesi, öğrenci başarısının artmasını, yaratıcı düşünme ve yeni fikirler ortaya çıkarma gibi durumların gerçekleşmesine neden olacaktır (DiPaolo ve Hoy, 2005). Yapılan araştırmalarda organik yapıların olduğu okullarda, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görevleriyle ilgili kararlar alabilme süreçlerindeki prosedürlerde esnek olduğu ve öğretmenlerin proaktif kişilik göstermelerinde pozitif etkisi olduğu ortaya çıkmıştır (Cerit, Akgün, 2015). Okul yöneticileri, genel olarak yönetsel süreçlerde proaktif davranış sergileme bakımından yüksek düzeyde bir performans sergilemektedirler. Bu performans proaktif davranışların tüm alt boyutlarında (yenilikçilik, konu benimsetme, sosyal ağ kurma, stratejik öğrenme, strateji izleme

ve dönüt alma) başarılıdır. Proaktif davranış sergileyen yöneticilerin eğitim uygulamalarında ilişki ve iletişim süreçlerini yönetmede başarılı oldukları saptanmıştır (Mazlum, 2019). Buna göre okul yöneticilerin proaktif davranışlar sergileme düzeyleri arttıkça yönetici örgüt-çalışan-ilişkisi ve iletişim bağlamında ortaya çıkan belirsizlikleri yönetme davranışları da artmaktadır. Özellikle yöneticinin stratejik planlama düzeyi eğitim kurumlarında belirsizliği ortadan kaldırmanın en önemli araçlarından biridir. Etkin bir stratejik planlamanın, geleceğe ilişkin planlama yapabilmeyi, değişen süreçleri yönetebilmeyi, çalışanların memnuniyetini ve iş birliğini, okulların performansını ve kurumun kültürünü olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak; okul yöneticilerinin yönetsel anlamda beceri ve yeterliklerinin gelişmesinde proaktif davranışlar ortaya koymaya ihtiyaçları vardır. Bu davranışlar belirsizliklerden dolayı oluşan veya oluşabilecek sorunlarla başa çıkmada, olaylara pozitif bakma, belirsizliğe karşı korku geliştirmede ve çoklu tahminlerin yürütülmesinde etkili olabilmektedir (Mazlum, 2019). Proaktif davranış sergileme seviyeleri yüksek olan okul yöneticileri, karşılaştıkları sorunların çözümünde risk alabilen, sorunlarla yüzleşmekten kaçınmayan ve kendileriyle barışık kişilerdir. Bu tip yöneticiler, inisiyatif kullanarak çevrelerinde etkileşim ve değişim yaratıp, örgütün hedeflerine ulaşmasında önemli bir etkiye sahiptirler. Bu etkiye sahip okul yöneticileri eğitim-öğretim süreçlerinde daha aktif rol oynayacaklardır. Özellikle okullarda değişimi başlatacak ve oluşturacak kişilerin başında yöneticiler gelmektedir.

2.1.3. Okul Yöneticilerinin Proaktif Davranışları ve Öğretmenlerin Kolektif Sorumluluğu

Öğretmenlerin sahip oldukları özellikler, öğrenme ve öğretme ortamını ve öğrencilerin performansını etkileyen en önemli etkenlerdir (Scott, 2013). Öğretmen, en genel anlamıyla “*öğrenme sürecine rehberlik eden kişi*” olarak tanımlanır (Şişman, 2013). Bireylerin topluma kazandırılmasında önemli bir faktör olan öğretmenler, eğitim sisteminin odak noktasını oluşturmaktadır. Gage’ göre (2000), kurumsal olarak öğretmenlerin tutum ve inançları güçlendirilmeden eğitim sisteminde değişiklik yapmak veya yenilik elde edebilmek çok zordur (Bingham ve Kenyon, 2013). Öğretmenlerin en önemli özelliklerinden biri onların sahip oldukları

sorumluluk bilincidir. Alanyazındaki araştırmalar (Lauermann ve Karabenick, 2011), öğretmen sorumluluğunun iç kontrol odağı açısından işlevsel olduğunu göstermektedir. Okulda öğretmen sorumluluğu öğrencilerle sınırlı değildir. Öğretmenler, olumlu ilişkiler geliştirme konusunda öğrencilerine, ailelere, meslektaşlarına ve okul yönetimine karşı sorumluluk taşımaktadırlar. Bazı öğretmenler bu sorumluluğu sadece okul süreçlerinde değil, okul bağlamının çok ötesine taşımaktadırlar. Örneğin “ zor durumda olan öğrencilerin ailelerine gıda ve malzeme yardımında bulunma” gibi (Lauermann, 2013, s.130). Dolayısıyla öğretmenlerin kolektif sorumluluğu, öğrencilerin gelişimine potansiyel bir yararlılık taşımaktadır (Wu, Hoy ve Tartar, 2013). Sorumluluk, öğrencilerin başarısını sağlamak için öğretmenlerin resmi beklentilerin ötesine geçme istekliliği anlamına gelmektedir. Bu tür öğretmenler, boş zamanlarında bile öğrencilere yardımcı olur, öğrencilerin başarısı için zamanlarını etkili ve verimli kullanırlar (Di Paolo ve Hoy, 2005). Öğretmenlerin kişisel sorumluluk duygusu; eğitim ve öğretim uygulamalarını, toplumun psikolojik refahını ve nihayetinde öğrencilerinin öğrenmesini ve performansını potansiyel olarak etkileyebilmektedir (Broadfoot, Osborn, Gilly ve Paillet, 1987; Fischman, Dibara ve Gardner 2006).

Okul için kolektif sorumluluk, ortak inançlar, değerler ve uygulamalar vasıtasıyla öğretmenlerin davranışlarını etkileyen normal okul ortamının bir parçasıdır. Mesleki sorumluluklarını yerine getirmek için, öğretmenler yüksek kaliteli dersler hazırlamak için büyük çaba sarf edebilir, zor durumdaki öğrencilere yardım etmek için ellerinden gelenin en iyisini yapabilir ve sürekli olarak öğrenci öğrenimini desteklemek için kendi öğretimini geliştirme çabası gösterebilirler (Broadfoot, Osborn, Gilly ve Paillet, 1987; Fischman, DiBara ve Gardner, 2006; Halvorsen, Lee ve Andrade, 2009; Schalock, 1998). Ancak örgütlerde yaşanan sorunlar nedeniyle bireyler her zaman kolektif sorumluluğu yeterince hissedemeyebilirler. Öğretmenlerin kolektif sorumluluk duygusunun düşüklüğü, olumlu bir okul ikliminin oluşmasında, öğrenci başarısının artmasında, işbirliği ve aidiyet duygusunun geliştirilmesinde, inisiyatif almada, okulun verimliliği ve etkinliğinde eksiklikler yaratabilmektedir. Aynı zamanda okul içinde motivasyon ve performansa olumsuz yansıyabilmektedir. Kolektif sorumluluk bilincinin yaygınlaşması için ortak bir öğrenme ekosistemine ihtiyaç duyulmaktadır. Okul

yöneticilerinin liderlik özellikleri, okul kapasitesinin geliştirilmesinde önem taşımaktadır (Sezgin, vd., 2020). Öğretmenlerin örgütsel davranışları açısından incelendiğinde, okul yöneticilerinin davranışlarının örgütsel çıktılara çok yüksek düzeyde etki ettiği görülmektedir. Yöneticilerin, gerek okul ortamında, gerekse okul ortamı dışında etik davranışlar göstermeleri bireylerin ve toplumun kuruma bakışını olumlu yönde etkilemekte, bunun yanı sıra kişilerin amaçları doğrultusunda davranış geliştirmelerine fayda sağlamaktadır (Özgözü ve Altunay, 2016). Diğer yandan okul yöneticilerinin kolektif sorumluluğu, yardımlaşmayı, olaylara ortak müdahale etmeyi desteklemesi, okula yeni atanan öğretmenin okula adaptasyonunu kolaylaştırması ve karşılaştığı problemlerin çözümünde kolaylık sağlaması bu katkıyı daha da fazla artıracaktır. Kolektif sorumluluğun gelişmesi öğretmenlerde kolektif güç birliği oluşturabilmekte ve problemlerin çözümüne katkı sağlayabilmektedir (Sezgin vd., 2020). Kolektif çalışmaların okul yönetimi tarafından maddi ve manevi açıdan desteklenmesi, öğretmenlerin ödüllendirilmesi ve yöneticinin herkese eşit yaklaşım sergileyerek adil bir sorumluluk paylaşırması öğretmenlerin güçlü bir işbirliği yapmalarını sağlayarak başarının artmasına katkıda bulunabilir. (Newmann, 2000; Whalan, 2012). Öte yandan öğretmenler ve yöneticiler arasındaki ortak değerler, inançlar ve hedefler kolektif sorumluluğu artırmaktadır (LoGerfo ve Goddard, 2008). Wu'ya (2012) göre müdürün iklimi iyileştirmeye odaklanması, toplu sorumluluğu teşvik etmek için gereklidir (Hairston, 2016). Okul yöneticilerinin tüm yetkiye sahip kişiler olarak; öğretmenlerin kolektif sorumluluk gerektiren çalışmalarında destekleyici, yön gösterici ve onları harekete geçmeleri konusunda teşvik edici bir liderlik yapmasını bekledikleri de söylenebilir (Sezgin vd., 2020). Örgüt ortamında sıklıkla kaynaklar dağıtılırken ortaya çıkan kayırmacı tutum ve davranışlar ile adaletle bakış arasındaki ilişki örgütlerin geleceğini belirlemektedir (Cesur ve Erol, 2020). Bu doğrultuda eğitim yöneticilerinden, adil, olumlu okul iklimi yaratma, benimsetme ve onunla bütünleştirme şartlarını hazırlamaları beklenmektedir. Okul yöneticilerinin misyon ve vizyon sahibi olmaları, okulda ekip ruhunun oluşması için çalışanlar ve meslektaşlar arasındaki işbirliğini ve iletişimi geliştirmeleri, okulun paydaşlarla ve çevresiyle iyi ilişkiler kurmaları ve stratejik plan yapabilme yetkinliğine sahip olmaları gibi üstlendikleri çeşitli görev ve sorumluluklar vardır (Balcı, 2002). Okul yöneticileri, okul kültürünün oluşmasında, öğretmen ve öğrencilerin okula bağlılık

hissetmelerinde önemli rol oynamaktadırlar (Busher ve Barker, 2003). William Ouchi'ye göre *Z kuramı* örgütün kültürünü açıklamaya çalışırken; bireysel sorumluluğu, uzlaşmaya dayalı karar vermeyi, uzun süreli istihdamı öngörür. Problem çözme ve karar verme süreçlerine bütün bireyler katılır (Turan, 2014, s.27). *Z kuramı* okulda yöneticilerin teşviği ile öğretmenlerin katılımının sağlanması, örgütün amaçları, güdülenme, liderlik, karar verme, değişim ve iletişim gibi konularda eğitilmesini içermektedir. Bu bağlamda Z kuramına göre örgütte bireylerin amaçlarının belirlenmesi, karar verme süreçlerine katılmaları ile güdülenme ve örgüte adanmışlık tam olarak sağlanabilir (Alev, 2019). Bu şekilde öğretmenlerin kolektif sorumluluğuna katkı sağlanabilir. Araştırmalar neticesinde öğretmen ve yöneticiler kolektif sorumluluğu geliştiren faktörleri “Ortak inançlar ve değerler, güçlü iletişim, hedefler ve etkin katılım” olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlere ait görüşlerde, okullarda kolektif kültürün oluşturulmasında, yaygınlaştırılmasında ve artırılmasında yöneticilerin liderlik özellikleri daha fazla ön plana çıkarılmaktadır. Okul yöneticilerinin iletişim ve sosyal becerilerinin iyi olması, öğretmenleri harekete geçirmesi ve aktif tutması, güvene dayalı adil bir ilişki kurması, değer verdiğini hissettirmesi ve işini keyif alarak yapması öğretmenlerde kolektif sorumluluk bilincinin oluşmasında önemli etkenler olarak görülmektedir (Sezgin vd., 2020). Bu bağlamda öğretmenlerin kolektif sorumluluk duygusu geliştirmelerine destek olan etkenlerden biri de okul yöneticilerinin proaktif davranışlar göstermeleri olarak değerlendirilebilir.

Okul yöneticilerinin proaktif davranışlar arasında insanlarla iyi ilişkiler kurma, kurumsal bağlılığı gösterme (Baltaş, 2007), yenilikçi olma, geleceği öngörme (Owens, 2004), yeniliklere kaynak ayırma, kişisel inisiyatif alma, rol genişliği (kendisi için öngörülen rollerinin ötesinde görevini daha başarılı bir şekilde yürütebilmek), öz yeterlik, öz güven ve sorumluluk, vb. sayılabilir (Crant, 2000). Okul yöneticilerinin örgütsel işlevlere katkı sağlamaya dair istekliliği veya pozitif gayretleri öne çıkmaktadır (Morrison ve Phelps, 1999). Bu bağlamda öğretmenlerin sorumluluk bilincinin oluşmasında proaktif davranışın olumlu etkisi olabilir. Özellikle son yıllarda yapılan liderlik çalışma modellerine “*Proaktif liderlik*” modeli eklenmiştir. Proaktif liderlik kavramı çalışanlarla sahada iç içe faaliyet gösteren ve ulaşılmaması daha mümkün olan bir liderlik modelidir (Çini, 2014, s.8). Whalan'a

(2012) göre kolektif sorumluluğu oluşturan etkenler arasında okul yöneticilerinin liderliğe yönelik davranış özellikleri kolektif sorumluluğun gelişmesinde önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Bunun tersi olarak okul yöneticisinin gerekli yeterlikleri taşınamaması kolektif sorumluluğun oluşmasını engelleyen faktörler arasında belirtilmiştir (Sezgin, Kaymak ve Doğan, 2020, s.324).

Okul yöneticilerinin proaktif davranışlarda bulunması; okulun eğitim ve öğretim programlarını gerçekleştirmesinde, okulu ve öğretmenleri bir bütün olarak düşünmesi, eşgüdümleme ve yönlendirmeye teşvik etmesi ve öğretmenlerin okul için gereken sorumlulukları üstlenmesini sağlayabilir. Bart'a göre (1991), okulda gerçekleştirilecek değişim ve gelişim etkinlikleri kolektif bir anlayış içerisinde organize edildiğinde başarıya ulaşabilecektir. Bu bağlamda öğretmenlerin kolektif bilinci ve anlayışında okul yöneticisinin proaktif davranışları katkı sağlayabilir. Olumlu okul kültürünün oluşmasında, öğretmenlerin okulda yapılacak faaliyetlere, yeniliklere ve değişimlere aktif olarak katılmalarının sağlanması, okul yöneticilerinin proaktif davranışlar sergileyerek zorluklarla başa çıkmaları, sorunların veya fırsatların önceden tahmin edilerek harekete geçmeleri ve sorunlarla başa çıkmaya yönelik adımlar atmaları olumlu bir etki yaratacaktır. Okul yöneticisinin sahip olduğu bu davranış biçimi öğrenci başarısını, öğretmeni ve dolayısıyla okulu geliştirebilir. Sosyal Sermaye Kuramına göre de örgüt içerisindeki bireyler arasındaki etkileşim ve ilişkilerin geliştirilmesi, üyeler arasında ortak deneyim ve paylaşımları ortaya çıkarmaktadır (Altunay, 2020, s.98). Okullarda bu bağın geliştirilmesinde okul yöneticilerinin istekli ve yetkin olması gerekir. Proaktif kişiliğe sahip okul yöneticileri farklı tecrübe, bilgi ve yeteneğe sahip öğretmenleri keşfederek öğretmenler hakkında öngörü ve inisiyatif kullanabilir, öğretmenleri örgüt içinde daha iyi değerlendirebilir ve dolayısıyla kurumun performansının artmasını sağlayabilir. Bunun da okul üyeleri arasında sosyal bağı güçlendirerek okuldaki belirsizliklerin ve risklerin azalmasına ve okulda çözüm gerektiren problemlere işbirliği çerçevesinde yaklaşılmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Stratejik yönetim anlayışında ise stratejik hazırbulunuşluk önlemler yaklaşım gerektirdiği için proaktif davranış stratejisi olarak da kabul edilebilir. Armenakis, Harris ve Mossholder, (1993) liderleri, örgüt üyelerini stratejik şekilde hazırlayıp etkilemesi yönünde yaptıkları proaktif girişimler olarak tanımlamaktadırlar. Bu bağlamda okul

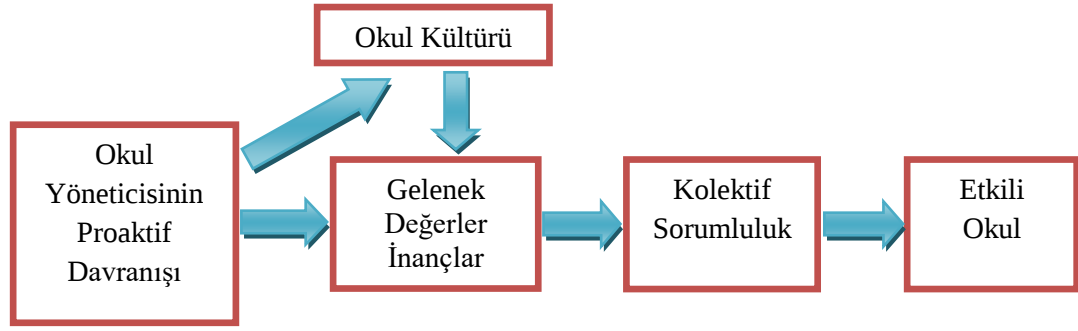
yöneticilerinin stratejik liderliği; geleceği öngerebilmek, bunun için gerekli olan stratejik okul yönetim anlayışını oluşturabilmek ve bu doğrultuda diğer yönetici ve çalışanları yetkilendirmektir (Davies, 2004). Okul yöneticilerinin eğitim süreçlerinde stratejik düşünceleri, doğru durum, yer ve zamanda liderlik vasıflarını profesyonelce kullanarak, dünyada ve çevrelerinde oluşan değişimlere uyum sağlamalarında, aynı zamanda ortaya çıkabilecek belirsizliklerin yönetilmesinde ve önlemler tedbirler alınmasında, okulların hayatlarını idame ettirmelerinde ve dış çevreyle yarışabilir hale gelmelerinde etkin bir rol oynayacaktır.

Sosyal değiş tokuş kuramına (Blau, 1964) göre ise okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilen olumlu eylemler öğretmenleri bu eylemlere faydalı biçimlerde karşılık vermeye itebilmektedir. Müdürlerinin özeni ve desteği konusunda olumlu görüş geliştiren öğretmenler bu kişiye bu davranışının karşılığını verme yükümlülüğünü duyarlar. Barnard'a göre her yöneticinin üç temel işlevi yerine getirmesi gerekmektedir. Bunlardan birincisi örgütte iletişimin sürekliliğini sağlamak, ikinci işlev örgüt üyelerinin gerekli performans göstermesini sağlamak, üçüncü işlev ise yöneticinin, örgütün amaçlarını ve hedeflerini formüle etmesidir (Hoy ve Miskel, 1991;2012). Bu durumda proaktif davranış özelliklerinin bulunduğu bir okul ortamında öğretmenler ile yöneticiler arasındaki iletişim, bilgi akışını daha verimli kılacak ve öğretmenlerin performanslarını olumlu yönde etkileyebilecektir (Lunenburg ve Ornstein, 1991). Dolayısıyla okul yöneticilerinin proaktif davranışlar sergileyerek, öğretmenlerin kolektif sorumluluk duygusunu geliştirmelerine katkı sağlamaları, okulların gelişimi ve etkili olması açısından büyük önem taşımaktadır.

Yöneticilerin niteliklerinin artırılması, öğretmenlerin kolektif sorumluluklarının artmasında etkili olabilir. Okulda kolektif sorumluluğun desteklenmesi, sorunların çözümüne, pozitif okul ikliminin oluşmasına, güçlü ve istikrarlı bir öğrenme ortamının yaratılmasına ve öğrenci başarısının artmasına katkı sağlayabilecektir. Bu destek, okul yöneticilerinin hem kendisinin hem de okulun amaçlarını gerçekleştirmesinde katkı sağlayacaktır. Bundan dolayı kolektif sorumluluğu destekleyen okul yöneticilerinin proaktif davranışlarını geliştirmeleri okulun örgütsel yapısı açısından da önem taşımaktadır. Okullarda kolektif kültürün oluşması ve öğretmenler tarafından benimsenmesi için zamana ihtiyaç vardır. Bu zaman zarfında okul yöneticilerinin sabırlı, anlayışlı, destekleyici, tutum ve

davranışlar sergilemeleri beklenebilir. Okul yöneticilerinin kendi kontrolleri dışında gelişen olaylar karşısında motivasyonlarını yüksek tutmaları ve belirsizliklere karşı proaktif kişilik gösterme becerileri sağlamaları onların hem kişisel çabaları hem de planlı programlı hazırlanan çeşitli yönetici eğitimlerine (lisansüstü eğitim programları, eğitim konferansları, seminerler, sertifika programları ve kurslar/çalıştaylar vb.) katılmaları ile geliştirilebilir. Koçluk veya Mentorluk hizmetleri ile ya da çalıştığı kurumun sağladığı hizmet içi/hizmet dışı kişisel gelişim eğitim programları okul yöneticilerinin proaktif davranışlar geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Okul yöneticilerinin proaktif kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak etkinliklerinden biri de akademik alandaki bilimsel makale ve yayınları takip etmeleridir. Hayat boyu öğrenme, yaratıcılık, yenilikçilik, problem çözme, değişime açıklık gibi yetkinlikler de proaktif davranışı destekler ve güçlendirir. Okul yöneticisinin bu tip yetkinlikleri kazanması, ani değişen koşullar karşısında okulun yeni ve yaratıcı yöntemler geliştirmesine ve okulda dinamik bir ortam oluşmasına katkı sağlayacaktır. Böylece okul yöneticileri okulların vizyonunu ve misyonunu geliştirmek, okulu yönetebilmek, okulda işbirliğini sağlayabilmek ve inisiyatif alabilmek konularında kişisel bilgi ve becerilerini geliştirecekler ve proaktif davranış kazanımları elde edebileceklerdir.

Sonuç olarak, eğitimde lider ülkelerde öğretmenlerin meslekte ilerlemelerinde okul yöneticilerinin öncelikli rol oynadığı ve bu gelişimden sorumlu oldukları bilinmektedir. İdeal okul yöneticilerinin kendisini yenilemesi ve değişikliklere ayak uydurması günümüzde zorunluluk hâline gelmiştir. Okul yöneticisinden alınan kararlarda yetkilendirici, yapılan faaliyetlerde katılımcı, iş tanımlarını kolaylaştırıcı ve etik davranışlar sergileyen bir lider olması beklenmektedir (Aytaç, 2002). Okul etkililiğine ilişkin araştırma bulguları, etkili okul yöneticilerinin genelde etkili liderler olduğunu göstermektedir (Akin, 2016, s.226). Etkili yöneticilerin nitelikleri; öğretime önem verme, öğretime ilişkin amaç ve beklentileri saptama, öğretime ilgi ve destek verme, zamanın çoğunu öğretim sorunları ile geçirme ve çalışana dönük olmasıdır (Balcı, 2007, s.127). Dolayısıyla okul yöneticilerinin proaktif davranışlar göstererek öğretmenlerin kolektif sorumluluğun oluşmasına ve gelişmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir (Şekil 1).



Şekil 1. *Proaktif Davranışın Kolektif Sorumluluk ile İlişkisi*

Şekil 1’de görüldüğü gibi okul kültürü; yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler gibi okulun önemli paydaşlarının davranışlarını şekillendiren gelenek (ritüeller, törenler, semboller vb. gibi), inançların ve değerlerin toplamı olarak tanımlanmaktadır (Deal ve Peterson, 1999). Okul yöneticileri okullarının geleneklerine uygun şekilde proaktif davranışlarda bulunarak okul kültürünün oluşmasını sağlayabilir, öğretmenlerin okul kültürüne katılımını ve katkısını teşvik edebilirler. Bunlar, milli bayramların ve özel günlerin coşku içinde kutlanması, okulda sosyal etkinliklerin düzenlenmesi, tören ve seromonilerin yapılması şeklinde olabilir. Bu katılım ve katkı öğretmenlerin okula olan aidiyet duygularını, ortak değer ve inançlarını daha fazla güçlendirecek ve okul kültürüne uygun şekilde ortak davranışlarda bulunmalarını sağlayacaktır. Burada bahse konu olan “*ortak değerler*”, araçsal ve amaçsal olmak üzere iki boyuttadır. Araçsal değerler amaca ulaşmada kullanılan mantıklı olmak ve sorumluluk almak gibi aracı değerlerdir. Amaçsal değerler ise, okulun amacına hizmet eden özgürlük ve refah gibi değerlerdir (Özdemir, 2013). Bu değerlerin öğretmenlerin kolektif sorumluluğun oluşmasına ve güçlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bozkurt, Çoban, Özdemir ve Özdemir’in (2021) yaptıkları son araştırmada elde ettikleri bulgular neticesinde; öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algılarının örgütsel kültür algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin akademik öz yeterlikleri ile kolektif yeterliklerinin de öğrencilerin ortalama ders başarı notları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür. Bu bağlamda okul kültürünün bir ögesi olarak öğretmenlerin kolektif sorumluluğu okul yöneticilerinin proaktif davranışı ile desteklendiğinde öğretmenlerin kurumları için daha fazla sorumluluk üstlenmelerine, gönüllü ve yapıcı çabalar göstermelerine, kısaca kurumlarında daha fazla etkili olmalarına katkı

sağlayabilir. Dolayısıyla örgütün paylaşılmış okul kültürüne bağlı olarak kolektif sorumluluğun gelişmesi için yönetimin sağladığı destek ve proaktiflik, etkili okula ulaşmada önemli bir adım olabilmektedir. Proaktivite terimi, sorumluluğu üstlenebilme yetkinliğiyle çok bağlantılıdır. Proaktif davranış gösteren kişilerin en önemli özelliklerinden biri hiç şüphesiz örgüte karşı olan sorumluluklarıdır. Onları diğerler örgüt üyelerinden farklı kılan ise; sorumluluk bilinçlerini içselleştirmeleri ve inisiyatifleri doğrultusunda esnetebilmeleridir. (Çini, 2014,s.10). Baltaş (2007), girişimciler ve üst düzey yöneticiler için dünyanın çeşitli bölgelerinde yapılan araştırmalar neticesinde, başarılı yöneticilerin proaktif davranışlar sergilediklerini belirtmektedir. Okul yöneticileri okullarda eğitim ve öğretim faaliyetlerini yönetecek, yönlendirecek ve destekleyecek olan önemli kişilerdir. Öğretmenler ve öğrenciler için daha kaliteli bir eğitim ve öğretim ortamı oluşturmada okul yöneticisinin rolü belirleyici bir etken olmaktadır. Okulun maddi ve manevi kaynaklarının öğretmenlerin ve öğrencilerin gelişiminin desteklenmesi için kullanılmasının sağlanması, öğretmenlerin çalışma isteğinin ve iş doyumunun artırılması, okulda yöneticiler, öğretmen, öğrenci ve tüm paydaşlar arasında güçlü bir bağ ve işbirliği sağlanması eğitim öğretim sürecine katkı sağlayacaktır (Karip, 2018).

Günümüz dünyasındaki belirsizlik ve örgütler üzerinde değişen talepler proaktif davranışların örgüt içindeki önemini ön plana çıkartmaktadır. Bu önem yasal bir zorunluluktan ziyade bir ihtiyaç haline gelmiştir. Örgütsel bir yapıya sahip olan eğitim kurumlarında değişen bu taleplere, durumlara ve beklentilere karşı uyum sağlamak ve rekabet etmek zorundadırlar. Bu durumda, eğitim kurumlarını oluşturan okulların proaktif davranış sergileyebilen ve bu gibi davranış eylemlerinde bulunma özelliği ve istekliliğine sahip olan okul yöneticilerine ihtiyacı vardır. Türkiye’de okul yöneticilerinin üstlendikleri görevleri ve sorumlulukları;

Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (ogm.meb.gov.tr/meb) 6 ncı kısım, 1 nci bölüm, 77 nci madde de Okul yöneticileri; öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve çevreye eğitim ve öğretimde liderlik yapar, verimliliğin artırılmasına, ekip ruhunun oluşturulmasına, okulun çevreyle bütünleşmesine ve kurum kültürünün geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapar, okulu hizmete hazır durumda bulundurur. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, verimlilik ve saydamlık ilkeleri doğrultusunda okulu sürekli yeniler ve geliştirir, zamanı ve tüm imkânları okulun amaçlarını gerçekleştirmek için kullanır(...) şeklinde ifade edilmektedir.

İlgili maddede belirtildiği üzere okul yöneticisinin rolünün giderek yöneticilikten liderliğe doğru evrildiği görülmektedir. Yönetimin özünde prosedürler, otorite, sıkı kurallar ve emir verme olduğu halde liderliğin özünde belirsizlikle baş etme, risk alma, yaratıcılık, insanların duygu ve düşüncelerini etkileyip yönlendirebilme ve proaktif davranış becerileri gösterebilme konuları ön plana çıkmaktadır. Bu tür davranışlar, hem okul kültürünün gelişmesi ile birlikte eğitim ve öğretimde verimliliğin artmasına hem de okulda ekip ruhunun oluşmasını sağlayacaktır. Proaktif kişilik özelliklerine sahip okul yöneticisinin liderlik özellikleri sadece örgütün taleplerine cevap vermekle kalmayıp, okulun çevresi ve paydaşları ile uyum içinde çalışmasına ve kurum kültürünün yaygınlaşmasına yönelik çalışmalar yapma becerisini de artırabilmektedir. Zira proaktif yönetici, örgütün dinamik yapısını, doğasını ve özelliklerini anlamaya, karşılaşılabileceği eylem ve olayların sonuçlarını önceden tahmin etmeye çalışır. Okul yöneticileri proaktif davranışlar sergileyerek, okullarında meydana gelebilecek problemleri öngörebilir ve önlemler alabilirler. Eğitim ve öğretim alanında dünyada meydana gelen değişim fırsatlarını kollayabilir ve takip edebilirler. Bu sayede okullarında değişim odaklı hedefler ve yenilikler belirleyebilirler. Bu hedeflerin gerçekleşmesi için hedeflerine bağlılık gösterebilir ve rekabette ilk sırada yer alabilirler.

2.2. İlgili Araştırmalar

Proaktif kişilik ve davranışlar ile kolektif sorumluluk konularını içeren araştırmalara ait hem ulusal hem de uluslararası alanyazın taranmıştır. Bu alanda; yayınlanan makaleler, yüksek lisans ve doktora tezlerinin günümüzden başlayarak geçmişe doğru sırasıyla özetleri verilmiştir. Birinci kısımda proaktif kişilik ve davranışlara ait araştırmaların, ikinci kısımda ise kolektif sorumluluk ile ilgili araştırmaların özetlerine yer verilmiştir.

2.2.1. Proaktif Kişilik ve Davranışlarla İlgili Araştırmalar

Bayram'ın (2020), “Okul yöneticilerinin rol modeli özellikleri ve bu özelliklerin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine katkısı” adlı araştırmasının amacı, okul yöneticilerinin rol model özelliklerinin neler olduğunun ortaya konulması ve okul yöneticilerinin ortaya konulan bu rol model özelliklerinin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine katkısının neler olduğunu belirlemektir. Araştırmanın yöntemi nicel araştırma doğrultusunda hazırlanan genel

tarama modelidir. Araştırmanın örneklemini Karşıyaka, Torbalı, Bayındır, Selçuk ve Konak ilçelerinden kolay erişilebilir örnekleme tekniğiyle seçilen 373 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Rol Modeli Özelliklerinin Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Gelişimine Katkısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin rol model özelliklerinin öğretmenlerin demografik özelliklerine göre (kurum, branş ve hizmet süresin) anlamlı farklılıklar gösterdiği bulgularına rastlanmıştır. Eğitim yöneticilerinin rol model özellikleri ile öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine katkısı arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Mazlum’un (2019), “Belirsizlik Yönetimi ve Proaktif Davranışlar ile İlişkisi” adlı araştırmasının amacı, okul yöneticilerinin görüşlerine göre belirsizlik yönetiminin proaktif davranışlarla olan ilişkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın yönteminde ilk olarak nicel ve ardından nitel olmak üzere iki aşamadan oluşan açıklayıcı sıralı karma araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ili ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan 368 okul yöneticisidir. Araştırmanın nicel aşamasında veri toplama aracı olarak Mazlum (2019) tarafından geliştirilen “Belirsizlik Yönetimi Ölçeği” ile Fidan ve Balcı (2016) tarafından geliştirilen “Proaktif Yönetici Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına ve sonuçlarına göre okul yöneticilerinin eğitim ve öğretim süreçlerinde karşılaştıkları belirsizlikleri çoğunlukla yönetebildikleri tespit edilmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin proaktif davranışlar göstermeleriyle belirsizliği yönetmeleri arasında olumlu yönde bir ilişki vardır. Buna göre yöneticilerin proaktif davranış algıları yükseldikçe ortamlarda oluşan belirsizlikleri çözümleme ve yönetme seviyeleride artmaktadır.

Şener’in (2019) “Öğretmenlerin Proaktif Kişilik Özelliklerinin Problem Çözme Becerilerini Yordama Gücü” adlı araştırmasının amacı, öğretmenlerin proaktif kişilik özelliklerin problem çözme yeteneğine güven, kişisel kontrol ve yaklaşma-kaçınma alt boyutlarından oluşan problem çözme becerilerini yordama düzeyini belirlemektir. Araştırmanın yöntemi nicel araştırma doğrultusunda hazırlanan ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde şehir merkezinde çalışan 328 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Şahin (1993) tarafından geliştirilen “Problem

Çözme Envanteri” ile Akın ve Özcan (2015) tarafından kısaltılmış *"Proaktif Kişilik Özellikleri Ölçeğinin"* Türk dil ve kültür yapısına uyarlanmış hali kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri ve problem çözme alt boyutları olan problem çözme yeteneği, yaklaşım-kaçınma ve kişisel kontrol güvenleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Alev'in (2019) *"Okul Kültürü ile Politik Beceri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Proaktif Kişiliğin Aracılık Rolü"* adlı araştırmasının amacı okul kültürü, politik beceri ve proaktif kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada, nicel çalışma olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Gaziantep il merkezindeki ilkokullarda görev yapan 336 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında kullanılan, *"Okul kültürü ölçeği"* Glaser, Zamanou ve Hacker (1987) tarafından geliştirilmiş, Kaya (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmış, Demirtaş ve Ekmekyapar (2012) tarafından geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılarak revize edilmiştir. *"Kısaltılmış proaktif kişilik ölçeği"*, Bateman ve Crant (1993) tarafından geliştirilmiş, Claes, Beheydt ve Lemmens (2005) tarafından revize edilmiştir. Akın, Abacı, Kaya ve Arıcı (2011) ölçeği 10 madde ve tek boyut şeklinde kısaltarak Türkçeye uyarlamışlardır. *"Politik Beceri envanteri ölçeği"* Ferris (2005) tarafından geliştirilmiş, Özdemir ve Gören (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; okul kültürü, politik beceriyi ve proaktif kişilik özelliğini; proaktif kişilik özelliği ise politik beceriyi pozitif yönde etkilemektedir.

Bozbayındır ve Alev'in (2018) *"Öğretmenlerin Öz Yeterlik, Proaktif Kişilik ve Değişime Açıklık Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"* adlı araştırmalarının amacı öz yeterlik algısının değişime açıklık üzerindeki etkisini belirleyebilmek ve bu etkide proaktif kişiliğin aracılık rolünü ortaya koyabilmektir. Araştırmanın yöntemi nicel araştırma doğrultusunda hazırlanan ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Gaziantep'teki ilkokul ve ortaokullarda çalışan 356 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya ait verilerin toplanmasında; Sherer, Maddux, Mercandante, Dunn, Jacobs ve Rogers (1982) tarafından geliştirilen *"Genel öz yeterlik ölçeği"*, Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından

Türkçeye uyarlanmıştır, Bateman ve Crant (1993) tarafından geliştirilen “*Proaktif kişilik ölçeği*”, Akın, Abacı, Kaya ve Arıcı (2011) ölçeği 10 madde ve tek boyuttan oluşacak biçimde kısaltarak Türkçeye uyarlamışlardır, Smith ve Hoy (2007) tarafından geliştirilen “*Okulların değişime açıklık ölçeği*”, Demirtaş (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda; öz yeterliliğin proaktif kişilik ve değişime açıklık üzerinde negatif bir etkisi olduğu, öz yeterlik ve değişime açıklık arasındaki ilişkide ise kısmi aracılık rolü olduğu belirlenmiştir.

Ghitulescu’nun (2018) “*Proaktifliğin psikososyal etkileri proaktif ve proaktif arasındaki etkileşim işbirlikçi davranış*” adlı araştırmanın amacı proaktif davranışın iş tatmini, duygusal bağlılık ve iş arkadaşlarıyla çatışma üzerindeki etkisini işbirlikçi çalışma bağlamında incelemektir. Araştırma betimsel yöntem tarama çalışmasıdır. Araştırmanın verileri çalışmaya katılan 170 öğretmenden oluşan bir örneklemden toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Morrison ve Phelps (1999) tarafından geliştirilen “*Proaktif Davranış Ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre hem proaktivitenin hem de işbirlikçi davranışların duygusal sonuçları olumlu yönde etkilediğini, ancak çatışma üzerinde zıt etkileri olduğunu göstermektedir. İşbirlikçi davranış, proaktif davranışı tanımlamakta, proaktivitenin memnuniyet üzerindeki etkilerini arttırmakta ve çatışma üzerindeki etkisini azaltmaktadır.

Cemaloğlu ve Savaş’ın (2017) “*Devlet liselerinde okul müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkileri*” adlı araştırmanın amacı devlet liselerinde okul müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkileri belirlemektir. Araştırmanın örneklemini Kastamonu ilindeki liselerde görev yapan toplam 485 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen “*Öğretmen Liderliği Ölçeği*” ve Litrell (1992) tarafından geliştirilen ve Günbayı, Dağlı ve Kalkan (2013) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “*Ana Destek Ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürlerinin okullarda eğitim ve öğretim süreçlerinde öğretmenleri desteklemeleri, öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme düzeylerine olumlu katkıda bulunmaktadır.

Çelik ve Topçuoğlu'nun (2017) "*Proaktif Kişiliğin Öznel Zindelik ile Merak Arasındaki ilişkide Aracılık Etkisi*" adlı araştırmalarının amacı proaktif kişiliğin öznel zindelik ile merak arasındaki ilişkide aracılık etkisinin incelenmesidir. Bu araştırmada nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Sakarya Üniversitesinde okuyan 311 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; "*Öznel Zindelik Ölçeği, Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği, Merak ve Keşfetme Ölçeği*" ile toplanmıştır. Yan ve Frederick (1997) tarafından geliştirilen "*Öznel Zindelik Ölçeği*", Türkçeye Uysal, Sarıçam ve Akın (2014) tarafından uyarlanmıştır. Bateman ve Crant (1993), tarafından geliştirilen "*Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği*", Türkçe'ye Akın, Abacı, Kaya ve Arıcı (2011) tarafından uyarlanmıştır. Kashdan (2009) tarafından geliştirilen "*Merak ve Keşfetme Ölçeği*", Türkçeye Akın (2012) tarafından uyarlanmıştır. Araştırma sonucunda proaktif kişilik ve öznel zindeliğin, merak ile pozitif açıdan ilişkili olduğu ve proaktif kişiliğin öznel zindelik ile merak arasındaki ilişkide aracılık etkisine sahip olduğu görülmüştür.

Li, Liu, Liu ve Wang'ın (2017) "*Proaktif Kişilik ve Yenilikçi İş Davranışı: Öğretmenlerde Duygusal Durumların ve Yaratıcı Öz Yeterlik Aracılık Etkileri*" adlı araştırmalarının amacı proaktif kişiliğin öğretmenlik mesleğinde yenilikçi çalışma davranışı üzerindeki etkisini incelemek ve duygusal ilişkilerin ve yaratıcı öz-yeterliliğin bu ilişki üzerindeki potansiyel aracılık etkilerini araştırmaktır. Araştırmanın yönteminde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Çin'de yerleşik yedi ilköğretim ve ortaöğretim okulunda çalışan 352 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Bateman ve Crant (1993), tarafından geliştirilen, Shang ve Gan (2009) tarafından Çinceye uyarlanmış versiyonu olan "*Proaktif Kişilik Ölçeği*", Tierney ve Farmer'ın (2004) tarafından geliştirilen, Zhou ve Long'un (2011) revize ettikleri "*Yaratıcı öz-yeterlik Ölçeği*"

Li, Wang, Gao ve You'nun (2017) "*Proaktif Kişilik ve İş Tatmini: Öğretmenlerde Öz-Yeterlik ve İş Katılımının Aracılık Etkileri*" adlı araştırmalarının amacı öz-yeterlik ve iş katılımının, proaktif kişilik ve iş tatmini arasındaki ilişki üzerindeki aracı etkilerini incelemektir. Araştırmanın yöntemi ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın örneklemini Çin'de yerleşik olan ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan 352 öğretmen oluşturmıştır. Veri toplama aracı olarak Seibert

(1999) tarafından geliştirilen “*Proaktif Kişilik Ölçeği*”, Huang’un (2005) Çin kültürüne uyarladığı “*Öğretmenlerin Öz-yeterlik Ölçeği*” (Li 2006) tarafından revize edilen “*İş Katılım Ölçeği*” ve kısa formdaki “*Minnesota İş Tatmini*” anketi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları ve sonuçları, proaktif kişiliğin öğretmenlerin iş doyumunu ile olumlu ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca arabuluculuk analizleri, proaktif kişilik ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkinin öz-yeterlik ve iş katılımına aracılık ettiğini göstermiştir. Bu bulgular proaktif kişilik ve iş tatmini arasındaki ilişkinin karmaşık doğasına katkıda bulunmaktadır. Proaktif kişilerin, öğretmenlerin katılım davranışlarına fayda sağlayan yüksek düzeyde özyeterlik yaşama eğiliminde olduklarını ve daha sonra iş memnuniyetlerini artırdıklarını ortaya koymuştur.

Yolcu ve Çakmak’ın (2017) “*Proaktif Kişilik ile Proaktif Çalışma Davranışı İlişkisi Üzerinde Psikolojik Güçlendirmenin Etkisi*” adlı çalışmalarının amacı Türkiye’deki Kalkınma Ajanslarında çalışan personelin proaktif kişilik özelliklerinin kişilerin proaktif çalışma davranış göstermelerindeki etkisinde psikolojik güçlendirmenin anlamlı bir rolü olup olmadığını belirlemektir. Araştırmada nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye’deki 26 Kalkınma Ajansında çalışan 151 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak Bateman ve Crant (1993) tarafından oluşturulan ve Seibert, Crant ve Kraimer (1999) tarafından geliştirilen “*Proaktif Kişilik Ölçeği*”, Proaktif çalışma davranışının ölçülmesi için Parker ve Collins (2010) tarafından geliştirilen “*Proaktif Çalışma Davranışı Ölçeği*”, Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen “*Psikolojik Güçlendirme Ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre proaktif kişilik ve proaktif çalışma davranışı arasındaki ilişkinin olumlu olduğu; psikolojik güçlendirmenin bu ilişkide düzenleyici etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Fidan ve Balcı’nın (2016) “*Okul Müdürlerinin Proaktif Davranış Formları ve Görüntüleme Düzeyleri*” adlı araştırmalarının amacı, okul müdürlerinin proaktif davranışlarının ne ölçüde performans gösterdiğini ve okul müdürlerinin proaktif davranış düzeylerinin demografik yapılarına göre değişip değişmediğini belirlemektir. Araştırmanın yönteminde, tanımlayıcı bir araştırma olarak nedensel karşılaştırmalı nicel tasarım kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2014-2015 yılları

arasında İstanbul İlinde farklı devlet ve özel okullarda görev yapan 5249 okul müdürü oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü 358 katılımcı olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Fidan ve Balcı (2016) tarafından geliştirilen “*Proaktif Yönetici Ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre okul müdürleri tarafından en sık görülen proaktif davranış biçiminin stratejik öğrenme, en az sıklıkta görülen proaktif davranışın ise sosyal ağ olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin görev süresi arttıkça geri bildirim arama davranışının daha sık yapıldığı bulunmuştur. Buna ek olarak, okul müdürlerinin gösterdiği proaktif davranış biçimleriyle ilgili bulgular cinsiyet ve hizmet süresi açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Jawahar ve Yongmei Liu’nun (2016) “*Proaktif İnsanlar İşlerinden, Kariyerlerinden ve Yaşamlarından Neden Daha Memnun? İş Katılımının Rolünün İncelenmesi*” adlı araştırmalarının amacı, proaktif insanların neden işlerinden, kariyerlerinden ve yaşamlarından daha memnun oldukları sorusunu cevaplamaya çalışmak, proaktif kişilik ve çeşitli memnuniyet biçimleri arasındaki ilişkilerde, iş katılımının aracı rolünü sistematik olarak incelemektir. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Orta Batı ABD’de çeşitli kuruluşlarda tam zamanlı aktif olan ve farklı geçmişlere sahip olan 365 çalışandan oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Seibert (1999) “*Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği*”, Schaufeli, Bakker ve Salanova (2006) tarafından geliştirilen “*İşe Katılım Ölçeği*”, Udge, Bono ve Locke (2000) tarafından geliştirilen “*İş Doyumu Ölçeği*”, Greenhaus, Parasuraman ve Wormley (1990) tarafından geliştirilen “*Kariyer Memnuniyet Ölçeği*” ve Diener, Emmons, Larsen ve Griff (1985) tarafından geliştirilen “*Yaşam Memnuniyeti Ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucu; iş katılımının proaktif kişilik - memnuniyet ilişkilerinde arabulucu olarak etkin bir rolü olduğudur. Bu sonuç bir kişinin olumlu motivasyonel durumunun, proaktif insanların işlerinden ve yaşamlarından duydukları memnuniyette çok önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Cerit ve Akgün’ün (2015) “*Okulun Örgüt Yapısı ile Sınıf Öğretmenlerinin Proaktif Davranışları Arasındaki İlişki*” adlı araştırmalarının amacı okulun örgütsel yapısı ile sınıf öğretmenlerinin proaktif davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2013-

2014 öğretim yılında Bolu il merkez ilçe sınırları içerisinde yer alan ilkokullarda görev yapan 295 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında Freund ve Drach-Zanavy (2007) tarafından geliştirilen ve Conley ve You (2014) tarafından okul örgütlerine uyarlanan “mekanik ve organik örgüt yapısı ölçeği”, öğretmenlerin proaktif davranış sergileme düzeylerini belirlemek için ise Griffin ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen “proaktif davranış ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre mekanik okul yapısı ile proaktif davranış arasında eksi bir yönde ilişki tespit edilirken, organik okul yapısı ile proaktif davranış arasındaki ilişkinin ise pozitif yönde olduğu tespit edilmiştir.

Proaktif Kişilik ve Akademik Öz-Yeterlik Arasındaki İlişki” adlı araştırmalarının amacı öğrencilerin proaktif kişilikleri ile eğitimdeki akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin yönünü incelemektir. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Tayvan’daki 123 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Bateman ve Crant (1993) tarafından geliştirilen “Proaktif kişilik ölçeği” ile Pals, Midgley ve Ark (2000) tarafından geliştirilen “Akademik Öz Yeterlik ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin proaktif kişiliklerinin, akademik öz-yeterliklerindeki değişimi öngördüğü ve aralarında anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Çini’nin (2014) “Yönetici ve Çalışanların Proaktif Kişilik Özellikleri ve İlişkisel Bağımlı Benlik Düzeylerinin Karşılaştırılması” adlı araştırmasının amacı, yönetici ve çalışanların proaktif kişilik özellikleri ile ilişkisel bağımlı benlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın yöntemi karşılaştırmalı ilişkisel tarama modelidir. Çalışmanın örneklemini İstanbul ve Kocaeli illerinden özel büyük, orta ve küçük ölçekli şirketlerde çalışan 305 yönetici ve çalışanlar oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Bateman ve Crant (1993) tarafından geliştirilen, Akın ve Özcan (2015) tarafından Türk kültürüne uyarlanmış “Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği (PKÖ)” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre proaktif kişilik özellikleri ve ilişkisel bağımlı benlik düzeyleri arasında eksi yönde ve anlamlı bir ilişkili olduğu, yönetici ve çalışanların ilişkisel bağımlı benlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermedikleri tespit edilmiştir.

2.2.2. Kolektif Sorumlulukla İlgili Araştırmalar

Kalkan ve Dağlı'nın (2021) *“İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Müdür Desteği Algıları ile Kolektif Sorumluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Karma Yöntem Araştırması”* adlı araştırmanın amacı ilköğretim okulu öğretmenlerinin müdür desteği algıları ile kolektif sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın verileri ilköğretim okulu öğretmenlerinden elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini, nicel aşamada, ilköğretimde görev yapmakta olan toplam 256 öğretmen; nitel aşamada ise aynı ilçede görev yapmakta olan 19 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme formundan, nicel aşamada ise ilişkisel tarama yönteminden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, okul müdürlerinin destekleyici davranışlarını ile öğretmenlerin kolektif sorumluluk seviyeleri arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Gün'ün (2021) *“Öğretim Liderliği, Mesleki İşbirliği, Kolektif Sorumluluk ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi”* adlı araştırmasının amacı öğretmen görüşlerinin alınarak öğretmenlerin kolektif sorumluluğu, mesleki işbirliği ve öğretim liderliği seviyelerinin ortaokul öğrencilerinin akademik başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara iline bağlı dokuz farklı ilçede görev yapmakta olan toplam 35 resmi ortaokuldaki 400 öğretmen oluşturmaktadır. Ayrıca araştırmada 246 öğrencinin akademik başarı puanları kullanılmıştır. Araştırmada Hallinger (1982) tarafından geliştirilen *“Öğretim Liderliği Ölçeği”*, Demir (2014) tarafından geliştirilen üç boyutlu Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeği'nin *“Mesleki İşbirliği”* alt boyutu ölçeği ve LoGerfo ve Goddard (2008) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan *“Kolektif Sorumluluk Ölçeği”* kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin mesleki işbirliği ve kolektif sorumluluğa ve öğretim liderliğine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu, öğrencilerin akademik başarısı üzerinde doğrudan ve anlamlı etkisi bulunduğu görülmüştür.

Ünver'in (2021) *“Mesleki Öğrenme Topluluğu ile Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”* adlı araştırmasının amacı öğretmenlerin algılarına göre, mesleki öğrenme topluluğu ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki

ilişkinin incelenmesidir. Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Karabük ili merkezinde ve ilçelerinde yer alan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 327 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Olivier, Hipp ve Huffman (2003) tarafından geliştirilip Kalkan (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan “*Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği*” ; Tschannen-Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilerek Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “*Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre erkek öğretmenlerin kolektif yeterlik inançları, kadın öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algısı ile öğretmen mesleki öğrenme topluluğu algısının demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kolektif öğretmen yeterliği inancı ile öğretmen mesleki öğrenme topluluğu arasında olumlu bir yönde ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Sezgin, Kaymak, Doğan'ın (2020) “*Okullarda Kolektif Sorumluluğun Anlam ve Doğası: Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri*” adlı araştırmalarının amacı okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre kolektif sorumluluk kavramının anlam ve doğasının incelenmesidir. Araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kahramanmaraş il merkezinde görev yapan 10 okul yöneticisi ve 15 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre; okul yöneticileri ve öğretmenler, kolektif sorumluluğu, sorumluluğun okulun tüm paydaşları tarafından paylaşılması ve işbirliği yapılması olarak tanımlamışlardır.

Düzgünoğlu'nun (2019) “*Kolektif Öğretmen Yeterlikleri ile Etkili Okul Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” adlı araştırmalarının amacı öğretmenlerin görüşlerine göre kolektif öğretmen yeterlikleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2017-2018 Ankara ili merkez ilçelerinde resmi ortaokullarda görev yapan 356 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Tschannen-Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilen, Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından, Türkçeye uyarlanan “*Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği*” ve Balcı (2002) tarafından geliştirilen “*Etkili Okul Ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin yüksek düzeyde kolektif öğretmen yeterliklerine sahip

oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların kolektif öğretmen yeterlik düzeylerinin demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Terry'in (2015) "*Fakülte Müdürüne, İş Arkadaşlarına, Özel Okul Yönetim Liderliğine ve Kolektif Sorumluluğa Olan Güven*" adlı araştırmasının amacı fakülte müdürüne, fakülte meslektaşlarına ve özel okul yönetim liderliğine olan güven ve bunların kolektif sorumlulukla ilişkilerini ortaya koymaktır. Bu çalışmayı analiz etmek için nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kuzey Alabama'daki 60 ilkokul ve bu okullara bağlı 100 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Hoy ve Tschannen-Moran (1999) tarafından geliştirilen "*Omnibus Güven Ölçeği*", LoGerfo ve Goddard (2008) tarafından geliştirilen "*Kolektif Sorumluluk Ölçeği*" kullanılmıştır. Araştırma sonuçları iş arkadaşlarına güven ile kolektif sorumluluk arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Müdür ve güven sorumluluğu ile ortak ana liderlik ve kolektif sorumluluk arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca, sosyal ekonomik statünün kolektif sorumluluğun önemli bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir.

Demirbolat, Kalkan ve Dağlı'nın (2014) "*Öğretmenlerin Bürokratik Yapısı ile Kolektif Etkinlik Algıları Arasındaki İlişki*" adlı araştırmalarının amacı öğretmenlerin bürokratik yapısı ile kolektif etkinlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma deseni nicel olup betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Ankara Yenimahalle İlçesi ortaokullarında görev yapan 1709 öğretmenden basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 327 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanması için Hoy ve Sweetland (2000) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Buluç (2009) tarafından yapılan "*Okul Yapısı Ölçeği*" ve öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla, Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy (2000) tarafından geliştirilen ve Kurt (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "*Toplu Etkinlik Ölçeği*" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler okullarının bürokratik yapısını kolaylaştırıcı olarak algılamakta ve bu algı arttıkça kolektif etkinlik algıları da artmaktadır. Ayrıca okulun bürokratik yapısı ile öğretmenlerin

kolektif etkinlik inancı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve bürokratik okul yapısı öğretmenlerin kolektif etkinlik algısının yordayıcısı olarak belirlenmiştir.

Güneş'in (2014) *“İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ve Kolektif Yeterlikleri Kaygılarıyla Örgütsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi”* adlı araştırmasının amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven ve kolektif yeterlik algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemektir. Bu çalışmayı analiz etmek için nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasındaki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi 101 ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan 1760 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak *“Kişisel Bilgi Formu”*, *“Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği”*, *“Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği”* ve *“Okullarda Örgütsel Farkındalık Ölçeği”* kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen farkındalığı, yönetici farkındalığı ve okullarda örgütsel farkındalık ile kolektif yeterlik algıları ve örgütsel güven algıları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Lauermann'ın (2013) *“Öğretmenin Sorumluluğu: Anlamı, Ölçümü ve Eğitimsel Etkileri”* adlı araştırmasının amacı öğretmenlerin mesleki sorumluluklarını nasıl kavramsallaştırdıklarını ve sonuçlarını nasıl algıladıklarını incelemek ve aynı zamanda öğretmen sorumluluğunu ölçmektir. Araştırmada nicel araştırma türlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini bir Alman üniversitesindeki 315 ortaöğretim öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmada verileri toplamak için öğretmen adayları için geliştirilen *“Öğretmen Sorumluluk Ölçeği”* kullanılmıştır. Araştırma öğrenci motivasyonu gibi kritik eğitim çıktıları için öğretmen sorumluluğunun çok boyutlu bir değerlendirmesini sunmaktadır. Bu nedenle öğretmen sorumluluğunun farklı sorumluluk kavramları ile ilişkilendirilmesi neticesinde, sorumluluğun alana özgü olabileceği ve bireyler arasında sistematik olarak değişebileceği, yaklaşıma (sonuç üretme) veya kaçınmaya (sonuçları önleme) yönelik ya da geriye dönük veya geleceğe yönelik (sorumluluk alma) olabileceği tespit edilmiştir.

Wu, Hoy ve Tarter'ın (2013) *“Okul Yapısının Etkinleştirilmesi, Kolektif Sorumluluk ve Akademik İyimserlik Kültürü, Tayvan'da Etkin Bir Okul Performansı*

Modeli” araştırmalarının amacı Tayvan ilköğretim okullarında akademik iyimserlik teorisini test etmek ve bu modele kolektif sorumluluk ve okul yapısı değişkenlerini ekleyerek teoriyi genişletmektir. Bu çalışma, okulda sosyoekonomik durumu kontrol ederken okulda akademik iyimserliği, toplu sorumluluk ve akademik başarı arasındaki ilişkileri inceleyen ilişkisel bir araştırmadır. Araştırmada veriler anket yoluyla elde edilmiş ve yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Bu çalışmanın örneklemini Tayvan’ın Hualien ilçesindeki 103 ilköğretim okulunda çalışan 1571 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmanın temel değişkenleri akademik iyimserlik, kolektif sorumluluk ve okul yapısının etkinleştirilmesidir. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Okul Akademik İyimserlik Ölçeği” (Hoy, 2006), LoGerfo ve Goddard’ın “Kolektif Sorumluluk Ölçeğinin” Çince versiyonu (Wu, 2012). Hoy ve Sweetland (2000, 2001) tarafından geliştirilen “Etkinleştirme Yapısı Ölçeğinin” Çince versiyonları kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları önerilen örgütsel modelin Tayvan’da desteklendiği ve ABD’de yapılan ilk çalışmalarla tutarlılık gösterdiği şekilindedir. Ayrıca modele iki kavram eklenmiştir, yapı ve kolektif sorumluluk. Her ikisi de akademik iyimserlik yoluyla öğrenci başarısı üzerinde önemli etkilere sahiptir. Diğer bir ifadeyle çalışmanın bulguları, ABD’de yapılan önceki çalışmalardan elde edilen sonuçlarla dikkate değer ölçüde aynıdır. Bu araştırma, okul yapısının kolektif sorumluluğun ve akademik iyimserliğin bir okul modeli haline getirilmesi ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca bu çalışmayla akademik iyimserliğin gizli yapısının teorik temelleri (etkililik, güven ve akademik vurgu) doğrulanmıştır.

Duman, Göçen ve Duran’ın (2013). “İlköğretim Öğretmenlerinin Kolektif Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmalarının amacı öğretmenlerin kolektif yeterlik seviyelerini tespit etmek ve çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın yönteminde karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Muğla il merkezi ve ilçelerde görev yapan 268 ilkokul öğretmeninden meydana gelmektedir. Araştırmada verileri toplamak için Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy (2000) tarafından geliştirilen, Kurt (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kolektif Yeterlik Ölçeği (KYÖ)” nitel aşamada “Yarı Yapılandırılmış ve Odak Grup Görüşme Formu”, öğretmenlerin şahsi bilgileri için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin

kolektif yeterlik algıları bir farklılık göstermezken; branş görev yapılan okulun yerleşim birimi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermektedir.

Kurt'un (2012) "*Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları*" adlı araştırmasının amacı öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algılarının önemi üzerinde durmak ve bazı çıkarımlar yapmaktır. Araştırma, alanyazın incelemesine dayalı kuramsal bir çalışmadır. Çalışmanın problemi olan "*öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları ve bunlar arasındaki ilişkiler*" kuramsal olarak detaylı incelenmiş ve bu bağlamda tartışılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öz yeterlik ve kolektif yeterlik kavramlarının okulda öğretmenler üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu ve performanslarını artırabileceği, öğretimi olumsuz etkileyen dışsal etmenleri azaltabileceği tespit edilmiştir.

Patterson'ın (2012) "*Kolektif Etki: Öğretmen Tarafından Geliştirilen Bir Okulda İşbirliğinde Bir Durum Çalışması*" adlı araştırmasının amacı öğretmen işbirliğinde öğretmenlerin meslektaşlarının mesleki yeterliklerine olan güvenlerinin rolünü incelemektir. Araştırmanın modeli niteldir ve bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın evrenini 19 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak üç değişik anket kullanılmıştır. Bu anketlerin sonucunda öğretmenlerin kolektif etkinlik algıları, paylaşılan sorumluluk ve öğretmenlerin güven ilişkisi arasında etkileşimler olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda bazı öğretmenlerin okulla ilgili yönetsel ve işlevsel süreçlerde sorumluluk almaya hazır olmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler kararlarını yönlendirmek için okul müdürü tarafından güçlü bir destek görmeye ve öğretmen liderliğine ihtiyaç duymaktadırlar. Araştırma, okullarda karşılaşılan bu gibi zorlu durumlarda, kolektif etkinliğin zorunluluğu ve önemini açıkça ortaya koymaktadır. Bu çalışma, öğretmen işbirliğinin güçlü kolektif etkinlik algılarını teşvik ettiğini göstermektedir.

Wu'nun (2012) "*Taiwan İlköğretim Okullarında Kolektif Sorumluluk, Akademik İyimserlik ve Öğrenci Başarısı*" adlı araştırmasının amacı akademik iyimserlik, kolektif sorumluluk ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmada nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modelleme analizinin sonucunda Tayvan'daki akademik iyimserliğin, ABD'de olduğu gibi etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmanın örneklemini Tayvan, Hualien Eyaletindeki 103 devlet ilkokulunda görev yapan 1095 öğretmen

oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; kolektif etkinliği, kolektif güveni, akademik vurguyu ölçmek için “Okul Akademik İyimserlik Araştırması Ölçeği” (Hoy, 2006) ve “Kolektif Sorumluluk Ölçeği” (LoGerfo ve Goddard, 2008) kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre akademik iyimserlik teorisi iki şekilde genişletilmiştir. İlki; çalışma akademik iyimserlik yapısının Asya kültürü ortamında var olduğunu ve çalıştığını göstermiştir. İkincisi ise; kolektif sorumluluğun akademik kültürün geliştirilmesinde önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur.

Wahlstrom ve Louis’in (2008). “*Öğretmen Müdür Liderliğini Nasıl Deneyimliyor: Profesyonel Topluluğun Roller, Güven, Etkinlik ve Paylaşılan Sorumluluk.*” adlı araştırmalarının amacı müdür-öğretmen etkileşimlerinde ve öğretmen-öğretmen ilişkilerinde çeşitli faktörleri incelemek ve bunların öğretmenlerin sınıf öğretim uygulamaları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın modeli niceldir ve araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Wallace Vakfı tarafından finanse edilen ulusal araştırma projesi için geliştirilmiş bir öğretmen anketinden alınmıştır. Veriler, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir okul örneğinde K-12 sınıflarındaki öğretmenlerin yanıtlarını yansıtan 4.165 tamamlanmış anketten alınmıştır. Araştırmanın sonuçları üç tür öğretimsel davranış olan “Standart Çağdaş Uygulama”, “Odaklı Öğretim” ve “Esnek Gruplama Uygulamaları” olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca, paylaşılan liderlik ve profesyonel topluluk mevcut olduğunda öğretmenlerin müdüre olan güveninin etkisi daha az önemli hale gelmektedir.

Sonuç olarak; araştırmaya dahil edilen çalışmalara, “kolektif sorumluluk” ve “kolektif öğretmen sorumluluğu”, “collective responsibility”, “collective teacher responsibility”, “proaktif davranış”, “proaktif kişilik”, “proactive behaviour” ve “proactive pesonality” anahtar kelimeleri kullanılarak ulusal ve uluslararası veri tabanları ve ulusal tez merkezi taranarak ulaşılmıştır. Alanyazın taraması sınırlılıkları içerisinde gerek ulusal ve gerekse uluslararası araştırmalar; (yüksek lisans ve doktora tezleri, dergiler, kitaplar, yayınlanan ve yayınlanmayan makaleler) Google Akademi, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Dergi Park ve E.Ü. Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığının veri tabanlarından incelendiğinde; çoğunlukla proaktif davranışlar ve kolektif sorumluluğun iş ve yönetim örgütleri üzerindeki pozitif etkilerinden bahseden çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca alanyazında bu konu ile ilgili yer alan çalışmalarda, proaktif davranışın organizasyonlardaki değişim ve gelişim

süreçlerine etkisi üzerinde durulmaktadır (Marler, 2008: 3). Son zamanlarda alanyazında eğitim örgütlerinde de doğrudan bu konuların farklı değişkenlerle ele alındığına veya araştırıldığına dair az da olsa çalışmalar yapılmaya başlandığı tespit edilmiştir. Ancak araştırmacı tarafından araştırmanın sınırları içerisinde hem ulusal hem de uluslararası alanyazının izlenmesiyle eğitim örgütlerinde kolektif sorumluluk ile proaktif davranışlar arasındaki ilişkiyi konu alan ve doğrudan inceleyen kuramsal ve ampirik çalışmalara rastlanmamıştır. Bu bağlamda okul yönetim sürecinde okul yöneticilerinin gösterdiği proaktif davranış özelliklerinin neler olduğuna ve öğretmenlerin kolektif sorumluluğun oluşmasında katkısının ve rolünün ne olduğuna dair yapılan çalışmalar sınırlıdır. Eğitim yönetimi alanyazını incelendiğinde, araştırmaların daha çok okulda eğitim ve öğretim geliştirme sürecinde yöneticinin etkisine ilişkin olduğu ancak okul yöneticisinin öğretmenlere yönelik davranışlar ve yapması gereken faaliyetler ile ilgili konuların daha az çalışıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmalarda okullarda kolektif sorumluluğun oluşmasında yöneticilerin güven ve desteğine ihtiyaç duyulduğu ve bunun olumlu okul kültürü ve iklimi oluşmasında pozitif etkisinin olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışma öğretmenlerde kolektif sorumluluğun oluşmasında yönetici davranışlarının ele alındığı ve eğitim örgütlerindeki her iki değişkeni bir arada inceleyen ve aralarındaki ilişkileri test etmeyi amaçlayan bir çalışmadır. Yapılan araştırmaların çoğunluğunda araştırmaya konu olan değişkenlerin ayrı ayrı ele alınıp incelendiği görülmektedir. Çalışma öğretmenlerde kolektif sorumluluğun oluşmasında okul yöneticilerinin proaktif davranışları rolünün nasıl bir algı yarattığına ilişkin karşılaştırılabilir bir bakış açısı sunmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini hakkında detaylı bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca veri toplama sürecinden bahsedilmiş ve verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel tekniklere, güvenirlik ve geçerlik sonuçlarına yönelik bilgiler paylaşılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak kolektif sorumluluğun oluşmasında okul yöneticilerinin proaktif davranışlarının rolünü tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada karma yöntem uygulanmıştır. Karma yöntem araştırması, araştırmacının aynı araştırma içerisinde nicel ve nitel olarak veri topladığı, analiz ettiği, bulguları bütünleştirdiği ve ileriye yönelik yordamalarda bulunduğu araştırma olarak tanımlanmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2007; Tashakkori ve Creswell, 2007). Tashakkori ve Creswell, karma yöntem araştırmasını pragmatist felsefeye dayalı araştırma olarak tanımlamaktadırlar.

Eğitim bilimlerinde olaylar ve olgular basit ve tek boyutta değildir. Tüm olay ve olguların hem nicel hem de nitel boyutları vardır. Gerçeğin tamamının bir zenginlik içerisinde anlaşılması için hem nicel hem de nitel boyutunun derinlemesine analiz edilmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018 s.323). Bu bağlamda, yapılan bu araştırmanın her iki yöntemden elde edilen veriler ve bulgular bütünleştirilerek, araştırma sorularına daha kapsamlı ve zengin bir çerçevede özgün yanıtlar aranmaya çalışılmıştır.

Karma araştırma deseninde hangi veri toplama tekniğinin önce kullanılacağını veya eş zamanlı kullanıp kullanılmayacağını araştırmacının kendisi belirlemektedir (Caruth, 2013). Çalışmada karma yöntem çeşitlerinden biri olan yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desen, araştırma sürecinin aynı aşamasında hem nicel hem de nitel veriler beraber toplanıp, toplanan verilerin ayrı ayrı analizleri yapılarak, elde edilen sonuçların birbirini tamamlayıcı şekilde sentezlenmesi veya karşılaştırılmasıdır (Creswell ve Plano Clark, 2015). Çalışmada farklı veri toplama teknikleri kullanılarak, araştırma sorularına yanıt aranmaya çalışılmasının nedeni veri toplama olanaklarını geliştirmektir

(Onwuegbuzie ve Johnson 2004; Akt. Doğanay ve Bal, 2010). Bu yaklaşımın, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmada katkı sağlayabileceği düşünülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Araştırmada kullanılan yakınsayan paralel desen ile hem nicel hem de nitel yöntemler kullanılarak birbirine paralel olarak veriler toplanmakta, toplanan verilerin analizi ve değerlendirilmesi ayrıntılı bir şekilde yapılabilmektedir. Bu desende araştırmacı, nicel ya da nitel yöntemlerden birini tercih ederek araştırmaya başlayabilmekte ve sürdürülebilmekte, yorum ve sonuç aşamasında ise verileri karşılaştırıp, ilişkilendirebilmektedir. (Niglas, 2004: Akt. Kaya, 2006). Bu nedenle nicel aşamada veri toplamak amacıyla anket tekniği, nitel aşamada ise veri toplamak amacıyla görüşme tekniği kullanılmıştır.

Çalışmada kullanılan karma yöntem desenine karar verilmesinde, kolektif sorumluluk ve proaktif davranış konusunda kuramsal ve kavramsal alt yapıyı oluşturacak yeterli bilgilerin değişkenler ile birlikte tek tek alanyazında yer alması; ancak eğitim alanında bu iki değişkeni birlikte içeren çalışmaya ulaşılamaması nedeniyle teorik bilgilerin bu alanda derinleştirilmesine ya da detaylandırılmasına duyulan ihtiyaç belirleyici olmuştur. Bu doğrultuda öğretmenlerin kolektif sorumluluğunun oluşmasında okul yöneticilerinin proaktif davranışlarının rolünün incelerken araştırmanın nicel aşaması ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli; araştırmada iki veya ikiden fazla değişkenin birlikte değişim varlığını ve var olan bir değişim varsa bunun yönünü ve derecesini tespit etmeye hedefleyen bir araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2014, s.81). Araştırmanın nitel aşamasında ise *olgubilim deseni* kullanılmıştır. *Olgubilim (fenomenoloji/phenomenology) deseni* varlığını hissettiğimiz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bilgilere sahip olmadığımız olaylar üzerinde durmaktadır (Cropley, 2002). Sonuçta, bu araştırmada karma yöntem kullanarak verilerin toplandığı, analiz edildiği, bulguların birlikte yorumlanarak bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konulduğu ve ileriye yönelik yordamaların bulunduğu bir yapı oluşturulmaya çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini, 2020-2021 ve 2021-2022 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İzmir ilinde, Bornova ilçesinde görev yapan 5.469, Konak ilçesinde görev yapan 6.302, Buca ilçesinde görev yapan 4.872, Çiğli

ilçesinde görev yapan 2.884, Gaziemir ilçesinde görev yapan 1.364, Tire ilçesinde görev yapan 923, Kemalpaşa ilçesinde görev yapan 1.103 ve Manisa iline bağlı Turgutlu ilçesinde görev yapan 2.215 öğretmen olmak üzere kamu ve özel anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli toplam 25.132 öğretmenden meydana gelmektedir. Bu sekiz ilçede faaliyet gösteren resmi ve özel okullar ile ilgili mevcut öğretmen kadrosu bilgilerine MEB'in İlçe "Milli Eğitim Müdürlüğü" sitesindeki sayfasında yer alan öğretmen sayılarından ulaşılmıştır. Buna göre araştırmanın evrenini kamu ve özel okullarda görev yapmakta olan toplam 25.132 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel aşamasında elde edilen verilerin örneklemini, bu evrenden seçilen toplam 466 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden, basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Nitel veri toplama aşaması için çalışma grubuna aynı örneklemden seçilen 23 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örneklem yöntemlerinden, kolay ulaşılabilir örneklem tekniği kullanılmıştır (Patton, 1987; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu teknikte araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanmaktadır. Araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Veri toplamada çalışma grubunun seçiminde kaynakların ekonomik kullanımı ve zaman maliyeti dikkate alınmıştır.

Araştırmanın nicel bölümünde öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. *Nicel Çalışma Grubunun Demografik Özelliklere Göre Dağılımı*

Değişken	Kategori	Frekans	Yüzde
Okul Kademesi	İlkokul	133	28.50
	Ortaokul	149	32.00
	Genel Lise	123	26.40
	Meslek Lisesi	61	13.10
Yaş	21- 30 yaş	110	23.60
	31-40 yaş	163	35.01
	41 yaş ve üstü	193	41,39
Branş	Sözel Alanlar	229	49.10
	Sayısal Alanlar	79	16.90
	Uygulamalı Alanlar	51	11.10
	Temel Eğitim	107	22.90

Tablo 1. *Nitel Çalışma Grubunun Demografik Özelliklere Göre Dağılımı (devam)*

Değişken	Kategori	Frekans	Yüzde
Meslek Kıdem	1-5 yıl	67	14.40
	6-10 yıl	86	18.50
	11-15 yıl	67	14.40
	16-20 yıl	78	16.70
	21 yıl ve üstü	168	36.00
Toplam		466	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun çalıştıkları okullara göre dağılımın ortaokul (n=149, %32.00) kademesinde olduğu, yaş aralığına göre en fazla dağılımın 41 yaş ve üstü (n=193 %41,39), öğretmenlerin branşlara göre en fazla dağılımın sözel alanlar (n=229, %49.10), Mesleki kıdem açısından bakıldığında ise dağılımın en fazla 21 yıl ve üstü (n=168, %36.00) şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel bölümüne katılan katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. *Nitel Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı*

Değişken	Kategori	Frekans	Yüzde
Okul Kademesi	İlkokul	10	43,48
	Ortaokul	10	43,48
	Genel Lise	2	8,69
	Meslek Lisesi	1	4,35
Yaş	21-30 yaş	6	26,09
	31-40 yaş	8	34,78
	41 yaş ve üstü	9	39,13
Branş	Sözel Alanlar	7	30,43
	Sayısal Alanlar	2	8,69
	Uygulamalı Alanlar	5	17,40
	Temel Eğitim	9	43,48
Meslek Kıdem	1-5 yıl	7	30,43
	6-10 yıl	4	17,40
	11-15 yıl	3	13,04
	16-20 yıl	3	13,04
	21 yıl ve üstü	6	26,09
Toplam		23	100

Araştırmanın nitel bölümüne 23 öğretmen katılmıştır. Demografik verileri incelendiğinde araştırmaya katılan toplam 23 öğretmenin çoğunluğunun çalıştıkları okullara göre eşit bir şekilde ilkokul (n=10, %43,48) ve ortaokul (n=10, %43,48) kademelerinde dağıldığı görülmektedir. Yaş aralığına göre en fazla dağılımı 41 yaş ve üstü (n=9, %39,13), öğretmenlerin branşlara göre dağılımının temel eğitim öğretmenlerinde (n=9, %43,48), mesleki kıdem açısından bakıldığında ise 1-5 yıl (n=7, %30,43) şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada karma yöntem (*nicel ve nitel yöntemler*) uygulandığından nicel verilerin toplanmasında LoGerfo ve Goddard (2008) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan “*Kolektif Sorumluluk Ölçeği*” ile Bayram (2020) tarafından geliştirilen “*Okul Yöneticileri Proaktif Kişilik Alt Ölçeği*” kullanılmıştır. Nitel aşamadaki veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen “*Öğretmenlerde kolektif sorumluluğun oluşmasında okul yöneticilerinin proaktif davranışlarının rolünü belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu*” kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde verilerin elde edilmesinde “*Kolektif Sorumluluk Ölçeği (KSÖ)*”, “*Proaktif Kişilik Ölçeği (PKÖ)*” ve “*Görüşme Formu*” olmak üzere üç form kullanılmıştır. Kolektif sorumluluk ölçeğinin Türkçeye uyarlanma süreci paylaşılmıştır. Ayrıca yöneticilerin proaktif kişiliklerini ölçmek için Bayram (2019) tarafından geliştirilen Proaktif Kişilik Ölçeği üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmış olup bu ölçeğin geçerliliği de test edilmiştir. Söz konusu bilgiler “*Kolektif Sorumluluk Ölçeği*” ve “*Proaktif Kişilik Ölçeği*” başlıklarının altında paylaşılmıştır.

3.3.1. Kolektif Sorumluluk Ölçeği (KSÖ)

Araştırmada katılımcıların kolektif sorumluluk düzeyini belirlemek amacıyla, ölçeğin tez çalışma sürecinde Türkçeye uyarlanması araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. İlk olarak LoGerfo ve Goddard (2008) tarafından geliştirilen KSÖ'nin dilsel eşdeğerlik uyarlaması yapılmıştır. İkinci aşamada doğrulayıcı faktör analizi yapılmış olup bu ölçeğin geçerliliği test edilmiştir. Eşdeğerlik uyarlamasının ilk aşamasında araştırmacı ve bir akademisyen tarafından İngilizceden Türkçeye

çevrilmiştir. Daha sonra ¹üç İngilizce öğretmeni tarafından da orijinal form Türkçeye çevrilerek, iki formun arasında anlamsal, deyimsel, deneyimsel ve kavramsal yönden eşitliğin oluşup oluşmadığı kontrol edilmiştir. Ayrıca Türkçe formun okunabilirliği, anlaşılabilirliği ve dilbilgisi açısından uygunluğunu değerlendirme aşamasında iki Türkçe dil uzmanı ve bir akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur. İki hafta sonra Türkçe formlar aynı üç İngilizce öğretmeni tarafından yeniden orijinal diline (İngilizceye) çevrilmiş ve iki form arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda ölçek maddeleri tek tek gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra ölçeğin dilsel eşdeğerliliği sağlanmış olup uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

LoGerfo ve Goddard (2008) geliştirmiş oldukları kolektif sorumluluk ölçeğinde okula bir bütün olarak atıfta bulunmak için “*okulumdaki öğretmenler*” gibi grup referans cümleleri kullanmışlardır. “*Okulumdaki öğretmenler tüm öğrencilerin öğrenimlerinin sorumluluğunu almaya isteklidirler ve okulumdaki öğretmenler öğretimlerinde yüksek standartlar belirler(...).*” gibi örnek maddeleri içermektedir. CR ölçeği, 5 dereceli Likert tipi ölçekte “1= *Strongly disagree (Kesinlikle katılmıyorum)*” ve “5= *Strongly Agree (Tamamen Katılıyorum)*” şeklinde, 6 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırmada da kolektif sorumluluk ölçeği 6 maddelik, 5 dereceli Likert tipi ölçekte “1 = *Kesinlikle katılmıyorum*” ve “5 = *Tamamen Katılıyorum*” kullanılmıştır.

Türkçe form oluşturulduktan sonra, ölçeğin orijinal formu ile uyarlanmış formunun dilsel eşdeğerliliğini doğrulamak için çeşitli öğretim kurumlarında görev yapmakta olan 40 İngilizce öğretmenine 20 gün ara ile ölçeklerin ön uygulaması (denemesi) yapılmıştır. Özgüven’e (1994) göre de, iki test arasındaki zaman Aralığı 2-4 hafta olmalıdır (akt. Altunay ve Tonbul, 2013). İlk uygulamada uyarlanmış Türkçe formunu doldurmaları ve öğretmenlerden net olmayan ya da anlaşılmayan ifadeleri belirlemeleri istenmiştir. Uygulama sonucunda öğretmenler net olmayan ya da anlaşılmayan bir ifadenin olmadığını belirtmişlerdir. Aynı öğretmenlerden 20 gün sonra yapılan ikinci uygulamada bu sefer orijinal İngilizce formu doldurmaları istenmiştir. Öğretmenlerle yapılan küçük ölçekli uygulama sonrası elde edilen geri dönütler uzman görüşü de alınarak değerlendirilmiş ve

¹ 3 İngilizce Öğretmeni Ezgi Geymen, Hikmet Polat ve Sema Akın

çeviri açısından bir uyumsuzluğun olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak toplam 40 katılımcı üzerinden ölçeğin ilk pilot çalışması tamamlanmıştır. Türkçe ve İngilizce formların uygulamaları arasında hem maddeler hem de alt boyutlar bazında korelasyon katsayıları ve verilerin normal dağılıma uygunluk gösterip göstermediğinin belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Normal dağılıma uygunluk testi sonucunda; Kolektif Sorumluluk Ölçeği Türkçe ve İngilizce uygulama sonuçlarına göre, Z testi çarpıklık değerinin kendi Standart Error (Standart Sapma) değerine bölünmesi ile çıkan sonuca X dersek bu X değerinin; $-1,96 < X < 1,96$ arasında olması gerekmektedir (Howitt ve Cramer, 2011; Field, 2009). Bu şartları karşıladığından veri setinin normal dağıldığı söylenebilir. Eşdeğerlik çalışmasına ilişkin maddeler ve toplam puan bazında pearson momentler çarpımı korelasyon katsayılarına bakılarak ulaşılan değerler, Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Kolektif Sorumluluk Ölçeğinin Dilsel Eşdeğerlik İçin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları ve İlişkili Grup t Testi Sonuçları

Maddeler	N	X	Ss	r	t
ing01&turk01	40	İngilizce 3,88 Türkçe 3.93	,992 ,997	.846	,572
ing02&turk02	40	İngilizce 3,98 Türkçe 3.88	,891 ,939	.793	1,071
ing03&turk03	40	İngilizce 4.23 Türkçe 4.20	,800 ,758	.896	,443
ing04&turk04	40	İngilizce 3.95 Türkçe 3.93	,932 ,997	.878	,330
ing05&turk05	40	İngilizce 4.18 Türkçe 4.25	.874 ,707	.840	1,000
ing06&turk06	40	İngilizce 3.45 Türkçe 3.43	1,061 1,059	.875	,298

** p<0.01

Tablo 3’de verilen Kolektif Sorumluluk ölçeğinin, dilsel eşdeğerliliğin saptanması amacıyla 40 kişiye uygulanan, toplam 6 soruda yapılan Paired-samples t-testi sonuçlarına göre; t değerinin anlamlılık değeri olan 0,05’ten büyük olduğu ve her iki analizde de sorunlu görünen madde bulunmadığı tespit edilmiştir. T testi sonucu anlamlı bulunan maddelerin korelasyon değerleri istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğu için dilsel eşdeğerlik taşıdığı kabul edilmiştir. Tüm bu bulgular, Türkçeye uyarlanan ölçekteki maddelerin tümünün dilsel eşdeğerliğe sahip olduğunu desteklemektedir.

Dilsel eşdeğerlik uyarlamaları yapılan ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları için pilot (ön) uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamanın yapılabilmesi için örneklem büyüklüğünün belirlenmesi ile ilgili olarak alanyazın incelendiğinde, Sapnas (2004), 100 kişilik katılımcının araştırma için uygun olacağını ifade ederken, Child (2006) ise faktör analizi yapılabilmesi için ise madde sayısının ancak 5 katının örneklem büyüklüğü ölçütünü karşılayabileceğini belirtmiştir. Belirtilen tavsiyeler doğrultusunda 135 kişiden oluşan katılımcı grubunun bu ölçütleri karşıladığı söylenebilir. Bu durumda 135 kişilik bir öğretmen grubuna ön uygulama yapılmış ve çalışmadan elde edilen sonuçlara göre geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Faktör analizine geçilmeden z değerleri incelenmiştir. Ölçekten alınan veriler doğrultusunda hesaplanan toplam puanları üzerinden standardize edilmiştir. +3'ten büyük ya da -3'ten küçük z değerlerine sahip denekler uç değer olarak düşünülebilir. Ancak geniş örneklerde ($n > 100$) z puanları aralığı -4 ile +4 aralığında olabilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016, s. 14). Bu durumda 135 örneklem üzerinden, veri setinde -4'ün altında ve +4'ün üzerinde herhangi bir değere rastlanmadığı için tek yönlü uç değer bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin, LoGerfo ve Goddard (2008) tarafından yapılan analizleri sonucunda, Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.849 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin faktör yük değerlerinin 0.69 ile 0.85 arasında yer aldığı ve toplam varyansın %58,5'ini açıkladığı rapor edilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin güvenirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach's Alpha katsayısına bakılmıştır. Araştırmanın kapsamında kullanılan "*Kolektif sorumluluk ölçeğine*" ait Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmış ve sonucu Tablo 4'de sunulmuştur.

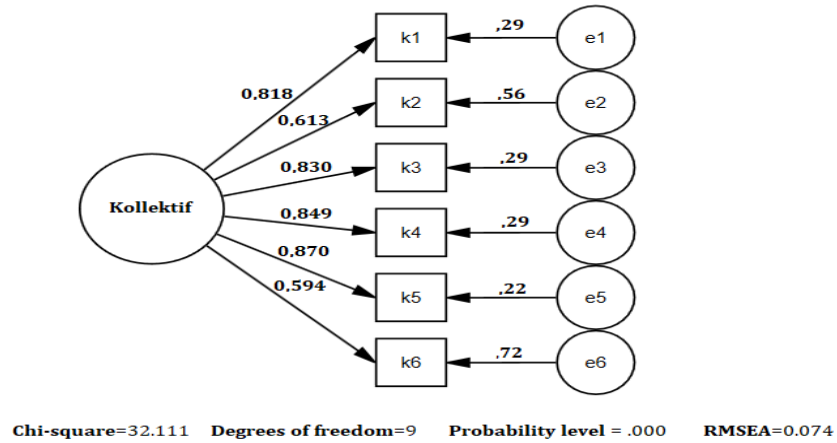
Tablo 4. *Araştırmada Kullanılan Kolektif Sorumluluk Ölçeğinin Güvenirlik Katsayısı Değeri*

Ölçek	N	Alpha Katsayısı	Madde Sayısı
Kolektif Sorumluluk	135	.90	6

Tablo 4'de görüldüğü üzere ölçeğin tümü için ise Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.90 olarak tespit edilmiştir. Alpha güvenirlik katsayısı bir ölçeğin niteliğinin en önemli göstergelerinden biridir. Ölçeğe dair 0.70 ve bu değer üzerinde olması katsayının güvenirlik açısından kabul edilmesi için yeterli

olmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Ölçek için değer eşikleri: 0.60 altı kabul edilemez; 0.65 ve 0. 70 arası kayda değer; 0.80 ve 0. 90 arası çok iyi ve 0.90 üstü ise mükemmeldir. Bu durumda Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı 0.90 olan ölçeğin güvenilirlik açısından kabul edilebileceği söylenebilir.

Dilsel eşdeğerlik uyarlaması yapılan ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları 135 kişilik bir örneklem üzerinde ön uygulaması yapılmıştır. Daha sonra 466 kişilik bir örneklem grubunda tekrar uygulanmıştır. Ölçeğin doğruluk faktör analizi (DFA) yapılarak; İngilizce formunun faktör yapısının Türk kültüründe geçerli olup olmadığı tespit edilmiştir. Temel anlamda, bir yapının tek veya çok boyutlu olup olmadığı ve yapıların (ve alt-yapıların) birbiriyle nasıl bağlantılı olduğu gibi hususlarda yapısal (veya faktöriyel) geçerliliği incelemek için kullanılabilir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) veya daha genel anlamıyla yapısal eşitlik modellemesi (YEM), bir modelin belirlenmesini, parametrelerinin tahmin edilmesini ve önerilen modelin gözlemlenen varyans ve kovaryansların modelini ne kadar iyi açıkladığını içerir (Shevlin ve Miles, 1998). Bu sebeple KSÖ'nin sınanması için Path analizi (Yol diyagramı) yapılarak model uyumu incelenmiştir. KSÖ'ne ait yapılan DFA sonucunda elde edilen path diyagramı Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Kolektif Sorumluluk Ölçeği DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (N=466).

Şekil 2 incelendiğinde Kolektif Sorumluluk Ölçeği'nin maddelerinin faktör yük değerleri DFA ile elde edilen sonuçlara (standartlaştırılmış faktör yük değerleri- li ve S.E değerleri) Tablo 5'de yer verilmiştir.

Tablo 5. *Kolektif Sorumluluk Ölçeğine İlişkin Standartlaştırılmış Faktör Yük Değerleri*

Faktör	Madde No	Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i)	S.E
Kolektif sorumluluk ölçeği	K1	.81	.29
	K2	.61	.56
	K3	.83	.29
	K4	.84	.29
	K5	.87	.22
	K6	.59	.72

Chi-square=32.111 Degrees of freedom=9 Probability level= ,000 RMSEA=0,074

Tablo 5’de görüldüğü üzere maddelerin faktör yük değerleri .59 ve .87 arasında değişmektedir. Ölçeğin yapılandırılmasında maddelerin yük değerleri için alanyazında genel olarak kabul edilen alt sınır .32’dir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Faktörler altındaki maddelerin standartlaştırılmış yükleri her bir maddenin gözlenen değişkende temsil edilme ağırlığını göstermektedir. Dolayısıyla maddelerin gizil değişkenlerdeki yükünün iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Maddelerin her bir faktörde açıkladığı hata varyansı incelendiğinde ise yüksek standart hata oranına rastlanmamıştır. Standart hata varyanslarının hepsi .75 ve altında gözlenmiştir.

Bu araştırmada DFA analizi sonucu hesaplanan ki-kare/serbestlik derecesi, uyum iyiliği indeksleri ve kabul edilen değerlendirme ölçütleri Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6. *Kolektif Sorumluluk Ölçeğinin DFA Sonuçları*

Model	$\chi^2/$	χ^2/df	NNFI	NFI	CFI	RMSEA	GFI	AGFI
Kolektif Sorumluluk Ölçeği	32.11	3.57	0.98	0.98	0.98	0.74	0.97	0.97
Ölçütler		≤ 3	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	$\geq 0,95$	$\leq 0,08$	$\geq 0,90$	$\geq 0,90$

Tablo 6 incelendiğinde tek faktörlü yapının modele uyum indeksleri $X^2=32.11$, $df=9$, $X^2/sd = 3,57$; $GFI =0.97$; $NFI =0.98$; $CFI =0.98$; $RMS =0.74$, $AGFI=0.97$ olarak elde edilmiştir. X^2/sd değerinin 5’ten az çıkması, modelin uyumlu olduğunu göstermektedir (Kline, 2005). Analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinden NFI, CFI ve GFI değerlerinin 0.90 üzerinde olması kabul edilebilir bir uyum seviyesini gösterir. Bununla birlikte 0.95 ve üzerindeki değerlerin ise çok iyi bir uyum seviyesini ifade ettiği belirtilmektedir (Baumgartner ve Homburg, 1996).

Uyum indeksi değerleri ile genel ölçütler karşılaştırıldığında bu ölçeğin tek faktörlü yapısının Türk kültüründe de geçerli olduğu söylenebilir.

Kolektif Sorumluluk ölçeğinin faktör analizi sonucunda Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı 0,895 çıkmış olması örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermiştir. Ölçeğe ilişkin Cronbach's Alpha değerinin 0,90 olarak ölçülmesi, ölçeğin “yüksek düzeyde güvenilir” olduğunu göstermektedir.

Tablo 7’de öğretmenlerin *Kolektif Sorumluluk Ölçeği*’nden aldıkları puanlara ilişkin ortalamaları alınmıştır.

Tablo 7. *Kolektif Sorumluluğa İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri Ortalaması*

Değişken	N	$\bar{X}$	S	Min	Mak
Kolektif Sorumluluk	466	3.69	.98	1	5

Tablo 7’de öğretmenlerin *Kolektif Sorumluluk Ölçeği*’nden aldıkları puanların ortalama değerlendirilmesi, Tablo 8’e göre ölçeklerde yer alan seçeneklerin sınırları ve verilerin ağırlıklarına göre belirlenmiştir (Balcı, 2002).

Tablo 8. *Ölçeklerde Yer Alan Seçeneklerin Sınırları ve Ağırlıkları*

Verilen Ağırlık	Seçenek	Sınırı
1	Hiç Katılmıyorum	1.00-1.79
2	Az Katılıyorum	1.80-2.59
3	Orta Derece Katılıyorum	2.60-3.39
4	Çok Katılıyorum	3.40-4.19
5	Tamamen Katılıyorum	4.20-5.00

Bu durumda Tablo 8’ de öğretmenlerin *Kolektif Sorumluluk Ölçeği*’ndeki değerlere göre Tablo 7’deki 3.69 aritmetik ortalama ile kolektif sorumluluk ölçeğine ‘katılıyorum’ seviyesinde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin okullarındaki kolektif sorumluluğa ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Standart sapma değeri (S=.98) incelendiğinde kolektif sorumluluk ölçeğine öğretmenlerin birbirine yakın cevaplar verdikleri ve ölçeğinin homojen olarak dağıldığı söylenebilir.

3.3.2. Proaktif Kişilik Ölçeği

Araştırmanın ikinci veri toplama aracı olarak Bayram (2020) tarafından geliştirilen ve araştırmasının üç alt boyutundan biri olan “Okul Yöneticileri Proaktif

Kişilik Alt Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın ölçme aracı 4’lü Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçek’te okul yöneticilerinin “*proaktif kişilik*” özellikleri 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe ait Cronbach’s Alpha Güvenirlik Katsayısı .97 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda bu üç boyutlu faktör yapısının kabul edilebilir uyum değerleri $X^2=495.339$, $sd=292$, $X^2/sd=1.696$, $P=0.000$, $RMSEA=0.052$, $IFI=.928$, $TLI=.919$, $CFI=.928$ ürettiği görülmüştür (Bayram, 2020). Ayrıca bu araştırmada kolektif sorumluluk ölçeğinin 135 kişilik bir öğretmen grubuna ön uygulaması yapılırken, aynı gruba yönetici proaktif kişilik ölçeği de gönderilerek bir ön uygulama yapılmış ve elde edilen verilere göre geçerlik ve güvenirlik analizi yapılmıştır.

Araştırmanın kapsamında kullanılan “*Proaktif Kişilik*” ölçeğine ait orijinal formun bu araştırmada bir kez daha Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmış ve Tablo 9’da sunulmuştur.

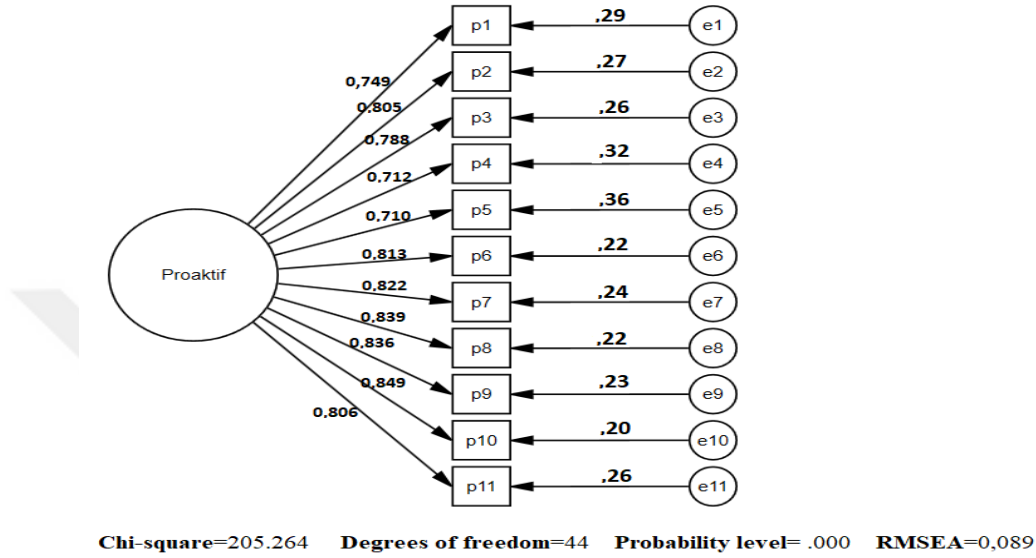
Tablo 9. *Araştırmada Kullanılan Proaktif Kişilik Ölçeğine Ait Güvenirlik Katsayısı Değeri*

Ölçek	N	Cronbach’s Alpha	Madde Sayısı
Proaktif Kişilik	466	.94	11

Tablo 9’da görüldüğü üzere PKÖ’ne ilişkin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçeğin güvenirlik katsayısının .70 ve üzerinde olması (Büyüköztürk, 2011, s.171) bu ölçeğin araştırma için güvenilir bir ölçek olduğuna göstermiştir.

DFA ile kurulan modelin değerlendirilmesinde; GFI, AGFI, CFI, X^2 /sd , RMSEA ve SRMR gibi uyum indekslerine bakılır. GFI uyum indeksi 0 ile 1 arasında değişen değerler almaktadır. Bu değer .95 ve üzeri değerler alması model ile veriler arasında mükemmel uyumun, .85 ve üzerinde olması ise kabul edilebilir bir uyumun göstergesidir. CFI indeksi .0 ile 1 arasında değerler almakta, bu indeksin .90 ve üzeri değerler alması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Düzeltilmiş Ki-kare istatistiğinin (X^2 /sd) iki veya üçün altında kalması mükemmel uyum, beşin altında kalması ise kabul edilebilir uyumdur. RMSEA ve SRMR değerlerinin kabul edilebilirlik kararı değerlerin .08 ve daha küçük, mükemmellik kararı ise değerlerin sıfıra yakın veya .05’den küçük olması durumunda verilebilmektedir. Son

indeks olan AGFI indeksi için kabul edilir değer ise. 80 ve üzeridir (Schreiber, Nora, Stage, Barlow ve King, , 2006; Sümer 2000; akt. Yılmaz ve Tuncer, 2022). Bu açıklamalar ışığında yapı geçerliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla DFA uygulanmıştır. Proaktif Kişilik Ölçeği için yapılan DFA sonucunda elde edilen path diyagramı Şekil 3’de sunulmuştur.



Şekil 3. Proaktif Kişilik Ölçeği DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (N=466)

Şekil 3 incelendiğinde PKÖ’nin maddelerinin faktör yük değerleri DFA ile elde edilen sonuçlara (standartlaştırılmış faktör yük değerleri- λ_i ve S.E değerleri) Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10. Proaktif Kişilik Ölçeğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=466)

Faktör	Madde No	Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i)	S.E
Proaktif Kişilik Ölçeği	P1	.74	.29
	P2	.80	.27
	P3	.78	.26
	P4	.71	.32
	P5	.71	.36
	P6	.81	.22
	P7	.82	.24
	P8	.83	.22
	P9	.83	.23
	P10	.84	.20
	P11	.80	.26

Chi-square=205.264 Degrees of freedom=44 Probability level= .000 RMSEA=0,089

Tablo 10 incelendiğinde maddelerin faktör yük değerleri. 70 ve. 84 arasında değişmektedir. Maddelerin gizil değişkenlerdeki yükünün iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Standart hata varyanslarının hepsi .75 ve altında gözlenmektedir. Şekil 3’de yapılan proaktif kişilik ölçeğinin DFA analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. *Proaktif Kişilik Ölçeğinin DFA Sonuçları*

Model	$\chi^2/$	χ^2/df	NNFI	NFI	CFI	RMSEA	GFI	AGFI
Proaktif Kişilik Ölçeği	205.264	4.65	0.98	0.94	0.95	0.02	0.92	0.92
Ölçütler		≤ 3	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	$\geq 0,95$	$\leq 0,08$	$\geq 0,90$	$\geq 0,90$

Tablo 11’de DFA analizi sonucunda, tek faktörlü yapının uyum indeksleri $X^2= 205.264$, $df =44$, $X^2/sd = 4.65$; $GFI =0.92$; $NFI =0.94$; $CFI =0.95$; $RMS =.02$ olarak bulunmuştur. Bu durumda X^2/sd değerinin 5’ten küçük olması, NFI, CFI ve GFI’nın .90 üzerinde yer alması çok iyi model uyumunu gösterdiğini ifade etmektedir. Genel ölçütler ile araştırmanın uyum indeksi değerleri karşılaştırıldığında ölçeğin tek faktörlü yapısının da uyumlu olduğunu söylemek mümkündür.

Proaktif kişilik ölçeğinin faktör analiz sonucunda KMO katsayısı 0,59 çıkmış olması örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermiştir. Ölçekte Cronbach’s Alpha değerinin 0,94 olması, ölçeğin güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Okul yöneticileri "*proaktif kişilik* " ölçeğinin, yöneticilerin çevresini etkilemek ve değişimi sağlamak için fırsatları öngörebilen bireyler olarak harekete geçebilmesini içeren davranışları kapsadığı söylenebilir. Bu bağlamda okulun tüm paydaşlarını etkileyen okul yöneticisinin proaktif davranışlarda bulunması bir özellik olmaktan ziyade bir gereklilik olarak düşünülebilir.

3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Çalışmanın nitel aşamasındaki verilerin elde edilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlerde kolektif sorumluluğun oluşmasında okul yöneticilerinin proaktif davranışlarının rolünü belirlemeye yönelik "*Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu*" geliştirilmiştir.

Yaygın olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme türünün avantajı, görüşme sırasında araştırmacıya belirli bir ölçüde özgürlük alanı açması ve araştırılan konunun umulmayan yönlerini izleme şansı sunmasıdır. Araştırmacı

tarafından planlı ve derinlemesine hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları (kolay yönetilebilme açısından 10'u geçmemesi önerilen) veya konuları belirli bir öncelik sırasına konulmaksızın katılımcılara yöneltilmesi ile gerçekleşmektedir (Balcı, 2010, s.166, Yıldırım ve Şimşek 2018.s.132). Ayrıca görüşme formunda sorulan sorulara ilişkin alternatif bir ifade ya da açıklamaya yönelik sonda sorularlarla (*ayrıntıya, açıklamaya ve aydınlatmaya yönelik*), görüşülen bireylerin soruları daha iyi anlamasına yardımcı olmak ve daha ayrıntılı yanıtlar vermesi sağlanmaya çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2018.s.141). Görüşme formu geliştirme süreci sırasıyla “*problemin tanımlanması, madde yazma, uzman görüşü alma ve ön uygulama yapma*” olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Büyüköztürk, 2018). Bu doğrultuda görüşme formunda yer alan sorular, alanyazına dayalı olarak geliştirilmiş ve nitelikli sorular (odaklı, açık uçlu, alternatif sorular ve sondalar içeren, tarafsız, vb.) sorulmaya çalışılmış, bir akademisyenden uzman görüşü alınmış ve iki öğretmen üzerinde ise ön uygulama gerçekleştirilerek görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Geliştirilen görüşme formu iki temel bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya katılım gösteren öğretmenlere “*çalıştığı okul, yaşları, cinsiyetleri, branşları, eğitim düzeyleri ve mesleki kıdemlerine yönelik*” demografik bilgilerden oluşan sorular sorulmuştur. İkinci bölümde ise öğretmenlerin görüşlerini almak üzere “*Okulda öğretmenlerin kolektif sorumluluğu gösteren davranışlara ilişkin görüşleri nelerdir? Öğretmenlerin, kolektif sorumluluğu geliştirmelerinde okula sağladığı avantajlara ilişkin görüşleri nelerdir? Okul yöneticisinin yönetim sürecinde gösterdiği proaktif davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? Öğretmenlerin kolektif sorumluluğunu destekleyen yöneticinin proaktif davranışlara ve uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?*” şeklinde sorular yöneltilmiştir.

3.4 Veri Toplama Süreci

Araştırmada verilerin toplanmasında, nicel aşamada “*Kolektif Sorumluluk Ölçeği (KSÖ)*” ve “*Proaktif Kişilik Ölçeği (PKÖ)*” anketi, nitel aşamada ise “*Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu*” kullanılmıştır.

Nicel aşamada veri toplama aracı olarak belirlenen Kolektif Sorumluluk Ölçeği (KSÖ) ve Proaktif Kişilik Ölçeği'nin (PKÖ) kullanılabilmesi için öncelikle

bu ölçekleri geliştiren araştırmacılar bilgilendirilmiş ve kendilerinden gerekli görülen yazılı izinler ve onaylar alınmıştır. Bu izinlere dair İngilizce ve Türkçe belgeler eklerde (EK B, C ve D) sunulmuştur. Daha sonra araştırmanın başlayabilmesi için Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurul (EGEBAYEK) Başkanlığına araştırmanın yapılabilmesi için gerekli olan belgeler sunulmuş (*Araştırma Öneri Formu, Araştırma Takvimi, Araştırma Yapılacak Okullar, Bilgilendirme Onama Formu, Ölçek İzinleri, Taahhütname, Veri toplama Aracı ve Yüksek Lisans Tez Önerisi*) ve kuruldan gerekli izin alınmıştır. Verilerin toplanması aşamasında örnekleme alınan okul müdürlerine mesaj gönderilerek veya telefonla aranarak, araştırmanın amacı ve önemi hakkında ön bilgilendirme yapılmış ve okul müdürlerinden işbirliği yapmaları rica edilerek, araştırma formlarının öğretmenler tarafından doldurulması istenmiştir.

Veri toplama aracı katılımcılara öncelikle bu araştırmanın amacı, önemi, nedeni, nasıl yapılacağı anlatılmış ve araştırmaya katılmak isteyip istememe kararı kendilerine bırakılmıştır. Ayrıca katılımcılara araştırma öncesi kolektif sorumluluk ve proaktif kavramları açıklanmış olup bu temel kavramlara ait ölçekler hakkında açıklayıcı ve aydınlatıcı bilgiler verilmiştir. Bu açıklamalar ışığında araştırmaya katılmak isteyen katılımcılara formların okunup anlaşılmasının büyük önem taşıdığı ifade edilmiştir. Araştırmanın tamamen gönüllülük esasına dayandığı, araştırmada katılımcıların kişisel bilgilerinin gizli tutulduğu (adı soyadı vb.) yalnızca demografik özelliklerine ilişkin bilgilerin istendiği, araştırmaya dahil olmama veya istediği bir zamanda çalışmadan ayrılma hakkına sahip oldukları belirtilmiştir. Öğretmenler tarafından doldurulan veri toplama araçları okul müdürleri vasıtasıyla ya da direkt öğretmenler tarafından elektronik posta, google form veya akıllı telefon vasıtası ile araştırmacıya ulaştırılmıştır. İhtiyaç olması durumunda öğretmenler tarafından gerek elektronik ortamda gerekse yazılı olarak doldurulan veri toplama araçları araştırmacı tarafından toplanıp muhafaza edilmiştir. Böylece araştırmanın dış geçerliliği artırılmıştır.

Başlangıçta uygulamayı gerçekleştirmek için okullara dağıtılan 587 tane ölçekten 518 tanesi geri dönmüştür. Yapılan inceleme sonucunda 52 ölçeğin bir kısmının ya da tamamının doldurulmadığı veya yanlış ya da eksik doldurulduğu tespit edilmiştir. Geriye kalan 466 ölçek araştırmada kullanılmak üzere işlenmiştir.

Büyüköztürk'e (2018, s.141) göre sağlıklı yorum yapabilmek için anket dönüş oranının yüzde 70-80'in üzerinde olması beklendiği ifade edilmiştir. Ancak Özoğlu'na (1992, s.326) göre ise bu oran Avrupa ülkelerinde ortalama yüzde 40-60 arasında değişiklik gösterirken, Türkiye'de anket uygulamasının gün geçtikçe yaygınlaşmasına bağlı olarak ortalama yüzde 40-50 seviyesinde değişiklik gösterebilmektedir. Belirtilen öneriler doğrultusunda geçerli olan 466 ölçeğin veri toplama aşamasında yeterli olduğu ve anket dönüş oranını karşıladığı söylenebilir.

Araştırmanın nitel aşamasında hazırlanan görüşme formu, Yıldırım ve Şimşek'e (2018.s.161) göre her bir görüşmenin ayrıntısı ve derinliği dikkate alındığında görüşme en az 30 dakika civarındadır. 30 dakikalık bir görüşme ses kayıt cihazına kaydedilip çözümlendiğinde sayfalarca dokümanlar ortaya çıkabilir. Bu nedenle, bireysel görüşmelerin kullanıldığı bir araştırmada 20-25 kişilik katılımcı listesinden oluşan birebir görüşmeler bir araştırma için çok kabarıklık bir veri seti oluşturabilmektedir. Bu araştırmada 23 katılımcı ile birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının önderliğinde seçilen her öğretmen ile katılımcıların uygun olacağı bir ortamda ortalama 40 dakika gibi bir sürede yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden önce konuya ilişkin gerekli temel kavramlar ve bilgiler katılımcılarla paylaşarak görüşme esnasında anlaşılamayan durumlar açıklanmış; katılımcıların belirttikleri cevapların belirsiz ya da açıkça anlamsız olduğu durumlarda katılımcılara sonda sorular yöneltilmiştir. Sonda sorular (probes), katılımcıya arzulanan cevap düzeyi ile ilgili ipuçları vermek, bir soruya verilen cevabı daha detaylandırmak, cevapların zenginliğini ve derinliğini artırmak için kullanılmıştır.

Görüşmeler sırasında elde edilen veriler öğretmenlerden izin alınarak gerek not tutularak, gerekse ses kayıt cihazına ses kaydı alınarak kaydedilmiştir (16 saat ses kaydı, 345 sayfa yazılı metin). Kayıtların hepsi teker teker araştırmacı tarafından dinlenerek bilgisayarda yazıya geçirilmiştir. Öğretmenlerin her birine Ö1, Ö2...vb. şeklinde bir kısaltma kodu verilerek oluşturulan kayıtlar yazılı bir formata dönüştürülmüş ve tamamı bir tabloda toplanmıştır. Kayıtlarda ve yazı notlarında eksik veya hatalar kontrol edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin çözümlenmesi ve analizi iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, nicel verilerin toplanması için kullanılan KSÖ ve PKÖ'ne ait veriler

kodlanarak, istatistiksel paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada ölçeklerin geçerliğini ölçmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizinden, Cronbach's Alpha ve eş değeri istatistiksel testler kullanılmıştır. betimsel istatistiklerden, frekans, yüzde değeri, aritmetik ortalama, standart sapma ve tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişki ise korelasyon (r) tekniği ile ölçülmüştür. Araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda değişkenler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve welch testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde $\alpha=.05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

KSÖ ve PKÖ'nin tek değişkenli normallik ise çarpıklık ve basıklık puanları ile incelenmiş ve Tablo 12'de ölçeklerin boyutlarına, işlevlerine ve bütününe ilişkin normallik testi değeri sunulmuştur.

Tablo 12. Ölçeklere İlişkin Normallik Analizi Sonuçları

Ölçekler	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	Sig.	İstatistik	df	Sig.
Kollektif Sorumluluk	,112	466	,000	,966	466	,00
Proaktif Kişilik	,099	466	,000	,941	466	,00

p<.05

Tablo 12 incelendiğinde, Ölçeğin Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testlerinin p değeri 0,05'ten düşük olduğu ve bu ölçekte verilerin dağılımının normal olmadığı görülmektedir. Ancak veri setinin dağılımının normal olup olmadığına sadece bu değerlere bakarak karar vermeden önce araştırmada toplanan verilerin parametrik ya da non-parametrik yöntemlerden hangisi ile analiz edilebileceğini belirleyebilmek için verilerin basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerlerine bakılmıştır. Kolektif Sorumluluk ile Proaktif Kişilik Ölçeğine ait çarpıklık ve basıklık değeri Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13. Kolektif Sorumluluk Ölçeği ile Proaktif Kişilik Ölçeği Basıklık ve Çarpıklık Analizlerine İlişkin Değerler (N=466)

Ölçekler		İstatistik	Std. Hata
Kollektif Sorumluluk Ölçeği	Basıklık	-,590	,113
	Çarpıklık	,231	,226
Proaktif Kişilik Ölçeği	Basıklık	-,675	,113
	Çarpıklık	-,184	,226

Tablo 13’de görüldüğü üzere dağılımın normal dağılım olarak kabul edilebilmesi için basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Çarpıklık ve basıklık katsayıları her iki ölçeğin toplam puanlarında ve alt boyutlarında $\pm 1,5$ aralığındadır ve hipotetik evren dağılımını sağlamaktadır. Verilerin dağılımının normal olduğu varsayılarak analizleri için parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

Çalışmada nicel verilerin toplanması aşamasında kullanılan ve araştırmacı tarafından Türkçe’ye uyarlanan KSÖ ile ayrıca PKÖ’nin güvenilir ölçümler yapma durumunun sınanması için likert tipi dörtlü ve beşli derecelendirme ölçeklerinin kullanıldığı durumlarda tercih edilen Cronbach’s Alpha (α) güvenilirlik testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2011, s.171). Test sonuçların KSÖ ilişkin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı .90 iken, ölçeğin PKÖ ilişkin güvenilirlik katsayısı .94 olarak tespit edilmiştir. Literatürde yaygın olarak, makul güvenilirlik değerinin .70 ve üzerinde olması gerektiği (Tavakol ve Dennick, 2011); bununla birlikte araştırmanın amacına uygun olarak .60 ve üzerindeki (Van Griethuijsen, Van Eijck, Haste, Skinner ve Mansour 2015) değerlerin de kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda her iki ölçeğin de güvenilir ölçümler yapabildiğine karar verilmiştir.

Nicel verilerin analizinde, katılımcıların kişisel bilgileri (Çalıştığınız Okul Kademesi, Yaşınız, Branşınız ve Meslekteki Kıdeminiz) betimlenirken frekans, yüzde, ölçek maddelerinin toplam puanlarının betimlenmesinde ise aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri incelenmiştir. Bağılı ve bağımsız değişkenlere ilişkin katılımcı görüşlerinin istatistiksel olarak farklılaşma durumunun belirlenmesinde, üç ve üstü gruplu karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. ANOVA testinde farklılaşmanın kaynağına bakmak için; okul kademesi değişkeninde Levene testi sonucuna göre (değer) varyansların homojen olduğu görülmüş ve bu farklılaşmanın hangi okul kademeleri arasında olduğunu öğrenmek için Post Hoc testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır. Yaş kategorisinde ise varyanslar homojen olmadığı ve 3’ten fazla grup olduğu için bu farklılaşmanın hangi yaş kategorileri arasında olduğunu öğrenmek için Welch testine bakılmış, ardından Dunnet C testi kullanılmıştır. Branş kategorisinde ise varyanslar homojen olmadığı ve 3’ten fazla grup olduğu için Welch testine bakılmış arkasından

Dunnet C testi uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin kolektif sorumluluğu ile okul yöneticilerinin proaktif davranışlar arasındaki ilişkisinin incelenmesinde Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşaması olan nitel çalışmada, öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel ve içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, içerik analizine kıyasla daha yüzeysel ve daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık bir şekilde belirlendiği araştırmalarda kullanılmaktadır. İçerik analizi ise; toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan kavramların, temaların ortaya çıkarılmasına olanak tanımaktadır. Wolcott (1994) betimsel veri analizinde sistematik olarak üç yol tavsiye etmektedir. Birinci yol katılımcılardan elde edilen verilerin olabildiğince katılımcı görüşlerine sadık kalınarak doğrudan alıntılanması ve betimsel bir yaklaşımla okuyucuya aktarılmasıdır. İkinci yol ise; betimsel yaklaşıma ek olarak bazı temalar ve temalar arası ilişkiler belirlemektir. Araştırmacı bu yaklaşımda veri analizlerini bir adım öteye görürerek okuyucuya yardımcı olacak ek analizler yapmaktadır. Üçüncü yaklaşımda ise; araştırmacı, birinci ve ikinci yaklaşımı temel alarak, araştırmacının katılımcı ve öznel yönünü daha ön plana çıkararak, kendi yorum ve anlayışı ile daha etkin bir rol oynamaktadır. Gerek Wolcott'un sınıflandırması, gerekse alanyazındaki diğer sınıflamalar, veri analizinde her araştırma için önemli olan üç temel kavramı ön plana çıkarmaktadır. Bunlar; *“betimleme”*, *“analiz”* ve *“yorumlama”* dır. (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 238-239).

Bu çalışmadaki nitel verilerin betimsel analizinde tema belirlenirken çerçeve oluşturması için görüşme formunda yer alan sorular temel alınmıştır. Bu doğrultuda katılımcılardan toplanan veriler incelenmiş ve kodlanmıştır. Veriler kodlanırken araştırma problemi ve amacına göre önemli kavram ve temalar kullanılmıştır. Bu şekilde veriler özetlenmiş ve önemli olanlar seçilerek araştırma problemiyle uyumlu hale getirilmiştir. Araştırmanın nihai aşamasında ortaya çıkan ortak kodların kavramlarla ilişkisi yorumlanarak temalar oluşturulmuş ve onaylanmıştır. Bu şekilde araştırma bulgularının anlamlandırılması ve geçerliğinin sağlanması mümkün kılınmaktadır. İçerik analizinde ise temelde yapılan işlem okuyucunun anlayabileceği bir biçimde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmekte daha sonra düzenlenerek, yorumlanmaktadır.

Araştırmanın nitel aşamasında geçerliği ve güvenirliği sağlamak adına bir takım önlemler alınmış ve girişimlerde bulunulmuştur. Nitel aşamada araştırmacı iç geçerliği (inandırıcılık) sağlayabilmek için bir takım stratejiler kullanmıştır (Lincoln ve Guba, 1985). Kullanılan bu stratejiler aynı zamanda bir araştırmanın inandırıcılığının (iç geçerlilik) değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçütler olarak da kabul edilmektedir. Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabirlik) sağlamak için elde edilen veriler yeterli düzeyde ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş ve okuyucuya kendi sonuçlarına ulaşma ve yorumda bulunma fırsatı verilmiştir. Ayrıca araştırmada aktarılabirliği artırmak için, olay ve olguları ve de bunların değişkenlik gösteren özelliklerini ortaya koyma amacı taşıyan “*amaçlı örnekleme*” yöntemi kullanılmıştır (Erlandson Harris, Skipper ve Allen, 1993).

Araştırmanın iç güvenirliğin (tutarlılık) sağlanması adına kavramsal çerçeveye bağlı olarak görüşme yoluyla elde edilen veriler sonucunda ortaya çıkan bulguların doğruluğu ve gerçekliği bir uzman tarafından kontrol edilerek kabul edilebilirlik oranı gözlemlenmiştir. Kodlama aşamasında danışman ve araştırmacı ayrı ayrı süreci yürüterek toplanan kodlar üzerinden hesaplamalar yapılmış, benzerlik oranları saptanmış ve ardından da temalaştırma süreci birlikte yürütülmüştür. Aynı kavramlar veya konular üzerinde yapılmış başka araştırmaların sonuçları da, ulaşılan sonuçların güvenirliğini teyid etmede kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan yapılan alıntılar okuyucuyla paylaşılmıştır. Dış güvenirliğin (teyit edilebilirlik) sağlanması adına ise görüşme yapılan öğretmenlerin bireysel özellikleri ve verilerin elde edildiği sosyal ortam, algılar, notlar, yazılar ve çıkarımlar açık bir şekilde tanımlanmış, veri toplama ve analiz yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. (LeCompte ve Goetz, 1982). Araştırmacının, araştırmasında doğru bilgiye ulaşma konusunda gereken dikkat ve özeni göstermesi, araştırma sürecinde izlediği aşamaları ayrıntılı ve açık bir biçimde okuyucuya sunması nitel araştırmacının karşılaması gereken önemli kriterler olarak değerlendirilmektedir.

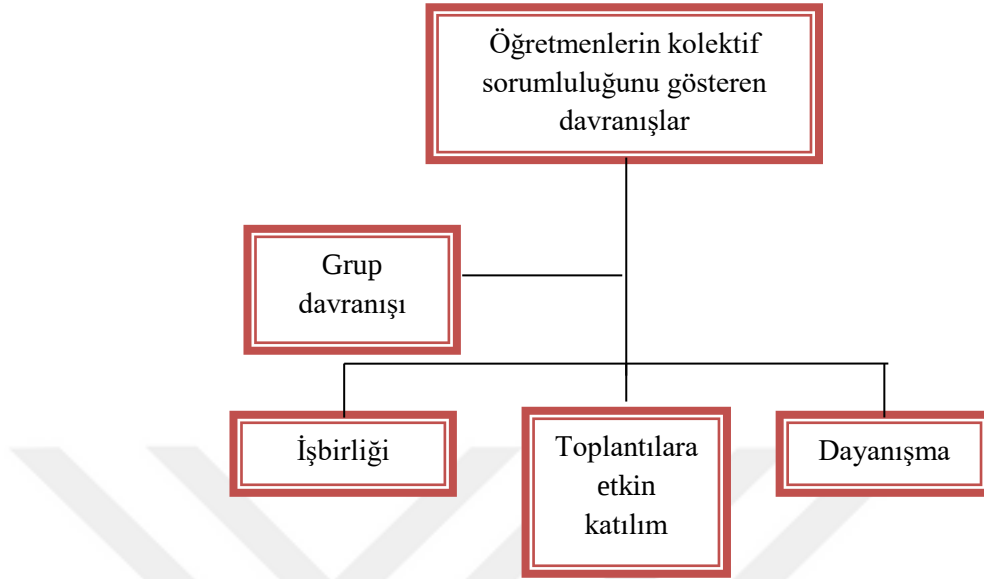
Bu açıklamalar bağlamında araştırmanın problemi ve alt problemleri doğrultusunda elde edilen verilerin analizi sonucunda oluşturulan temalar Tablo 14’de verilmektedir

Tablo 14. *Araştırma Verilerinin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Temalar*

Alt problem	Temalar
Okulda öğretmenlerin kolektif sorumluluğu gösteren davranışlara ilişkin görüşleri nelerdir?	Grup davranışı Bireysel davranış
Öğretmenlerin, kolektif sorumluluğun geliştirilmesinin okula sağladığı avantajlara ilişkin görüşleri nelerdir?	Örgütsel avantajlar Eğitsel avantajlar Bireysel avantajlar
Okul yöneticisinin yönetim sürecinde gösterdiği proaktif davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?	Aktif olma / Harekete geçme Bilgi toplama
Öğretmenlerin kolektif sorumluluğunu destekleyen yöneticinin proaktif davranışlara ve uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?	Önlemsel stratejiler uygulama Bilgi toplama

Tablo 14 görüldüğü üzere 4 ncü alt problem olan "*Okulda öğretmenlerin kolektif sorumluluğunu gösteren davranışlarına* " ilişkin verilerin analizi sonucunda "*grup davranışı ve bireysel davranış*" olmak üzere 2 tema ortaya çıkmıştır. Beşinci alt problem doğrultusunda "*Öğretmenlerin kolektif sorumluluğu geliştirmelerinde okula sağladığı avantajlara*" ilişkin verilerin analizi sonucunda "*örgütsel avantajlar, eğitsel avantajlar ve bireysel avantajlar*" olmak üzere 3 tema ortaya çıkmıştır. Altıncı alt problem olan "*Okul yöneticisinin yönetim sürecinde gösterdiği proaktif davranışlara*" ilişkin verilerin analizi sonucunda "*aktif olma/harekete geçme ve bilgi toplama*" olmak üzere 2 tema ortaya çıkmıştır. Araştırmanın yedinci alt problemi "*Öğretmenlerin kolektif sorumluluğunu destekleyen yöneticinin proaktif davranış ve uygulamalarına*" ilişkin verilerin analizi sonucunda "*Önlemsel stratejiler uygulama ve bilgi toplama*" olmak üzere 2 tema ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada tespit edilen tema ve kodlar araştırmanın bulgular bölümünde daha detaylı olarak ele alınmış ve katılımcılardan alınan alıntılarla ayrıntılanmıştır. Araştırmanın alt

problemleri doğrultusunda elde edilen verilerin analizi sonucunda oluşturulan bir temaya ait içerik analiz örneği şu şekilde verilebilir. (Şekil 4)



Şekil 4. Öğretmenlerin Kolektif Sorumluluğunu Gösteren Davranışlar

Araştırmanın 4ncü alt problemini oluşturan "Öğretmenlerin kolektif sorumluluğunu gösteren davranışlarına" ilişkin, "Grup davranışı" teması kapsamında "İşbirliği yapma" koduna ilişkin öğretmen görüşlerinden bir alıntı örneği şöyledir;

"Ö13 şu şekilde açıklamaktadır: En başta işbirliğini görüyorum öğretmenler arasında. Bu işbirliği sayesinde öğrencilerin gerek akademik gerekse sosyal yönden desteklenmesi adına çalışmalar yapılıyor. Aynı zamanda diğer branş öğretmenleriyle disiplinler arası mantık ve bağ kurarak, çalışmalar, işte ortak toplantılar, etkinlikler, bu tarz katılımlarda işbirliğinin yoğun olduğunu görüyorum. Aynı zamanda da paylaşımcılığın yüksek olduğunu düşünüyorum. Çünkü herkes daha uzman olduğu alanda, ilgi alanının da diğer arkadaşlarına yardımcı olmaya çalışıyor, yardımcı oluyor."

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak öğretmenlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular sırasıyla nicel aşamaya ilişkin bulgular ve nitel aşamaya ilişkin bulgular olmak üzere iki kısım halinde paylaşılmıştır. Araştırmanın nicel aşamasında KSÖ ile PKÖ aracılığıyla 1 nci, 2 nci ve 3 ncü alt problemlere ilişkin elde edilen araştırma bulgularına ve bu bulgulara ilişkin tablolara yer verilmiştir. Nitel aşamada ise; katılımcılarla yapılan görüşmeler doğrultusunda 4 ncü, 5 nci, 6 ncı ve 7 nci alt problemlere ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu aşamada araştırmacı tarafından çalışma grubundan toplanan veriler bulguya dönüştürülmüş ve bulguların alanyazın temelli yorumu yapılmıştır. Araştırmaya ilişkin katılımcı görüşleri belirlenen kod ve temalar halinde incelenmiş ve yorumlanmıştır. Bulguların sunumunun bundan sonraki kısmında temaları şekillendiren kodlara sırasıyla değinilmiş ve yer yer katılımcıların görüşlerine doğrudan alıntılar şeklinde yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “*Öğretmenlerin kolektif sorumluluğa ilişkin görüşleri öğretmenlerin; a) çalıştığı okul kademesine b) yaşlarına c) branşına d) mesleki kıdemine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin kolektif sorumluluğa ilişkin görüşleri sırasıyla a) *çalıştığı okul kademesine b) yaşlarına c) branşına d) mesleki kıdem süresine* göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

a) Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kolektif sorumluluğa ilişkin görüşlerinin çalıştığı okul kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ANOVA testi sonuçları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. *Öğretmenlerin Kolektif Sorumluluğa İlişkin Algılarının Okul Kademesine Göre ANOVA Sonuçları*

Okul Kademesi	N	$\bar{x}$	SS	Sd	F	p	Farkın Kaynağı
(1)İlkokul	133	3,91	0,72	3	6,68	,000	
(2)Ortaokul	149	3,68	0,78	462			1-3
(3)Genel Lise	123	3,57	0,83	465			1-4
(4)Meslek Lisesi	61	3,45	0,75				

p<.05

Tablo 15’de görüldüğü üzere yapılan ANOVA testinde öğretmenlerin kolektif sorumluluğa ilişkin algıları okul kademesine göre farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Varyanslar homojen olduğu için bu farklılaşmanın hangi okul kademeleri arasında olduğunu öğrenmek için Post Hoc testlerinden Tukey HSD testine bakılmıştır. Tukey HSD testi sonuçlarına göre (1) ($\bar{X}=3.91$, $S=0.72$) ile (3) ($\bar{X}=3.57$, $S=0.83$) ve (4) ($\bar{X}=3.45$, $S=0.75$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bir başka ifade ile öğretmenlerin ilköğretimde yada genel lisede veya meslek lisesinde görev yapması kolektif sorumluluk algıları ile yakından ilişkilidir. Bu bağlamda ilköğretimdeki öğretmenlerin kolektif sorumluluk algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

b) Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kolektif sorumluluğa ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ANOVA testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. *Öğretmenlerin Kolektif Sorumluluğa İlişkin Algılarının Yaşlarına Göre ANOVA Testi Sonuçları*

Yaş	N	$\bar{x}$	SS	Sd	F	P	Farkın Kaynağı
(1) 21-30 yaş	79	3,90	0,78	2	3,71	,02	1-2
(2) 31-40 yaş	125	3,60	0,82	463			
(3) 41 yaş ve üstü	262	3,66	0,77	465			

$p<.05$

Tablo 16’da ANOVA testinde öğretmenlerin kolektif sorumluluğa ilişkin algıları yaşlarına göre farklılaşma görülmüştür ($p<0,05$). Varyanslar homojen olmadığı için bu farklılaşmanın hangi yaş kategorileri arasında olduğunu öğrenmek ve hata varyansını azaltmak için Welch Anova testine bakılmıştır. Daha sonra Dunnet C testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre (1) ($\bar{X}=3.90$, $S=0.78$) ile (2) ($\bar{X}=3.60$, $S=0.82$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu durumda 30 yaşından küçük öğretmenlerin kolektif sorumluluğunun daha fazla olduğu görülmektedir.

c) Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kolektif sorumluluğa ilişkin görüşlerinin branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ANOVA testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. *Öğretmenlerin Kolektif Sorumluluğa İlişkin Algılarının Branşlarına Göre ANOVA Testi Sonuçları*

Branşlar	N	$\bar{x}$	SS	Sd	F	P	Farkın Olduğu Gruplar
(1) Sözel Alanlar	229	3,72	0,77	3	5,32	,001	1-3 2-4 3-4
(2) Sayısal Alanlar	79	3,59	0,79	462			
(3) Uygulamalı Alanlar	51	3,35	0,80	465			
(4) Temel Eğitim	107	3,86	0,77				

p<.05

Tablo 17’de ANOVA testinde öğretmenlerin kolektif sorumluluğa ilişkin algıları branşlarına göre farklılaşma görülmüştür (p<0,05). Varyanslar homojen olmadığı için bu farklılaşmanın hangi branşlar arasında olduğunu öğrenmek Welch Anova testine bakılmıştır. Daha sonra Dunnet C testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre (1) ($\bar{X}$ =3.72, S=0.77) ile (3) ($\bar{X}$ =3.35, S=0.80), (2) ($\bar{X}$ =3.59, S=0.79) ile (4) ($\bar{X}$ =3.86, S=0.77) , (3) ($\bar{X}$ =3.35, S=0.80) ve (4) ($\bar{X}$ =3.86, S=0.77) arasında öğretmenlerin verdiği cevaplarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu durumda temel eğitimdeki öğretmenlerin kolektif sorumluluğunun daha fazla olduğu görülmektedir.

d) Araştırmaya katılan öğretmenlerin kolektif sorumluluğa ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ANOVA testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. *Öğretmenlerin Kolektif Sorumluluğa İlişkin Algılarının Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

Kıdem	N	$\bar{x}$	SS	Sd	F	p
(1) 1-5 yıl	67	3,77	0,72	4	1,33	,26
(2) 6-10 yıl	86	3,78	0,89	461		
(3) 11-15 yıl	67	3,58	0,85	465		
(4) 16-20 yıl	78	3,58	0,80			
(5) 21 yıl ve üstü	168	3,68	0,72			

p<.05

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmenlerin kolektif sorumluluğa ilişkin algıları mesleki kıdemlerine göre tek yönlü varyans analiz ANOVA testi sonuçlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0.05$). Bu bulgu, tüm katılımcı öğretmenlerin okuldaki kolektif sorumluluğa ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre benzer düzeylerde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumda öğretmenlerin meslekteki geçirdikleri sürenin kısa ya da daha uzun olmasının kolektif sorumluluk algısı üzerinde etkisi olmadığı görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “*Öğretmenlerin okul yöneticilerinin proaktif davranışlarına ilişkin görüşleri öğretmenlerin a) çalıştığı okul kademesine b) yaşlarına c) branşına d) mesleki kıdemine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin proaktif davranışlarına ilişkin görüşleri sırasıyla a) *çalıştığı okul kademesine b) yaşlarına c) branşına d) mesleki kıdemine* göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

a) Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin proaktif davranışlarının öğretmenlerin çalıştığı okul kademesine göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren ANOVA testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. *Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Proaktif Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Okul Kademesine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

Okul Kademesi	N	$\bar{x}$	SS	sd	F	p
(1) İlkokul	133	3,17	0,59	3	,88	,45
(2) Ortaokul	149	3,05	0,74	462		
(3) Genel Lise	123	3,14	0,69	465		
(4) Meslek Lisesi	61	3,10	0,76			

$p<.05$

Tablo 19’da yer alan öğretmenlerin ANOVA testine göre, okul yöneticilerinin proaktif davranışlarına ilişkin görüşleri okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin proaktif davranışlarına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren ANOVA testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Proaktif Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre ANOVA Testi Sonuçları

Yaş	N	$\bar{x}$	SS	Sd	F	p
(1) 21-30 yaş	79	3,00	0,64	2	1,74	,28
(2) 31-40 yaş	125	3,09	0,72	463		
(3) 41 yaş ve üstü	262	3,16	3,69	465		

p<.05

Tablo 20’de yer alan ANOVA testinde, öğretmenlerin yaşlarına göre proaktif sorumluluğa ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görünmemektedir (p>0.05).

b) Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin proaktif davranışlarına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ANOVA testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir

Tablo 21. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Proaktif Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Branşlarına Göre ANOVA Testi Sonuçları

Branşlar	N	$\bar{x}$	SS	Sd	F	p
(1) Sözel Alanlar	229	3,14	0,67	3	2,34	,07
(2) Sayısal Alanlar	79	2,97	0,71	462		
(3) Uygulamalı Alanlar	51	3,02	0,83	465		
(4) Temel Eğitim	107	3,22	0,61			

p<.05

Tablo 21’deki ANOVA testinde, öğretmenlerin okul yöneticilerinin proaktif davranışlarına ilişkin görüşleri branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0,05).

d) Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin proaktif davranışlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ANOVA sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Proaktif Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	$\bar{x}$	SS	Sd	F	p
(1) 1-5 yıl	67	3,10	0,64	4	0.61	0.66
(2) 6-10 yıl	86	3,10	0,67	461		
(3) 11-15 yıl	67	3,02	0,69	465		
(4) 16-20 yıl	78	3,11	0,75			
(5) 21 yıl ve üstü	168	3,17	0,69			

p<.05

Tablo 22’de okul yöneticilerinin proaktif davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre tek yönlü varyans analizi ANOVA testi sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*Öğretmenlerin kolektif sorumluluğu ile okul yöneticilerinin proaktif davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin kolektif sorumluluğunun oluşmasında okul yöneticilerinin proaktif davranışlarına ait ilişkinin yönünü, boyutunu ve anlamlılık düzeyini belirlemek üzere korelasyon analizi yapılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için Pearson Momentler Çarpımı Katsayısı puanlarına bakılmıştır. Kalaycı’ya (2017) göre tespit edilen korelasyon katsayısının (r) .90 ile 1.00 arasında olması değişkenler arasındaki çok yüksek, .70 ile .89 arasında olması değişkenler arasında yüksek, .50 ile .69 arasında olması değişkenler arasında orta düzeyde, .26 ile .49 arasında olması değişkenler arasında zayıf düzeyde ve .00 ile .25 arasında olması değişkenler arasında düşük düzeyde ilişkinin mevcut olduğunu belirtmektedir. Belirlenen sonuçlar tablo 23’de gösterilmiştir.

Tablo 23. *Öğretmenlerin Kolektif Sorumluluğu ile Okul Yöneticilerinin Proaktif Davranışları Arasındaki İlişki*

Değişkenler	Ortalama	Kolektif Sorumluluk	Proaktif Davranış
Kollektif Sorumluluk Ölçeği	3,69	1	,16**
Proaktif Kişilik Ölçeği	3,12	,16**	1

** $p < .01$

Tablo 23 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin kolektif sorumluluğu ile okul yöneticilerinin proaktif davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin kolektif sorumluluğun oluşmasında okul yöneticilerinin proaktif davranışları arasında istatistiksel olarak düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,16$).

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın dördüncü araştırma sorusu “*Okulda öğretmenlerin kolektif sorumluluğu gösteren davranışlara ilişkin görüşleri nelerdir?*” şeklinde

belirtilmiştir. Bu araştırma sorusunun verileri doğrultusunda elde edilen temalar Tablo 24’de verilmektedir.

Tablo 24. *Öğretmenlerin Kolektif Sorumluluğunu Gösteren Davranışlar*

Temalar	Kodlar	F
Grup davranışı (f=48)	İşbirliği Yapma	17
	Toplantılara etkin katılım	12
	Dayanışma	8
	Kararlara etkin katılım	7
	Okulun hedeflerini benimseme/katkı	4
Bireysel davranış (f=25)	Ders verimliliğini/ başarısını arttırma isteği	11
	Paydaşlarla iletişim/ tanıma	10
	Motivasyon yüksekliği	2
	Mesleki gelişimi sürdürme	2

Tablo 24 incelendiğinde "*Öğretmenlerin kolektif sorumluluğunu gösteren davranışlarına*" ilişkin verilerin analizi sonucunda "*Grup davranışı ve bireysel davranış*" olmak üzere 2 tema ortaya çıkmıştır. Bu temalardan en çok "*Grup davranışı*" (f=48) teması vurgulanmıştır. Öğretmenlerin kolektif sorumluluğunu gösteren davranışlar alanında en çok vurgulanan "*Grup davranışı*" teması kapsamında *işbirliği yapma* (f=17), *toplantılara etkin katılım* (f=12), *dayanışma* (f=8), *kararlara etkin katılım* (f=7) ve *okulun hedeflerini benimseme/katkı* (f=4) kodları bulunmuştur. Bu kodlar arasında "*İşbirliği yapma*" kodu öne çıkmıştır. *İşbirliği yapma* kodu, öğretmenlerin zümreler ve paydaşlarla ortak hareket etmesi, kararlar alması, beraber bir şeyler üretebilmesi, planlama yapması, çalışması ve çözüm bulmasına ilişkin davranışları içermektedir. "*İşbirliği yapma*" koduna ilişkin öğretmen görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir:

"Ö13 şu şekilde açıklamaktadır: En başta işbirliğini görüyorum öğretmenler arasında. Bu işbirliği sayesinde öğrencilerin gerek akademik gerekse sosyal yönden desteklenmesi adına çalışmalar yapılıyor. Aynı zamanda diğer branş öğretmenleriyle disiplinler arası mantık ve bağ kurarak, çalışmalar, işte ortak toplantılar, etkinlikler, bu tarz katılımlarda işbirliğinin yoğun olduğunu görüyorum. Aynı zamanda da paylaşımcılığın yüksek olduğunu düşünüyorum. Çünkü herkes daha uzman olduğu alanda, ilgi alanının da diğer arkadaşlarına yardımcı olmaya çalışıyor, yardımcı oluyor."

"Ö16 şu şekilde açıklamaktadır: Bunun en büyük göstergesi bana göre işbirliği. Herkes burada bir amaç uğruna. Daha çok birlik beraberlik olup öğrenciyi ne kadar üst seviyeye taşıyabiliriz. Yardımlaşmamız lazım, egoyu bir kenara bırakmamız lazım. 30 senelik öğretmende bir şey öğrenebilir yeni mezundan. Zaten yeni öğretmen 30 senelik öğretmenden bir şeyler öğrenecek. İşte bu nasıl olacak işbirliği ile olacak."

"Grup davranışı" teması kapsamında vurgulanan bir başka kod "Toplantılara etkin katılımı"(f=12). "Toplantılara etkin katılım" kodu öğretmenlerin okulun sorunlarının görüşülmesi amacıyla toplantılara katılım sağlayarak karar alma, geri bildirim verme konusunda farklı görüşleri ortaya koyma, fikir ve deneyimleri paylaşma açısından istekli olduklarını gösteren görüşleri kapsamaktadır. Buna göre "Toplantılara etkin katılım" koduna ilişkin öğretmen görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir:

"Ö8 şu şekilde açıklamaktadır: Öğretmenlerin çoğunlukla katıldığını söyleyebilirim. Genelde idari toplantılar, okulun işleyişi ile ilgili ya da herhangi bir proje, ya da bir etkinlik olduğu zaman öğretmenlerin çoğu katılıyor ya da ilgili öğretmenler katılıyor. Bu ilgili alanda görev yapacak öğretmenler çoğunlukla katılıyor. Bence katılmaları da gerekiyor. Özellikle idari toplantılarda. Ben toplantıların önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü okulun işlemesi gereken bir işleyişi var. Genellikle sorumlu olanlar, daha doğrusu denetim kısmından sorumlu olan kişiler, idareciler. İdari toplantılarda bu konular genellikle tartışılıyor. İşlerin ne kadar yolunda gittiği ya da nelerin daha iyi yapılabileceği ile ilgili bu konuda öğretmenlerden geri bildirim almak çok önemli. Toplantıların bu işlevinin önemli olduğunu düşünüyorum. Okulmda öğretmenlerin gözlemleri dikkate alınıyor."

"Ö10 şu şekilde açıklamaktadır: Toplantılara karşı sonuçta herkesin kafasında bir fikir oluşuyor. Herkesin bunu paylaşıp olumlu veya olumsuz geri dönütleri vermesi bence önemli. Öğretmenlerde istekli katılıyor. Çünkü herkes problemine bir çözüm arıyor. Yada olumlu olduğu yönleri göstererek desteklenmek bir motivasyon sağlıyor öğretmenler için. Bu nedenle toplantıların olmasını da doğru buluyorum. Toplantılara katılırken öğretmenlerin de istekli olduğunu düşünüyorum. Müdürümüzde dönütler veriyor, kendi içimizde de geri dönütler veriyoruz. Bu yüzden herkes ortaya bir fikir atıyor. Ne yapabiliriz? Öğrencilerimizi geliştirmek için. Ne adımlar atabiliriz. Attığımız fikirlerle birbirimizi desteklediğimiz için zaten ortak bir çalışma alanı sağlıyoruz. Bir nevi kendimize ortak fikirlerimizi paylaşıyoruz, birbirimizi destekliyoruz."

Öğretmenlerin kolektif sorumluluğunu gösteren davranışlar konusunda ikinci tema "Bireysel davranış" temasıdır. Analiz sonucunda öğretmenlerin "Bireysel davranış" (f=25) teması kapsamında *ders verimliliğini/ başarısını artırma isteği* (f=11), *paydaşlarla iletişim/tanıma* (f=10), *motivasyon yüksekliği* (f=2) ve *mesleki gelişimi sürdürme* (f=2)" kodları bulunmuştur. Bu kodlar arasında "Ders verimliliğini /başarısını artırma isteği" (f=11) kodu öne çıkmıştır. "Ders verimliliğini/başarısını artırma isteği" kodu, öğretmenlerin öğrencilerin kazanım eksiklerini tespit etmek, öğrencinin akademik ve sosyal motivasyonunu sağlamak, ders anlatımında ve ders içi etkinliklerde aktif olmak, öğrencinin ilgisini çekecek, dersi daha iyi anlamasını ve katılımını sağlayacak materyaller, strateji, teknik ve yöntemler kullanmak, veli ile işbirliği yapmak şeklindeki davranışlarını içermektedir. "Ders verimliliğini/başarısını artırma isteği" koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şöyledir:

"Ö9 şu şekilde açıklamaktadır: Öğretmenlerimiz sınıf içersindeki yöntemlerini sınıf sınıf deniyorlar. Bu da çocukların derse olan bakış açısını, nerelere göre dikkat çekeceğini öğrenmeyi sağlıyor. Öğretmenlerimiz çocukları iyi tanıdıkça bunu görebiliyorlar. Bu yönde de çocukların ilgisini çekebilecek, dersi daha iyi anlayabilmesini, öğrenebilmesini sağlayacak çeşitli yöntemler uygulamış oluyorlar sınıf içerisinde. Bu da öğrencinin akademik başarısını artırmış oluyor. Merak duygusu geliştirmiş oluyor. Derse ilgisini artırmış oluyor. Derste sıkılmayıp başka şeylerle ilgilenmeyip, dersi kendisinin daha iyi dinlemesini ve motive olmasını sağlamış oluyor. Derse katılımı artmış oluyor. Dersi öğrenmesi daha kolay, kalıcı hale gelmiş oluyor. Yani en azından kendi branşında bir konu anlatıyorlar."

"Ö17 şu şekilde açıklamaktadır: Öğrencilerin başarısını yani bunu ben öğretmen olarak düşündüğümde kendi başarımlarını olarak görüyorum. Açık konuşmak gerekirse; başarılı oldukları zaman seviniyoruz. Ama bir başarısızlıkta da üzülüyoruz, kendimiz başarısız olmuş gibi. Hem başarının hem de başarısızlığın sorumluluğunu yüklenmiş oluyoruz. Acaba insan yapamıyor muyum? Acaba sıkıntı bendemi yoksa öğrenci kaynaklı mı? Başarısız olan öğrencileri motive etmeye çalıştığımızda, onları sadece çalıştırmak bazen yeterli olmuyor. Kaynaştırma öğrencileri – devlette BEP olarak geçiyor- benim en çok sıkıntı yaşadığım grup. Ortaokula gelmiş toplamada sıkıntı yaşıyor. Çarpmada sıkıntı yaşıyor. Hani bu tarz öğrencileri göz önünde bulundurduğumda ortaya çıkan başarısızlığın benle alakalı olmadığını görüyorum. Kaynaştırma öğrencileri için farklı bir program izlenmesi gerekiyor. Yani bu sistem içersinde onlara ayrı bir vakit ayırmak gerekiyor. Bizde vaktimiz olduğu sürece elimizden geleni yapmaya çalışıyoruz."

"*Bireysel davranış*" teması kapsamında vurgulanan bir başka kod "*paydaşlarla iletişim/tanım*" ($f=10$) kodu, öğretmenlerin okul içinde ve dışında tüm paydaşları tanımaya çalışmaları, iletişim kurmaları, düşünce ve fikirlerini paylaşma çabasında olmalarını içermektedir. Buna göre "*Paydaşlarla iletişim/ tanım*" koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir:

"Ö8 şu şekilde açıklamaktadır: Belirli sayıdaki insanın birlikte bir şeye bir amaca hizmet etmesi geliyor. Aklıma öğretmenlerin kolektif sorumluluğunu gösteren davranışlar birlikte iletişim halinde olması, birbirleriyle okul sınıf yada öğrenciler hakkındaki görüşleri paylaşması benim ilk aklıma geliyor. Birlikte öğretmenlerin etkinlik yaparken, bunu işbirliğiyle yapmaları olabilir ya da okuldaki basit sorumlulukları paylaşarak yapması. Mesela en basiti bir nöbet tutarken başka bir öğretmen arkadaşı ile bunu birlikte yapması. Ya da bazen birbirlerinin yerine geçmesi olabilir. Bir nöbeti olan arkadaşıyla nöbet tutmak olabilir. Birisi gelemediğinde onun dersinin yerine geçmek olabilir. Ya da onun herhangi bir sorumluluğunu belki almak diye düşünüyorum."

"Ö21 şu şekilde açıklamaktadır: Şimdi öğretmenler veliler için zaten standart toplantılar yapıyorlar. Hem tanışma esbabında hem de kendini tanıtmak anlamında. Ara ara elzem durumlarda farklı dönemlerde planlamanın dışında da ekstrasdan toplantılar yapıp, özel durumların konuşulduğu gündem maddeleri çerçevesinde toplantılar yapılıyor. Burada bir amaç söz konusu, ilerleyen süreçlerde dialog kurulacak, faaliyetlere katılım sağlanacak. Öğrencilerle ilgili bilgi alış verişinde bulunacak. Sorunlar yaşandığında öğretmenlerin veli ile de işbirliği yapması lazım. Yine çocukların sosyal, sporsal, kültürel, akademik birçok faaliyetlere yönlendirmelerinde onları teşvik etmede, onlara rehberlik yapmada yine öğretmenlerin kolektif sorumluluğun olduğunu ve bunları gözlemlediğimi söyleyebilirim."

Sonuç olarak "*Öğretmenlerin kolektif sorumluluğunu gösteren davranışlar*" açısından "*Grup davranışı*" temasının okul üyeleriyle paylaştığı ve birlikte yürüttükleri işlerdeki sorumluluk kaynaklarını içerdiği söylenebilir. "*Bireysel*

davranış" temasının ise öğretmenlerin okulun hedeflerine ulaşması ve başarısını artırması konusunda birebir ve aktif şekilde yaptıkları ve kontrol edebildikleri rollerine dayalı sorumluluk davranışları olduğu söylenebilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın beşinci araştırma sorusu "*Öğretmenlerin, kolektif sorumluluğu geliştirmelerinde okula sağladığı avantajlara ilişkin görüşleri nelerdir?*" şeklinde belirtilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen temalar Tablo 25’de verilmektedir.

Tablo 25. *Öğretmenlerin, Kolektif Sorumluluğu Geliştirmelerinde Okula Sağladığı Avantajlar*

Temalar	Kodlar	F
Örgütsel avantajlar f (30)	Olumlu iklimi oluşturma	8
	Sorunların çözülmesi	7
	Kararların uygulanmasını artırma	6
	Paydaşlarla dayanışma	5
	Üretkenliğin artması	4
Eğitsel avantajlar f (29)	Öğrenci gelişimi	14
	Bilgi paylaşımı	8
	Yaratıcı görüşleri ortaya çıkarma	7
Bireysel avantajlar f (28)	Yeni öğretmenlerin uyumu	11
	İş doyumunun artması	10
	Bireysel gelişim	7

Tablo 25 incelendiğinde "*Öğretmenlerin, kolektif sorumluluğu geliştirmelerinde okula sağladığı avantajlara* " ilişkin verilerin analizi sonucunda "*Örgütsel avantajlar, eğitsel avantajlar ve bireysel avantajlar*" olmak üzere 3 tema ortaya çıkmıştır. Bu temalardan en çok "*Örgütsel avantajlar*" (f=30) teması vurgulanmıştır. Öğretmenlerin kolektif sorumluluğu geliştirmelerinde okula sağladığı avantajlara ilişkin en çok vurgulanan "*Örgütsel avantajlar*" teması kapsamında *olumlu iklimi oluşturma* (f=8), *sorunların çözülmesi* (f=7), *kararların uygulanmasını artırma* (f=6), *paydaşlarla dayanışma* (f=5) ve *üretkenliğin artması* (f=4) kodları bulunmuştur. Bu kodlar arasında "*Olumlu iklimi oluşturma*" kodu öne çıkmıştır. *Olumlu iklimi oluşturma* kodu, öğretmenlerin kolektif sorumluluğunun paydaşlar arasında sevgi ve saygıyı geliştirici, moral ve motivasyonu yükseltici,

huzurlu ve keyifli bir çalışma ortamını destekleyici, hoşgörü temelli bir okul ortamına destek sağladığını içermektedir. "*Olumlu iklimi oluşturma*" koduna ilişkin öğretmen görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir:

"Ö12 şu şekilde açıklamaktadır: Size yardım elinin dokunması ve sorduğunuz soruların cevaplanması. Mutlaka sizin o andaki kafa karışıklığınızı iş yükünüzü aza indiriyor. Bu sizi rahatlatıyor. Rahatlamış öğretmen diğer işlerinde de rahatlamış ve başarılı olmuşçasına yoluna devam ediyor. Başarılı, huzurlu, iş doyumunu yüksek, heyecanlı, birbirine tahammül eden işini seven ve birbirini destekleyen bir ortam oluyor. Koridordaki o muhabbeti dinleyen bir öğrenci bile bizlerden bir şeyler kapabiliyor. İşte öğretmenlerimiz birliktelik, dayanışma içinde, bizde onları rol model olalım diyen öğrencilerimiz olabiliyor."

"Ö22 şu şekilde açıklamaktadır: Sorumluluklar yerine geldiği zaman insan sevinir, keyiflenir. Daha mutlu olur. Mutlu okul, mutlu öğrenci. Motivasyonumuz olumlu etkilenir. Okula karşı sorumluluklarımız var. Biliyorsunuz onları yerine getirmeliyiz. En başta huzur olur. Sıkıntı olmaz. Bir kişi o grubun dışında hareket ederse, bir zümreyi düşünün, o zümrede muhtemelen bir çatlak olacak. Sıkıntı oluşacak, o sıkıntı yavaş yavaş yani genele yansıyacak, okul idaresine yansıyacak yani, 6, 7 veya 8 kişilik bir zümrede 1 veya 2 kişinin farklı şekilde uygulama yapması. Dalga etkisi yaratacaktır. Nasıl sıkıntı yaratırsa, burada da aynı sıkıntılar artacaktır. Bunun tam tersi de olumlu bir dalga yaratacaktır".

"*Örgütsel avantajlar*" teması kapsamında vurgulanan bir başka kod "*sorunların çözülmesi*" ($f=7$). "*Sorunların çözülmesi*" kodu öğretmenlerin oluşacak veya oluşmadan önce her türlü zorluğu, sorunu ve problemi minimize etmeye çalışmaları ve bu sorunları çözmek için ortak bir çaba sarf etmelerini gösteren davranışları içermektedir. Buna göre "*Sorunların çözülmesi*" koduna ilişkin öğretmen görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir:

"Ö20 şu şekilde açıklamaktadır: Bu durumda tüm maddi ve manevi sorumluluğu kabullendiğinde okulda oluşacak her problemi, her sorunu minimize etmiş oluyoruz. Bu şekilde. Bu durum zincirleme bir durum gerek okul idaresi, gerek öğrenci, gerek veli profili, gerek öğretmenin durumu, bu durumda çok önemli. Yani yeni bilgi aktarma hevesiyle derslere girdiğinde öğrencim daha istekli oluyor. Çocuğun veya velinin bir şikâyet etmesi durumunda o durumu çözmeye o çocuğun ilgi ve alakasını çekmeye çalışıyoruz. Bunu kendi adına %80, %90 başardığımı düşünüyorum. İşbirliği ve dayanışma olduğu sürece orada bir şeylerin işleyişi sonuca varır. Başarı elde edilir. Öğretmenlerin her zaman kendini yenilemesi, her zaman aktif bulunması hem öğrenciye hem tüm okula yansır."

"Ö21 şu şekilde açıklamaktadır: Kolektif sorumluluğu yerine getiren, üstlenen öğretmenler aslında birçok problemi başlamadan çözmüş oluyor. O gün kenarda, köşede kalmış, silinmiş bir çocuğu fark etmek önemli. Bunu tekrar eğitime kazandırmak. Bu hep bunlarla ilintili olan bir şey. Her açıdan işte okulu sahiplenen bir öğretmen muhtemelen o okula dokunacaktır. Bir tuğla koyacaktır ne olursa olsun."

Öğretmenlerin kolektif sorumluluğu geliştirmelerinde okula sağladığı avantajlar konusunda ikinci tema "*Eğitsel avantajlar*" temasıdır. Analiz sonucunda öğretmenlerin "*Eğitsel avantajlar*" teması kapsamında *öğrenci gelişimi* ($f=14$), *bilgi paylaşımı* ($f=8$), ve *yaratıcı görüşleri ortaya çıkarma* ($f=7$) kodları bulunmuştur. Bu

kodlar arasında "*Öğrenci gelişimi*" ($f=14$) kodu öne çıkmıştır. "*Öğrenci gelişimi*" kodu, öğretmenlerin öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal hayatlarına dokunmaları, öğrencilerin okula bağlılığını ve devamlılığını sağlamaları, öğrencilerin verimliliğini üst düzeye çekerek güçlü ve başarılı bir öğrenci topluluğu yaratma çabalarını içermektedir. "*Öğrenci gelişimi*" koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şöyledir:

"Ö21 şu şekilde açıklamaktadır: Kolektif sorumluluk bilinci geliştiğinde birçok alanda olumlu etkileri görülüyor. Çalıştığım bir okulda TEOG sınavı çalışmalarında biz öğretmenlerle bütünleşmiştik. Öğrencilerin moral ve motivasyonları noktasında, özel gelişim durumlarında, duygusal gelişimlerinde, birtakım ailevi problemlerine varana kadar, sosyo ekonomik sıkıntıları olan çok özel öğrencilerimize dahi dokunmaya çalıştık. İlçeden ara ara veya resmi kurumlardan geldiklerinde, okuldaki olumlu iklimi hissediyorlardı. Biz sürecin gelişimi ile ilgili bir geri bildirim sunduğumuzda, öğretmenlerin çabası somut şekilde ortaya konuyordu. Bu başarıya etki etti, sportif faaliyetlere etki etti, ilçe düzeyinde, ulusal düzeyde ciddi başarılar elde ettik. Öğretmenler bir arı kovanı gibi çalışıyorduk. Aşağıda dramalar yapılyordu, spor salonunda eksersizler yapılyordu, diğer tarafta başka faaliyetler yapılyordu. Ders dışı faaliyetler, moral motivasyon geceleri yapılyorduk."

"Ö6 şu şekilde açıklamaktadır: Çocuğun gelişimi için okul müdürü, diğer personel, öğretmen arkadaşlar bir araya gelip doğru eğitimi, doğru zamanda, doğru yerde yapma konusunda genelın dışına çıkıp hareket etmek, farklı düşünen öğretmenlerin sentezini ortaya çıkartmak gerekli. Şu öğretmenin şöyle bir projesi var arkadaşlar, harika bir proje çocuğun özgüvenine dayanıyor. Proje onun sosyalleşmesini, daha mutlu öğrenmesini, daha başarılı olmasını sağlıyor. Birlikte proje üzerinde çalışıyoruz. Farklılıklara açık olan arkadaşlarımız bir araya geliyor. Benim bir projemi uyarladım. Örgütsel değişime önderlik edersek, bütün sınıflarda lider öğrenciler yetiştirebilirsek, yıllar sonra ülkemizi idare edecek lideri de yetiştirdiğimiz bu liderler içinden seçebiliriz."

"*Eğitsel avantajlar*" teması kapsamında vurgulanan bir başka kod "*Bilgi paylaşımı*" ($f=8$) kodu, öğretmenlerin kolektif sorumluluklarını önemsemesinin meslektaşlarıyla alan bilgisi ve kültürel birikimlerini paylaşma ve ayrıca disiplinler arası çalışmalara, okulun hem bilgi, hem materyal, hem de idari evrak anlamında entelektüel sermayesinin oluşmasına ve bunun muhafaza edilerek gelecekteki çalışanlara aktarılmasına katkı sağlamasını içermektedir. Buna göre "*Bilgi paylaşımı*" koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir:

"Ö12 şu şekilde açıklamaktadır: Öğretmenler alan, kültürel bilgilerini paylaşıyor. Diyelim ki; bir araştırma yapıyorsunuz. Hemen yardımcı olunabiliyor ya da bir pano çalışmasında bir törende ekip ruhu ortaya çıkabiliyor. Ya da sizin ihtiyacınız olduğu durumlarda mutlaka bir sayısal öğretmenimize ya da bir sözel öğretmenimizle dersler arası bilgi paylaşımı oluyor. Mesela bir resim öğretmenimiz bir şey çizip, bir matematik öğretmenimiz bunu pano çalışması yapabiliyor. Ya da görsel bir derste şova döndürebiliyoruz. Aslında tüm öğretmenlerin okulu daha iyi yapma çabaları ve bilinci var. Aslında öğretmenler birlikte çabaladıklarında okulu geliştirme artıyor."

"Ö23 şu şekilde açıklamaktadır: Senin ne yaptığını diğer öğretmen görüyor. Sen yapıyorsun, o yapıyor, herkes yaptığı için güzel bir iş ortaya çıkıyor. Burada bilgi paylaşımı oluyor. O şöyle yaptın diyor. Ona söylüyor. Oda ondan etkileniyor. Burada bir bilgi birikimi oluşuyor ve ortaya çıkıyor. Çünkü yaptığımız her

etkinlikte, görüşmede, toplantıda aslında biz kendimize bir şeyler katıyoruz. Bir projede bunlar öğretmene faydalı olmaz mı? Öğretmen bir şeyler katıyor kendine. Bu bilgi birikimini, bu entelektüel sermayeyi bir sonraki nesillere, daha sonraki senelere aktarıyor hatta daha da geliştirerek, okulun hem bilgi anlamında, hem materyal anlamında, hem de idari evrak anlamında bir sermayesi oluşuyor ve bunlar depolanıyor. Bizden sonra gelen öğretmenler, idareciler, okulun kültürel sermayesi hakkında daha kolay bilgi sahibi olabiliyorlar.”

Öğretmenlerin kolektif sorumluluğu geliştirmelerinin okula sağladığı avantajlar konusunda üçüncü tema "*Bireysel avantajlar*" temasıdır. Analiz sonucunda öğretmenlerin "*Bireysel avantajlar*" teması kapsamında yeni öğretmenlerin uyumu ($f=11$), iş doyumunun artması ($f=10$), bireysel gelişim ($f=7$) kodları bulunmuştur. Bu kodlar arasında "*Yeni öğretmenlerin uyumu*" ($f=11$) kodu öne çıkmıştır. "*Yeni öğretmenlerin uyumu*" kodu, öğretmenlerin kolektif sorumluluğu önemsemesinin, yeni atanan öğretmenin okula adaptasyon sürecinde, rehberlik, mentorluk, koçluk veya danışmanlık yaparak okula entegre olmasını sağlama, oryantasyon eğitimine destek olma, baskı ve kaygıyı azaltmak konusunda destek sağlamasını içermektedir. "*Yeni öğretmenlerin uyumu*" koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şöyledir:

“Ö9 şu şekilde açıklamaktadır: Şimdi yeni gelen öğretmen sınıf içersinde ne yapacağını nasıl davranacağını bilemeyebilir. Öğretmenlerin bu tecrübelerinden yola çıkarak, onların kullandığı yöntem ve teknikleri, işte kolektif sorumluluk içersinde fikir alış veriş yaptıklarında, en azından yeni başlayan öğretmenin kafasında bir düşünce oluşmuş olabilir. Öğrencilere nasıl davranacağını, ondan sonra konuyu nasıl, ne şekilde anlatabileceğini sınıf içersindeki yöntemini ve derse girmeden önceki planlamasını, buna göre yapmasını sağlayabilir. Yol göstermiş olabilir, koçluk yapmış olur. Ne yapabileceğini bilememek kaygıya neden olabilir.”

“Ö17 şu şekilde açıklamaktadır: Bu kuruma başladığımda, dayanışma sorumluluğunu taşımayan öğretmenlerle birlikte olsaydım, şu an bu işi yapmıyordum. 18 yıllık, 20 yıllık matematik öğretmeni ağabeylerim ile çalıştım. Şu an ben bu mesleği yapıyorsam onların sayesinde. Çünkü onlar bana karşı bir sorumluluk hissediyorlar. Yardımcı olmak istiyorlar. İçlerinde var. Herhangi bir konuda gidip rahatlıkla danışabiliyorsun. Bu insanın öğretmenliğine, yani mesleki bilgisine de ve alan bilgisine de büyük katkısı oluyor.”

"*Bireysel avantajlar*" teması kapsamında vurgulanan bir başka kod "*İş doyumunun artması*" ($f=10$) kodu, öğretmenlerin kolektif sorumluluklarının önemsemesinin sonucu olarak öğretmenlerin mesleğinde tatmin olmaları, mesleklerinden haz almaları, çalışma isteği ve verimliliğinin artması, okula karşı olan aidiyet duygularının yüksek olması ve okul kültürünü içselleştirmelerini içermektedir. Buna göre "*İş doyumunun artması*" koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir:

“Ö4 şu şekilde açıklamaktadır: Sorumluluklarımızı biliyorsak, iş doyumumuz artıyor. Benim için buraya gelip bir şeyler yapmak, bir şeyler üretmek önemli. Bunun karşılığında insanlar bir şeyler beklemiyor ama çocuklardan geri dönüşü çok

güzel olduğu zaman çok mutlu oluyorsunuz. Beni çok etkiliyor çocuklarımdan gelen bir geri dönüş, gözlerinin içi gülmesi. Mutlu olmaları çocukların, beni çok mutlu ediyor. Başarılı olmaları. Benim öğrencim Karivu sınavında birinci oldu. Geçen sınavda birinci oldu. Bu sınavda da birinci oldu. Çok güzel bir şey, yani bir şeyler vermişim. Ve ben onun karşılığında ürünümü topluyorum. Çok mutluyum o yüzden.”

“Ö7 şu şekilde açıklamaktadır: Okulun işleyişi düzgün şekilde seyrediyor. Bu durumda, öğretmen okul kültürü, iklimini benimsiyor. Okulun kültürünü benimsiyor, bir aile olduklarını benimsiyor. Ona göre çalışma şevki artıyor, okula daha mutlu geliyor.”

Sonuç olarak "*Öğretmenlerin kolektif sorumluluğu geliştirmede okula sağladığı avantajlar*" açısından "*Örgütsel avantajlar*" teması; okulun öğretmenlerin kolektif sorumlulukları önemsemesinin okulun kurumsal ve yönetsel süreçleri, karşılaşılan sorunların çözümleri, okul ikliminin ve kültürünün oluşmasına katkı sağladığını içermektedir. "*Eğitsel avantajlar*" teması öğretmenlerin, öğrencilerin verimliliğini üst düzeye çekmek için meslektaşlarıyla alan bilgisi, mesleki ve kültürel birikimlerini paylaşarak, güçlü ve başarılı bir öğrenci topluluğu yaratma konusundaki gelişimsel yararlarıdır. "*Bireysel avantajlar*", öğretmenlerin okulda göstermiş oldukları tüm çabaların bireysel olarak bağlılık, iş doyumu vb. duygular olarak kendilerine yansımalarını içermektedir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın altıncı araştırma sorusu "*Okul yöneticisinin yönetim sürecinde gösterdiği proaktif davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?*" şeklinde belirtilmiştir. Bu araştırma sorusunun verileri doğrultusunda elde edilen temalar Tablo 26'da verilmektedir.

Tablo 26. *Okul Yöneticisinin Yönetim Sürecinde Gösterdiği Proaktif Davranışlar*

Temalar	Kodlar	F
Eyleme geçme f (47)	Önlem alma	15
	İnisiyatif kullanma	10
	Fırsatlara göre şartları oluşturma	8
	Planlama yapma	6
	Yeni hedefler belirleme	4
	Girişimler yapma	4
Bilgi toplama f(37)	Problemleri belirleme	14
	Yenilikleri öğrenmeye açık olma	12
	Fırsatları arama	8
	Araştırma yapma	3

Tablo 26 incelendiğinde "*Okul yöneticisinin yönetim sürecinde gösterdiği proaktif davranışlara*" ilişkin verilerin analizi sonucunda "*Eyleme geçme*" ve "*Bilgi toplama*" olmak üzere 2 tema ortaya çıkmıştır. Bu temalardan en çok "*Eyleme geçme*" (f=47) teması vurgulanmıştır. Okul yöneticisinin yönetim sürecinde

gösterdiği proaktif davranışlar alanında en çok vurgulanan "*Eyleme geçme*" teması kapsamında *önlem alma* ($f=15$), *İnisiyatif kullanma* ($f=10$), *fırsatlara göre şartları oluşturma* ($f=8$), *planlama yapma* ($f=6$), *yeni hedefler belirleme* ($f=4$), *girişimler yapma* ($f=4$) kodları bulunmuştur. Bu kodlar arasında "*Önlem alma*" ($f=15$) kodu öne çıkmıştır. *Önlem alma* kodu, yöneticilerin oluşabilecek olayları önceden tahmin ederek reaksiyon göstermeleri, doğabilecek riskleri görebilme ve bunların çözümüne öncülük etmeleri, planlama yaparak ortaya çıkabilecek sorun ve problemlerin çözümü için önceden önlemsel ve sezgisel davranışları, önleyici tedbirler almasına ilişkin davranışları içermektedir. "*Önlem alma*" koduna ilişkin öğretmen görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir:

"Ö7 şu şekilde açıklamaktadır: Özellikle örnek vereyim; bir toplantının planlanmasında gözlemledim. Müdürümüz karışıklılık olmaması adına; kişilere randevu oluşturma, karışıklığı önleme, çakışmasını önleme gibi özellikle önlemler alınıyor. Velinin görüşme süresini kısıtlı tutuyor. Mesela veliden etüt talebi gelmeden onun önünü görüp, çok fazla önlemler alınıyor. Ama bir veliden gelecek şikâyet ön görülemeyebilir. Hangi konudan geleceği bilinemeyebilir. Ama genel olarak problemleri ön görme şeklinde buradan bir problem çıkabilir. Ona göre aksiyon alıyor. Daha önce gördüm. Aramızda bir konuşma geçmişti. Bu bize normalde sorun yaratacak demişti."

"Ö8 şu şekilde açıklamaktadır: Özellikle küçük çocukların mesela koşarken ya da bir hareket yaparken zarar görmemesi için normalde olması gerekenden daha fazla nöbet yeri ekledi. Öğretmenleri çocukları daha iyi gözlemlemesi için veya onları uyurabilmesi için mesela önceden proaktif davranışına örnek olabilir. Çoğu şeyde böyle. Bu öngörmesi ile ilgili olabilir. Mesela idarede özellikle pandemi döneminde mesela bir şey yürümediğinde onun alternatifi genelde oluşturuldu. Herhangi bir sorun olması halinde çeşitli B ve C planları da vardı. Başka bir platforma geçilmesi ya da farklı bir şekilde ders işlenmesi gibi. Genelde önceden öngöründe bulunarak kararlar alıyor diyebilirim."

"*Eyleme geçme*" teması kapsamında vurgulanan bir başka kod "*İnisiyatif kullanma*" ($f=10$). "*İnisiyatif kullanma*" kodu yöneticilerin, öğretmenlere alan bilgisi ve mesleki uygulamalarında gerekli şartları sunmada ve ihtiyaçlarını karşılamada bireysel iradelerini ve yetkilerini kullanmaları, karar alma ve sorumluluk süreçlerini iyileştirme konularında bireysel inançlarını gösterme çabalarını içermektedir. Buna göre "*İnisiyatif kullanma*" koduna ilişkin öğretmen görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir:

"Ö2 şu şekilde açıklamaktadır: Bağlayıcılar olduğu halde bize rahat hareket alanı sağladığı için öncelikle müdürümüz benim için gerçekten çok önemli. Çünkü öncelikle dışarıdan nasıl görünürden ziyade. Siz gördüğünüz şekilde yapın rahatlığını verdiği zaman, çok daha rahat hareket edebiliyoruz. Müdürümüz gerçekten inisiyatifini kullanıyor. Siz şunu yapabilirsiniz. Bunu kullanabilirsiniz. Buna bağlı kalmayın siz serbestsiniz, diyor. Bu bile bence gayet güzel insanları motive ediyor. Bunu hissettiğin zaman sende orada bulunmak istiyorsun. Oranın bir parçası olmak, yardımcı olmak. Bir şeyleri başarmak istiyorsun."

"Ö12 şu şekilde açıklamaktadır: Farklı bir şekilde bir çalışmanız olur, bir düşünceniz olur. Hani o rahatlığı hissetti biliyoruz. Ve biz işlerimizi yaparken o gönül rahatlığıyla idareye gidebiliyoruz. İşte şunu düşünüyoruz. Şunu yapalım."

Mesleki ve alanımızda gelişmemiz için uygun şartları ve fırsatları sunmada inisiyatif gösteriyorlar.”

"Eyleme geçme" teması kapsamında vurgulanan bir başka kod "Fırsatlara göre şartları oluşturma" (f=8). "Fırsatlara göre şartları oluşturma" kodu yöneticilerin, fırsatların doğmasını veya ortaya çıkmasını beklemek yerine, herkesten önce kendi fırsatlarını kendilerinin yaratması ve bu doğrultuda uygun şartları oluşturmaları, oluşturulacak şartlar doğrultusunda öğretmenleri gerek kişisel ve mesleki alanda gerekse sosyal alanda destekleme çabalarını içermektedir. Buna göre "Fırsatlara göre şartları oluşturma" koduna ilişkin öğretmen görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir:

"Ö11 şu şekilde açıklamaktadır: Yöneticimiz girişimci, yenilikçi ve destekleyici. Kendisi de katkıda bulunuyor. Sosyal destek sağlıyor, fikirler sunarak nasıl daha iyi olabileceği ya da olumlu eleştiriler. Olumsuz eleştirilerde de bulunur ama nasıl daha da güzel olabileceği şeklinde fikirler sunarak katkıda bulunur. ...Bir metaryal alınacak ve ya yapılacak bir etkinlik için kostüm alınacaksa, yeni bir şeyler konulacaksa herkesten önce bu fırsatları oluşturup uygun şartları yaratıyor."

"Ö22 şu şekilde açıklamaktadır: Okulumuzda çeşitli kurslar açılmasını tavsiye ediyor. Bu çalışmaları bu kursları açarsanız öğrencilerimiz için faydalı olacağını ve iyi olacağını söyleyip, bizi yönlendiriyor. Hem bu fırsatları gözlemliyor. Hem de bizlerin bu fırsatlardan istifade etmemizi sağlıyorlar. Bu fırsatları bir yerden beklemeden kendileri araştırıp öğretmenler kurulu toplantısında dile getiriyorlar. Başkaları gelip sunmuyor. Kendi fırsatlarını kendileri yaratıyorlar."

Okul yöneticisinin yönetim sürecinde gösterdiği proaktif davranışlar konusunda ikinci tema "Bilgi toplama" temasıdır. Analiz sonucunda öğretmenlerin "Bilgi toplama" (f=37) teması kapsamında problemleri belirleme (f=14), yenilikleri öğrenmeye açık olma (f=12), fırsatları arama (f=8) ve araştırma yapma (f=3) kodları bulunmuştur. Bu kodlar arasında "Problemleri belirleme" (f=14) kodu öne çıkmıştır. "Problemleri belirleme" kodu, yöneticilerin problemler karşısında kayıtsız kalmamaları, problemleri ötelememeleri, problemleri önceden gözlemleyip, yerinde tespit ederek, birikmeden olası çatışmaların önüne geçmeleri davranışlarını içermektedir. "Problemleri belirleme" koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şöyledir:

"Ö21 şu şekilde açıklamaktadır: Düzenlenen her türlü toplantı bence proaktif bir çaba, davranıştır. Çünkü okul bünyesinde yapılan her bir toplantının bir gündem maddesi var. Bu hem gelişime, hem bazı riskleri önlemeye yönelik toplantılardır. Bir idarecinin bir öğretmenin sorunuyla ilgilenmesi, sorunlarına ve sorumluluklarına kayıtsız kalmaması, öğretmenin yaşayabileceği problemleri önlemiş oluyor."

"Ö9 şu şekilde açıklamaktadır: Müdürümüz öğretmenlerle toplantılar yapıyor. Dolayısıyla çıkabilecek, ulaşılacak, ya da sorun çıkartabilecek öğrenci ve velilerin sorunlarını nasıl çözebiliriz diye bakıyor. Müdürümüz konuşarak durumu öğreniyor. Bir kere sorunu görmezden gelip ondan sonra arka arkaya sorunlar yaşamaya başladıkça çözüm bulunamıyor. Hem öğrenciye hem veliye hem de okul yönetimine sıkıntı verebiliyor. İşte müdürümüz sistemli, düzenli çalışıyor. Herhangi bir hani sıkıntı olduğu zaman hem telefonla hem de yüz yüze bir araya gelip biriktirmeden sorunları gelip paylaşabilirsiniz, sıkıntı sorun neyse çözüme

kavuşturabiliriz. Ama biriktirdiğiniz zaman siz üzülürsünüz bizde üzülmüş oluruz diyor.”

"Bilgi toplama" teması kapsamında vurgulanan bir başka kod *"Yenilikleri öğrenmeye açık olma"* ($f=12$) kodu, yöneticilerin algılarının dış dünyaya karşı her zaman açık olması, farklı uygulamaları ve güncellemeleri takip etmeleri, mesleki gelişimleri için hizmet içi ve hizmet dışı eğitimlere katılmaları ve bunu sağlamaları, bilişim teknolojilerinden ve yeniliklerden haberdar olmaları davranışını içermektedir. Buna göre *"Yenilikleri öğrenmeye açık olma"* koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir:

"Ö14 şu şekilde açıklamaktadır: Okul yöneticimiz her türlü yeniliklere açıktır. Ben birçok müdürle çalıştım. Yenilikleri kabul ediyor. Bir uzmanımızı İstanbul'dan davet ettim. İletişim, aile ,ebeveyn, çocuk ilişkisi ilgili. Ben bunu idareye sunduğumda hiç itiraz etmediler. İki tane yazar arkadaşım var. Onların davet edilmesiyle ilgili teklifte bulundum. İtiraz etmediler. Değişim ve hedefler için açıklar ve gelişmişlik düzeyi ve algıları çok yüksek. Eski düzende sabit kalınmıyor. Değişim ve gelişime açıklar. Öğrencinin yararına olabilecek her türlü davranış kazanımına gelişime açıklık var."

"Ö8 şu şekilde açıklamaktadır: Genelde müdürümün yeniliklere açık olduğunu düşünüyorum. En baştan yeniliklerin kendisi ile başladığını düşünüyorum. Çünkü en başta kendi alanını çok seviyor. Yani okul yönetimi hakkında ya da yönetici hem öğretmenleri hem çocukları yönetme konusunda çok istekli. Bu işi yapmak istediği için yapmak istiyor. Bu konuda çok fazla araştırma yaptığını biliyorum. Kitaplar okuduğunu biliyorum. Bu konuda genelde hep öğretmenlerle konuşuyor. Bir şeyin nasıl daha iyi yapabileceğini tartışıyor, yeni modellerin nasıl yapılacağını tartışıyor."

"Bilgi toplama" teması kapsamında vurgulanan bir başka kod *"Fırsatları arama"* ($f=8$). *"Fırsatları görme"* kodu yöneticilerin, gelecekte ortaya çıkabilecek fırsatları ve tehditleri önceden belirleyerek buna göre hareket etmeleri ve örgütsel etkinliği artırmaları, örgütün çevresel değişikliklere göre geliştirilmesini içermektedir. Böylece okul yöneticilerinin fırsatları keşfederek, fırsatlara göre okulu geliştirme ve iyileştirme çabaları okulda olumlu bir etki yaratacaktır. Buna göre *"Fırsatları arama"* koduna ilişkin öğretmen görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir:

"Ö21 şu şekilde açıklamaktadır: Fırsatlar görülüyor, tehditler de görülüyor. İdareciler tarafından bunun sezinlenmesi de önemli bir yetenek aslında bana sorarsanız. Çünkü kurum amiri bir tarafta liderdir. Netice itibari ile bir lider olmak durumundadır. Ama işte önü açıcı, ön ayak olucu rolde olmalı. Gelişime destek verici olmalı. Köstek değil de her açıdan destek olacak. O ufku açacak ki öğretmenlerde oradan ilerleyebilsinler."

"Ö23 şu şekilde açıklamaktadır: Okul idaremiz, fırsatları önceden görebiliyor, sezgisel gücü var. Bir sorunla karşılaşacağı zaman bunları sezebilmek, örneğin bir proje yapılacağı zaman bunun öğrencilere kazanımı ne olur. Geçen sene mesela sergi çalışmalarımız oldu. Başka üniversitelerle çalışmalarımız oldu. Gerçekten de başarılı oldu. Çocuklara yönelik. atlatizim olsun, halk eğitim olsun velileri organize edip, öğretmenlerimizi organize edip birçok alanda kurslar devam ediyor."

Sonuç olarak okul yöneticisinin yönetim sürecinde gösterdiği proaktif davranışlar açısından *"Eyleme geçme"* temasının okul yöneticilerinin okuldaki tüm

üyelerin görev ve sorumluluklarının yeterli bir şekilde yerine getirilmesini sağlamak için davranışlar geliştirmesi ve plana uyumlu şekilde sürecin akışını yönlendirmesi ve uygulamasıdır. "*Bilgi toplama*" teması okul yöneticilerinin okulun hedeflerini gerçekleştirmesi ve okul dışında değişen çevreye uyum sağlanmak için ihtiyaçları olan bilgiyi keşfetmesi, toplaması ve araştırma yapması ile ilgilidir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın yedinci araştırma sorusu "*Öğretmenlerin kolektif sorumluluğunu destekleyen yöneticinin proaktif davranışlara ve uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?*" şeklinde belirtilmiştir. Bu araştırma sorusunun verileri doğrultusunda elde edilen temalar Tablo 27’de verilmektedir

Tablo 27. *Öğretmenlerin Kolektif Sorumluluğunu Destekleyen Yöneticinin Proaktif Davranışları ve Uygulamaları*

Temalar	Kodlar	F
Önlemsel stratejiler uygulama f (57)	Özendirme	14
	Sosyal etkinliklerle bütünleştirme	12
	Örgüt iklimi geliştirme	10
	Hedefler doğrultusunda yönlendirme	9
	Öngörüye dayalı eylemler geliştirme	8
	Aktif bilgi paylaşımı	4
Bilgi toplama f(24)	Öğretmenleri keşfetme	13
	Çoğulcu karar verme	6
	Gözlem yapma	5

Tablo 27 incelendiğinde "*Öğretmenlerin kolektif sorumluluğunu destekleyen yöneticinin proaktif davranış ve uygulamalarına*" ilişkin verilerin analizi sonucunda "*Önlemsel stratejiler uygulama ve bilgi toplama*" olmak üzere 2 tema ortaya çıkmıştır. Bu temalardan en çok "*Önlemsel stratejiler uygulama*" ($f=57$) teması vurgulanmıştır. Okul yöneticisinin yönetim sürecinde gösterdiği proaktif davranışlar alanında en çok vurgulanan "*Önlemsel stratejiler uygulama*" teması kapsamında *özendirme* ($f=14$), *sosyal etkinliklerle bütünleştirme* ($f=12$), *örgüt iklimi geliştirme* ($f=10$), *hedefleri doğrultusunda yönlendirme* ($f=9$), *öngörüye dayalı eylemler geliştirme* ($f=8$), *aktif bilgi paylaşımı* ($f=4$) kodları bulunmuştur. Bu kodlar arasında "*Özendirme*" kodu öne çıkmıştır. "*Özendirme*" kodu, yöneticilerin, öğretmenlerin kolektif sorumluluğunu geliştirmek için maddi ve manevi olarak ödüllendirmelerine, onlara değerli olduğunu hissettirmelerine, içsel ve dışsal açıdan moral ve

motivasyonlarını artırmalarını sağlamalarına, onları özendirmeye ve teşvik etmeye ilişkin davranışlarını içermektedir. “Özendirme” koduna ilişkin öğretmen görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir:

"Ö5 şu şekilde açıklamaktadır: Elini taşın altına sokuyor bir emek veriyorsan, bir teşekkür gerekli. Herkesin içinde onura etmek onu o kişinin hoşuna gider. Ama bazı kişilere de yetmeyebilir. Maddi beklentisi de olabilir. En azından bir ödüllendirilmesi gerektiğini düşünüyorum ben. Bu kolektif sorumluluğu artırır. Size verdiği bir ödülü diğer öğretmenler göreceği için böyle böyle yapınca demek ki böyle bir ödül alıyoruz. Bu çoğu insanların beklediği şey, budur. Diğer seneye de öğretmen hemen bu işin içine girmek ister. Onura ediliyorum ben, destekleniyorum veya zor zamanlarında böyle bir destek de alabilirim diye. Mutlaka kesinlikle pozitif bir destek sağlar."

"Ö12 şu şekilde açıklamaktadır: Okul yöneticisinin maddi ve manevi açıdan öğretmenleri desteklemesi, ödül vermesi ve bunu yaparken öğretmen ayırımı yapmadan yerine getirmesi, öğretmenlerde güç birliğini sağlayarak, kolektif sorumluluğu geliştirme isteğini artırabilir. Manevi anlamda çok süper ama maddi anlamda daha çok çalışan, daha çok üreten, bir şeyleri daha çok üst düzeyde elde edenler tatmin edilirse daha da farklı olabileceğini düşünüyorum. Akademik anlamda daha da başarılı, üretme, mutluluk açısından gözlemlediğim kadar konuşulduğunda, düşünüldüğünde hedeflere odaklanmak, manevi tebrik."

"Önlemler stratejiler uygulama" teması kapsamında vurgulanan bir başka kod "*Sosyal etkinliklerle bütünleştirme*" (f=12). "*Sosyal etkinliklerle bütünleştirme*" kodu yöneticilerin, sosyal etkinlikler vasıtasıyla öğretmenleri daha fazla bir araya getirmek ve sosyal bağları güçlendirmek, zümreler arası birlik ve beraberlik içinde ortak dayanışma duygusunu geliştirmek, birliktelik bilincini güçlendirerek, paylaşım ve sorumluluk duygusunu artırma çabalarını içermektedir. Buna göre "*Sosyal etkinliklerle bütünleştirme*" koduna ilişkin öğretmen görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir:

"Ö10 şu şekilde açıklamaktadır: Sosyal etkinliklerle hep beraber olduğumuz için o günlerde eğlence, mutluluk havası oluşuyor. Yapılan yardım kermeslerinde, yapılan yabancı dil gecelerinde, ekstra yapılan önemli gün ve belirli haftalar ve zamanlarda, hepimizin okula karşı bir sorumluluk bilinci artıyor. Hep beraber çalışmaya başlıyoruz. Biz lösemili çocuklardı, yanlış hatırlamıyorsam.. Lösemili çocuklara yardım için bir kermes düzenlemiştik. Belki normal bir gün olsa önemsemeyecek öğrencilerimizin kendi el emeğiyle, okula karşı, çocuklara karşı bir sorumluluk duygusu geliştirerek birçok ürün getirdiler. Okula kimisi harçlığından harcadı, kimisi kendisi destek olmak istedi ve bizde destek olmak için belirli bir miktar harcadık. Hepimizin ortak sorumluluk bilincini artırdı, geliştirdi. Hem öğrencilerin, hem öğretmenlerin okula karşı sorumluluklarını güzelce yerine getirdiğini düşünüyorum. Burada bütün öğretmenlerimiz birbirine destek oldu. Zaman zaman kasanın başında ben durdum. Yemeklerin dağıtımına yardımcı oldum. Öğrencilerin düzenine yardımcı oldum müdürümüz sürekli kermeste bizimle beraberdi, öğrencilerle beraberdi, müziklerde bize eşlik etti. Öğrencilerle dans etti."

"Ö21 şu şekilde açıklamaktadır: Okul dışı faaliyetler, öğretmenlerin birlik beraberliğini sağlayacak, yemek organizasyonları yapılıyor. Kahvaltılar, yarışmalar, küçük sportif müsabakalar, ya da hep beraber öğretmenlerle tiyatroya gidilmesi gibi. Bunun olduğu okullarda paylaşımın daha samimi olduğunu görüyorsunuz. Öğretmenlere idare tarafından verilen işler, sorumluluklar, yapılması istediği projeler angarya değil de, hakikatken mesleğinin bir icabıymış gibi geliyor. Öğretmen canla başla o işe koyuluyor. Emin olun. Meyvesini topluyor, öğrenciyi

işin içine katıyor. Bir zamanlar veli ziyaretleri vardı. Davranış bozukluğu olan veya çocuğun özel bir durumu olan aileler ziyaret edilirdi. Bu ziyaretlere katılanlardan biri bendim. Çocuğu aile ortamında gözlemlemek bizlere müthiş bir katkı sağlıyor. Ayrıca çocuk öğretmenleri evde görünce onura oluyor. Çocuğun davranış probleminin azaldığını görüyoruz. Öğretmene başka bir bakış açısıyla bakıyor, daha fazla saygı duyuyor.”

" *Önlemler stratejiler uygulama* " teması kapsamında vurgulanan bir başka kod "*Örgüt iklimi geliştirme*" ($f=10$). "*Örgüt iklimi geliştirme*" kodu yöneticilerin, okulun paydaşlarına karşı olan ilgi, tutum ve davranışlarının olumlu yönde olması halinde örgüt üzerinde birleştirici, yapıcı, motive edici bir etki yaratma ve empati geliştirme çabalarını içermektedir. Buna göre "*Örgüt iklimi geliştirme*" koduna ilişkin öğretmen görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir:

"Ö21 şu şekilde açıklamaktadır: İdarecilerin iletişim becerileri, empati becerileri önemli. Aile ortamını oluşturacak adımı atma, derslere zaman zaman girip öğretmenlerle görüşlerini paylaşma konusunda rehberlik edilebilir. İdarecinin derse girmesi ve yaptığı şeyi takdir etmesi, öğretmeni motive ediyor. Öğretmenlerin işte aitlik yaşaması gerekiyor. Ben olumlu bir okul iklimi ortamının öğretmenlerin kolektif sorumluluğunu geliştireceğini, teşvik edeceğini düşünüyorum. İdarecilerin öğretmenlerin yanında olması lazım."

"Ö23 şu şekilde açıklamaktadır: Okul idaresi bulunduğu okulda bazı şeylerin gelişmesi için anahtar rol oynuyor. Okul idaresinin ilgi, tutum ve davranışları okulun gelişimiyle birebir alakalı. Okul idaresi birleştirici olursa, yapıcı olursa, motive edici olursa; çok güzel şeyler ortaya çıkabiliyor. Herkes okula katkı sağlamak istiyor. Herkes ipin ucundan tutmak istiyor. Görev verildiği zaman bu takdir edilecek, güzel bir proje olacak. Okul idaresi beni teşvik edecek arkamda duracak. Bence okul idaresi burada kilit."

Öğretmenlerin kolektif sorumluluğunu destekleyen yöneticinin proaktif davranış ve uygulamaları konusunda ikinci tema "*Bilgi toplama*" temasıdır. Analiz sonucunda öğretmenlerin "*Bilgi toplama*" ($f=24$) teması kapsamında *öğretmenleri keşfetme* ($f=13$), *çoğulcu karar verme* ($f=6$) ve *gözlem yapma* ($f=5$) kodları bulunmuştur. Bu kodlar arasında "*Öğretmenleri keşfetme*" kodu öne çıkmıştır. "*Öğretmenleri keşfetme*" kodu, okul yöneticilerinin, kolektif sorumluluğu geliştirmek için öğretmenlerin ilgi, tutum ve davranışlarını gözlemleyerek farklı tecrübe, bilgi ve yeteneğe sahip olan öğretmenleri keşfetmeleri ve okulun gelişimine katkı sağlamalarına yardımcı olma davranışlarını içermektedir. "*Öğretmenleri keşfetme*" koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şöyledir:

"Ö8 şu şekilde açıklamaktadır: Bence bir kere yetenek keşfediliyorsa bu güzel bir şey. Bunun üst düzeyde birisinin söylemesi çok güzel ve çok motive edici bir şey. Aynı zamanda geliştirmemiz gerektiren yönler tabii ki bütün öğretmenlerin olabilir. Bunu mesela yine yöneticilerin söylemesi iyi oluyor. Öğretmenin kendini fark etmesi açısından ya da bunu geliştirmesi açısından, bu önemli. Yöneticilerin gözlem yeteneği, tecrübeleri ve zekâsına bağlı. Mesleğe yeni başlayan ya da tecrübesiz insanların her zaman için belli bir şeyler öğrenmesi gerekir. Daha üst seviyedeki insanların onlara yardım etmesi ya da yardımcı olması onlara bir şekilde destek olması çok önemli. Burada okulda idarecilerin öğretmenlerin gelişiminde katkısı çok

büyük. Onları aslında anlaması, hissetmesi bence zor bir şey değil. Aşağı yukarı yaşadıkları zorlukları tahmin edebilir yada yaşadıklarını hissettiklerini biliyor olabilir. Onların burada işte öğretmenleri anladığını gösterebilmesi, yardımcı olması çok önemli. Bence çok yüksek bir motivasyon sağlar.”

“Ö9 şu şekilde açıklamaktadır: Müdürümüz ona göre çalışmalar verir. Bu öğretmenleri keşfeder. Öğretmenin yapacağı herhangi bir etkinlikte ya da çocuklara farkındalık kazandırmak için yapılacak herhangi bir çalışmada, mesela; şu öğretmenimizin şu yeteneğinden kaynaklı daha iyi yürütebilir diyor. Müdürümüz kişileri tanıyıp, kimin hangi, nerede yetenekleri, bilgisi, tecrübesi, ilgisi, alanına göre bunları keşfediyor. Keşfettiği zaman yapacağı çalışmalarda olsun etkinliklerde olsun bu çalışmayı bu öğretmenimiz yürütebilir. Çünkü onun şöyle yeteneği var, şu bilgisi var. Bu yeteneği ve tecrübesi ile daha iyi bir şekilde bu çalışmayı ortaya çıkarır. Keşfedildiğinin ve tanınıldığının farkına varan öğretmenler birbirleriyle daha sıkı bir şekilde çalışmaya girebilirler. Çünkü öğretmen yaptığı çalışmaların görüldüğünü ondan sonra işte yapılan çalışmalarının farkına varıldığını ve bu yönde başarılı yürüttüğünü görünmesi açısından bir öğretmenin motivasyonunu artırıcı bir etken. Yaptığım çalışmaları görüyor. Bu benim işe olan bağlılığımı artırıyor. Yaptığı işlerin görülmesi motivasyonunun da artmasına yardımcı oluyor.”

“*Bilgi toplama*” teması kapsamında vurgulanan bir başka kod “*Çoğulcu karar verme*” ($f=6$) kodu okul yöneticilerinin, kolektif sorumluluğu geliştirmek için verilecek kararlarda öğretmenlerin katılımını sağlayarak, onların duygu, düşünce, fikir ve görüşlerini öğrenerek, daha nitelikli kararlar verilmesini sağlamaya çalışması ile ilgilidir. Buna göre “*Çoğulcu karar verme*” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir:

“Ö6 şu şekilde açıklamaktadır: Devletin tüm kurumlarında ortak sorumluluk konusunda benim okullarda gördüğüm eksiklik, yönetimde yönetişimin eksik olması. Kolektif sorumluluk daha da artırılabilir. Öğretmenlerin kolektif sorumluluğunu artıracak olan; okulda bir iş yapılacaksa herhangi bir iş, eğer okulla ilgili bir iş varsa, gördev varsa öğretmenlerini çağırıp; “hocam böyle bir şey düşündük biz. Siz ne dersiniz?” “denmesi, birincisi öğretmeni onura eder. Yönetim beni çağırdı, beni dinliyor. İkincisi bunun devamını getirmek zorunda hissedersin.”

“Ö9 şu şekilde açıklamaktadır: Zaten müdürümüz okul için herhangi bir çalışma yapacaksa herhangi bir şeyde karar alınacaksa mutlaka zaten öğretmenlerin görüşlerine danışıyor. Bir kural ya da karar uygulayacağı zaman öğretmenlerin düşünce ve görüşlerine göre uygulayabiliyor.”

Sonuç olarak “*Öğretmenlerin kolektif sorumluluğunu destekleyen yöneticinin proaktif davranış ve uygulamaları*” açısından “*Önlemsel stratejiler uygulama*” temasının kolektif sorumluluğu geliştirmek için okul yöneticilerinin öngörüye dayalı olarak öğretmenlerin maddi ve manevi olarak gereksinimlerini karşılamak, içsel ve dışsal açıdan moral ve motivasyonlarını artırmalarını sağlamalarına ilişkin geliştirdiği davranışları içermektedir. “*Bilgi toplama*” teması okul yöneticilerinin kolektif sorumluluğu geliştirmek için öğretmenleri gözlemlemeyerek, farklı bilgi, tecrübe ve yeteneğe sahip olanları keşfetmesi ve okulun gelişimine katkı sağlamaları için karar süreçlerine etkin katılımının sağlanmasını içermektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, alt problemlerin rehberliğinde değerlendirilmiş, tartışılmış, kuramsal ve kavramsal çerçeve doğrultusunda yorumlanmıştır. Bu araştırma ile öğretmenlerin kolektif sorumluluğunun oluşmasında okul yöneticilerinin proaktif davranışlarının rolü incelenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular, bu değişkenlere dair önemli teorik sonuçlar sunmaktadır. Aşağıda elde edilen bulguların tartışması yer almaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin kolektif sorumluluğa ilişkin görüşleri; öğretmenlerin çalıştığı okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu yönündedir. Buna göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin kolektif sorumluluk algılarının ortaöğretim kademesindekilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ünver'in (2021) buna benzer yaptığı bir başka çalışmada ise öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları okul kademesine göre farklılaşma göstermemiştir. Wu (2013) yaptığı çalışmada öğretmenlerin kolektif sorumluluğunu, öğretmenlerin okul kademesi gözetmeksizin tüm öğrencilerin öğrenmesinden ve öğrenci başarısını sağlamaktan sorumlu olduklarını bulmuştur. Lee ve Smith'in (1996) çalışmasında, öğretmenlerin öğrencilerin özgeçmişine, sosyo-ekonomik sınıflarına bakmaksızın daha fazla kolektif sorumluluk gösterdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bulundukları okul kademelerine göre sorumluluk algıları farklılık gösterebilir. Bandura'nın (1993) kişisel yeterlik kuramına göre kişisel yeterlik algıları kolektif sorumluluk düzeyi üzerinde yüksek bir etkiye sahip olabilir. Alanyazın ve bu araştırmanın bulgularının muhtemel bir nedeni; ilkokul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin daha küçük yaş gruplarındaki öğrencilerle daha fazla etkileşim halinde ve koruyucu durumda bulunuyor olmaları sebebiyle daha fazla kolektif sorumluluk hissetmeleri olabilir. Bu araştırmanın bulguları, Güneş'in (2014) ilkokulda küçük yaş gruplarıyla görev yapan öğretmenlerin, bu yaş grubundaki öğrencilerle daha fazla iletişimde olmaları nedeni ile kolektif yeterlilik algılarının yüksek olduğu bulgusunu destekler niteliktedir. Okullarda öğretmenlerin kolektif sorumluluk bilincinin oluşması ve yaygınlaşması

örgütsel öğrenme ile ilişkilidir. Sengen'in (2018) öğrenen örgüt kuramına göre okul yönetimleri, üyelerin birlikte öğrenme çabalarını destekleyebilmektedir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre kolektif sorumluluk algısında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 30 yaşından daha küçük öğretmenlerin kolektif algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen bu bulgunun, Sezgin, Kaymak ve Doğan'ın (2020) öğretmenlerin kolektif sorumluluğu engelleyen faktörlerde, ileri yaş öğretmenlerin aktifliğini yitirmesine ilişkin görüşlerine ait bulgusu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Ancak Güneş'in (2014) yaptığı çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları yaş değişkenine göre 41 yaş ve üstü olan öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının daha yüksek olduğu bulgusu, Qian, Youngs ve Frank (2013) çalışmalarında deneyimli öğretmenlerin kolektif sorumluluk bilincinin, az deneyimli veya okula yeni atanan öğretmenlere yardım etmede önemli bir etken olduğu bulgusu araştırma bulgularıyla farklılaşmaktadır. Örgütsel vatandaşlık kuramı'na göre (Smith, Organ ve Near, 1983) bireyler meslektaşlarına yardım ederek onların kendilerini geliştirmelerine katkıda bulunup, işe yeni başlayan kişilere yardımcı olarak ekstra rol davranışı gösterebilmektedir. Bu bağlamda genç öğretmenlerin örgütsellik vatandaşlık davranışının okulun ve öğrencilerin faydasına olacak işlerde sorumluluk almaya istekli olmaları ve bu konuda birbirlerini destekleyerek ekstra performans sergileme arzuları okullarda kolektif sorumluluğun oluşması ve yaygınlaşmasında önemli bir faktör olarak düşünülebilir. Alanyazın ve bu araştırmanın bulgularının nedeni, yaşı ilerleyen öğretmenlerin aktifliğini yitirmeleri, sadece kendi sınıflarındaki öğrencilerini sahiplenmeleri ve okulun diğer sorumluluklarını almaktan kaçınmaları, rekabet, dışlanma, kıskançlık, aşırı deformasyon ve tükenmişlik sendromu hissini yaşamalarından kaynaklı olabileceği düşünülebilir. Nitekim Sezgin, Kaymak ve Doğa'nın (2020) araştırma bulguları, öğretmenlerin kolektif sorumluluğunu engelleyen faktörler (yaş, aktiflik, öğrenci sayısı, kalabalık sınıf, itibar, bireysel rekabet vb.) olduğu yönündedir.

Öğretmenlerin kolektif sorumluluğa ilişkin görüşlerinde branşlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Temel eğitimdeki öğretmenlerin kolektif sorumluluk algılarının diğer branş öğretmenlerine göre daha fazla olduğu görülmüştür. Bu çalışmada elde edilen bu bulgunun, Güneş (2014) ve Duman,

Göçen ve Duran'ın (2013) yaptığı benzer bir araştırmada öğretmenlerin, kolektif öğretmen yeterliği algısının branş değişkeni ile anlamlı olarak farklılaştığını ve branş öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliği algılarının sınıf öğretmenlerine göre daha düşük olduğu bulgusunun; Ünver'in (2021) kolektif öğretmen yeterliği algıları branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı ve Kurt'un (2009) yaptığı araştırmada da aynı şekilde sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeyleri branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu bulguları araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Öte yandan; kolektif sorumluluk bilincinin okullarda öğrenilmesi, algılanabilmesi ve yorumlanabilmesinin, tüm branşlardaki öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesine ihtiyaç vardır. Çalışanlarda kolektif sorumluluk bilincinin öğrenilmesi ise Senge'in (2018) öğrenen örgüt kuramına göre öğrenmenin kolaylaştırılması, bireysel ve grup çalışmalarına uyarlanarak örgütün stratejisini, yapısını ve kültürünü bir öğrenme sistemine dönüştürmesine bağlıdır. Alanyazın ve bu araştırmanın bulgularının nedeni sınıf öğretmenlerinin ders saatlerinin daha fazla olması, zümrelerinin branş öğretmenlerine göre daha kalabalık olması ayrıca öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri dikkate alındığında daha fazla sorumluluk almaları ve onlarla etkileşim halinde olmalarından, birlikte daha çok planlı ve programlı hareket etmelerinden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Benzer şekilde Kurt (2009) ve Gençtürk'ün (2008) araştırmalarında sınıf öğretmenleri arasında algılanan kolektif yeterliğin yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre kolektif sorumluluk algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmada elde edilen bu bulgunun, Ünver'in (2021) ve Düzgünoğlu'nun (2019) yaptığı benzer bir çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre meslekte geçirdikleri sürenin kolektif öğretmen yeterliği üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği bulguları, araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Ancak Gün'ün (2021) mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerle mesleki kıdemi az olan öğretmenler karşılaştırıldığında; kıdemi fazla olan öğretmenlerin kıdemi daha az olan öğretmenlere göre mesleki işbirliğine ilişkin algılarının daha pozitif olduğu bulgusunun; Güneş'in (2014) 16 yıl ve daha fazla süredir mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları diğer kıdem grubundaki öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulgusunun; Duman, Göçen ve Duran'ın (2013) yine benzer bir çalışmada 0-5 yıl

arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyi en düşük iken, 15-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyinin en yüksek olduğu bulgusunun; Kurt'un (2009) yaptığı benzer bir çalışmada ise 21 yıl ve üzeri olan kıdemli öğretmenlerin algıladıkları kolektif yeterlik düzeyinin, 1 ile 20 yıl kıdem gruplarındaki meslektaşlarına göre daha fazla olduğu bulgusunun; Goddard ve Skrla'nın (2006) mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlere göre kolektif yeterlik seviyelerinin daha fazla olduğu bulgusunun; Goddard'ın (2001) yapmış olduğu bir başka çalışmada öğretmenlerin geçmiş yaşantılarında sahip oldukları deneyimlerin kolektif yeterliği anlamlı düzeyde etkilediği bulguları araştırmanın bulgularıyla farklılaşmaktadır. Alanyazın ve bu araştırmanın bulgularının nedeninin, öğretmenlerin mesleki kıdeminin kolektif sorumluluk algısında belirleyici bir değişken olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmenlerin okul yöneticilerinin proaktif davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan analizlerin sonucunda; öğretmenlerin okul yöneticilerinin proaktif davranışlarına ilişkin görüşlerinde, çalıştığı okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Mazlum'un (2019) yaptığı benzer bir çalışmada okul yöneticilerinin yenilikçilik boyutunda proaktif davranışlar sergileme düzeyleri okul kademesi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamakta bulgusunun; Fidan ve Balcı'nın (2016) okul yöneticilerinin okul türüne ve çeşitli proaktif davranış türlerine ait yenilikçilik, sosyal ağ oluşturma, stratejik tarama, stratejik öğrenme ve geri bildirim arama alt ölçek puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulguları, araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Ancak Bayram'ın (2019) yaptığı benzer bir çalışmada ise öğretmenlere göre okul yöneticilerinin rol model özellikleri okul kademesine göre incelendiğinde "*proaktif kişilik*" özelliğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusu araştırmanın bulgularıyla farklılaşmaktadır. Bulunan bu farklılığın, ortaokul ile lise (düz) arasında ortaokul lehine olumlu yönde, özel okullarla devlet okulları arasında ise özel okullar lehine olumlu bir yönde farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgunun Fidan ve Balcı'nın (2016) okul yöneticilerinin okul türüne ve çeşitli proaktif davranış türlerine ait olan konu benimsetmeye (issue selling), başkalarının dikkatini etkilemeye ve bu yönde sorunların anlaşılmasına

yönelik davranışlar sergileme konularında; özel okullarda çalışan yöneticilerin, devlet okullarında çalışan meslektaşlarına kıyasla daha yüksek sıklıkta bu davranışları gösterdikleri bulgusunun; Rainey'in (1983) özel sektörde üstleri etkilemeye yönelik uygulamaların kamu sektörüne göre daha sık görüldüğü bulgusunun; Hooijberg ve Choi'nun (2001) özel sektör çalışanlarının üstlerini etkilemek için daha fazla stratejiden yararlandığı bulgusuyla örtüşmektedir. Türkiye'de okul kademelerine yönetici seçiminde yöneticinin verebileceği bir ders olması nedeniyle "branş" öncelikli bir kriterdir. Okul yöneticilerinin bireysel özelliklerini seçen bir sistem bulunmamaktadır. Dolayısıyla okul kademesi proaktif davranış belirlenmesinde önemli bir değişken olarak değerlendirilmeyebilir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin proaktif davranışlarına ilişkin yaşlarına göre algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Karabatak'ın (2018) öğretmenlere ait yaptığı benzer bir çalışmada elde ettiği bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Ancak Aslan ve Uyar'ın (2020) sağlık çalışanlara ait yaptığı benzer bir çalışmada 18 ile 38 yaş aralığı çalışanların proaktif çalışma davranışı sergileme düzeylerinin, 39 ve üzeri yaş aralığı ortalamasından yüksek olduğu bulgusunun; Bertolino, Truxillo ve Fraccaroli (2011) ve Jawahar, Kisamore, Stone ve Rahn'ın (2012) çalışmalarında ise genç çalışanların yaşlı çalışanlara oranla daha fazla proaktif davranışlar sergiledikleri bulguları araştırmanın bulgularıyla farklılaşmaktadır. Alanyazın ve bu araştırmanın bulgularının nedeni öğretmenlerin yaşlarının proaktif davranış algısında belirleyici bir değişken olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin proaktif davranışlarına ilişkin branşlara göre algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak Bayram (2019) göre ise okul yöneticilerinin proaktif davranışları öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusu, araştırmanın bulgularıyla farklılaşmaktadır. Alanyazın ve bu araştırmanın bulgularının nedeni, sözel alanlarla uygulama alanları arasında uygulamalı alanlar yönünde olumlu ve sayısal alan ile uygulama alan arasında uygulama alan yönünde oluml ve anlamlı bir farklılık göstermesidir. Alanyazın ve bu araştırmanın bulgularının nedeni görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi dersleri, teknoloji tasarım, uygulamalı meslek dersleri ve kulüp çalışmalarının daha çok proje tabanlı ve pratiğe yönelik dersler olmalarından dolayı, okul yöneticisi desteğine daha fazla ihtiyaç duymaları nedeniyle olabilir. Bu

durumda okul yöneticilerinin uygulama alanlarına yönelik çalışmalarda öğretmenleri destekleme ve onların işlerini kolaylaştırma konusunda daha fazla proaktif davranış sergiledikleri söylenebilir.

Okul yöneticilerinin proaktif davranış özelliklerinin öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu araştırmada elde edilen bu bulgunun; Mazlum'un (2019) yaptığı benzer bir çalışmada okul yöneticilerinin yenilikçilik boyutunda proaktif davranışlar sergileme düzeylerinin, yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulgusunun; Bayram'ın (2020) araştırma bulgusu ile benzerlik gösterdiği bulgusu; bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Ancak Fidan ve Tuncer'in (2016) yaptığı benzer bir araştırmada 16-25 ve 26 yıl ve üzeri mesleki görev süresine sahip okul müdürlerinin, 15 yıl ve daha az mesleki görev süresine sahip okul müdürlerine göre daha sık konu benimsetme (issue selling) boyutunda proaktif davranışlar göstererek başkalarının dikkatini çekmeye ve bu yönde sorunların anlaşılmasına yönelik davranışlar sergiledikleri, 26 yıl ve üzeri olan okul müdürlerinin 15 yıldan daha az mesleki görev süresi olan okul müdürleriyle karşılaştırıldığında daha yüksek bir geri bildirim arama davranışı sıklığı gösterdiği bulgusunun; Bishop, Webber ve O'Neill (2011) ve Howard-Grenville'in (2007) buna benzer yaptığı çalışmalarda yönetici pozisyonlarındaki çalışanların örgütsel görev süreleri ve deneyimleri arttıkça konu benimsetme davranışlarına daha hazırlıklı olduklarını öne süren bulgularının; Grantve Ashford'in (2008) çalışanların deneyimle birlikte daha fazla proaktif davranışlar sergileme eğiliminde oldukları bulguları araştırmanın bulgularıyla farklılaşmaktadır. Alanyazın ve bu araştırmanın bulgularının nedeni, okul yöneticilerinin proaktif davranış özelliklerinin öğretmenlerin görevdeki hizmet süresine bağlı olarak bir değişkenlik göstermediği tamamen okul yöneticilerin kişilik özelliklerinden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin kolektif sorumluluğu ile okul yöneticilerinin proaktif davranışları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Steele (2008), Hoy, Gage ve Tarter (2004) tarafından yapılan çalışmalarda okullarda yönetici farkındalığı ile kolektif yeterlik ilişkisinin düşük düzeyde istatistiksel olarak pozitif yönlü ve anlamlı olduğu bulunmuştur. Wahlstrom ve Louis (2008) tarafından yapılan araştırmada ise

öğretmenlerde kolektif sorumluluk bilincinin oluşmasında, öğretmen-müdür güveni ile yüksek düzeyde olumlu yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kurt'un (2012) yaptığı bir çalışmada, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları öğretmenlerin kolektif yeterlik algısını arttırmaktadır. Goddard ve Goddard, Sook ve Miller'in (2015) çalışmalarına göre ise müdürlerin öğretim liderliği, öğretmenlerin öğretimi geliştirmek için birlikte çalışma derecesini destekleyebilir ve öğretmen işbirliği, kolektif yeterlik inançlarını güçlendirmektedir. Cemaloğlu ve Savaş'ın (2017) yaptığı çalışmalarda ise benzer şekilde müdür desteğinin öğretmen, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarını yüksek düzeyde anlamlı bir biçimde yordadığı belirtilmektedir. Park, Lee ve Cooc (2019) çalışmaları da, okul yöneticisi desteğinin, hem kolektif sorumluluğu hem de mesleki öğrenme topluluklarını yüksek düzeyde olumlu yönde yordamaktadır. Sezgin, Kaynak ve Doğan'ın (2020) okul yöneticilerinin desteği, liyakati, iletişim becerileri ve sosyal ilişkilerinin iyi olması gerekliliğine ilişkin görüşleri göz önüne alındığında, kolektif sorumluluğun okulda oluşturulması ve geliştirilmesinde okul yöneticilerinin önemli rol oynadığı; Akgün'ün (2021) okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları sergilemelerinin okulda iş birliği kültürünün oluşmasında pozitif etkisinin olduğu bulunmuştur. Dağlı ve Kalkan'ın (2021) okul müdürlerinin duygusal, öğretimsel ve araçsal destekleyici davranışlarıyla öğretmenlerin kolektif seviyeleri arasında yüksek düzeyde olumlu ilişkiler olduğu bulguları bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. William Ouchi'nin Z Kuramı'na (Colon, 2004) göre bütün bireylerin problem çözme ve karar verme süreçlerine katılımın bir yansıması olarak yönetici ve çalışanların sorumluluğu paylaşabilecekleri vurgulanmaktadır. Bu bağlamda okulda yöneticilerin proaktif davranışlar sergilemesiyle; işbirlikçi, katılımcı, güven/samimiyete dayalı bir ortam ve örgüte adanmışlık desteklenebilmektedir. Alanyazın ve bu araştırmanın bulgularının nedeninin, okulda öğretmenlerin kolektif sorumluluğun oluşmasında okul yöneticilerinin proaktif kişiliklerine yönelik; işbirlikçi, yapıcı, destekleyici, ödüllendirici, güven verici ve onları harekete geçirici tutum ve davranışlar göstermelerinden kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda katılımcı öğretmenlerin, okulda öğretmenlerin kolektif sorumluluğunu gösteren davranışlara ilişkin görüşleri ile ilgili olarak "*grup davranışı ve bireysel davranış*" olmak üzere iki tema ortaya

çıkıştır. Bu temalardan en çok "*grup davranış*" teması vurgulanmıştır. Bu araştırmada elde edilen bu bulgular, Dağı ve Kalkan'ın (2021) öğretmenlerin mesleki sorumluluklarına yönelik işbirlikçi uygulamalarının aynı zamanda kolektif sorumluluğu doğurduğu bulgusunu; Gün' ün (2021) öğrencilerin akademik başarısı üzerinde kolektif sorumluluk ve mesleki işbirliği algılarının doğrudan ve anlamlı etkisi olduğu bulgusunu; Sezin, Kaymak ve Doğan'ın (2020) kolektif sorumluluğu, sorumluluğun ve işbirliğin okuldaki tüm paydaşlar tarafından paylaşılması bulgusunu; Grey ve Summer'ın (2016) kolektif etkinliğin mesleki öğrenme topluluğunun gelişimi üzerinde önemli ve belirleyici bir etkisi bulgusunu; Kurt'un (2012) çalışmanın sonuçlarına göre öz yeterlik ve kolektif yeterlik kavramlarının öğretmenlerin gerek bireysel ve gerekse grup performanslarının en üst düzeye çıkartabileceklerini ifade eden bulguları, yapmış olduğumuz araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Ancak Patterson'ın (2012) araştırmasının sonucunda bazı öğretmenlerin okulla ilgili yönetsel ve işlevsel süreçlerde sorumluluk almaya hazır olmadıklarını belirtmektedir. Alanyazın ve bu araştırmanın bulgularında, öğretmenlerin grup davranışının öne çıkmasının nedeni kolektif sorumluluğun doğru algılanmasından, içselleştirilmesinden, öğretmenlerin bu doğrultuda tutum ve davranışlar göstermelerinden, beraber yürüttükleri işlerdeki sorumluluğun herkesçe paylaşılmasından ve bütüncül bir anlayışla yapılmasından kaynaklandığı söylenebilir. McGeragor'un Y Kuramına göre kişiler kapasitelerini daha iyi kullanma, motivasyon, sorumluluk ve örgütsel amaçlara yönelik davranış sergilemeye hazırdır ve grup davranışının yönü belirleyici olabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin okullarda kolektif sorumluluğu gösteren davranışları teşvik etmede, fırsatlar oluşturmada, engelleri ortadan kaldırmada, gelişmeyi sağlamada ve örgütsel ihtiyaçların karşılanmasında grup anlayışının önemi ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda *öğretmenlerin kolektif sorumluluğu geliştirmelerinde okula sağladığı avantajlara ilişkin görüşleri ile ilgili olarak "örgütsel avantajlar, eğitsel avantajlar ve bireysel avantajlar"* olmak üzere üç tema ortaya çıkmıştır. Bu temalardan en çok "*örgütsel avantajlar*" teması vurgulanmıştır. Alanyazına göre Sezin, Kaymak ve Doğan'ın (2020) kolektif sorumluluğun, örgüte dair olumlu etkileri (okulda iklimi olumlaştırma, öğrenci başarısını arttırma, okulda birçok boşluğu doldurma ve okul başarısı için gerekli

görülme) olduğu bulunmuştur. Demirbolat, Kalkan ve Dağlı'nın (2014) çalışmasında öğretmenler okullarının bürokratik örgütsel yapısını kolaylaştırıcı olarak algılamakta ve bu algı arttıkça kolektif etkinlik algıları da artmaktadır. Kurt'un (2012) bulgularına göre ise öğretmenlerin kolektif yeterliğinin varlığı, öğretmenlerin performanslarını en yüksek seviyeye çıkarmalarını sağlayarak pozitif bir okul iklimi yaratabilir. Hairston'nın (2016), Wu, Hoy ve Tarter'ın (2013), Patterson'ın (2012), Wu'nun (2012) ve Logerfo ve Goddarde'nin (2008) araştırmalarında kolektif sorumluluğun öğretmenlerin okulda öğrenciler için öğretimin uğraşmaya değer olduğu ve öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik her türlü sorumluluğu ve çabayı teşvik ettiği bulunmuştur. Bryk ve Schneider'in (2002) kolektif sorumluluğun okul üyeleri arasında verimlilik ve etkililiğin artırılmasını ve öğretmenler arasında iş birliğini geliştirdiği bulgusu ile Hairston'un (2016) kolektif sorumlulukla, okul iklimi arasında olumlu bir ilişki olduğu, öğretmenler üzerinde mesleki geliştirmeye katkı sağladığı ve okulun sosyo-ekonomik dezavantajların üstesinden gelmesinde yardımcı olduğu bulgusu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Çalışanların örgütsel faaliyetlerinin etkili ve verimli olarak gerçekleştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Örgütsel vatandaşlık kuramına (Smith, Organ ve Near, 1983) göre yöneticilerin çalışanların ve örgütün çıkarlarını bireysel çıkarlarından önde tutmaları, kararlara ve toplantılara sorumluluk bilinci ile katılmaları, meslektaşlarına yardım ederek onların kendilerini geliştirmesine katkıda bulunmaları için çaba göstermeleri beklenir. Bu yönde öğretmenlerin ortak duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlama, okulun idari süreçlerinde ve öğrenci işlerinde sorumluluk almaya motive edilmeleri ekstra performans göstermelerine destek sağlayabilir. Bu bağlamda mevcut araştırmada örgütsel avantajlar bulgusunun öne çıkmasının nedeni öğretmenlerin kolektif sorumluluklarının kurumsal ve yönetsel süreçlerde karşılaşılan sorunların çözümüne odaklanması ve örgütsel vatandaşlık anlayışla yaklaşma çabaları ile ilgili olabilir. Ayrıca öğretmenlerin bütüncül bir anlayışla olumlu okul iklimi/kültürü oluşturma ve okulu geliştirme çabalarıyla ilgili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın altıncı alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticisinin yönetim sürecinde gösterdiği proaktif davranışlarının neler olduğu ile ilgili olarak "*eyleme geçme ve bilgi toplama*" olmak üzere iki tema ortaya

çıkmiştir. Bu temalardan en çok "eyleme geçme" teması vurgulanmıştır. Alanyazına göre Mazlum'un (2019) çalışmasında yöneticilerin proaktif davranış gösterme seviyeleri arttıkça belirsizliği yönetme seviyeleride artmaktadır. Şener'in (2019) çalışmasında proaktif kişilik yapısının problem çözme becerilerinin yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Ghitulescu'un (2018) araştırmasına göre hem proaktivitenin hem de işbirlikçi davranışların çalışanlar üzerinde duygusal sonuçları olumlu yönde etkilemekte, proaktivitenin memnuniyet üzerindeki etkilerini arttırmakta ve çatışma üzerindeki etkisini azaltmaktadır. Li, Liu, Liu ve Wang'in (2017) proaktif kişiliğin öğretmenlik mesleğinde yenilikçi çalışma davranışı üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında duygusal ilişkilerin ve yaratıcı öz-yeterliğin bu ilişki üzerindeki potansiyel aracılık etkisi bulunmuştur. Ayrıca Yolcu ve Çakmak'ın (2017) proaktif kişiliğin, proaktif çalışma davranışı ile olumlu ilişki içerisinde olduğu ve psikolojik güçlendirmenin bu ilişkide düzenleyici etkiye sahip olduğu bulgusu ile Çelik ve Topçuoğlu'nun (2017) proaktif kişilik ve öznel zindeliğin, merak ile pozitif açıdan ilişkili olduğu bulgusuyla aynı yöndedir. Lin, Lu, Chen ve Chen'nin (2014) araştırmasında proaktif kişiliklerin, akademik özyeterliklerdeki değişimle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Proaktif yönetici davranışları, insan ilişkileri içerisinde yöneticilerin örgütlerine ve çevrelerine karşı reaktif (tepkisel) değil, proaktif (önleyici) olarak yani üretken, yaratıcı, girişimci, yenilikçi, değişim odaklı ve inisiyatif alabilen davranışlarını içermektedir (Bateman ve Crant, 1999). Bu anlamda okul yöneticilerinin proaktif davranışlar göstermesi okullarda birçok sorunun çözülmesini sağlamaktadır. Sosyal değiş tokuş kuramı'na (Blau, 1964) göre bireyler örgütlere belirli beklentilerinin karşılanması için katılırlar. Okul yöneticisinin proaktif davranışlar sergileyerek öğretmenleri tanıması ve bu beklentilerin hedeflerle dengelenmesi gerekmektedir. Alanyazın ve bu araştırmanın bulgularının nedeni okul yöneticilerinin okulu yönetme süreçlerinde gerek kendi kontrolleri, gerekse kendi kontrolleri dışında karşılaştıkları sorunların çözümünde veya öngöremedikleri konularda durumu yönetme adına önlemsel davranışlar gösterme ve inisiyatif kullanma davranışlarında bulunma çabaları ile ilgili olabilir.

Araştırmanın yedinci alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmenlerin kolektif sorumluluğunu destekleyen yöneticinin proaktif davranışları ve uygulamalarının neler olduğu ile ilgili olarak "Önlemsel stratejiler

uygulama ve bilgi toplama" olmak üzere iki tema ortaya çıkmıştır. Bu temalardan en çok "*Önlemsel stratejiler uygulama*" teması vurgulanmıştır. Alanyazına göre Mazlum'un (2019) çalışmasında okul yöneticileri okulda çok yönlü gelişimi sağlayacak stratejik hedefler belirlemeye çalışmaktadırlar. Fidan ve Balcı'nın (2016) okul müdürleri tarafından en sık görülen proaktif davranış biçiminin stratejik öğrenme bulgusu; Jawahar ve Yongmei Liu'nun (2016) iş katılımının proaktif kişilik - memnuniyet ilişkilerinde arabulucu olarak etkin bir rolü olduğu bulgusu; Cerit ve Akkün'ün (2015) organik okul yapısı ile proaktif davranış arasında olumlu ve anlamlı ilişki olduğu bulgusu araştırma bulgularını desteklemektedir. Ayrıca Li, Wang, Gao ve You'nun (2017) çalışmalarında proaktif kişiliğin öğretmenlerin iş doyumu ile olumlu ilişkisi olduğu bulunmuştur. Chandler, Selznick, Ansoff ve Drucker'ın (Barca, 2009, p.35) stratejik yönetim kuramı'na göre yöneticilerin örgütün çevresel koşullarına bağlı olarak stratejik kararlar vermesi gerekmektedir. Okul yöneticilerinin proaktif davranışlar sergileyerek belirsizlik koşulları altında hareket edebilmesi, okulun geleceğine dönük eylemlerde bulunması ve önlemsel yöntemleri kullanabilmesi etkililiğini artırmaktadır. Bir başka açıdan bakıldığında Sosyal Sermaye Kuramı'nın (Putnam, 1993) varsayımları dikkate alınabilir. Buna göre bireylerin yakın çevreleri dışında örgüt içerisinde daha geniş iletişim ağları kurarak bir araya gelmeleri ve birlikte hareket etme becerilerinin gelişmesi mümkündür. Okul yönetimleri işbirliğine dayalı eylemleri kolaylaştırmak için toplumun geneline dair sorunlara çözümler üretilmesinde, ortak deneyim ve paylaşımların ortaya çıkmasında önemli bir etken olabilir. Bu bağlamda proaktif kişiliğe sahip okul yöneticileri farklı tecrübe, bilgi ve yeteneğe sahip öğretmenleri keşfederek örgüt içinde daha iyi değerlendirebilir ve dolayısıyla kurumun performansının artmasını sağlayabilir. Alanyazın ve bu araştırmanın bulgularının nedeni (*önlemsel stratejiler uygulama*) öğretmenlerin kolektif sorumluluğunu desteklemek için okul yöneticilerinin öngörülerine dayalı olarak farklı stratejiler geliştirmeleri ve önlemsel davranışlarda bulunma çabaları ile ilgili olabilir.

Öğretmenlerin kolektif sorumluluğunun oluşmasında okul yöneticilerinin proaktif davranışlarının rolünün incelenmesi amacıyla nicel ve nitel bulgular karşılaştırıldığında ve sonuçlar birlikte yorumlandığında; nicel aşamada ilkökul öğretmenlerin, 30 yaşından genç olan öğretmenlerin ve temel eğitimdeki

öğretmenlerin kolektif sorumluluk algılarının ortaokul ve lise öğretmenlerine ve ileri yaştakilere göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel aşamasında, öğretmenlerin kolektif sorumluluğunu gösteren davranışlarından grup davranışları öne çıkmıştır. Kolektif sorumluluğun okul açısından ise örgütsel avantajları vurgulanmıştır. Bu anlamda hem ilkokullarda görevli hem de genç öğretmenlerin grup davranışlarını desteklediği söylenebilir. Güneş'in (2014) ilköğretim okulu öğretmenlerin kolektif yeterliğine ait algılarıyla ilgili yaptığı çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının anlamlı, orta düzeyde, pozitif yönde olduğu bulgusu, Kurt'un (2010) yaptığı benzer bir çalışmada ilkokullardaki sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin derse katılımında ve sınıf yönetiminde diğer branş öğretmenlerine göre öz-yeterlik algılarının daha fazla olması araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Aynı zamanda kolektif sorumluluk bilincinin okul yönetimleri tarafından desteklendiği varsayılabilir. "*Sosyal değiş tokuş kuramı'na*" göre okul yöneticilerinin, öğretmenlerin beklentilerini en iyi şekilde anlamasının, onları kabiliyet ve yeteneklerine göre keşfetmesinin, desteklemesinin, olumlu bir okul kültürünün oluşmasına ve öğretmenlerin kolektif sorumluluk bilinciyle davranış sergilemelerine neden olacağı düşünülebilir. Araştırmanın diğer bir önemli sonucu kolektif sorumluluğun oluşmasında okul yöneticilerinin proaktif davranışları arasında düşük de olsa pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin tespit edilmesidir. Bu bağlamda proaktif davranışları sergileyen yöneticilerin okuldaki sorun alanlarını erken belirlemeleri öğretmenlerin kolektif sorumluluğunun oluşmasına katkı sağlayıcı ve güçlendirici bir etki yaratabileceği ile ilgili olabilir. Okul yöneticilerinin proaktif davranışlarının, öğretmenlerin okul kademesi, yaş, çalışma yılı ve branş değişkenlerine bağlı olarak değişmemesi, öğretmenlerin yöneticileri değerlendirmesi (dolaylı değerlendirme) ile ilgili olabilir. Aynı zamanda yöneticilerin proaktif davranışlar konusunda daha çok "önlemsel stratejiler uygulama" temasında olduğu gibi "özendirme, sosyal etkinliklerle bütünleştirme, örgüt iklimi geliştirme" ile kısa vadeli plan ve programlar yapması, ileri vizyon ve planlama ile ilgili uygulamalarla desteklememesi olabilir.

BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Öğretmenlerin kolektif sorumluluğunun oluşmasında okul yöneticilerinin proaktif davranışlarının rolünün incelenmesinin amaçlandığı araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar şunlardır:

1. Öğretmenlerin kolektif sorumluluğa ilişkin görüşleri okul kademesine, yaşlarına, branşlarına ve mesleki kıdemine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir.

a) İlkokuldaki öğretmenlerin kolektif sorumluluk algılarının ortaöğretim kademesine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

b) Öğretmenlerin yaşlarına göre 30 yaşından daha küçük öğretmenlerin kolektif algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

c) Temel eğitimdeki öğretmenlerin kolektif sorumluluk algılarının diğer branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

d) Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre kolektif sorumluluk algılarında anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

2. Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin proaktif davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan analizlerin sonucunda, öğretmenlerin okul yöneticilerinin proaktif davranışlarına ilişkin görüşleri çalıştığı okul kademesine, yaşlarına, branşlara ve mesleki kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

3. Öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmenlerde kolektif sorumluluğun oluşması ile okul yöneticilerinin proaktif davranışları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

4. Öğretmenlerin kolektif sorumluluğunu gösteren davranışlarına ilişkin öğretmenlerden elde edilen veriler "*Grup davranışı ve bireysel davranış*" temalarında yoğunlaşmıştır. Bu temalardan en çok "*Grup davranışı*" teması vurgulanmıştır.

5. Öğretmenlerin kolektif sorumluluğu geliştirmelerinde okula sağladığı avantajlara ilişkin öğretmenlerden elde edilen veriler "*Örgütsel avantajlar, eğitsel avantajlar ve bireysel avantajlar*" temalarında yoğunlaşmıştır. Bu temalardan en çok

"Örgütsel avantajlar" teması vurgulanmıştır. Bu tema kapsamında "Olumlu iklimi oluşturma" kodu öne çıkmıştır.

6. Okul yöneticisinin yönetim sürecinde gösterdiği proaktif davranışlara ilişkin öğretmenlerden elde edilen veriler "Eyleme geçme ve bilgi toplama" temalarında yoğunlaşmıştır. Bu temalardan en çok "Eyleme geçme" teması vurgulanmıştır.

7. Öğretmenlerin kolektif sorumluluğunu destekleyen yöneticinin proaktif davranış ve uygulamalarına ilişkin öğretmenlerden elde edilen veriler "Önlemler stratejiler uygulama ve bilgi toplama" temalarında yoğunlaşmıştır. Bu temalardan en çok "Önlemler stratejiler uygulama" teması vurgulanmıştır.

6.2. Öneriler

Bu alt bölümde araştırmanın bulgularından yola çıkılarak geliştirilen sonuçların uygulanabilirliğine ilişkin uygulamaya yönelik öneriler ve araştırmacılara yol göstermesi için araştırmaya yönelik öneriler olmak üzere iki başlık yer almaktadır.

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin kolektif sorumluluğa ilişkin görüşleri; okul kademesine göre ilköğretimdeki öğretmenler lehine, yaşlarına göre 30 yaşından daha küçük öğretmenler lehine ve branşlarına göre ise temel eğitimdeki öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği için;

- Kolektif sorumluluk kavramının ortaöğretimde, 30 yaş ve üzeri öğretmenlerde ve diğer branş öğretmenleri (sözel alanlar, sayısal alanlar ve uygulamalı alanlar) arasında daha fazla yaygınlaşması, Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığının il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul yöneticilerinin girişimleri ve teşvik edici düzenlemeleriyle sağlanabilir.

- Bu bağlamda öğretmenlerin, kolektif sorumluluk kavramını mesleki hayata başlamadan önce ve sonra daha da içselleştirmeleri, alan ve mesleki gelişimlerine katkı sağlaması için MEB tarafından lisansüstü eğitim almalarının teşvik edilmesi, medya ve alanyazında bu konu ilgili çıkan yayınların izlenip öğretmenlere dağıtılması veya dijital platformalarda paylaşılması, bu konu ile ilgili ülkemizde ve dünyadaki gelişmelerden ve olaylardan (örneğin çalıştay, seminer, sertifika

programları, kongre, konferans, açık oturum ve panel, vb.) öğretmenlerin haberdar edilmesi ve katılımlarının sağlanabilmesi önerilebilir.

- Kolektif sorumluluk kavramının okullarda daha iyi anlaşılabilmesi ve uygulanabilmesi için bu olgunun ortaya çıkmasını engelleyen içsel çevresel (okul, sınıf, kütüphane, laboratuvar, resim atölyesi, genel kurul toplantı ve zümre odaları, spor salonları, kantinler, eğitim araç ve gereçleri) ve dışsal çevresel (kültürel yapı, siyasal düzen, yönetsel birimler, ekonomik yapı, toplumsal değişim ve eğilimler, kaynaklar, yasal düzenlemeler) faktörler, etmenler azaltılabilir ve okulun tüm paydaşları ile daha fazla işbirliği yapılabilir.

Öğretmenlerde kolektif sorumluluğun oluşması ile okul yöneticilerinin proaktif davranışları arasında anlamlı bir ilişki tespit edildiği için;

- Okul yöneticilerinin okullarında daha fazla proaktif davranış gösterme becerileri sağlamaları onların hem kişisel çabaları hem de planlı hazırlanan çeşitli yönetici eğitimlerine (lisansüstü eğitim programları, eğitim konferansları, seminerler, sertifika programları, kurslar/çalıştaylar vb.) katılmaları ile teşvik edilebilir.

- Okul yöneticileri ve kıdemli öğretmenlerin yeni atanan öğretmenin kolektif sorumluluk bilincin oluşmasında okula adaptasyon ve oryantasyon sürecinde; rehberlik, mentorlük, koçluk veya danışmanlık yaparak okula kolay entegre olmaları sağlanabilir. Yeni atanan öğretmenlerin okula karşı olan tedirginlik ve belirsizlik gibi endişelerini giderebilir, ayrıca baskı ve kaygı düzeylerini azaltabilir ve kolektif sorumluluk olgusu artırılabilir.

- Okul yöneticilerine, okullarda kolektif sorumluluğun oluşması için öğretmenlerle sosyal bağlarını daha fazla güçlendirerek, sosyal etkinliklerde bütünleşmeleri, karar süreçlerine ortak ederek bilgi paylaşımları, özendirme /ödüllendirme ile onlara değerli olduğunu hissettirmeleri ve onlara güven verme, empati kurma ve dönüt vermesi önerilebilir.

Öğretmenlerin kolektif sorumluluğunu gösteren davranışlarda en çok "*Grup davranışı*" teması vurgulandığı için;

- Okulda öğretmenlerin meslektaşları ile olan işbirliğini daha fazla geliştirmeyi ve artırmayı, deneyimleri ve sorumlulukları paylaşmayı, yardımlaşma ve destek olma davranışlarına yönelik kolektif sorumluluk algılarının yükseltilmesi sağlanabilir. Öğretmenlerin okullarda yapılan çeşitli öğretmenler kurul toplantıları

(Genel öğretmenler kurulu, zümre öğretmenler kurulu, ŞÖK ve SEK) vasıtasıyla istekli bir şekilde yönetime katılmaları, okula adanmışlık ve doyum düzeyleri, çalıştıkları kurumu ve mesleklerini benimsemeleri bilgi, beceri, alan ve mesleki yeteneklerini ortaya koyma isteği ve çabaları desteklenebilir.

- Okulların etkili bir okula dönüşebilmesi, meslektaşlar arasında güçlü işbirliği ve olumlu ilişkilerin sağlanmasında, kolektif sorumluluğun oluşturulması ve geliştirilmesi için öğretmenlere hizmet içi ve hizmet dışı eğitimler verilebilir.

Öğretmenlerin kolektif sorumluluğu geliştirmelerinde okula sağladığı avantajlarda en çok "*Örgütsel avantajlar*" teması öne çıktığı için;

- Okulun fiziki ve teknik imkânları artırılarak araçsal, duygusal ve sosyal yönden okulu destekleyici ve geliştirici bir örgüt ortamı oluşturulabilir.

- Öğretmenlere değerli olduklarının hissettirilmesi, içsel ve dışsal açıdan moral ve motivasyonlarının artırılması ve mutlu, başarılı, keyifli, iş doyumunu yüksek bir ortam yaratılması için sosyal etkinliklerin (özel günlerin kutlanması, geziler, törenler, ritüeller ve seromoniler) çoğaltılması önerilebilir.

Okul yöneticisinin yönetim sürecinde gösterdiği proaktif davranışları arasında en çok "*Eyleme geçme*" teması öne çıktığı için;

- Okul yöneticilerinin proaktif davranışlar sergilemeleri için aktif ve esnek olma, risk ve inisiyatif alma, önlemler alma isteği artırılabilir.

- Bu bağlamda okul yöneticilerinin okullarında daha özerk ve esnek çalışabilmelerinin yolu yasal mevzuatlarla açılabilir.

Öğretmenlerin kolektif sorumluluğunu destekleyen yöneticinin proaktif davranış ve uygulamalarında en çok "*Önlemler stratejiler uygulama*" teması öne çıktığı için;

- Okul yöneticilerinin "*Önlemler stratejiler uygulama*" algılarını geliştirmek için akademik alanda bilimsel araştırma, yayın ve makaleleri takip etmeleri teşvik edilebilir.

- Okul yöneticilerinin okullarda kolektif sorumluluğu geliştirmeleri için öğretmenleri maddi ve manevi olarak daha fazla ödüllendirmeleri sağlanabilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Alanyazında kolektif sorumluluk ve proaktif davranışlarla ilgili araştırmalar sınırlı düzeydedir. Araştırmacıların bu konulara yönelik farklı bakış açılarını ortaya koyabilmeleri için;

- Aynı araştırmanın ulusal veya uluslararası alanda, daha büyük çeşitli örneklem ve boyutsal çalışmalar üzerinde, farklı eğitim kademelerinde veya okul türlerinde nitel, nicel veya karma yöntemde tekrarlanarak okul kademesine ve öğretmen branşına göre farklılık gösterip göstermediği incelenebilir.

- Okullarda proaktif davranış ile kolektif sorumluluğun gelişiminin nasıl sağlanacağı örgütsel ve yönetsel koşulların nasıl geliştirileceği ile ilgili farklı değişkenlerin aracı etkisini belirlemeye yönelik modeller test edilebilir. Bu modellere ait veri toplama araçları (ölçekler) geliştirilebilir. Böylece olgular arasındaki ilişkinin varlığı ve düzeyi ortaya çıkarılabilir.



KAYNAKÇA

- Akgün, D.N. (2021) Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okuldaki iş birliği kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmış Yüksek lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Zonguldak.
- Akın, U. (2016). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (2.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alev S. (2019). Okul Kültürü ile Politik Beceri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Proaktif Kişiliğin Aracılık Rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 455-472. doi: 10.17860/ mersinefd. 527377
- Altunay, E. ve Tonbul, Y. (2013). Avrupa Birliği Kimliği Ölçeğinin Eşdeğerlik Uyarlaması. *Akademik Bakış Dergisi Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi* 36, 1-20. ISSN:1694-528X Celalabat-KIRGIZİSTAN <http://www.akademikbakis.org>
- Altunay, E. (2020). Okul Müdürlerinin Ders Denetimlerine İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 95-127. ISSN:2146-5983
- Armenakis, A. A, Harris, G.S & Mossholder, W. K (1993) Creating readiness for organizational change. *Human relations* (681-703).
- Arslan, M. Özer, N. ve Bakır, Ağıroğlu A. (2009). Okul Kültürüne İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Araştırma. *İlköğretim Online*, 8(1), 268-281
- Aslan ve Uyar (2020). Bireysel ve Kurumsal Değişkenlerin Sosyo-Demografik Açından Farklılıkları. Manisa Celal Bayar Üniversitesi *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (2), 380-402
- Auhagen, A. E., & Bierhoff, H. W. (Eds.). (2001). *Responsibility. The many faces of a social phenomenon*. London: Routledge.
- Aytaç, T. (2002). Post-modern eğitim yöneticisi. İçinde, 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, 16-17 Mayıs, 59-64.
- Balcı, A. (2002). Etkili okul: Okul geliştirme, kuram araştırma ve uygulama. Ankara: Pegem

- Balcı, A (2007). Etkili Okul: Okul Geliştirme (4.Baskı). Ankara: Pegem A.
- Balcı, A. (2010). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. (8. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Baltaş, A., (2007).“*Girişimciliğin Ardındaki İnsan Profili*”.
http://baltasbaltas.com/web/makaleler/ck_5.html Erişim Tarihi: 6.11.2020
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY: W. N. Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75.
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology*, 51(2), 269–290.
- Barca, M. (2009). Stratejik Yönetim Düşüncesinin Gelişimi, ASOMEDYA: Ankara Sanayi Odası Aylık Yayın Organı, 1(2), 34–52
- Bart, R.S.(1991). Restructuring schools: Some questions for teachers and principals. *The Phi Delta Kappan*, 73(2), 123-128.
- Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14(2), 103–118
- Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1999). *Proactive behavior: Meaning, impact, Business*
- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(1), 139-161.

- Bayram, A.S (2020). *Okul yöneticilerinin rol model özellikleri ve bu özelliklerin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine katkısı*. Yayınlanmış Yüksek lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Beard, K. (2008). *An Exploratory Study of Academic Optimism and Flow of Elementary School Teachers* (Doctoral dissertation). Retrieved from Dissertations and Theses database. (UMI No. 3179683)
- Bertolino, M., Truxillo, D. M., & Fraccaroli, F. (2011). Age as moderator of the relationship of proactive personality with training motivation, perceived career development from training, and training behavioral intentions. *Journal of Organizational Behavior*, 32(2), 248-263.
- Bindl, U. K., & Parker, S. K. (2010). Proactive work behavior: Forward-thinking and change-oriented action in organizations. In S. Zedeck (Ed.), *APA handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 567–598). Washington, DC: American Psychological Association
- Bingham, Gary E, & Hall-Kenyon, Kendra M. (2013). Examining teachers' beliefs about and implementation of a balanced literacy framework. *Journal of Research in Reading*, 36(1), 14-28.
- Bishop, K., Webber, S. S., & O'Neill, R. (2011). Preparation and prior experience in issue-selling success. *Journal of Managerial Issues*, 323–340.
- Blase, J. J. (1990). Some Negative Effects of Principals' Control-Oriented and Protective Political Behaviour. *American Educational Research Journal*, 27(4), 727–753. doi: 10.3102/00028312027004727
- Blau, P.(1964).Exchange and power in social life. New York: John Wiley.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., et al. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Lodon: DfES Publications.

- Bozbayındır, F. ve Alev, S. (2018). Öğretmenlerin öz yeterlik, proaktif kişilik ve değişime açıklık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 293-311. DOI: 10.17679/inuefd.346666
- Bozkurt, S., Çoban, Ö., Özdemir, M., & Özdemir, N. (2021). How Leadership, School Culture, Collective Efficacy, Academic Self-Efficacy, and Socioeconomic Status Affect Student Achievement. *Education and Science Education and Science*, 1-18. doi: 10.15390/EB.2021.9338
- Bowers, K. S. (1973). Situationism in psychology: An analysis and critique. *Psychological Bulletin*, 80, 307-336.
- Bowman, C. Asch, D. (1992). Stratejik Management. Newyork: McMillan Edu. Ltd.
- Broadfoot, P. Osborn, M., Gilly, M., & Paillet, A. (1987). Teachers' conceptions of their professional responsibility: Some international comparisons. *Comparative Education*, 23(3), 287-301.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage.
- Busher, H. & Barker, B. (2003). The crux of leadership: Shaping school culture by ontesting the policy contexts and practices of teaching and learning. *Educational Management Administration Leadership*, 31(1), 51- 65.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (14. baskı), Ankara: Pagem yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Cambridge dictionary (2019). <https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce-%C3%BCrk%C3%A7e/proactive> T.T. 25.09.2019)
- Can, N.(2018). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*.(3.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Carli, L. L. (2001). Gender and Social Influence. *Journal of Social Issues*, 57(4), 725-741.
- Carpenter, M. Bauer, T. & Erdoğan, B. (2013). *Principles of Management: A Behavioral Approach*. Flat World Knowledge.
- Caruth, G. D. (2013). Demystifying Mixed Methods Research Design: A Review of the Literature. *Online Submission*, 3(2), 112-122.
- Cemaloğlu, N. ve Savaş, G. (2017). Examining the relationship between supportive behaviors of school principals and teacher leadership. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10 (1), 244 – 258.
- Cerit, Y. ve Akgün, N. (2015). Okulun örgüt yapısı ile sınıf öğretmenlerinin proaktif davranışları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1789-1802.
- Cesur, A. ve Erol, E. (2020). Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Örgütsel Adalet Arasındaki İlişki: Afyonkarahisar İli Örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3467 - 3496. 10.26466/opus.633508
- Colon, R. (2004). *Organization Type Z*. <http://arapaho.nsuok.edu/~hancockl/Supervision/Ouchi%20Z.html> adresinden elde edildi.
- Covey, Stephen, R. (2020). *Etkili İnsanların 7 alışkanlığı* (65. Baskı). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Crant, M. J. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26, 435–462. [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(00\)00044-1](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(00)00044-1)
- Creswell, John W. - Plano Clark, Vicki L. Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi. Ankara: Anı Yayıncılık, 2. Basım, 2015.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designin and conducting mixed methods research*. Thousanda Oaks, CA: Sage.
- Cropley, A. (2002). *Qualitive research methods: An introduction for students of psychology and education*. University of Latvia: Zinatne.
- Çelik, E. Topçuoğlu, P. (2017). Proaktif Kişiliğin Öznel Zindelik ile Merak Arasındaki İlişkide Aracılık Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 1221-1240.

- Çini, P.E. (2014). *Yönetici ve çalışanların proaktif kişilik özellikleri ve ilişkisel bağımlı benlik düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dağlı, E., ve Kalkan, F., (2021). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Müdür Desteği Algıları ile Kolektif Sorumluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *KEFAD* 22(2) , 1164-1217. doi:10.29299/Kefad.773463
- Davies, B. (2004). Developing the strategically focused school. *School Leadership & Management*, 24(1), 11-27.
- Deal, T. E.& Peterson, D. K. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Fransisco: JosseyBass Publishers.
- DeLamater, J. D. Myers, D. J. & Collett, J. L. (2015). *Social Psychology* (8th ed.). Boulder, CO: Westview Press.
- Demirbolat, Kalkan ve Dağlı'nın (2014). Öğretmenlerin bürokratik yapısı ile kolektif etkinlik algıları arasındaki ilişki. *Journal of Teaching and Education*, ISSN: 2165-6266: 03(03), 493–507 (2014)
- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2005). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. *The High School Journal*, 88(3), 35-44.
- Doğanay, A. ve Bal, A.P. (2010). “İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde öğrenci başarısının ölçülmesi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 10 (1), 153-216.
- Duman, B. Göçen, G., ve Duran, V. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel sayı (1), 144-155.
- Düzgünoğlu, A.M.(2019) *Kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, İzmir.

- Erlandson, D.A. Harris, E.L.Skipper, B.L., &Allen, S.T.(1993). Doing naturalistic Inquiry: A guide to methods. Beverly Hills, CA:Sage.
- Field, A. (2009). Discovering statistics using SPSS. London: Sage Publications Ltd.
- Fidan, T, ve Balcı, A. (2016). Principal proactivity: School principals’ proactive. In. (Ed. Ş. Ş. Erçetin) *Applied Chaos and Complexity Theory in Education*. (pp. 29- 58). Information Science Imprint-IGI Global: United States of America.
- Fischman, W., DiBara, J. A., & Gardner, H. (2006). Creating good education against the odds. *Journal of Education*, 36(3), 383-398. doi: 10.1080/03057640600866007
- Forte, E. (2010). Examining the assumptions underlying the NCLB federal accountability policy on school improvement. *Educational Psychologist*, 45(2), 76 - 88. doi:10.1080/00461521003704738
- Frese, M., & Fay, D. (2001). 4. Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century. *Research in Organizational Behavior*, 23, 133–187. doi:10.1016/S0191-3085(01)23005-6
- Frese, M., Fay, D., Hilburger, T., Leng, T., & Tag, A. (1997). The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity of two German samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 139–161.
- Gençtürk, A. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karaelmas Üniversitesi. Zonguldak
- Ghitulescu, B. (2018). Psychosocial effects of proactivity: The interplay between proactive and collaborative behavior. *Personnel Review*, 47, 2, 294-318.
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.

- Goddard, R. Goddard, Y. Sook Kim, E., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501-530.
- Goddard, R. D. Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-476.
- Goddard, R. D. Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Goddard, R. D. & Skrla, L. (2006). The influence of school social composition on teachers' collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 216-235.
- Grant, A. M. & Ashford, S. J. (2008). The dynamics of proactivity at work. *Research in Organizational Behavior*, 28, 3-34
- Grant, A. M. & Parker, S. K. (2009). 7 Redesigning Work Design Theories: The Rise of Relational and Proactive Perspectives. *The Academy of Management Annals*, 3(1), 317–375. doi:10.1080/1941652090304732
- Gümüş, M. (1995). *Yönetimde Başarı İçin Altın Kurallar*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Gün, F. (2021) *Öğretim liderliği, mesleki işbirliği, kolektif sorumluluk ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, D. Z. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve kolektif yeterlik algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Hairston, A.N. (2016). *Climate and Collective Responsibility as Predictors of Effectiveness in Secondary Schools*, Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Alabama, USA.
- Halvorsen, A.-L, Lee, V. E, & Andrade, F. H. (2009). A mixed-method study of teachers'attitudes about teaching in urban and low-income schools. *Urban Education*, 44(2), 181-224. doi: 10.1177/0042085908318696
- Hirst, G. Knippenberg, D.V., Chen, C., & Sacramento, C.A. (2011). How Does Bureaucracy impact individual creativity? A Cross-level investigation of team contextual influences on goal orientation-creativity relationships. *Academy of Management Journal*, 54(3), 624-641.
- Hooijberg, R., & Choi, J. (2001). The impact of organizational characteristics on leadership effectiveness models an examination of leadership in a private and a public sector organization. *Administration & Society*, 33(4), 403-431. doi:10.1177/0095399701334002
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A forcefor student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446. doi:10.3102/0002831204300342556
- Hoy, W. K., Gage, C. Q. & Tarter, C. J. (2004). Theoretical and empirical foundations of mindful school structure. Wayne K. Hoy ve Cecil Miskel (Ed.) *Educational organization, policy and reforms: Research and Measurement*. United States Information Age Publishing.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). Open Schools, Healthy Schools: Measuring Organizational Climate. Beverly Hills, CA: Sage Publications, 27(42), 110-221.
- Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (1991). Educational Administration. Theory, research, and practice NY: McGraw-Hill.
- Hoy, W.K. ve Miskel, C.G.(2012). *Eğitim yönetimi. Teori, Araştırma ve Uygulama* (Çeviri editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Education Research Journal*, 27(2), 279-300.

- Howard-Grenville, J. A. (2007). Developing issue-selling effectiveness over time: Issue selling as resourcing. *Organization Science*, 18(4), 560–577. doi:10.1287/orsc.1070.0266
- Howitt, D. & Cramer, D. (1997). A guide to computing statistics with SPSS for Windows. London: Simon & Schuster, Inc.
- Jawahar, I. M., Kisamore, J. L., Stone, T. H., & Rahn, D. L. (2012). Differential effect of inter-role conflict on proactive individual's experience of burnout. *Journal of Business and Psychology*, 27(2), 243-254.
- Jawahar, I. M. & Liu, Y. (2016). Why are proactive people more satisfied with their job, career, and life? An examination of the role of work engagement. *Journal of Career Development*, 44(4), 344-358.
- Karabatak, H. S., (2018). Öğretmenlerin proaktif davranış düzeyleri ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mecmua Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 48-64.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Karip, E. (2018). “Okul Müdürü Başöğretmendir.” [https://tedmem.org /vurus/okul-muduru-basogretmendir](https://tedmem.org/vurus/okul-muduru-basogretmendir)
- Kaya, E. (2006). Türkiye'nin Avrupa Birliği ile bütünleşmesi sürecinde sosyal bilgiler dersinin işlevselliği. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programı.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press
- Kline, R. B. (2013). Exploratory and confirmatory factor analysis. In Y. Petscher & C. Schatsschneider (Eds.), *Applied quantitative analysis in the social sciences* (pp. 171-207). NY: Routledge.
- Kruse, S. D., & Louis, K. S. (2009). Building strong school cultures: A guide to leading change. *Thousand Oaks, CA: Corwin Press*.

- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüştürücü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz-yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurt, T. (2012) Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Lauermann'in (2013) *Teacher Responsibility: Its meaning, Measure, and Educational Implications*. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy (Education and Psychology) in The University of Michigan
- Lauermann, F. & Karabenick, S. A. (2011). Taking teacher responsibility into account(ability):Explicating its multiple components and theoretical status. *Educational Psychologist*, 46(2), 122-140.
- Leavitt, H, (1988). *Managerial Psychology: Managing Behavior in Organizations*, Dorsey Press, Chicago, IL,
- LeCompte, M.D. & Goetz, J.P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Education Research*, 52, 31-60.
- Lee, V. E. & Smith, J. B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students. *American Journal of Education*, 104(2), 103-147. doi: 10.1086/444122
- Lee, V. E., & Loeb, S. (2000). School size in Chicago Elementary Schools: Effects on teachers' attitudes and students' achievements. *American Educational Research Journal*, 37(1), 3-31. doi: 10.2307/1163470
- Lenk, H. (Ed.). (1992). *Zwischen Wissenschaft und Ethik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Lenk, H. (Ed.). (2007). Global technoscience and responsibility: Schemes applied to human values, technology, creativity, and globalisation (Vol. 3). Berlin: Lit Verlag.

- Li , M., Liu, Y. , Liu, L., & Wang , Z. (2017). Proactive Personality and Innovative Work Behavior: the Mediating Effects of Affective States and Creative Self-Efficacy in Teachers. *Curr Psychol* (2017) 36:697–706 DOI 10.1007/s12144-016-9457-8
- Li, M., Wang, Z., Gao, J., & You, X. (2017). Proactive personality and job satisfaction: The mediating effects of self-efficacy and work engagement in teachers. *Current Psychology*, 36(1), 48-55 DOI 10.1007/s12144-015-9383-1
- Lin, H.S., Lu, C.W., Chen, Y.M & Chen, H.L. (2014). Association Between Proactive Personality and Academic Self-Efficacy *Current Psychology* (Vol.33, pp. 600–609)
- Lincoln, Y.S & Guba, E.G. (1985) *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Logerfo, L. F. & Goddard, R. D. (2008). Defining, Measuring, and Validating Teacher and Collective Responsibility. pp. 73-97, (Eds.) HOY, W. K. and DIPAOLA, M. F. *Improving Schools: Studies in Leadership and Culture*, Charlotte, NC: Information Age.
- Louis, K. S. Kruse S. D., & Bryk, A. S. (1995). Professional community: What is it and why is it important in urban schools? In K. S. Louis, D. Kruse, & Associates, *Professionalism and Community: Perspectives on reforming urban schools* (pp. 3-22). California: Corwin Press.
- Lunenburg. Fred C. & Allan C. Ornstein. (1991). *Educational Administration: Concepts and Practises*. Belmont. California: Wadsworth Publishing Company.
- Marler, L. E. (2008). *Proactive Behavior: A Selection Perspective*. (Doctoral Dissertation) Louisiana Tech University. United States.
- Mazlum, A. A. (2019) *Belirsizlik Yönetimi ve Proaktif Davranışlar*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- McGregor. Douglas M. (1991). *The human Side of Enterprise*. in Edited by. lay M. Shafritz & Ajbert C. Hyde. *Classic of Public Administration*, Third edition. Belmont. California: Wadsworth Publishing Company

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016) Ortaöğretim Kurum Yönetmeliği.(ogm.meb.gov.tr/meb.iys. dosyalar/2016. 11/03111224.ooky.pdf) adresinden elde edildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] 2018 Eğitim Kurulları ve Zümreler yönergesi http://e-mufredat.meb.gov.tr/Dokumanlar/MEBKurullar_Zumreler_08082018.pdf
- Morrison, E. W., & Phelps, C. C. (1999). Taking charge at work: Extrarole efforts to initiate workplace change. *Academy of Management Journal*, 42(4), 403-419. doi:10.2307/257011
- Newmann, F. & Wehlage, G. (1995). *Successful school restructuring: A report to the public and educators*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools.
- Newmann, F. M., King, M. B., & Youngs, P. (2000). Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools. *American Journal of Education*, 108, 259–299.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary , (2000). Sixt edition.
- Owens, R.G. (2004). *Organisational Behaviour in Education*, Boston. Pearson Education.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özgözü, S. ve Altunay, E. (2016). Yöneticilerin Liderlik Davranışlarının Öğretmenlere Yansıyan Sonuçları: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(4), 259-294.
- Özoğlu, S. Ç. (1992). Davranış bilimlerinde anket: Bilgi toplama aracının geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 321-39.
- Park, J-H., Lee, I. H., & Cooc, N. (2018). The role of school- level mechanisms: How principal support, professional learning communities, collective responsibility, and group-level teacher expectations affect student achievement. *Education Administration Quarterly*, 55(5) 742–780. doi:10.1177/0013161X18821355

- Parker, S. K., & Collins, C. G. 2010. Taking stock: Integrating and differentiating multiple proactive behaviors. *Journal of Management*, 36: 633-662.
- Patterson, D. (2012) *Collective Impact: A Case Study in Collaboration at a Teacher-Developed School*. Doctor of Education University of California, Los Angeles.
- Provasnik, S., Gonzales, P., & Miller, D. (2009). U.S. Performance Across International Assessments of Student Achievement: Special Supplement to The Condition of Education 2009. NCES 2009-083. National Center for Education Statistics. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/RICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED506230>
- Putnam, R. D. 1993. The prosperous community: Social capital and public life. *American Prospect*, 13: 35-42.
- Qian, H., Youngs, P., & Frank, K. (2013). Collective responsibility for learning: Effects on interactions between novice teachers and colleagues. *Journal of Educational Change*, 14, 445–464.
- Rainey, H. G. (1983). Public Agencies and Private Firms Incentive Structures, Goals and Individual Roles. *Administration & Society*, 15(2), 207–242. doi:10.1177/009539978301500203
- Raub, S. (2008). Does bureaucracy kill individual initiative? The impact of structure on organizational citizenship behavior in the hospitality industry. *International Journal of Hospitality Management*, 27, 179–186.
- Reichers, A. E. (1987). An Interactionist Perspective on Newcomer Socialization Rates. *Academy of Management Review*, 12(2), 278–287.
- Riggs, I., Enochs, L. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74, 625–638.
- Russell, R. D. & Russell, C. J. (1992). An Examination of the Effects of Organizational Norms, Organizational Structure, Environmental Uncertainty on Entrepreneurial Strategy. *Journal of Management* 18(4), 639–656. doi: 10.1177/014920639201800403

- Sass, C. P. (1994). *On Interpersonal Competence. Interpretive Approaches to Interpersonal Communication* (K. Carter & M. Presnell, Eds.). Albany, NY: State University of New York Press.
- Seashore Louis, K., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106, 532-570.
- Senge, P. M (2018). *Beşinci disiplin*. (Ayşegül İlideniz; Ahmet Doğukan; Barış Pala, çev.) (19. Bsk.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Sezgin, F., Kaymak N.M. ve Doğan, E. (2020). Okullarda Kolektif Sorumluluğun Anlam ve Doğası: Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri. *Başkent Üniversitesi Journal of education*, 7(2), 313-327.
- Schalock, H. D. (1998). Student progress in learning: Teacher responsibility, accountability, and reality. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(3), 237-246. doi:10.1023/A:1008063126448
- Schneider, B. (1983). 'Interactional psychology and organizational behavior'. In: Cummings, L. and Staw, B. (Eds) *Research in Organizational Behavior*, Vol. 5, Greenwich, CT: JAI Press, pp. 1-31.
- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path Model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, 37(3), 580–607. doi:10.2307/256701
- Scott, Karen M. (2013). Does a university teacher need to change e-learning beliefs and practices when using a social networking site? A longitudinal case study. *British Journal of Educational Technology*, 44(4), 571-580.
- Shevlin, M., & Miles, J. N. (1998). Effects of Sample Size, Model Specification And Factor Loadings on The GFI In Confirmatory Factor Analysis. *Personality and Individual Differences*, 25(1), 85-90.
- Smith, C. A., Organ, D. W., & Near, J. P. 1983. Organizational citizenship behavior: Its nature and antecedents. *Journal of Applied Psychology*, 68: 653 -666.

- Soheili, H. (2008). *The relationship between self-actualization and responsibility, locus of control, and creative in post-graduate students in Ahvaz*, Presented Partial fulfillment of the requirements for The Degree of Master of Science in Islamic Azad University of Ahvaz.
- Stamper, C. L. & Van Dyne, L.(2001). Work status and organizational citizenship behavior: A field study of restaurant employees. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 517-536.
- Steele, M.M. (2008). *Leading high reliability schools: The effects of organizational Mindfulness on collective efficacy*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, San Antonio:The University Of Texas
- Şener, G.(2019). The predictive power of teacher's proactive personality traits on their problem solving skills. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 175-189
- Şişman, M. (2013), *Eğitimde mükemmellik anlayışı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G. And Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson.
- Tashakkori, A. & Cresswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods*, 1(1), 2-8.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making Sense of Cronbach's Alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55.
- TDK (2020-a). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GT.S.5c993139189085.49141720 (T.T. 25.03.2019)
- TDK , (2021). <https://sozluk.gov.tr/> (T.T. 12.04.2021)
- Teryy'in (2015) *Faculty Trust in the Principal, Faculty Trust in Colleagues, Collegial Principal Leadership, and Collective Responsibility*. A dissertation for the degree of Doctor of Education in the Department of Educational Leadership, Policy, and Technology Studies in the Graduate School of The University of Alabama

- Thompson, J. A. (2005). Proactive Personality and Job Performance: A Social Capital Perspective. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 1011-1017.
- Toprakçı, E. (2013). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Toprakçı, E. ve Altunay, E. (2016). *Anılarla Öğretmenlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Toprakçı, E. Altunay, E., ve Acer, E.K.(2019). *Anılarla Okul Müdürlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, S. (2014). Eğitim Yönetimi. Teori, Araştırma ve Uygulama. Ankara: Pegem Akademi.
- Ünver, T. (2021). *Öğretmen Mesleki Öğrenme Topluluğu ile Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki ilişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Van Dyne, L., & LePine, J. 1998. Helping and voice extra-role behaviors: Evidence of construct and predictive validity. *Academy of Management Journal*, 41: 108-119.
- Van Griethuijsen, R. A., van Eijck, M. W., Haste, H., den Brok, P. J., Skinner, N. C., Mansour, N., & BouJaoude, S. (2015). Global Patterns in Students' Views of Science and Interest In Science. *Research in Science Education*, 45(4), 581-603.
- Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. 2008 . How teacher experience principal leadership: The roles of Professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458–495.
- Werner, M. H. (2002). Verantwortung. In M. Düwell, C. Hübenthal & M. H. Werner (Eds.), *Handbuch Ethik* (pp. 521-527). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Whalan, F. 2012. *Collective responsibility: Redefining what falls between the cracks for school reform*. Rotterdam: Sense.
- Wolcott, H.F. (1994) Transorming qualitative data: Description, analysis and interpretation. Newbury Park, CA: Sage.

- Wu, Jason H. (2013) Academic optimism and collective responsibility: An organizational model of the dynamics of student achievement. *Asia Pacific Educ. Rev.* 14.419–433. Doi: 10.1007/s12564-013-9269-6
- Wu, Jason H, Hoy, Wayne K, & Tarter, C John. (2013). Enabling school structure, collective responsibility, and a culture of academic optimism: Toward a robust model of school performance in Taiwan. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 176-193.
- Wu, Jason H. (2012) Collective Responsibility, Academic optimism, and Student Achievement in Taiwan Elementary Schools. The Degree of Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Ohio State University
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. 2018. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Akademik ve Meslek Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (4. Baskı) Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, Ö. ve Tuncer M. (2022). Ortaokul Öğrencileri İçin Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(25), 27-44
- Yolcu, İ.U. ve Çakmak, A.F. (2017). Proaktif Kişilik İle Proaktif Çalışma Davranışı Arasındaki İlişkide İşe Gönülden Adanmanın Aracı Etkisi. *Business & Management Studies: An International Journal*, 5(4), 76-96.

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı	Erhan Algam
Branş	İngilizce Öğretmeni
Okullar	Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezsiz Yüksek Lisans
	Anadolu Üniversitesi İktisat Lisans
	Anadolu Üniversitesi Uluslararası İlişkiler Lisans
	Anadolu Üniversitesi Yönetim ve Organizasyon Ön Lisans
	Hava Teknik Okullar Komutanlığı Ön Lisans
	Adnan Menderes Üniversitesi Pedagojik Formasyon Sertifika
	Hava Lisan Okulu İngilizce Dil Eğitimi
	Yaşam ve Öğrenci Koçluğu Sertifika- Akreditasyon
Çalıştığı Kurumlar	* Türk Silahlı Kuvvetlerinde ve Özel okullarda İngilizce Öğretmenliği * NATO Uluslararası Sivil Danışman

Ek 2. Türkçe Proaktif Kişilik Ölçek İzni

/ / 2020

EGE ÜNİVERSİTESİ

BİLİMSEL ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİĞİ KURULLARI BAŞKANLIĞINA

Kurulumuzdan onay alınması halinde *Erhan ALGAM* tarafından gerçekleştirilecek olan
“*Öğretmenlerin kolektif sorumluluğunun oluşmasında okul yöneticilerinin proaktif davranışlarının
rolünün incelenmesi*” başlıklı araştırma dosyası kapsamında;

başlıklı projede, tarafımdan geliştirilmiş olan “*Okul yöneticilerinin rol modeli özelliklerinin
öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine katkı düzeyi Proaktif Kişilik alt ölçeğinin*” kullanılmasına
izin veriyorum.

ÖLÇEK SAHİBİNİN;

UNVANI: Matematik Öğretmeni

ADI SOYADI: Ahmet Selman Bayram

İMZA

İŞ ADRESİ: Cengiz Topel Oratokulu Ertuğrul Mh. 3035 Sk. No 34 TORBALI/İZMİR

TELEFON: -

Ek 3. İngilizce Proaktif Kişilik Ölçek İzin Belgesi

/ / 2020

TO EGE UNIVERSITY SCIENTIFIC RESEARCH AND ETHIC OF EDITION

COUNCILS CHAIRMANSHIP

In case of the council permission, I allow the scale named "*proactive personality scale*" which has been developed by me, to be used on a project entitled "*Examining the role of proactive behaviors of school administrators in the formation of teachers' collective responsibility*" and planned by *Erhan ALGAM*

OWNER OF SCALE;

TITLE: Maths Teacher

NAME SURNAME: Ahmet Selman Bayram

SIGNATURE

WORK ADDRESS: Cengiz Topel secondary School Ertuğrul Mh. 3035 Sk. No.34
TORBALI/İZMİR

PHONE: -

Ek 4. Türkçe Kolektif Sorumluluk Ölçek İzin Belgesi

/ / 2020

EGE ÜNİVERSİTESİ

BİLİMSEL ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİĞİ KURULLARI BAŞKANLIĞINA

Kurulunuzdan onay alınması halinde *Erhan ALGAM* tarafından gerçekleştirilecek olan "*Öğretmenlerin kolektif sorumluluğunun oluşmasında okul yöneticilerinin proaktif davranışlarının rolünün incelenmesi*" başlıklı projede, tarafımdan geliştirilmiş olan "*Kolektif Sorumluluk Ölçeğinin*" kullanılmasına izin veriyorum.

ÖLÇEK SAHİBİNİN;

UNVANI: Prof.Dr.

ADI SOYADI: Laura LoGerfo

İMZA

İŞ ADRESİ: Research Scientist at U.S. Department of Education Washington, District Of Columbia

TELEFON: -

Ek 5. İngilizce kolektif Sorumluluk Ölçek İzin Belgesi

/ / 2020

TO EGE UNIVERSITY SCIENTIFIC RESEARCH AND ETHIC OF EDITION

COUNCILS CHAIRMANSHIP

In case of the council permission, I allow the scale named "*The proactive Collective Responsible Scale*" which has been developed by me, to be used on a project entitled "*Examining the role of proactive behaviors of school administrators in the formation of teachers' collective responsibility*" and planned by *Erhan ALGAM*

OWNER OF SCALE;

TITL: Prof. Dr.

NAME SURNAME: Laura LoGerfo

SIGNATURE

WORK ADDRESS: Research Scientist at U.S. Department of Education Washington, District Of Columbia

PHONE: -

Ek 6. Kolektif Sorumluluk Ölçeği

Doç.Dr. Esen ALTUNAY tarafından yürütülen "**Öğretmenlerin kolektif sorumluluğunun oluşmasında okul yöneticilerinin proaktif davranışlarının rolünün incelenmesi**" başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahibsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Değerli okul müdürleri ve meslektaşlarım Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisiyim. Yüksek Lisans tezim kapsamında, "**Öğretmenlerin Kolektif Sorumluluğunun Oluşmasında Okul Yöneticilerinin Proaktif Davranışlarının Rolünün İncelenmesine**" ilişkin MEB Eğitim kurumları ile Özel Eğitim Kurumlarında çalışan öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla bir araştırma yapmaktayım. Araştırma boyunca elde edilecek bulgular tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Göstereceğiniz ilgiden ve destekten dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Doç.Dr. Esen Altunay

Yüksek Lisans Öğrencisi Erhan ALGAM

Kişisel ve Mesleki Bilgiler

1. Çalıştığınız Okul: Anaokulu () İlkokul () Ortaokul ()
Genel Lise () Meslek Lisesi ()
2. Yaşınız:
3. Branşınız:
4. Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın ()
5. Eğitim Düzeyiniz: Lisans () Lisansüstü ()
6. Meslekteki kıdeminiz: a) 1-5 yıl () b) 6-10 yıl () c) 11-15 yıl ()
d) 16-20 yıl () e) 21 yıl ve üstü

Değerli meslektaşım,

Bu ölçeğin amacı öğretmenlerin kolektif sorumluluk ile ilgili özelliklerini belirlemektir. Aşağıdaki satırlarda verilen özelliklerin okulunuzdaki öğretmenleri tanımlama düzeyine ilişkin olarak görüşünüze uygun olan ifadeyi yandaki sütunlarda işaretleyerek (X) belirtiniz.

Öğretmenlerin Kolektif Sorumluluk Ölçeği	Tanımlama Düzeyi				
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Okulumuzdaki öğretmenler okulun geliştirilmesi için sorumluluk alırlar.	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()
2. Okuldaki öğretmenlerimiz öğretim faaliyetleri için yüksek standartlar belirler.	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()
3. Okulumuzdaki öğretmenler tüm öğrencilerin öğrenmesini sağlamak için sorumluluk almaya isteklidirler.	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()
4. Öğretmenlerimiz okuldaki öğretmenlerin en iyisini yapmalarında birbirlerine yardımcı olmak için sorumluluk alırlar.	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()
5. Okulumuzdaki öğretmenler tüm öğrencilerin başarılarını arttırmak için sorumluluk alırlar.	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()
6. Okulumuzdaki öğretmenler öğrenciler başarısız olduğunda kendilerini sorumlu hissederler.	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()

Ek 7. Proaktif Kişilik Ölçeği

Doç.Dr. Esen ALTUNAY tarafından yürütülen “*Öğretmenlerin kolektif sorumluluğunun oluşmasında okul yöneticilerinin proaktif davranışlarının rolünün incelenmesi*” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkında sahipsiniz. Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen formlardaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Değerli okul müdürleri ve meslektaşlarım Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisiyim. Yüksek Lisans tezim kapsamında, “*Öğretmenlerin Kolektif Sorumluluğunun Oluşmasında Okul Yöneticilerinin Proaktif Davranışlarının Rolünün İncelenmesine*” ilişkin MEB Eğitim kurumları ile Özel Eğitim Kurumlarında çalışan öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla bir araştırma yapmaktayım. Araştırma boyunca elde edilecek bulgular tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Göstereceğiniz ilgiden ve destekten dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Doç.Dr. Esen Altunay

Yüksek Lisans Öğrencisi Erhan ALGAM

Kişisel ve Mesleki Bilgiler

1. Çalıştığınız Okul: Anaokulu () İlkokul () Ortaokul ()
Genel Lise () Meslek Lisesi ()
2. Yaşınız:.....
3. Branşınız:.....
4. Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın ()
5. Eğitim Düzeyiniz: Lisans () Lisansüstü ()
6. Meslekteki kıdeminiz: a) 1-5 yıl () b) 6-10 yıl () c) 11-15 yıl ()
d) 16-20 yıl () e) 21 yıl ve üstü

Değerli meslektaşım,

Aşağıdaki satırlarda verilen özelliklerin okulunuzda okul yöneticilerini tanımlama düzeyini belirlemek istiyoruz. Görüşünüze uygun olan ifadeyi yandaki sütunlarda işaretleyerek (X) lütfen belirtiniz.

Okul yöneticilerinde bu özelliğin bulunma düzeyi Proaktif kişilik alt ölçeği	Tanımlama Düzeyi			
	Hiç (1)	Az (2)	Orta (3)	Çok (4)
1. Öğretmenlerde saptadığı yetersizlikleri, onların gelişimleri için fırsata dönüştürme	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
2. Eğitim alanında gelecekte doğabilecek ihtiyaçları/fırsatları önceden fark ederek, gerekli yönlendirmelerde bulunma çabası.	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
3. Okulda ortaya çıkan sorunları, tarafsız bir bakış açısıyla çözme eğilimi	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
4. Okulda ortaya çıkan sorunların aşılabileceğini konuşma ve davranışlarıyla sürekli vurgulama	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
5. Okuldaki tüm çalışanların başarıyı sağlamak için gerekli yeterliliklere sahip olduğunu sıklıkla vurgulama	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
6. Mesleki gelişim alanlarının belirlenmesinde tüm paydaşların katılımını teşvik etme	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()

7. Öğretmenlerin gelişimi ile ilgili alınan kararların uygulamaya geçip geçmediğini izleme	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
8. Öğretmenlerin gelişimini sağlayacağına inandığı konularda öğretmenlerin lehine sorumluluk alma	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
9. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerinin önündeki engelleri öngörerek önlemler alma	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
10. Sorunların çözümünde farklı seçenekleri birlikte değerlendirebilme	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
11. Öğretmenlere okulda ortaya çıkan sorunların çözümünde öncelikle öğretmen olarak neler yapılacağına odaklanmaları gerektiğini hissettirme	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()

Ek 8. Kolektif Sorumluluk Ölçeği Laura LoGerfo İzin Mail

On Friday, July 3, 2020, 12:35:25 AM GMT+3, LoGerfo, Laura

Greetings! Merhaba!

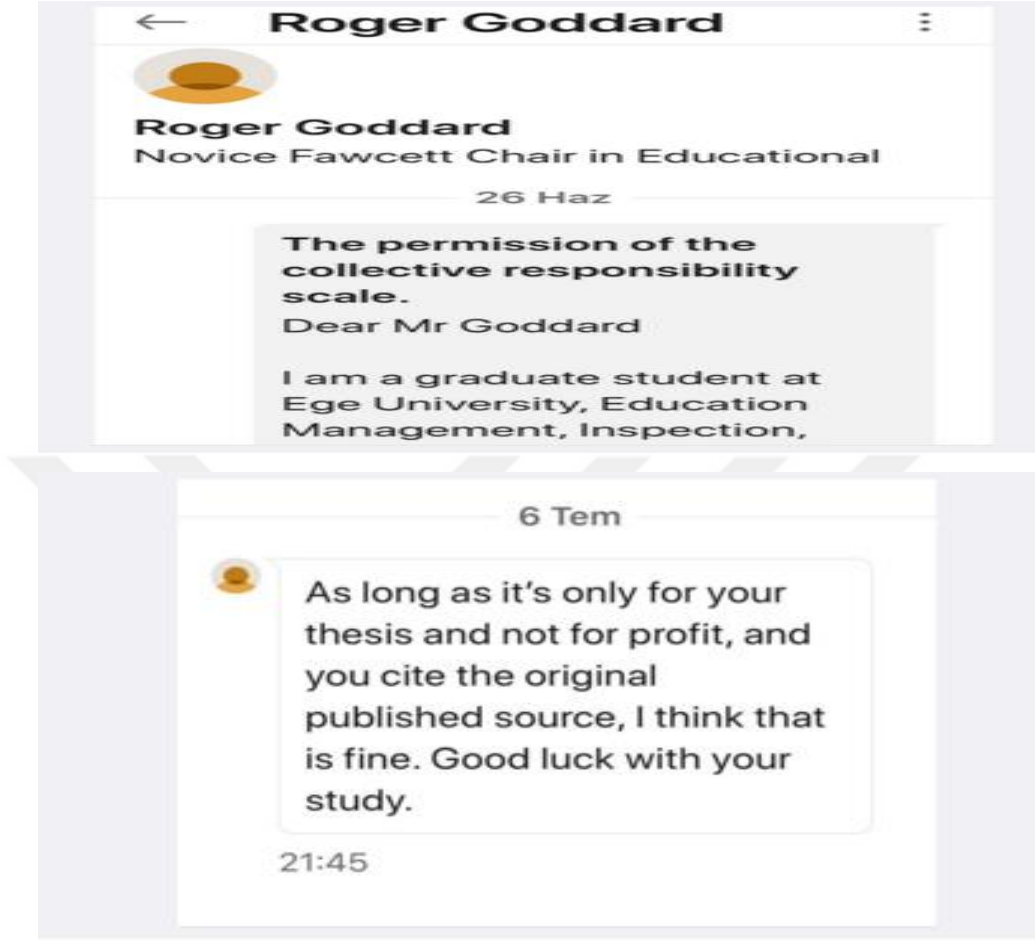
Thank you so much for contacting me. I would be honored for you to use the collective responsibility scale. Just cite me please, and I'm happy. I'd love to see your work when you're done. Good luck!

Laura

> On Jul 2, 2020, at 14:10, erhan algan wrote:
>
> Dear Mrs. Laura,
>
> I am a graduate student at Ege University, Education Management, Inspection, Planning and Economics Program under Department of Educational Sciences in Turkey. If you don't mind, I kindly request that I would like to use your "The collective Responsible Scale" for my thesis as equivalent application in Turkey.
>
> I will be appreciated if you let me know soon. Tanks for your interesting and supporting in advance.
> I am looking forward to receiving your e-mail.
>
>
> Sincereley
> Erhan Algam
> Ege University Faculty
> Department of Educational Sciences



Ek 9. Kolektif Sorumluluk Ölçeği Roger Goddard İzin LinkedIn





Ek 10. Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Değerli Öğretmenlerim,

Bu görüşme formu, “*Öğretmenlerin Kolektif Sorumluluğunun Olupmasında Okul Yöneticilerinin Etkili Davranışlarının Rolünün İncelenmesi*” başlıklı yüksek lisans tezime veri toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Görüşme formu iki bölüme ayrılmıştır. İlk bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise MEB Eğitim kurumları ile Özel Eğitim Kurumlarında çalışan öğretmenlerin, kolektif sorumluluğun oluşmasında okul yöneticilerinin etkili davranışlarının rolüne ilişkin görüşlerini almak amacıyla çeşitli sorular bulunmaktadır.

Veriler bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Gösterdiğiniz ilgi ve araştırmanın gerçekleştirilmesine sağladığınız katkı için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Erhan ALGAM
Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi,

Kişisel ve Mesleki Bilgiler

1. Çalıştığınız Okul: Anaokulu () İlkokul () Ortaokul ()
Genel Lise () Meslek Lisesi ()
2. Yaşınız:
3. Cinsiyetiniz: a) Erkek () b) Kadın ()
4. Branşınız:
5. Eğitim Düzeyiniz: Lisans () Lisansüstü ()
6. Meslekteki kademiniz: a) 1-5 yıl () b) 6-10 yıl () c) 11-15 yıl ()
d) 16-20 yıl () e) 21 yıl ve üstü

GÖRÜŞME SORULARI

1. Size göre okulda öğretmenlerinin kolektif sorumluluğunu gösteren davranışları nelerdir?
2. Size göre öğretmenlerin kolektif sorumluluğu geliştirmelerinde okula sağladığı avantajlar nelerdir?
3. Size göre okul yöneticisinin yönetimi sürecinde gösterdiği etkili davranışları nelerdir?
4. Öğretmenlerin kolektif sorumluluğunun destekleyen okul yöneticisinin etkili davranışları ve uygulamaları nelerdir?