

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI**

**OKUL YÖNETİMİNDE VERİYE DAYALI KARAR
VERME VE MESLEKİ İŞBİRLİĞİNİN AKADEMİK
BAŞARI İLE İLİŞKİSİ**

DOKTORA TEZİ

BURCU TOPTAŞ

**ANKARA
TEMMUZ, 2023**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI**

**OKUL YÖNETİMİNDE VERİYE DAYALI KARAR
VERME VE MESLEKİ İŞBİRLİĞİNİN AKADEMİK
BAŞARI İLE İLİŞKİSİ**

DOKTORA TEZİ

BURCU TOPTAŞ

DANIŞMAN: PROF. DR. İNAYET AYDIN

**ANKARA
TEMMUZ, 2023**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Burcu TOPTAŞ adlı öğrencinin hazırladığı “Okul Yönetiminde Veriye Dayalı Karar Verme ve Mesleki İşbirliğinin Akademik Başarı ile İlişkisi” başlıklı bu çalışma Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. Ali BALCI	
Üye	Prof. Dr. İnayet AYDIN (Danışman)	
Üye	Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK	
Üye	Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN	
Üye	Prof. Dr. Ebru OĞUZ	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 20/07/2023 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....
Prof. Dr. Mehmet İkbal YETİŞİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Burcu TOPTAŞ

ÖZET

OKUL YÖNETİMİNDE VERİYE DAYALI KARAR VERME VE MESLEKİ İŞBİRLİĞİNİN AKADEMİK BAŞARI İLE İLİŞKİSİ

TOPTAŞ, Burcu

Doktora Tezi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. İnayet AYDIN

Temmuz, 2023, xxi + 269 Sayfa

Bu araştırmanın amacı Ankara ili kamu ortaokullarında görev yapan okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşlerine göre veriye dayalı karar verme ve mesleki işbirliğinin akademik başarı ile ilişkisini sınamaktır. Araştırmada karma araştırma desenlerinden keşfedici ve açımlayıcı sıralı desenler birlikte yürütülmüştür. Bu kapsamda öncelikle yapının keşfedilmesi için nitel araştırma kullanılmış, okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Bunun ardından okul yöneticileri ve öğretmenlerin veriye dayalı karar verme ve mesleki işbirliğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla nicel veriler toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun örneklemini Ankara ilinin dokuz ilçesinde kamu ortaokullarında görev yapan 213 okul yöneticisi ile 402 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemin seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri yanıtların değerlendirilmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmış; görüşler arasında değişkenlere göre anlamlı farklılık olup olmadığının saptanmasında ise t-testi ve tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Veriye dayalı karar verme ve mesleki işbirliğine yönelik yönetici ile öğretmen görüşleri arasındaki ilişkinin düzeyi ve yönünü açıklamak için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmada akademik başarı ile diğer değişkenlerin ilişkisinin saptanması için 973 öğretmenden veri ve 9651 öğrencinin okul başarı puanı verisi toplanarak hiyerarşik linear modelleme ve CHAID analizi yapılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu, Ankara ilinde görev yapan 10 ortaokul yöneticisi ile 10 öğretmenden oluşan, nicel analizlere göre uç değer niteliği (en yüksek ve en düşük ortalamaya sahip) taşıyan okullarda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun

belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okullarda en fazla demografik veriler kullanılmaktadır. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, okulda ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde veriye dayalı karar verme düzeyleri yüksektir. Okul yöneticileri öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha fazla veri kullanmaktadırlar. Öğretmenlere göre öğretmenlerin, yöneticilerin, okulda, MEB ve il, ilçe millî eğitim müdürlerinin veriye dayalı karar vermeleri, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Okul yöneticilerine göre yöneticilerin veriye dayalı karar vermesi ve okulda veriye dayalı karar verme eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ön lisans ve lisans mezunu yöneticilerin görüşlerine göre öğretmenler ile MEB, il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri anlamlı düzeyde daha yüksek veriye dayalı karar vermektedir. Okul yöneticilerine göre yöneticilerin veriye dayalı karar vermesi ve okulda veriye dayalı karar verme, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan okul yöneticileri ile öğretmenlere göre, öğretmenler anlamlı şekilde daha yüksek düzeyde veriye dayalı karar vermektedirler. Araştırma ve istatistik eğitimi alan yönetici ile öğretmenler anlamlı şekilde daha yüksek düzeyde veriye dayalı karar vermektedirler. Müdürler, müdür yardımcılara göre anlamlı şekilde daha yüksek düzeyde veriye dayalı karar vermektedirler.

Mesleki işbirliği okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre yüksektir. Okul yöneticileri ile öğretmenlerin mesleki işbirliğine ilişkin görüşleri cinsiyet, kıdem, okuldaki görev süresi, eğitim durumu, mezun olunan kurum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmen görüşlerine göre veriye dayalı karar vermenin tüm boyutlarıyla ve mesleki işbirliğinin arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. HLM analizinin sonucuna göre okullar arasında okul başarı puanına göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık okul yöneticilerinin veriye dayalı karar vermelerinden ve okulda veriye dayalı karar verilmesinden kaynaklanabilmektedir. CHAID analizinin sonucuna göre okul başarı puanına göre öğrencilerin not ortalamalarının sınıflamasında öğrencilerin okul başarı puanlarını en iyi açıklayan değişken, öğretmenin veriye dayalı karar vermesidir.

Anahtar Sözcükler: Veriye dayalı karar verme, mesleki işbirliği, akademik başarı, karma araştırma

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN DATA-INFORMED DECISION MAKING IN SCHOOL MANAGEMENT, TEACHER COLLABORATION, AND ACADEMIC ACHIEVEMENT

TOPTAŞ, Burcu

Dissertation, Department of Educational Administration and Policy

Supervisor: Prof. Dr. İnayet AYDIN

July, 2023, xxi + 269 Pages

The aim of this research to investigate the relationship between data-informed decision-making and teacher collaboration concerning academic achievement, as perceived by school administrators and teachers in public middle schools located in Ankara. To achieve this aim, a mixed research design incorporating exploratory and explanatory sequential designs was employed. Initially, qualitative research was employed to delve into the underlying structure of the relationship, involving in-depth interviews with school administrators and teachers. Subsequently, quantitative data were collected to gauge the perspectives of school administrators and teachers on data-informed decision-making and teacher collaboration. Qualitative data were gathered through semi-structured interviews with participants from schools exhibiting extreme values, both with the highest and lowest averages, in comparison to the quantitative analysis. The quantitative part of the study involved 213 school administrators and 402 teachers from public middle schools across nine districts in Ankara. The sample selection was carried out using stratified sampling. Data analysis included the use of arithmetic mean and standard deviation to assess participants' responses to scale items. To determine whether there were significant differences, t-tests and one-way analysis of variance were conducted. Furthermore, the Pearson correlation coefficient was computed to elucidate the strength and direction of the relationship between data-informed decision-making and teacher collaboration, as perceived by administrators and teachers. To investigate this relationship further, data were gathered from 973 teachers, along with the academic performance scores of 9651 students. Hierarchical linear modeling and CHAID analysis

were applied to explore the data. The qualitative aspect of the study involved 10 school administrators and 10 teachers from schools exhibiting extreme values, identified through purposive sampling based on the results of quantitative analyses. The qualitative data collected in this phase were subjected to content analysis.

Key findings from the study revealed that, according to the perspectives of administrators and teachers, demographic data were predominantly utilized within schools. It was observed that teachers, administrators, and the Ministry of National Education (MoNE) at various levels (school, provincial, and district) displayed a high degree of engagement in data-informed decision-making. Notably, administrators exhibited a greater inclination toward data utilization compared to teachers. Furthermore, no significant disparities in data-informed decision-making were observed among teachers, administrators, and the MoNE across different education levels. However, administrators holding associate degrees, along with teachers and the MoNE at various levels, were found to engage significantly more in data-informed decision-making. Additionally, teachers, particularly those who graduated from education faculties and received research and statistics education, exhibited significantly higher levels of data-informed decision-making. Administrators consistently outperformed vice principals in this regard.

Regarding teacher collaboration, the study identified a high level of collaboration among both teachers and administrators. Analyses revealed no significant variations in the views of administrators and teachers based on variables such as gender, seniority, years of service in the school, education level, and the institution from which they graduated. Furthermore, according to teachers' views, a positive and significant correlation existed between data-informed decision-making and teacher collaboration. Lastly, HLM analyses unveiled significant disparities in school success scores among different schools, with data-informed decision-making by school administrators and within schools being influential factors. CHAID analysis highlighted that the teacher's data-informed decision-making played a pivotal role in explaining variations in students' grade point averages, based on their school success scores. In conclusion, this study sheds light on the complex interplay between data-informed decision-making, teacher collaboration, and academic achievement in public middle schools.

Key Words: data informed decision making, teacher collaboration, academic achievement, mixed method

ÖNSÖZ

Eğitim örgütlerinin temel amacı öğrencilerin öğrenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda okul yöneticileri ile öğretmenlerin gün içinde birçok karar vermesi gerekmektedir. Bu kararlar verilirken verilerden yararlanılması ve hesapverebilirlik ilkesi doğrultusunda alınan kararların gerekçelerinin belirtilmesi oldukça önemlidir. Verilerden yararlanmak öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmasını gerektirmektedir. Bu araştırma ile okullarda veriye dayalı karar vermeye ne düzeyde başvurulduğu, mesleki işbirliğinin bu süreçteki rolü ve bunun öğrenci başarısını nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçladım. Bu araştırmayı, Harvard Üniversitesinden Dr. Kathryn Parker Boudett'ten “Veri Bilgeliği: Öğrenme ve Öğretimi İyileştirmek İçin İşbirlikçi Bir Süreç” ile Columbia Üniversitesi Teachers College'dan Prof. Dr. Alex Bowers'tan “Okulları Kanıtlarla Yönetme” ile ilgili aldığım eğitimleri tamamladıktan sonra yapmaya karar verdim. Ardından Hollanda'nın Twente Üniversitesinde, bir yıl boyunca dünyada veriye dayalı karar verme alanındaki tek araştırma grubu olan veri ekibi araştırma grubunda proje ve çalışma yaparak devam ettim. Benim için uzun, zorlu; ama öğretici bir süreç oldu. Bu deneyimlerle şekillendirmeye çalıştığım araştırmamın alana katkı sağlamasını umuyorum.

Doktora eğitimim ile tez yazım sürecinde emeği geçenlere ve bana katkısı olanlara teşekkür etmeyi bir borç biliyorum. Öncelikle lisansüstü eğitimimin her aşamasında sabırla beni destekleyen, bilgisi ve deneyimini içtenlikle paylaşarak yoluma ışık tutan, öğrencisi ve asistanı olmaktan her zaman gurur duyduğum, akademisyen olarak rol modelim olan değerli hocam Prof. Dr. İnayet Aydın'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Lisansüstü eğitimim süresince, mesleki gelişimimde büyük katkıları olan; engin bilgi, birikim ve deneyimlerini paylaşan, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, kendileriyle çalışmayı büyük bir şans olarak gördüğüm saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Ali Balcı'ya, Prof. Dr. Kasım Karakütük'e, Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekci'ye ve Prof. Dr. Şakir Çınkır'a içten teşekkürlerimi sunarım. Tez izleme komitesinde yer alarak değerli katkı ve görüşlerinden yararlandığım, her zaman anlayışlı ve yapıcı bir şekilde öneri ile deneyimlerini paylaşan değerli hocam Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun'a ve tez jürimde yer alarak çalışmamın gelişmesinde katkıda bulunan değerli hocam Prof. Dr. Ebru Oğuz'a emekleri için teşekkür ederim. Hollanda'da bulunduğum süre boyunca ve sonrasında desteğini benden esirgemeyen, birlikte proje ve çalışma yapma şansını bulduğum Twente

Üniversitesi öğretim üyesi mentor hocam Prof. Dr. Kim Schildkamp’a içtenlikle teşekkür ederim. Kendisinden eğitim alarak bu araştırmayı yapmaya karar verdiğim, sonrasında birlikte çalışma yaparak bakış açısından ilham aldığım Columbia Üniversitesi Teachers College öğretim üyesi Prof. Dr. Alex Bowers’a teşekkür ederim.

Araştırmamın birçok aşamasında görüşlerine başvurduğum, bana her zaman destek olarak motive eden dostlarım Doç. Dr. Seher Yalçın’a, Doç. Dr. Münevver İlgün Dibek’e, Dr. Çiğdem Bulut’a ve Dr. Öğr. Üyesi Merve Şahin Kürşad’a teşekkürlerimi iletiyorum. Ayrıca asistanlık sürecinde bana yol arkadaşı olan sevgili arkadaşlarım Dr. Tuğba Güner Demir ve Dr. Özge Erdemli’ye teşekkür ederim. Veri toplama süresince bana yardımcı olan ve ismini sayamayacağım tüm eğitim paydaşlarına minnettarım. Bunun yanı sıra okullarındaki veri toplama süresince anlayışla karşılayarak destek olan, Millî Eğitimin temel amaçlarına ulaşılması için canla başla çalıştıklarına bizzat şahit olduğum, tüm okul yöneticileri ile öğretmenlere de teşekkürü bir borç biliyorum.

Ayrıca eğitim ve çalışma yaşamımın her aşamasında beni yüreklendiren, maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen annem Mediha Bozgeyik, babam Nizamettin Bozgeyik ile sevgili kardeşlerim Neslihan ve Abdullah Bozgeyik’e sonsuz minnetimi sunuyorum. Yoğun çalışma temposuna karşın, bana her zaman destek olan, hoşgörülle ve sabırla yaklaşan değerli eşim Op. Dr. Gökhan Toptaş’a içtenlikle teşekkür ediyorum.

Son olarak, bir eğitim bilimci olarak bulunduğum konuma ulaşmamda bana ve tüm kadınlara bu olanağı sağlayan Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucusu Mustafa Kemal ATATÜRK’e sonsuz şükranlarımı sunarım.

Burcu BOZGEYİK TOPTAŞ

Temmuz, 2023



Aileme...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xvi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xix
KISALTMALAR	xxi
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	10
Önem.....	11
Sınırlılıklar	13
Tanımlar.....	14
BÖLÜM 2.....	15
KURAMSAL ÇERÇEVE	15
Karar Verme	15
Karar Verme Süreçleri	17
Karar Verme Türleri.....	19
Programlaşmış ve Programlaşmamış Kararlar	19
Stratejik, Taktik ve İşlevsel Kararlar.....	20
Karar Verme Modelleri	22
Rasyonel ve Sınırlı Rasyonel Kararlar	22
Sezgisel Karar.....	23
Yaratıcı Karar	24
Veriye Dayalı Karar Verme	25
Veriye Dayalı Karar Vermenin Amacı	28
Veriye Dayalı Karar Verme ile İlgili Kavramlar	30
Amaçlara Göre Yönetim	30
Anlamlandırma.....	31
Analitik ve Eleştirel Düşünme	33
Bilgi Yönetimi.....	33

Etkililik.....	35
Hesapverebilirlik	36
Öğrenen Örgüt.....	37
Stratejik Planlama.....	38
Eğitim Örgütlerinde Veriye Dayalı Karar Verme	39
Veriye Dayalı Karar Vermenin Aşamaları.....	42
Okullarda Kullanılan Veri Türleri.....	43
Veriye Dayalı Karar Vermeyi Etkileyen Etmenler	45
Verinin Niteliği.....	48
Kullanıcı Özellikleri	48
Veri Okuryazarlığı.....	48
Veri Kullanımına Yönelik Tutum	50
Okulun Özellikleri.....	51
Veri Kültürü	51
İşbirliği	53
Veri Liderliği.....	54
Okulun Vizyonu, Misyonu ve Hedefleri	54
Üst Yönetimin Özellikleri	55
Araştırma ve İstatistik Eğitimleri	55
Teknolojik Altyapı	56
Veriye Dayalı Karar Verme Müdahale Programları	57
Harvard Üniversitesi Veri Bilgeliği Müdahale Programı.....	57
Hazırlık Aşaması	58
Sorgulama Aşaması.....	59
Eylem Aşaması.....	59
Veri Takımları Müdahale Programı	60
Problemin Tanımlanması	61
Hipotezin Yazılması.....	61
Verilerin Toplanması.....	62
Verinin Niteliğinin Kontrol Edilmesi.....	62
Verilerin Analizi.....	62
Sonuçlar ve Yorumlar	62
Geliştirme Önlemlerini Uygulamak	63
Veriye Dayalı Karar Vermede Okul Yöneticisinin Rolü	63
Veriye Dayalı Karar Vermede Öğretmenin Rolü.....	65
Veriye Dayalı Karar Vermenin Yararları ve Sınırlılıkları	66
İşbirliği.....	69
Mesleki İşbirliği.....	73
Mesleki İşbirliğinin Türleri.....	76

Öğretmen Takımları	76
Mesleki Öğrenme Topluluğu.....	76
Mesleki İşbirliğinin Yararları ve Engelleri	77
Akademik Başarı.....	79
BÖLÜM 3.....	83
YÖNTEM	83
Araştırmanın Modeli.....	83
Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu.....	85
Başlangıç Araştırması Çalışma Grubu	86
Evren ve Örneklem	86
Birinci Düzey Değişkenler	86
İkinci Düzey Değişkenler	87
İkinci Çalışma Grubu	89
Verilerin Toplanması	90
Nicel Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	92
Veriye Dayalı Karar Verme Ölçeği.....	97
Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri Alt Ölçeği	99
Yöneticilerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri Alt Ölçeği	104
Okulda Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	110
Millî Eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri.....	114
Mesleki İşbirliği Ölçeği.....	118
Nitel Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	123
Verilerin Analizi	123
BÖLÜM 4.....	129
BULGULAR VE YORUM	129
Okulda Kullanılan Verilere Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	129
Okulda Kullanılan Verilerin Türlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	133
Okulda Kullanılan Verilere İlişkin Yönetici ile Öğretmen Görüşlerinin Farklaşma Durumuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar	136
Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	138
Yöneticilerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici ile Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	142
Okulda Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici ile Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	146

Millî Eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici ile Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	148
Veriye Dayalı Karar Vermenin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgu ve Yorumlar	150
Cinsiyet Değişkenine Göre Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri ile İlgili Bulgu ve Yorumlar.....	151
Eğitim Durumu Değişkenine Göre Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	152
Kıdem Değişkenine Göre Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar	154
Mezun Olunan Kurum Değişkenine Göre Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar	157
Araştırma ve İstatistik Eğitimi Alma Değişkenine Göre Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar	159
Görev/Branş Değişkenine Göre Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	161
Veriye Dayalı Karar Vermeye İlişkin Nitel Bulgu ve Yorumlar.....	163
Okulda Kullanılan Veri Türleri.....	163
Verilerin Kullanılma Amaçları.....	166
Veriye Dayalı Karar Vermeyi Etkileyen Etmenler	169
Veriye Dayalı Karar Vermeye Yönelik Nicel ve Nitel Bulguların Değerlendirilmesi.....	172
Mesleki İşbirliğine Yönelik Yönetici ile Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	174
Mesleki İşbirliğinin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgu ve Yorumlar.....	177
Cinsiyet Değişkenine Göre Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	178
Kıdem Değişkenine Göre Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	179
Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Mesleki İşbirliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	180
Eğitim Durumu Değişkenine Göre Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar	181
Mesleki İşbirliğine Yönelik Nitel Bulgu ve Yorumlar	183
Mesleki İşbirliğinin Boyutları	183
Mesleki İşbirliğinin Engelleri	185
Mesleki İşbirliğine Yönelik Nicel ve Nitel Bulguların Değerlendirilmesi.....	187

Veriye Dayalı Karar Verme ve Mesleki İşbirliğinin Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgu ve Yorumlar	188
Öğrencilerin Okul Başarı Puanları Açısından Araştırma Kapsamına Giren Okullar Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgu ve Yorumlar	191
Öğrencilerin Okul Başarı Puanları ile Okul Düzeyindeki Değişkenlerin Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	193
BÖLÜM 5	203
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	203
Sonuçlar	203
Okulda Kullanılan Verilere İlişkin Sonuçlar.....	203
Veriye Dayalı Karar Vermeye İlişkin Sonuçlar	203
Mesleki İşbirliğine İlişkin Sonuçlar	205
Veriye Dayalı Karar Verme ve Mesleki İşbirliğinin Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar.....	206
Okul Başarı Puanı ve Okul Düzeyindeki Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar.....	206
Öneriler	206
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	208
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	208
KAYNAKLAR.....	211
EKLER	249
EK 1. Ölçme Aracının Okul Yöneticisi Formu	250
EK 2. Ölçme Aracının Öğretmen Formu.....	254
EK 3. Görüşme Formları	258
EK 4. Ankara İli Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni	264
EK 5. Etik Kurul Onayı	265
BENZERLİK BİLDİRİMİ	266
ÖZGEÇMİŞ.....	267

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Karar Modelleri ve Kullanılacağı Durumlar	24
Tablo 2. Geleneksel Karar Verme ile Veriye Dayalı Karar Verme Yaklaşımlarının Farkları	26
Tablo 3. Okullarda Veri Kullanılmasının Amaçları	28
Tablo 4. Örneklemde Yer Alan Okul, Okul Yöneticisi, Öğretmen Sayısı	87
Tablo 5. Örneklemde Yer Alan Okul Yöneticileri ile Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı ve Yüzdeleri	88
Tablo 6. Çalışma Grubunda Yer Alan Okul Yöneticilerinin Kişisel Bilgilerine Ait Frekans Dağılımı	90
Tablo 7. Geçerlik-Güvenilirliğe İlişkin Yapılan İşlemler ve Belirlenen Ölçütler	94
Tablo 8. AFA İçin Yapılan İşlemler ve Kullanılan Ölçütler	96
Tablo 9. Veriye Dayalı Karar Verme Ölçeği'nin Formlarında Yer Alan Boyutlar, Madde Sayıları ile Yanıtlayıcı Grubu.....	98
Tablo 10. Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici Görüşleri Alt Ölçeği AFA Sonuçları.....	100
Tablo 11. Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Alt Ölçeği AFA Sonuçları.....	102
Tablo 12. Yöneticilerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici Görüşleri Alt Ölçeği AFA Sonuçları.....	106
Tablo 13. Yöneticilerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Alt Ölçeği AFA Sonuçları.....	109
Tablo 14. Okulda Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Alt Ölçeği AFA Sonuçları.....	112
Tablo 15. Millî Eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Alt Ölçeği AFA Sonuçları.....	116
Tablo 16. Mesleki İşbirliği Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	120
Tablo 17. Okulda Kullanılan Verilere Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Frekansları ve Yüzdeleri.....	129
Tablo 18. Okulda Kullanılan Verilerin Veri Türlerine Göre Sınıflandırılması.....	133

Tablo 19. Okulda Kullanılan Verilerin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Frekansları ve Yüzde Değerleri.....	134
Tablo 20. Okulda Kullanılan Verilere İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Dağılımı.....	136
Tablo 21. Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	138
Tablo 22. Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	140
Tablo 23. Yöneticilerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	142
Tablo 24. Yöneticilerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	144
Tablo 25. Okulda Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .	146
Tablo 26. MEB, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	148
Tablo 27. Cinsiyet Değişkenine Göre Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine İlişkin Yönetici ile Öğretmen Görüşlerinin T-Testi Sonuçları	151
Tablo 28. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine İlişkin Yönetici ile Öğretmen Görüşlerinin T-Testi Sonuçları..	153
Tablo 29. Kıdem Değişkenine Göre Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	155
Tablo 30. Mezun Olunan Kurum Değişkenine Göre Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin T-Testi Sonuçları..	157
Tablo 31. Araştırma ve İstatistik Eğitimi Alma Değişkenine Göre Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin T-Testi Analizi Sonuçları.....	159
Tablo 32. Görev/Branş Değişkenine Göre Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin T-Testi Sonuçları.....	161
Tablo 33. Okulda Kullanılan Veri Türlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri	163
Tablo 34. Okul Yönetici ve Öğretmenlerin Verileri Kullanma Amaçları	167
Tablo 35. Veriye Dayalı Karar Vermeyi Etkileyen Etmenler	170
Tablo 36. Mesleki İşbirliğine Yönelik Yönetici ile Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	175
Tablo 37. Cinsiyet Değişkenine Göre Mesleki İşbirliğine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin T-Testi Sonuçları.....	178

Tablo 38. Kıdem Değişkenine Göre Mesleki İşbirliğine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	179
Tablo 39. Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Mesleki İşbirliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Welch Testi Sonuçları	180
Tablo 40. Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Mesleki İşbirliğine İlişkin Yönetici Görüşlerinin T-Testi Analizi Sonuçları	181
Tablo 41. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mesleki İşbirliğine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin T-Testi Sonuçları.....	182
Tablo 42. Mezun Olunan Kurum Değişkenine Göre Mesleki İşbirliğine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin t Testi Sonuçları.....	182
Tablo 43. Mesleki İşbirliğinin Boyutları	183
Tablo 44. Mesleki İşbirliğinin Engelleri.....	186
Tablo 45. Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Veriye Dayalı Karar Verme ve Mesleki İşbirliği Arasındaki İlişki	189
Tablo 46. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Veriye Dayalı Karar Verme ve Mesleki İşbirliği Arasındaki İlişki.....	190
Tablo 47. Tek Yönlü ANOVA Modeli Sabit Etki Sonuçları	191
Tablo 48. Tek Yönlü ANOVA Modeli Serbest Etki Sonuçları	192
Tablo 49. Veriye Dayalı Karar Verme ve Mesleki İşbirliği Değişkenlerine İlişkin Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli Sabit ve Tesadüfi Etki Sonuçları.....	193
Tablo 50. Okul Yöneticilerinin Veriye Dayalı Karar Vermesi ve Okulda Veriye Dayalı Karar Verme Değişkenlerine İlişkin Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli Sabit ve Tesadüfi Etki Sonuçları.....	195

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Kararların Hiyerarşisi	21
Şekil 2. Okullarda Verinin Kullanımı Eylem Kuramı.....	34
Şekil 3. Okulda Kullanılan Veri Türleri	44
Şekil 4. Veriye Dayalı Karar Vermeyi Etkileyen Etmenler	47
Şekil 5. Veri Bilgeliği Müdahale Programı	58
Şekil 6. Veri Takımları Müdahale Programı	60
Şekil 7. İşbirliğinin Oluşum Süreci	72
Şekil 8. Araştırmanın Aşamaları	84
Şekil 9. Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici Görüşleri Alt Ölçeği Yamaç Birikinti Grafiği.....	99
Şekil 10. Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici Görüşleri Alt Ölçeği DFA Sonuçları.....	101
Şekil 11. Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Alt Ölçeği Yamaç Birikinti Grafiği.....	102
Şekil 12. Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Alt Ölçeği DFA Sonucu	104
Şekil 13. Yöneticilerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici Görüşleri Alt Ölçeği AFA Sonuçları.....	105
Şekil 14. Yöneticilerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici Görüşleri Alt Ölçeği DFA Sonucu	107
Şekil 15. Yöneticilerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Alt Ölçeği Yamaç-Birikinti Grafiği	108
Şekil 16. Yöneticilerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Alt Ölçeği	110
Şekil 17. Okulda Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Alt Ölçeği Yamaç-Birikinti Grafikleri	111
Şekil 18. Okulda Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri Alt Ölçeğinin Yönetici Formuna İlişkin DFA Sonucu.....	113

Şekil 19. Okulda Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri Alt Ölçeğinin Yönetici Formuna İlişkin DFA Sonucu.....	113
Şekil 20. Millî Eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri Alt Ölçeğine İlişkin Yamaç-Birikinti Grafikleri.....	115
Şekil 21. Millî Eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri DFA Sonuçları	117
Şekil 22. Mesleki İşbirliği Ölçeğine İlişkin Yamaç-Birikinti Grafikleri.....	119
Şekil 23. Mesleki İşbirliğinin Yöneti ve Öğretmen Formlarının DFA Sonucu	122
Şekil 24. Öğrencilerin Okul Başarı Puanlarının Öğretmenin Veriye Dayalı Karar Vermesi, Okul Yöneticilerinin Veriye Dayalı Karar Vermesi Değişkenlerine Göre Ağaç Diyagramı	198
Şekil 25. Araştırma ve İstatistik Eğitimi Alma Değişkeninin Analize Eklendiği Ağaç Diyagramı	201

KISALTMALAR

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
AGFI	Düzeltilmiş Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index)
CHAID	Ki-Kare Otomatik Etkileşim Tespiti (Chi-squared Automatic Interaction Detection)
CFI	Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index)
DFA	Doğrulamalı Faktör Analizi
ESSA	Her Öğrenci Başarılı Oluncaya Kadar Yasası (Every Student Succeeds Act)
GFI	İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Statistic)
HLM	Hiyerarşik Lineer Modelleme
ICC	Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı (Intraclass Correlation Coefficient)
KMO	Kaiser-Meyer Olkin Katsayısı
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
NCLB	Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (No Child Left Behind)
NFI	Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index)
RMSEA	Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation)
SPSS	Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı (Statistical Package for the Social Sciences)
vd.	ve diğerleri
vb.	ve benzeri

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem

Eğitim sisteminin temel amaçlarından biri öğrencilerin öğrenmesi ve nitelikli bireyler olarak yetiştirilmesidir. Bu nedenle niteliğin ölçülmesi ve hesapverebilirlik gibi kavramlar, son yıllarda daha fazla gündeme gelmeye başlamıştır. Hesapverebilirlik anlayışının gündeme geldiği örgütlerden biri de eğitim örgütleridir. Eğitim örgütlerinin en önemli girdisinin insan olması, bunun yanı sıra çıktıların bireylerin ve toplumun yaşamını etkilemesi nedeniyle, alınan kararların şeffaf ve hesapverilebilir olması önemlidir. Hesapverebilirlik anlayışı, her çocuğun öğrenebileceği, eğitimde okullar ile bölgeler arasındaki başarı farklarının azaltılabileceği anlayışıyla gündeme gelmeye başlamıştır (Dodman vd., 2021). Eğitimde verilerin kullanılması, hesapverebilirliğin sağlanması için bir araç durumuna gelmiştir. Ancak eğitimde verilerin kullanılması bir kontrol değil, bir geliştirme aracıdır (Earl ve Katz, 2006). Bu anlayışla eğitimcilerden beklenen verileri toplamaları, analiz etmeleri, yorumlamaları ve raporlamalarıdır.

Veri, bilginin oluşması için hammadde ve nesnel gerçeklerdir (Davenport ve Prusak, 1998). Senge'in (1999) de belirttiği gibi veriler, tek başına sayıların ve kelimelerin sembolik temsilleridir. Verilerin değeri, ne kadar dikkatle toplandığı ve derlendiğiyle, bu sembollerin bilgiye dönüştürülmesiyle ortaya çıkar. Bilgilerin eyleme dönüştürülmesi ise insanın merkezde olduğu bir karar verme sürecidir. Veriye dayalı karar verme, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için sistematik bir şekilde toplanan verilerin çalışanlar tarafından analiz edilmesi, yorumlanması, eyleme geçilmesi ve öğretsel değişimin sağlanması amacıyla kullanılmasıdır (Nelson, 2022). İşletme (Brynjolfsson, Hitt ve Kim, 2011), ekonomi (Brynjolfsson ve McElheran, 2016), sağlık (Harrison ve Pardo, 2020), psikoloji (Isaacs, 2003), inşaat (Wu vd., 2021) gibi birçok alanda veriye dayalı karar vermenin önemi incelenmiştir. Veriye dayalı karar vermenin en fazla incelendiği ve

uygulandığı alanlardan biri de eğitimidir (Mandinach ve Schildkamp, 2021). Bu karar verme yaklaşımının temeli, amaçlara göre yönetime (Drucker, 1970), toplam kalite yönetimine (Deming, 1986), örgütsel öğrenmeye (Argyris ve Schön, 1978), öğrenen örgütlere (Senge, 1999) ve bilgi yönetimine (Davenport ve Prusak, 1998) dayanmaktadır.

Veri ve veriye dayalı karar verme kavramlarının bağlamına uygun şekilde tartışılması önemlidir (D'Ignazio, 2019). Eğitim örgütlerinde veri, öğrencilerin öğrenmesinin artırılması ve öğretimin etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla çoklu kaynaklardan alınan ve sistematik toplanan kanıtlardır (Gelderblom, Schildkamp, Pieter ve Ehren, 2016). Veriye dayalı karar verme ise eğitime yönelik kararların alınabilmesi için farklı türdeki verilerin sistematik bir şekilde toplanması ve analiz edilmesidir (Hamilton vd., 2009).

Eğitimde veriye dayalı karar verme, politika yapıcılarının eğitimin veriye dayalı bir alan hâline gelmesi gerektiğini vurgulaması nedeniyle önem kazanmıştır. Bu doğrultuda eğitimcilerin sadece sezgi ve deneyimlerine göre değil, aynı zamanda veriye dayalı karar vermeleri gerektiği belirtilmiştir (Mandinach ve Schildkamp, 2021). Eğitimde veriye dayalı karar verme anlayışının yaygınlaşması Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 2001 yılında yasalaşan ve 2002'de uygulamaya konulan "Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (No Child Left Behind [NCLB])" Yasası ile başlamıştır. Eşitsizliğin önlenmesini temele alan bu yasa ile hesapverebilirlik ve veriye dayalı karar verme kavramları daha fazla tartışılmaya başlanmıştır. Aynı yasada, "Okullar, temel becerilere ve bilgiye odaklanan net ve ölçülebilir hedeflere sahip olmalıdır. Her sınıfta yapılan yıllık testler, eğitimcilere ve politika yapıcılara her çocuğun başarıya ulaşmasını sağlamak amacıyla bilgi verir" (NCLB, 2001, 7) ifadesi yer almaktadır. Ancak hesapverebilirlik ve eşitsizlik kavramlarının tartışılması, bu yasadan daha eski bir geçmişe sahiptir.

Coleman ve diğerlerinin (1966) "Eğitimde Fırsat Eşitliği" adlı çalışması, eğitim örgütlerinde eşitsizliğe dikkat çeken ilk çalışmadır. İlgili araştırmanın sonuçlarına göre, okulun öğrenci üzerindeki etkisi azdır ve bu etki ise çevresel faktörlere göre değişiklik göstermektedir. Kısacası bu araştırmanın sonucuna göre, öğrenci başarısında okuldan ziyade çevresel etmenler etkilidir. Bu sonuç nedeniyle okulun etkililiğine ilişkin tartışmalar hız kazanmıştır. Bunun yarı sıra İngiltere'de 1967 yılında yayımlanan "Plowden Raporu"nda da sosyo-ekonomik düzey ve ailenin özgeçmişinin öğrencinin başarısında temel etmen olduğu belirlenmiştir (Morley ve Rassool, 1999). Coleman'a (1969) göre eğitimde başarı, okul içinden ziyade dışındaki etmenlerden etkilenmektedir. Eğitimde fırsat eşitliliğinin sağlanabilmesi, okul içindeki kaynaklarının ailenin

kaynaklarına uygun şekilde artırılması ve bu kaynakların eşit dağıtılması ile mümkün olabilmektedir. Edmonds (1979) ise Coleman Raporu'nun sonuçlarına karşı çıkmış ve nitelikli eğitim için okulun çok önemli olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra her çocuğun eğitilebilir olduğuna özellikle vurgu yapmıştır. Nitekim okul özelliklerinin öğrencilerin öğrenmesinde daha önemli olduğunu belirten bazı görüşler de yaygındır (Hargreaves ve Hopkins, 1993). Dolayısıyla hesapverebilirlik anlayışının temelini Edmonds'un "her çocuk öğrenebilir" görüşüne dayandığını ifade etmek mümkündür (Reynolds, 1993). NCLB Yasası da aslında benzer bir anlayış doğrultusunda çıkarılmıştır. Bu yasa ile kaynakların eşit dağıtılması ve her çocuğun temel standartlar düzeyinde öğrenebilmesi için verilerin paylaşılmasının önemine vurgu yapılmıştır. ABD'de 2015 yılında çıkarılan "Her Öğrenci Başarılı Oluncaya Kadar Yasası (Every Student Succeeds Act [ESSA])" ile hesapverebilirlik anlayışı daha da yaygınlaşmıştır. ESSA, NCLB Yasası'nın çağa uyacak şekilde güncellenmiş hâlidir. Bu yasada, dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesine yönelik önlemlerin alınması, öğrencilerin akademik gelişimleri ile ilgili verilerin sürekli paydaşlarla paylaşılması, akademik standartların yükseltilmesi ve veriye dayalı karar verme ile hesapverebilirlik anlayışının temele alındığı bir sistemin devam ettirilmesi gerektiği belirtilmektedir (<https://www.ed.gov/essa>). Dolayısıyla NCLB ile gündeme gelen veriye dayalı karar verme anlayışının, yasada hâlâ güncelliğini koruduğu ifade edilebilir.

Veriye dayalı karar verme, öncelikle ABD olmak üzere dünyanın farklı bölgelerinde giderek artan bir ilgi görmeye başlamıştır (Schildkamp ve Lai, 2013). ABD'de (Lieberman ve Miller, 2011; Louis, 1994), Almanya'da (Demske ve Racherbäumer, 2017; Breiter ve Light, 2006), Belçika'da (Van Gasse, Vanlommel, Vanhoof ve Petegem, 2016; Vanlommel, Vanhoof ve Petegem, 2016), Kanada'da (Earl ve Katz, 2006; Hargreaves, 1994; Katz ve Dack, 2014), Güney Afrika'da (Archer, Scherman ve Howie, 2013), Hollanda'da (Van Geel, Keuning, Visscher ve Fox, 2019; Schildkamp ve Kuiper, 2010; Schildkamp, Poortman ve Handelzalts, 2016; Schildkamp, Poortman, Luyten ve Ebbeler, 2017; Schildkamp, Smit ve Blossing, 2019), İngiltere'de (Downey ve Kelly, 2013; Nias, 2005; Schildkamp, Karbautzi ve Vanhoof, 2014), Japonya, Belçika, Polonya ve diğer ülkeleri kapsayan karşılaştırmalı çalışmalarda (Kelchtermans, 2006; Schildkamp vd., 2017; Schildkamp vd., 2014; Schildkamp, Smit ve Blossing, 2017) bu kavramın eğitim örgütlerine yönelik uygulamaları incelenmiştir. Görüldüğü gibi birçok ülke eğitsel veri kullanımını önemli bir reform hareketi olarak uygulamaya başlamıştır. Yapılan bu araştırmalar göstermiştir ki eğitim örgütlerinde

veriye dayalı karar verme bir tercih değil, bir zorunluluktur. Nitekim 21. yüzyıl gibi hızlı değişikliğin ve sürprizlerin olduğu bir çağda, veriye dayalı karar verme belirsizliğin belli ölçüde giderilmesini ve daha ussal kararlar verilmesini sağlamaktadır. Özellikle belirsizlik durumunda, problemlerin çözülmesi daha fazla veri kullanılmasını gerektirmektedir (Earl ve Katz, 2006). Araştırmaların veriye dayalı karar vermenin yararlarına yönelik bulguları, uluslararası kurumları da bu konuya daha fazla eğilmeye yönlendirmiştir.

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün (The Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019) “Veriye Dayalı Kamu Sektörü Olma Süreci” isimli raporunda, veri kullanımının kamu yönetimindeki stratejik öneminden bahsedilmektedir. Buna göre kamu sektöründe verinin kullanımı yaygınlaştırılmalı ve veriler şeffaf bir şekilde paydaşlarla paylaşılmalıdır. Raporda eğitim örgütlerinde de veri kullanımının önemi Danimarka örneği üzerinden anlatılmaktadır. Danimarka’da eğitim örgütlerinde veri bankası ile veri ambarı (data warehouse) kurulmuştur. Bu sayede kurumlar, belediyeler ve halk istedikleri takdirde eğitime ilişkin verilere, raporlara ve görsellere ulaşabilmektedir. Bu durum ise eğitim sisteminin gelişmesini sağlamıştır. Avrupa Birliği (AB) ülkeleri arasında ortak bir eğitim politikası çerçevesi oluşturmayı hedefleyen Avrupa Eğitim Alanı (European Education Area) Stratejisi’ne göre, eğitim politikalarının izlenmesi ve geliştirilmesi amacıyla verilerin kullanılması, toplanması ve analiz edilmesi oldukça önemlidir. AB, veriye dayalı karar vermenin teşvik edilerek eğitimde iyileştirilmesi gereken alanların belirlenmesi, öğrenci performansının izlenmesi, eğitim sistemlerinin değerlendirilmesi ve kararların veriye dayalı olarak verilmesine odaklanmaktadır (education.ec.europa.eu). Görüldüğü gibi eğitimde alınan kararların veriye dayalı olmasının eğitim sistemlerini değerlendirme ve geliştirmenin bir yolu olduğu farklı uluslararası kurumlar ve örgütler tarafından da vurgulanmıştır.

Türk Eğitim Sisteminin genel amaçları, uzun yıllar önce eğitimde bilimi ve bilimselliği temele alan şekilde belirlenmiştir. Nitekim 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 14 temel amacından biri “bilimsellik” ilkesidir. Buna göre eğitimde sürekli gelişme ve yenileşmenin olması amacıyla, kararların bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak alınması gerektiği belirtilmektedir (m. 13). Benzer şekilde, On Birinci Kalkınma Planı’nda (2019-2023) etkili bir eğitim sisteminin veriye dayalı politikalar çerçevesinde belirlenmesi ve eğitimde etki analizlerinin yapılması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Bunun yanı sıra, okul bazında da veriye dayalı planlamaların yapılması ile eğitimcilerin bu yönde kapasitelerinin artırılması öncelikli

olarak görülmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2019). İlgili Kalkınma Planı'na benzer şekilde, Millî Eğitim Bakanlığı ([MEB], 2018) 2023 Vizyon Belgesi'nde “veriye dayalı yönetim” anlayışının önemine değinmiştir. Bu doğrultuda Türkiye’de eğitim reformu olarak veriye dayalı yönetimin yaygınlaşması ve bu doğrultuda mevzuat değişikliğinin yapılması gerektiği belirtilmiştir. Vizyon Belgesi’ne göre eğitimin amaçlara uygun yürütülmesi için hem kararların nesnel bir şekilde değerlendirilmesi hem de geleceğe yönelik gerçekçi planlamalar yapılması için veriye dayalı yönetimden yararlanılmalıdır. Bu kapsamda atılacak adımlarda, Bakanlık ve okul olmak üzere iki düzeyli bir çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bakanlık düzeyinde yapılması planlanan eylemler ile öğrencilerin gelişimlerinin izlenilmesi ve değerlendirilmesi, ilgi ve yeteneklerinin keşfedilmesi, bilimsel araştırma ve yayın faaliyetlerinin artırılması ile bürokratik iş yükünün azaltılması amaçlanmaktadır. Okul düzeyinde yapılması planlanan eylemler ile okul gelişim planlarının hazırlanması, eğitim kaynaklarının etkili bir şekilde kullanılması, farklılaştırılmış öğrenme anlayışının benimsenmesi ve öğretmen-veli-okul işbirliğinin artırılması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda Vizyon Belgesi’nde eğitsel veri ambarı, öğrenme analitiği programı, veri denetim birimi ve coğrafi bilgi sisteminin 2023 yılı itibarıyla hayata geçirilmesi hedeflenmiştir.

MEB’in (2019, 17) 2019-2023 Stratejik Planı’nda “Yönetim ve öğrenme etkinliklerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi amacıyla veriye dayalı yönetim yapısına geçilmesi”nin amaçlandığı görülmektedir. Vizyon Belgesi’ne benzer şekilde, Bakanlığın bilgi işlem ve otomasyon ihtiyacının azaltılması amacıyla veriye dayalı yönetim sistemine geçilmesinin bir gereklilik olduğu vurgulanmaktadır. Öngörülen bu değişimlerin hâlâ hayata geçirilmediği de görülmektedir. Ancak çağın ihtiyaçları doğrultusunda hem üst yönetim hem de okul düzeyindeki kararlarda veri odaklı bir anlayışın benimsenmesi, gerekli teknolojik altyapının oluşturulması, politikaların bu bağlamda yapılandırılması oldukça önemlidir. Nitekim Sezgin’in (2018) de ifade ettiği gibi, Türk Eğitim Sisteminin tüm kademelerinde karşılaşılan problemlerin değerlendirilmesi ve bunların farklı ülkelerle karşılaştırılması amacıyla sistematik şekilde verilerden yararlanmak gerekmektedir. Karakütük (2016) de Türk Eğitim Sistemi’nde bilginin üretilmesinden çok öğretilmesine ağırlık verildiğini belirtmektedir. Bu nedenle bilginin üretilmesi için araştırma eğitimlerinin verilmesi ve araştırmaların yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bilimi temel alan bir anlayışa sahip olmaları önemlidir.

Okullarda bilimsel bilginin üretilmesinde eğitimcilerin temel bir rolü vardır. Eğitimcilerin bilginin üretilmesi süresince verilerden yararlanmaları ve yararlandıkları verilerin niteliğini değerlendirebilmeleri beklenmektedir (Immen, 2016). Nitekim eğitimcilerin karar verirken verilerden yararlanmalarının öğrencilerin başarısını önemli düzeyde artırdığı araştırmalar (Alwin, 2002; Doyle, 2003) tarafından da desteklenmektedir. Kinder'a (2000) göre veriye dayalı karar almak için okul yöneticilerinin öğretmenlere liderlik etmeleri önemlidir. Okul yöneticisinin liderliği ile okulda bir veri kültürü oluşturulabilir. Veri kültürünün benimsendiği bir okulda, öğretmenler arasında üst düzey bir işbirliği bulunmaktadır. Symonds'un (2004) araştırmasının sonuçlarına göre de veri kullanımının daha etkili olması için öğretmenler arasında işbirliği olmalıdır. Nitekim örgüt, karar verme sürecini işleten bir sistemdir ve bu sistemi yaşatmak için bireysel kararlardan ziyade örgütsel kararlar alınmalıdır (Başaran, 2000a). Örgütsel kararların alınması katılımlı ve işbirlikli bir süreçtir.

Örgütlerde işbirliği, öğrenme toplulukları aracılığıyla bilginin birlikte üretilmesi sürecidir (John-Steiner, 2000; Wenger, 1998). Başka bir ifadeyle işbirliği, bir ortak amaç ve eylem doğrultusunda bireylerin birlikte hareket etmeleridir (Uğurlu, 2013). İşbirliği kavramı bunların yanı sıra çalışanlar arasında denklik (Welch ve Sheridan, 1995) ve gönüllü katılımı (Cook ve Friend, 1991; Hargreaves, 1994) da içermektedir. İşbirliği bireyler arası, kurum içi ve kurumlar arası olmak üzere üç düzeyde incelenmektedir. Alanyazında bu üç düzeyden en fazla kurumlar arası ve kurum içi işbirliği ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır (Ring ve Van de Ven, 1994; Thomson ve Perry, 2006; Wood ve Gray, 1991). Okullarda, öğretmen-öğretmen, öğretmen-yönetici, öğretmen-veli gibi tüm paydaşlar arasında işbirliği vardır. Okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için her paydaş arasında etkili bir işbirliğinin olması oldukça önemlidir. Öğretmenler arasındaki işbirliğinin artırılması ise okulu geliştirmenin önemli bir aracıdır (Leithwood ve Jantzi, 1990; Rosenholtz, 1991). Öğretmen işbirliği, eğitimcilerin bir arada çalışma konusunda gönüllü olmalarıdır (Cha ve Ham, 2012).

MEB'in (2017) Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Raporu'na göre işbirliği öğretmen yeterlik alanlarından biridir. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla bilgi ve deneyimlerini paylaşmaları, eğitim-öğretim faaliyetlerinde aile ile işbirliği yapılması ve okul gelişimine yönelik faaliyetlere öğretmenlerin aktif bir şekilde katılmaları işbirliğinin göstergelerindendir. Öğretmenler ve yöneticiler, veriye dayalı karar verirken ne kadar işbirliği içinde çalışırlarsa o kadar başarılı olabileceklerdir. Bu doğrultuda işbirliğinin sağlanabilmesi açısından yöneticinin öğretmenlere liderlik etmesi gerekmektedir (Dunn,

Airola, Lo ve Garrison, 2013). Dolayısıyla veriye dayalı karar vermede okul yöneticisinin liderlik rolünü yerine getirerek, öğretmenlerin işbirliği kurmalarına yönelik öncülük etmesi gerekmektedir. Uluslararası Öğrenme ve Öğrenme Anketi'nin (Teaching and Learning International Survey [TALIS]) sonuçlarına göre okul yöneticilerinin ihtiyaç duydukları mesleki gelişim alanlarından bazıları “okulun niteliğini geliştirmek için verileri kullanma” ve “öğretmenler arasında işbirliğini geliştirme”dir. Rapora göre öğretmenlerin son bir yıl içinde “öğrenci değerlendirmesinin analizi ve kullanımı” eğitimlerine katıldıkları görülse de bu eğitimlere katılma oranları OECD'nin altında kalmıştır (Ceylan, Özdoğan Özbal, Sever ve Boyacı, 2020). Bu nedenle özellikle öğrenci başarısı üzerinde çalışmak için işbirliğinin gerekli olduğu belirtilebilir.

Öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmasının bireye ve örgüte birçok katkısı bulunmaktadır. Mesleki işbirliği, öğretmenlerin motivasyonlarının (De Jesus ve Lens, 2005), iş doyumlarının (Ackerman, 2011) ve özgüvenlerinin artmasını sağlamaktadır (Shachar ve Shmuelewitz, 1997). Bunun yanı sıra öğretmenler arasındaki etkileşim ve işbirliği, öğretmenlerin yalnızlaşma duygularını (sense of isolation) ve kırılganlıklarını (vulnerability) azaltmalarına da yardımcı olmaktadır (Firestone, 1996). Öğretmenlerin kapasitelerinin artırılması için de işbirliği içinde çalışmaları gerekmektedir (Horn ve Little, 2010; Stoll, 2009). Ayrıca işbirliği, öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilemektedir (Printy, 2008).

Araştırmalara (Carlson, Borman ve Robinson, 2011; Symonds, 2004; Wayman, 2005) göre veriye dayalı karar verme ancak öğretmenlerin işbirliği içinde çalıştıkları takdirde başarılı olmakta ve öğrenci başarısını artırmaktadır. Bu görüşler doğrultusunda öğrenci başarısının artırılmasında veriye dayalı karar vermenin önemli olduğunu; ancak bu karar verme sürecinde mutlaka işbirliğinin olması gerektiğini ifade etmek mümkündür. Birçok yazara (Lai ve McNaughton, 2016; Schildkamp vd., 2016) göre veriye dayalı karar verme, profesyonel öğrenme toplulukları içinde etkili olmaktadır. Bu topluluklarda verilerin birlikte incelenmesi ve değerlendirilmesi, öğrenci başarısını artırmakta ve öğretimin geliştirilmesini sağlamaktadır. İşbirliği, öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarını öğrenmeleri, farklı değerlendirme türlerini analiz etmeleri ve yeni öğretim tekniklerinin kullanılması için önemli bir yoldur (Young ve Kim, 2010). İşbirlikli bir şekilde verinin kullanılması ise akademik başarıya yönelik ortak bir anlayışın olması (Wayman ve Stringfield, 2006) ve öğretimin iyileştirilmesi için önemlidir (Little, 2012). Dolayısıyla bu araştırmada akademik başarı için önemli iki değişken olan veriye dayalı karar verme ve mesleki işbirliği birlikte ele alınmıştır.

Türkiye’de veriye dayalı karar vermenin az sayıdaki çalışmada tartışıldığı görülmektedir. Şirin (2014) eğitimde veriler olmadan karar verilemeyeceği ve bu süreçlerin de muhakkak geniş tabana yayılması gerektiğinden bahsetmektedir. Balcı (2011a) da eğitim örgütlerinde öncelikle veriye dayalı karar verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Demir’in (2009) ilköğretim okullarında veriye dayalı karar vermeyi incelediği araştırmasının sonuçlarına göre, merkezi sınav ve deneme sınavları haricindeki verilerin okul yöneticileri tarafından okul geliştirme ya da öğrenci başarısının artırılmasına yönelik alınan kararlarda kullanılmadığı görülmektedir. Bazı araştırmalarda (Doğan, 2021) yalnızca okul yöneticilerinin veriye dayalı karar verme düzeylerinin belirlendiği, diğer çalışmalarda (Tabak, Şahin ve Yavuz-Tabak, 2020; Taşdan, Karabulut ve İpek, 2023) ise yine okul yöneticilerinin veriye dayalı karar vermelerinin nitel araştırma ile incelendiği görülmektedir. Öğretmenlerin veriye dayalı karar vermeleri ile ilgili bir araştırma (Altun ve Karasu, 2021) ve okul yöneticileri ile öğretmenleri birlikte değerlendiren bir araştırmaya (Yükünç ve Saylık, 2022) rastlanılmıştır. Ancak katılımcıların hem öz değerlendirme yaptıkları hem de diğer grubu değerlendirdikleri bir çalışma da tasarlanmamıştır. Mevcut araştırma ile okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşlerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Karma araştırma olarak tasarlanan bu çalışmada aynı zamanda, veriye dayalı karar verme ile ilgili okul yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin derinlenmesine incelenmesi ile yine grupların veriye dayalı karar vermeyi anlamlandırmaları anlaşılabilecektir. Bunun yanı sıra Türkiye’de yapılan araştırmalarda okul yönetici ve öğretmenlerin kullandıkları verilerin ve bu verilerin gruplar arasında anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin de bir araştırmaya da ulaşılabildiği ölçüde rastlanılmamıştır.

Türkiye’de yapılan çalışmalarda veriye dayalı karar vermeye yönelik çalışmaların olmasına rağmen, veriye dayalı karar vermek için gerekli olduğu araştırmalarla (Bigner, 2017) da kanıtlanmış olan mesleki işbirliği ile arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma bulunmamaktadır. Oysa Stene’a (1940) göre liderliğin özü, karar sürecini daha etkili hâle getirmek amacıyla bireylerin işbirliği içinde çalışmalarını sağlamaktır. Bu durum veriye dayalı karar verme için de geçerli bir durumdur. Okullarda işbirliğinin öneminin farkında olunmasına karşın hâlâ işbirlikli uygulamaların nasıl olabileceğine, bu konuda nelerin işe yaradığı ve nasıl engellerin ortaya çıktığına yönelik sınırlı çalışma bulunmaktadır (Tschannen-Moran, 1998). Yazarın bu ifadelerinden bu güne kadar uzun zaman geçmiş olmasına rağmen, eğitim örgütlerinde hâlâ işbirliğine ve bunun okul başarısına etkisine yönelik sınırlı çalışmanın olduğu ifade edilebilir. Benzer durum veriye dayalı karar verme

için de söz konusudur. Alanyazın incelendiğinde, okulda veriye dayalı karar vermenin öğrenci başarısını artırdığına yönelik araştırmalar (Carlson vd., 2011) olsa da bunların hangi değişkenlerden kaynaklandığını tespit etmeye yönelik neredeyse hiç araştırma bulunmamaktadır (Bigner, 2017).

Mesleki işbirliği konusunda Türkiye’de yapılan araştırmaların çoğunlukla okul-veli ilişkisi üzerine yapılandırıldığı, kısıtlı sayıdaki çalışmanın ise işbirliğini; okul kültürünün ya da ikliminin bir alt boyutu olarak ele aldığı görülmektedir. Bunun nedeni okul kültürünün mesleki gelişimi ve öğrencilerin öğrenmesini iyileştirmek için işbirliği, meslektaş dayanışması ve öğretmen katılımına odaklanması (Lunenburg ve Ornstein, 2013) olabilir. Demirtaş’ın (2010) okul kültürü ve öğrenci başarısı ilişkisini araştırdığı çalışmasının bulgularına göre, öğretmenler okul kültürü değişkenlerinden en düşük katılımı işbirliği faktöründe göstermişlerdir. Bu durum ise öğretmenlerin birlikte plan hazırlama, program ya da etkinlik hazırlama ve öğretim etkinliklerini gözlemleme konusunda işbirliğine yatkın olmadıklarını göstermektedir. Çorbacı’nın (2016) tezinde ise öğretmen işbirliğinin öğrencilerin İngilizce başarı ortalamaları ile pozitif anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmüştür. Bu tartışılanlar ışığında, veriye dayalı karar vermede öğretmenlerin işbirliğinin olması gerektiği görülmektedir (Carlson vd., 2011). Bunun yanı sıra işbirliği bir arada karar verme ve eylemde bulunmayı kapsamaktadır (Tschannen-Moran, 1998).

Türk Eğitim Sistemi gibi oldukça merkezi yapıdaki okullarda, veriye dayalı karar verme ile mesleki işbirliğinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi ve bu iki değişkenin öğrenci başarısı ile ilişkisinin tespit edilmesi önemli bir kuramsal boşluğu dolduracaktır. Yine araştırmacıyı böyle bir çalışma yapmaya yönelten hususlardan biri de veriye dayalı yönetim uygulamalarının sahada test edildiği çok düzeyli bir yaklaşımdan yararlanmanın istenmesidir. Bu doğrultuda alanyazındaki yöntemsel boşluğun doldurulması amaçlanmıştır. Buna göre alanyazında mesleki işbirliği ile veriye dayalı karar vermenin farklı boyutlarını ele alarak akademik başarı ile ilişkisini belirlemeye yönelik çok düzeyli bir analizin yapıldığı araştırmaya rastlanılmamıştır. Bunun yanı sıra akademik başarı puanlarının karar ağacı modeli (CHAID) ile saçılması sonucunda veriye dayalı karar vermenin tartışıldığı bir araştırma da bulunmamaktadır. Yurtdışındaki çalışmalarda akademik başarı ile mesleki işbirliği ya da akademik başarı ile veriye dayalı karar vermenin ilişkisini inceleyen çalışmalar görülse de Türkiye bağlamında ulaşılabildiği kadarıyla böyle bir araştırma yapılmamıştır. Bu araştırmanın problemi, okul yöneticileri ile öğretmenlerin veriye dayalı karar verme becerilerine ve mesleki işbirliğine yönelik

görüşlerinin neler olduğu ve veriye dayalı karar verme ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkinin nasıl olduğudur.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, kamu ortaokullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin veriye dayalı karar verme becerileri ile mesleki işbirliğine yönelik görüşlerinin belirlenmesi ve öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkinin sınanmasıdır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ankara ili kamu ortaokullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin okullarında kullandıkları veriler nelerdir?
2. Ankara ili kamu ortaokullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin okullarında kullandıkları veriler, veri türlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Ankara ili kamu ortaokullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin kullandıkları veriler, yönetici ile öğretmen değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Ankara ili kamu ortaokullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin veriye dayalı karar vermeye ilişkin görüşleri;
 - a) Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri,
 - b) Okul Yöneticilerinin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri,
 - c) Okulda Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri,
 - d) Millî Eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinde Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri boyutlarında nasıldır?
5. Ankara ili kamu ortaokullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin veriye dayalı karar verme boyutlarına ilişkin görüşleri;
 - a) Cinsiyet,
 - b) Eğitim Durumu,
 - c) Kıdem,
 - d) Mezun Olunan Kurum,
 - e) Araştırma ve İstatistik Eğitimi Alma,
 - f) Görev/Branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

6. Ankara ili kamu ortaokullarında görev yapan okul yöneticileri ile öğretmenlerin mesleki işbirliğine yönelik görüşleri nasıldır?
7. Ankara ili kamu ortaokullarında görev yapan okul yöneticileri ile öğretmenlerin mesleki işbirliğine ilişkin görüşleri;
 - a) Cinsiyet,
 - b) Kıdem,
 - c) Okuldaki Görev Süresi,
 - d) Eğitim Durumu,
 - e) Mezun Olunan Kurum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Ankara ili kamu ortaokullarında görev yapan okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşlerine göre veriye dayalı karar verme ve mesleki işbirliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. Öğrencilerin okul başarı puanları, araştırma kapsamına giren okullara göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Varsa bu farkın ne kadarı okul içi ve okullar arası farktan kaynaklanmaktadır?
10. Öğrencilerin okul başarı puanları ile okul düzeyinde yer alan değişkenler (öğretmenlerin veriye dayalı karar vermesi, okul yöneticisinin veriye dayalı karar vermesi, okulda veriye dayalı karar verme, mesleki işbirliği) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
11. Ankara ili kamu ortaokullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin okulda kullanılan veri türlerine, veriye dayalı karar vermeyi kullanma amaçlarına ve etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri nelerdir?
12. Ankara ili kamu ortaokullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki işbirliğinin boyutlarına ve engellerine ilişkin görüşleri nelerdir?
13. Araştırmanın nicel ve nitel bulguları birlikte değerlendirildiğinde veriye dayalı karar verme ve mesleki işbirliğine yönelik nasıl bir durum ortaya çıkmaktadır?

Önem

Veriye dayalı karar vermenin, son yıllarda dikkat çeken bir konu olduğu ve okul gelişimi üzerindeki etkilerinin tartışıldığı görülmektedir. Özellikle okul gelişimi ve etkililiği üzerindeki çalışmalar (Chrispeels, 1992; Earl ve Katz, 2002), okul gelişim

sürecinde veri kullanımının en temel etmen olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda veri kullanımının okul gelişmesinin odak noktası hâline geldiği ifade edilebilir.

Veriye dayalı karar verme ile ilgili özellikle ABD’de birçok çalışma (Alwin, 2002; Doyle, 2003; Johnson, 2000) yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların ortak noktası, veriye dayalı karar vermenin yararları üzerine odaklanmalarıdır. Özellikle standartlar hareketinin bir neticesi olarak hesapverebilirlik anlayışının da bunu gerekli kıldığına yönelik görüşler yer almaktadır. Her ne kadar veri kullanımı okul gelişimine yönelik çabaların odak noktası hâline gelse de alanyazın, verilerin kullanımının olumlu sonuçlara nasıl yol açtığını ve herhangi bir etmenin süreci nasıl etkilediğini detaylandırma konusunda sınırlıdır (Young ve Kim, 2010). Benzer şekilde Coburn ve Turner (2011) veriye dayalı karar vermenin en önemli reform stratejilerden biri olduğunu belirtmektedir. Ancak yazara göre alanyazında bu konunun okul ortamındaki uygulanması konusunda sınırlıdır. Little (2011) da veriye dayalı karar vermenin politika yapıcılar ve eğitimciler üzerinde güçlü bir etkisinin olduğunu; ancak günlük okul uygulamalarında nasıl bir rolü olduğuna ilişkin çok az bilginin olduğunu belirtmektedir. Nitekim alanyazında birçok çalışmanın verilerin kullanılmasının öğretimi etkilediğini belirtmesine rağmen; sadece birkaç çalışma (Cosner, 2011; Feldman ve Tung, 2001) veri kullanımının doğrudan öğrencilerin başarı çıktılarına etkisini incelemiştir. Belirtilen nedenlerle bu çalışma kapsamında, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin veriye dayalı karar vermelerinin öğrenci başarısına etkisini belirlemeye yönelik çok düzeyli bir araştırma tasarlanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin akademik başarılarına veriye dayalı karar vermenin anlamlı katkısının ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Mevcut araştırmanın bulguları, okul yöneticileri ile öğretmenlerin veriye dayalı karar vermenin akademik başarıyla ilişkisini görmelerinin bir yoludur. Örneğin bu araştırmada kullanılan CHAID analizi ile Ankara ilindeki öğrencilerin okul başarı puanları arasında bir kıyaslama yapılmış ve başarı puanlarının sınıflanmasında veriye dayalı karar vermenin alt boyutlarının etkisi anlaşılmıştır.

Türkiye’de veriye dayalı karar vermeye yönelik çalışmaların (Demir, 2009; Sezgin ve Erdoğan, 2017) nitel araştırma deseniyle tasarlanmış olduğu görülmektedir. Bu araştırmada geliştirilen ölçekler yardımıyla okul yöneticileri ile öğretmenlerin veriye dayalı karar verme düzeyleri belirlenebilir. Böylece okul yöneticileri ile öğretmenlerin veriye dayalı karar verme konusunda hem öz değerlendirme yapmaları hem de birlikte çalıştıkları diğer öğretmen ve okul yöneticilerinin onlar hakkında görüşleri doğrultusunda farkındalık kazanmalarını mümkün kılmaktadır. Bunun yanı sıra MEB’in 2023 Vizyon

Belgesi'nde önemli bir yere sahip olan veriye dayalı yönetim konusunda yapılması gerekenler konusunda politika yapıcılara da yol gösterici olabilecektir. Benzer şekilde işbirliğine yönelik yapılan araştırmalarda (Çağlayan, 2014; Çorbacı, 2016; Dalgıç, 2015; Demirtaş, 2010) ise işbirliğinin okul kültürü ya da ikliminin bir boyutu olarak ele alındığı, bu değişkenin akademik başarı üzerindeki etkisine yönelik ise neredeyse hiçbir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu çalışma ile mesleki işbirliği kapsamlı bir şekilde değerlendirilerek öğrenci başarısı üzerindeki etkisi tespit edilmiştir. Bu durum yine okulların amaçlarını gerçekleştirmesi konusunda yön gösterici olabilecektir.

Bu araştırmayla, yöneticilerin veriye dayalı karar verme durumlarının okul türü, cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumu gibi değişkenler bakımından saptanması olanağı doğmuştur. Böylece, amaca yönelik ve adil karar vermeleri beklenen okul yöneticilerinin kendilerinden beklenen yükümlülükleri, ne derecede yerine getirdiklerini ve okul yöneticilerinin veriye dayalı karar verme sırasında karşılaştıkları durumlara ilişkin görüşlerini değerlendirmek mümkün olabilecektir. Bunun yanı sıra mesleki işbirliğine yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerinin de okuldaki ilişki ve iletişim dinamiklerini anlamaya yardımcı olabileceğini ifade etmek mümkündür. Bu araştırmayla veriye dayalı karar verme ile işbirliği düzeylerinin akademik başarıya etkisinin ne düzeyde olduğuna ilişkin bulgulara ulaşılmıştır ve okulun en önemli görevlerinden biri olan öğrenci öğrenmesini sağlamanın okullarda ne düzeyde mümkün olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle, öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik öneriler sunulmuştur. Araştırmada veriye dayalı karar verme ve mesleki işbirliği ilişkisinin incelenmesinin eğitim yönetimi alanyazınına hem teorik hem de uygulamalı olarak katkı sağlaması beklenmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında görüşlerine başvurulmuş okul yöneticileri ve öğretmenler ile 2022-2023 eğitim öğretim yılında örnekleme alınan Ankara ilindeki dokuz ilçede (Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak, Etimesgut, Gölbaşı, Pirsaklar, Sincan, Yenimahalle) kamu ortaokullarında görev yapan okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

Öğrencilerin akademik başarı puanı olarak Liselere Giriş Sınavı (LGS) puanlarının kullanılması amaçlanmıştır. Ancak MEB'in bu verileri paylaşmaması nedeniyle okul başarı puanları (OBP) akademik başarı değişkeni olarak alınmıştır.

Tanımlar

Veriye Dayalı Karar Verme. Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş okul yöneticileri ile öğretmenlerin öğretimin iyileştirmesine yönelik verilerin toplanmasını, analiz edilmesini ve buna yönelik eylemde bulunmalarını içeren her türlü kararlarıdır.

Mesleki İşbirliği. Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş okul yöneticileri ile öğretmenlerin, okulun ortak amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik birlikte yaptıkları her türlü eylemdir.

Akademik Başarı. Araştırma kapsamındaki okullarda 2021-2022 eğitim-öğretim yılında mezun olan sekizinci sınıf öğrencilerinin altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf not ortalamalarının ortalaması olan okul başarı puanlarıdır.

Yönetici. Araştırma kapsamındaki ortaokullarda görev yapan okul müdürleri, müdür yardımcıları ve müdür yardımcılarıdır.

Öğretmen. Araştırma kapsamındaki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerdir.

Öğrenci. Araştırma kapsamındaki ortaokullarda 2021-2022 eğitim-öğretim yılında mezun olan sekizinci sınıf öğrencileridir.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öncelikle karar verme, veriye dayalı karar verme ile ilgili kavramlar tanıtılmıştır. Daha sonra araştırmanın ikincil değişkeni olan mesleki işbirliği kavramı ele alınmıştır. Son olarak veriye dayalı karar verme, mesleki işbirliği ile akademik başarı kavramları arasındaki ilişki ele alınmıştır.

Karar Verme

Yönetim kavramının insanlık tarihi kadar eski bir geçmişi olduğu ifade edilebilir. Nitekim Bursalıoğlu'na (2012) göre yönetim en eski bilimdir. Yönetimin tanımı bireylerin bu kavramı nasıl anlamlandırdıklarına göre değişebilmektedir. Genellikle yönetim; süreç, sürecin unsurları ya da bilgi topluluğu olarak üç farklı anlayışla yorumlanmaktadır (Koçel, 2015). Süreç anlayışıyla yönetime göre, örgüt bir yapıdır ve yönetim de bunu işleten bir süreçtir. Sürecin unsurları anlayışında ise örgüt üyeleri arasındaki ilişki örgüsü temele alınmaktadır (Bursalıoğlu, 2010). Simon'a (1957) göre de yönetim, örgütteki işbirliği yapan üyelerin eylemleridir. Bilgi topluluğu olarak yönetim anlayışında, yöneticilerin karar vermelerinde bilginin nasıl kullanılabileceği üzerinde durulmaktadır (Koçel, 2015). Bu farklı anlayışları kapsayan genel bir tanımla yönetim, “örgütün amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla bir araya gelen insanları örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir” (Başaran, 2000b, 12). Kısacası yönetim, amaçların gerçekleştirilmesi için insanı, insanlar arasındaki iletişimi ve bilginin işletilmesini temele alan yapıyı kurma, yaşatma ile madde ve insan kaynaklarını eşgüdümleme sürecidir.

Yönetim kavramı, örgütün yaşatılması için işlerin yaptırılması olarak gören anlayışı eleştiren Simon'a (1957) göre, bu anlayışta eylemlerden önceki seçim süreçleri göz ardı edilmektedir. Bu nedenle yazar, yönetimin hem karara hem de eyleme yönelik süreçlerden oluştuğunu belirtmektedir. Etkili eylem ise kararın doğruluğu ile ilgilidir. Başka bir ifadeyle, yönetim süreçlerinin temelini karar verme süreci oluşturmaktadır. Bu açıdan “karar yönetimin kalbi” (Simon, 1957, xi) ve “diğer süreçlerin ekseni”

(Bursalioğlu, 2012, 80) olarak görülmektedir. Yönetim süreçleri karar verme ile başlatılmalıdır (Gregg, 1957). Buna göre yönetim süreçleri karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, etkileme, eşgüdümleme ile değerlendirme ve denetimdir. Karar verme, birçok seçenek arasından birinin seçilmesidir (Balcı ve Aydın, 2003). Planlama, hedefe ulaşılması amacıyla yapılan eylemlerin tasarlanmasıdır. Bu nedenle hem karar verme hem de problem çözme süreçlerini içermektedir (Karakütük, 2016). Örgütlenme, örgütün amaçlarına uygun şekilde yapının kurulmasıdır. Eşgüdümleme, örgütteki insangücü kaynağının amaçlara uygun şekilde bütünleştirilmesi ve çalışanların güdülenmesidir (Başaran, 2000b). İletişim, örgütteki çalışanlar arasındaki etkileşim ve anlamların ortaklaştırılması sürecidir (Burbules, 2012). Denetleme, yönetim etkinliklerinin örgütün amaçları doğrultusunda değerlendirilmesidir (Balcı ve Aydın, 2003). Yönetim süreçlerinin her birinde karar verme süreçlerinin işletildiğini ifade etmek mümkündür. Nitekim bir örgütün yaşaması, alınan kararlara ve bunların doğruluğuna bağlıdır. Karar dışındaki tüm etkinlikler, karara yardımcı durumdaki etkinliklerdir. Bu nedenle yöneticinin temel görevi karar vermektir (Balcı ve Aydın, 2003).

Karar kavramı “seçme, tercih etme, benimseme” gibi kavramlarla ilişkilidir. Yönetici ya da bir bireyin herhangi bir konuda yaptığı seçimler karardır (Koçel, 2015). Karar verme, yapılacak eylemleri tespit etmek (Adair, 2017) ya da seçenekler arasından seçim yapmaktır (Oğuz, 2008). Bursalioğlu’na (2010) göre yönetim süreçleri özünde karar verme süreçleridir. Yönetim sürecinin niteliği, verilen kararlara bağlı olup yönetim sürecinin diğer tüm süreçleri aslında karar verilmesi için vardır (McCamy, 1947; Akt. Aydın, 2010). Simon (1977) ise kararları, diğer tüm yazarlardan kapsamlı şekilde farklı düşünerek yönetimle eşanlamlı olarak ifade etmektedir. Barnard (1938) eylemleri bilinçli, otomatik ve yansıtıcı (reflective) olarak üçe ayırmakta ve bilinçli eylemlerden önceki süreçleri karar olarak nitelendirmektedir. Stene (1940) de benzer şekilde, rutin yapıda olmayan eylemler söz konusu olduğunda ya da rutinin kasıtlı bir şekilde değiştirildiği durumlarda karar alınması gerektiğini belirtmektedir. Kararı bir eylem sürecine ilişkin bilinçli bir değerlendirme ve sonuç olarak gören yazara göre, örgütsel kararların diğer bireylerle -özellikle örgütte yetki sahibi olanlarla- paylaşılması gerekmektedir.

Karar verme kavramı, zaman içinde evrilmiştir. 1950’li yıllarda karar vermenin bilgi akışını içeren bir süreç olduğu ve istatistiksel araçlarla birlikte karar verilmesi gerektiği anlayışı ortaya çıkmıştır (Parra, Tort-Martorell, Alvarez-Gomez ve Ruiz-Vinal, 2022). Karar vermede, veri ve istatistiksel yöntemlerin kullanılması gerektiğini belirten Bross’a (1953, 145) göre, karar verirken kullanılacak verilerin niteliği oldukça önemlidir. Yazara

göre “veri, karar vericinin yakıtıdır ve mekanizmanın iyi çalışması yakıtın nitelikli olmasına bağlıdır”. 1960’lı yıllarda ise karar verme, problem kavramı ile birlikte incelenmeye başlamıştır. Problemlerin yapılandırılmış ve yapılandırılmamış şekilde ayrılması da yine bu döneme denk gelmektedir. Bundan sonraki dönemlerde, karar verme bir süreç olarak algılanmış ve karar verme sürecinde bilgi teknolojileri, bilgisayar temelli sistemlerin etkililiği araştırılmıştır (Parra vd., 2022). Dolayısıyla 1960’lı yıllardan itibaren karar verme süreçleri ve kararların problemle ilişkisi daha fazla incelenmeye başlamıştır.

Karar Verme Süreçleri

Karar verme süreçleri alanyazında farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Nicolaidis’e (1960) göre karar verme süreci, problemin çözümü için öneride bulunulması, farklı önerilerin görüşülmesi, birkaç öneri üzerinde uzlaşma sağlanması ve önerilerden birinin benimsenmesi şeklinde dört aşamadan oluşmaktadır (Akt. Onaran, 1971). Simon (1977) da benzer şekilde karar verme sürecini, “karar vermenin gerekçelerini bulma, muhtemel eylemleri belirleme, belirlenen eylemler içinde uygun olanı seçme, seçenekleri değerlendirme” olmak üzere dört aşamada açıklamıştır. Drucker (1967) ise karar verme sürecinin; problemin tanımlanması ve sınıflandırılması, probleme ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi, bağlama uygun olarak doğru çözümün belirlenmesi, çözüme ilişkin eylemin planlanması ve kararın etkililiğinin değerlendirilmesi olmak üzere beş aşamadan oluştuğunu ifade etmiştir.

Başaran (2000b) yönetimin bilimsel bir süreç olması nedeniyle karar verme, problem çözme ve araştırma süreçlerinin aynısı olduğunu belirtmektedir. Hoy ve Miskel’e (2012) göre ise karar verme süreci hem rasyonel hem de etik bir süreçtir. Bu çalışma kapsamında Bursalıoğlu’nun (2010) karar verme süreçleri alanyazında en fazla değinilen süreçler olması sebebiyle benimsenmiştir ve bu süreçler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

1. Problemin Anlaşılması: Problem (sorun), örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesinin önündeki engellerdir (Karakütük ve Özdoğan Özbal, 2019). Problemin doğru şekilde tanımlanması, amaçların belirlenmesini sağlamaktadır (Bursalıoğlu, 2010). Problemin anlaşılması, karar vermenin önemli aşamasıdır. Bu nedenle problemin boyutu, sınırı, nedeni ve ivediliği iyi

belirlenmelidir (Başaran, 2000b; Başaran ve Çinkır, 2011). Ancak okul yöneticileri çoğu zaman bu sürece yeterince önem vermemektedirler (Hoy ve Miskel, 2012). Oysa problemi tüm boyutlarıyla anlamamış bir yöneticinin çözüm yollarını doğru değerlendirmesi mümkün değildir (Balcı ve Aydın, 2003).

2. Probleme İlişkin Enformasyonun Toplanması: Probleme ilişkin toplanacak enformasyonun niceliği ve niteliği önemlidir (Bursalıoğlu, 2010). Örgütlerin bir probleme ilişkin çok fazla veri toplaması, verilerin etkili bir şekilde kullanılması ve yorumlanmasını engelleyebilmektedir (Feldman ve March, 1988).
3. Enformasyonun Çözümlemesi ve Yorumlanması: Elde edilen verilerin çözümlendiği, gruplandığı ve raporlandığı süreçtir. Bu aşamada verilerin gruplandırılması problemin çözülmesinde yararlı olmaktadır (Bursalıoğlu, 2010).
4. Seçeneklerin Değerlendirilmesi: Bu aşamada probleme ilişkin olası sonuçlar, tatmin edicilik düzeyine göre -en az tatmin edici sonuçtan en çok tatmin edici sonuca doğru- sıralanmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012). Bursalıoğlu'na (2010) göre çözüme ilişkin seçenekler değerlendirilirken genel ölçüt, çevre ölçütü ve formal ölçüt temel alınmalıdır. Dolayısıyla bu aşamada seçenekler belirlenirken örgütün amaçları, içinde bulunduğu bağlamı ve sonuçların doğuracağı sorumluluklar gibi etmenler göz önünde bulundurularak düşünmek gerekmektedir.
5. En Uygun¹ Seçeneğin Bulunması: Seçeneklerin belirlenmesinde sinoptik (synoptic) ve aşamalı (incremental) yöntemler kullanılabilir. Sinoptik yöntem bütün seçeneklerin gözden geçirilmesini gerektirirken, aşamalı yöntem seçeneklerin arasından en iyi görünenin seçilmesidir (Bursalıoğlu, 2010). Problemle ilgili olan çalışanların, en uygun seçeneğin belirlenmesi konusunda söz sahibi olmaları, eylemin başarılı olmasını sağlayacaktır (Başaran, 2000b). Sinoptik ya da aşamalı yöntemlerin hangisinin kullanılacağı, problemin temel nedenlerine, hangi koşullarda bu yöntemlerin uygulanacağına, problemin karmaşıklığına, mevcut kaynaklara ve karar vericinin tercihinine göre değişmektedir. Nitekim tüm seçeneklerin gözden geçirildiği ve detaylı bir

¹ En iyi yerine, en uygun seçeneğin bulunması şeklinde değiştirilmiştir.

analizi gerektiren sinoptik yaklaşım daha uzun vadeli problemler için göz önünde bulundurulurken; aşamalı yöntem karar verenlere daha fazla esneklik sağlayabilmektedir.

6. Uygulama: Alınan kararların uygulanması aşamasıdır. Kararların uygulanmasında amaç, maliyeti düşürmek ve amaçlara uygun olmasını sağlamaktır (Bursalıoğlu, 2010). Bu aşamada örgüt için önemli problemlerin çözümüne yönelik proje tasarlanabilir. Nitekim proje, en verimli uygulamalardan biridir (Başaran, 2000b).
7. Değerlendirme: Bu aşama kararların değerlendirildiği aşamadır. Başaran'a (2000) göre uygulamada aksayan yönlerin tespit edilip anında düzeltilmesi ya da uygulama sonucunda elde edilen geribildirimlerin sonraki çözüm sürecinde kullanılması için değerlendirme yapılmalıdır. Bursalıoğlu'na (2010) göre değerlendirme ölçütüne uygulamaya başlamadan önce karar verilmelidir.

Bütün bu aşamalar dikkate alındığında, karar verme sürecine okul yöneticileri tarafından yeterince önem verilmesi gerektiği söylenebilir. Karar verme süreçlerinin doğru ve eksiksiz işletilmesi oldukça önemlidir. Balcı (2021) bu süreçleri birleştirerek karar vermenin zihinsel, yapılandırma ve en uygun olanı seçme aşamalarından oluştuğunu belirtmektedir.

Karar Verme Türleri

Karara yönelik programlaşmış/programlaşmamış ya da stratejik gibi ayrımlar yapılmaktadır. Karar verme türleri programlaşmış ve programlaşmamış, stratejik, taktik ve işlevsel (operasyonel) kararlar olmak üzere aşağıda açıklanmıştır.

Programlaşmış ve Programlaşmamış Kararlar. Karar türleri arasında en fazla vurgu yapılan, programlaşmış (programed/well-structured) ve programlaşmamış (nonprogrammed/ill-structured) kararlardır. Simon (1977) daha önce yapılandırılmış ve yapılandırılmamış şeklinde ifade edilen kararları, bilgisayar terimlerinden esinlenerek program şeklinde kullandığını belirtmiştir. Yazara göre programlaşmış kararlar, problemin tekrar eden yapıda ve rutin olması sebebiyle alınan kararlardır. Bu kararlara ilişkin süreçler hâlihazırda belirlenmiştir. Bu nedenle bu kararlar alınırken her seferinde sil baştan (de novo) düşünmek gerekli değildir. Programlaşmamış kararlar ise yeni ortaya

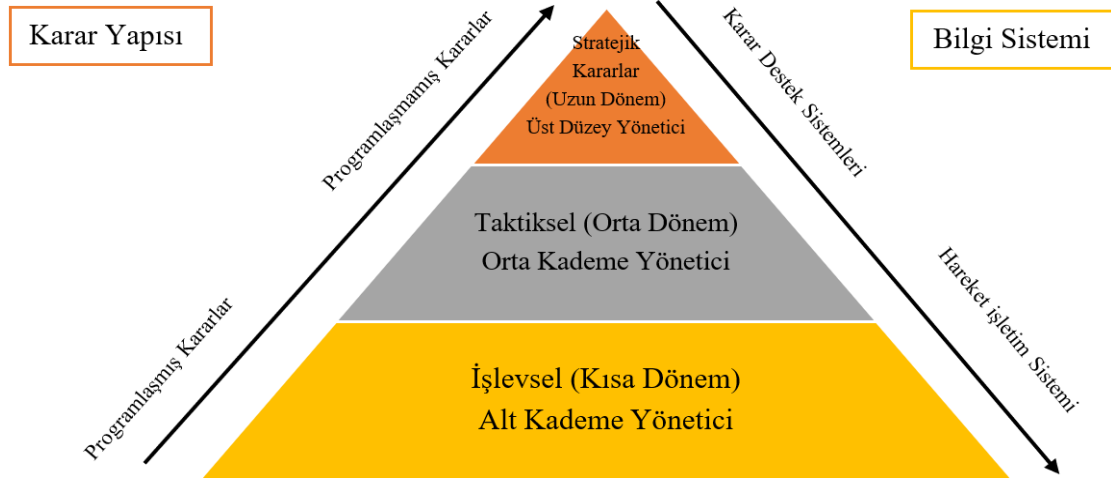
ıkan, yapılandırılmamış ve genellikle başka bir kararın sonucu olarak ortaya çıkan dolaylı problemlerle ilgilidir. Programlaşmamış kararlar, problemle yeni karşılaşmış olunmasından kaynaklandığı gibi, problemin yapısının anlaşılmasının zor ya da karmaşık olmasından da kaynaklanabilmektedir. Balcı (2021) programlaşmış kararları, özgünlük ve yaratıcılık gerektirmeyen tekrar eden kararlar; programlaşmamış kararları ise olağandışı durumlarda verilen kararlar şeklinde ifade etmektedir.

March ve Simon'a (1958) göre örgütsel kararlar, programlar ve stratejiler çerçevesinde belirlenmektedir. Belki de bu nedenle stratejik kararlar kimi yazarlara (Lunenburg ve Ornstein, 2013) göre aynı zamanda programlaşmamış kararlar olup genellikle st yöneticiler tarafından verilmektedir. Örneğin Lunenburg ve Ornstein'a (2013) göre, bir üniversitede gelecek yıl için kontenjan değişimine karar verilmesi stratejik bir karardır. Simon'a (1977) göre programlaşmamış kararlar, sistemli bir düşünme yapısıyla ve problemin analiz edilmesi ile çözülebilmektedir. Yazara göre programlaşmış kararların verilmesinde, nicel analiz yöntemlerinin kullanılması, daha gelişmiş çözümlerin sunulmasını sağlamaktadır. Bu da örgütlere matematik alanında çalışanların ve istatistikçilerin alınmasını gerektirmektedir. Mintzberg, Raisinghani ve Thort (1976) de benzer şekilde programlaşmamış kararların, programlaşmış daha küçük parçalara ayrılarak verilebileceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla programlaşmamış kararların, bireyler tarafından iyi analiz edilmesi ve çözümü için basamak basamak gidilmesi gerektiği belirtilebilir.

Stratejik, Taktik ve işlevsel Kararlar. Alanyazında stratejik kararlar ile ilgili bir uzlaşı yoktur. Mintzberg ve diğerleri (1976) strateji kavramını kaynakların dağıtılması, önceliklerin belirlenmesi ve eylemlerin uygulanması konusunda önemli olanın belirlenmesi olarak nitelendirmektedirler. Khalifa'nın (2021) stratejik kararlara ilişkin sistematik alanyazın taramasının sonuçlarına göre stratejik kararlar, taktikler ve kapsamlı taktik/işlevsel (grand tactics/operational) kararları birbirinden ayırmak gerekmektedir. Yazara göre, özellikle taktik ve işlevsel kararlar askeri alandan esinlenerek kullanılmaktadır. Stratejik kararlar diğer kararlara göre daha st düzeyde yer alırken, en altta işlevsel kararlar yer almaktadır. Taktik kararları ise işlevsel ve stratejik kararları birbirine bağlamaktadır. Yani bunlar arasında hiyerarşık ve aynı zamanda etki bakımından farklılıklar bulunmaktadır. Daha önce seçenekleri belirlemenin yolu olarak görülen sinoptik ve aşamalı yöntem Elbanna'ya (2006) göre stratejik kararlarla ilgilidir.

Yazara göre sinoptik yaklaşım geleneksel rasyonelliğin bir sonucuyken; aşamalı yöntem karar vermenin politik yönlerinin sonucudur. Alanyazında aşamalı yöntemi ilk kullanan yazarlardan biri Lindblom (1959)² olarak görülmektedir. Aslında bu yöntemi kullanan yöneticinin amacı, karmaşık problemlerin çözümüne ilişkin elde edilen seçenekleri kendi deneyimleri ve bilgisiyle basitleştirerek sınırlandırmasıdır. Hoy ve Miskel'e (2012) göre bu yaklaşım ile yöneticiler, daha somut ve uygulanabilir sonuçlar elde edebilirler.

Yukarıdaki tartışılanlara göre, programlanmış kararlar örgütteki rutin durumlarda verilen kararlarla ilgiliyken programlanmamış kararlar örgütte yeni karşılaşılan durumlarla ilgilidir. Stratejik, taktik ve işlevsel kararlar arasındaki ayrım ise kararın hangi düzeyde ve ne sıklıkla verildiği ile ilgilidir. Örneğin, örgütlerde stratejik kararların işlevsel kararlara görece daha az verildiğini belirtmek mümkündür. Her ne kadar programlanmamış ve stratejik kararlar eşanlımlı gibi kullanılsa da her programlanmamış kararın strateji niteliği taşımayacağını da belirtmek gerekmektedir. Bu karar türleri arasındaki ayrım Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Kararların Hiyerarşisi

Kaynak. Bursalıoğlu, 2010; Simon, 1977; Varga, 2005'ten uyarlanmıştır.

Şekil 1'de görüldüğü gibi bir örgütte en yukarıda stratejik düzeyde verilen kararlar, en altta ise işlevsel kararlar yer almaktadır. Karar yapısına göre yukarı doğru çıkıldıkça programlanmamış kararlar verilmeye başlanmaktadır. Stratejik kararlar üst yönetim tarafından verilmektedir. Bu kararlar hiyerarşisine göre üst basamaklarda

² Metnin orijinalinde daha sonra aşamalı yöntemle ilişkilendirilecek “muddling through” ifadesini kullanılmaktadır.

politika, orta basamakta genel amaçlar ve ilk basamakta ise göreve yönelik işlevsel kararlar verilmektedir (Bursalıoğlu, 2010).

Karar Verme Modelleri

Karar verme modelleri ile ilgili alanyazında farklı sınıflamalara rastlanmaktadır. Bu çalışma kapsamında alanyazında sıklıkla değinilen rasyonellik-sınırlı rasyonellik, sezgisel karar, yaratıcı karar olmak üzere dört farklı sınıflamaya yer verilmiştir. Rasyonellik ve sınırlı rasyonellik aynı başlıkta incelenmiştir.

Rasyonel ve Sınırlı Rasyonel Kararlar. Karar modelleri March'a (2010) göre rasyonel ve sınırlı rasyonel olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Rasyonel karar alma süreci, probleme ilişkin tüm farklı çözüm yollarının değerlendirilmesini kapsamaktadır. Buna göre her seçeneğin problemi çözme konusunda ne kadar etkili olduğu değerlendirilmektedir (Hoy ve Miskel, 2012). Ancak zaman içinde bu görüş ciddi eleştirilere maruz kalmıştır ve bu eleştiriler neticesinde sınırlı rasyonellik kavramı tartışılmaya başlanmıştır. Sınırlı rasyonellik kavramı ilk defa Simon (1977) tarafından kullanılmıştır. Sınırlı rasyonellik anlayışına göre insanların bilişsel kapasiteleri ve kaynakları sınırlıdır. Bu nedenle problemin çözümünde tatmin edici bir sonuca ulaşılması yeterli görünmektedir. Nitekim kâlasik karar verme yaklaşımları, insanların karar verirken tüm seçenekleri dikkate aldıkları anlayışı üzerine kurulsada aslında insanların dikkatleri sınırlıdır (DellaVigna, 2009). İnsanların sınırlı bilişsel kapasiteleri, onların sınırlı dikkat ve özdenetime sahip olmalarına neden olmaktadır. Başka bir ifadeyle insanların sınırlı hesap yapma kapasitesine sahip olmaları nedeniyle, rasyonel bir seçim yapmak yerine sınırlı bilgilerinin el verdiği en tatmin edici karar verilmeye çalışılmaktadır (Koçel, 2015). March ve Simon'a (1958) göre karar vericinin istek düzeyi tatmin edici sonucun ne olduğunu belirlemektedir.

Rasyonel karar vermeyi eleştirenlere göre, örgüt sadece rasyonel karar vericilerin aldıkları kararların bir sonucu değildir (Bursalıoğlu, 2010). Nitekim Simon'un (1977, 47) da belirttiği gibi "gerçek yaşamda yalnızca siyah ve beyaz yoktur, grilerin de hesaba katılması gerekmektedir". Rasyonel karar alma anlayışı, iktisadi-ussal insanın varlığını kabul etmektedir. Bu iktisadi insan; bütün seçenekleri, bunların sonuçlarını bilmekte ve seçenekler arasında en iyi sonucu belirleyebilmektedir (Onaran, 1971). Buna karşın

iktisadi insan anlayışını Simon (1957) ciddi şekilde eleştirmekte ve sınırlılıklarını tartışmaktadır. Yazar iktisadi insan yerine “yönetsel insan” anlayışını ve bunun neticesinde sınırlı rasyonelliği savunmaktadır. Sınırlı rasyonellik, bilgilerin ve bu bilgileri kullanacak insanların becerilerinin sınırlı olduğunu kabul etmektedir (March ve Simon, 1958). Balcı’ya (2016) göre bu model, karar verme sürecini üç mekanizma ile açıklamaktadır. Bunlardan ilki; farklı çözümlere sıralı şekilde dikkat edilmesidir, bu şekilde sırayla çözümler denenerek sonuca ulaşılmaya çalışılmaktadır. İkincisi; buluşçu yaklaşımın uygulanmasıdır. Bu yaklaşım ile çözüm olanağının bulunmasının yüksek olduğu durumlar tespit edilmeye çalışılmaktadır. Son olarak doyurucu yaklaşımda ise en uygun çözümler üretilmeye çalışılmaktadır. Kısacası rasyonel karar vermede tüm seçenekleri değerlendirmeyi ve en iyi sonuca ulaşmak hedeflenirken sınırlı rasyonellikte farklı yaklaşımlarla en uygun sonucun hedeflendiği ifade edilebilir.

Programlaşmış ve programlaşmamış kararlar ile rasyonellik ve sınırlı rasyonellik kavramları, Kahneman ve Tversky (1979) ile Kahneman’ın (2011) ikili sistem (dual system) yaklaşımıyla açıklanabilir. Yazara göre insan beyninde iki sistem (Sistem 1 ve Sistem 2) sürekli etkileşim içinde çalışmaktadır. Sistem 1 hızlı ve otomatik karar vermeyi gerektiren bir süreçtir ve bu süreçte bir karar vermek için çaba göstermeye gerek yoktur. Bu sistem çoğunlukla sezgilerden yararlanmaktadır. Sistem 2’de karar vermek ise karmaşık hesaplamalar yapmayı ve zihinsel işlemler yürütmeyi gerektirmektedir. İnsanlar, hızlı karar vermeleri gerektiğinde Sistem 1’e, daha karmaşık problemlerde ise Sistem 2’ye yönelmektedir. Yazara göre Sistem 1’in sürekli kullanılması bilişsel yanlılıkların (decision bias) ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bilişsel yanlılıklar, ilk olarak Simon (1956) sınırlı akılcılık (rasyonellik) kavramını açıklarken kullanmıştır.

Sezgisel Karar. Karar verme süreçlerinin baştan sona izlenmesi yerine, karar veren birinin kendi deneyim ve bilgilerine dayanarak sezgilerine göre karar verme sürecidir. Genellikle karar vericinin hızlı karar vermesi gereken durumlarda kullanılmaktadır (Koçel, 2015). Aslında insanların tamamen sezgisel ya da rasyonel karar vermelerinin mümkün olmadığı belirtilmektedir. Bu noktada ikili sistem yaklaşımı kullanılmaktadır (Kahneman, 2011). Birçok yazar (Evans, 2008; Kahneman ve Frederick, 2005) ikili sistem yaklaşımının bireylerin kararlarını açıklamada kabul edilebilir bir yaklaşım olduğunu belirtmektedir. Yazarlara göre ikili sistem rasyonellik ile sezgisel karar vermeyi birleştirmektedir. Vanlommel, Van Gasse, Vanhoof ve Van Petegem’in

(2017) Belçika’da 17 sınıf öğretmeniyle yaptıkları araştırmanın bulgularına göre öğretmenler, bu iki sistemi aynı anda kullanmakla beraber, hâlâ baskın olarak sezgisel karar verme yaklaşımına başvurumaktadırlar. Türkiye’de yapılan araştırmalarda (Alver, Ada ve Çakıcı, 2006; Oğuz, 2008; Kurban, 2015) da okul yöneticilerinin daha çok rasyonel karar verme yaklaşımını benimsedikleri; ancak bunun ardından sezgisel karar vermeyi de kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri inisiyatif almaları gereken konularda ise çoğunlukla sezgilerine dayanarak karar vermektedirler.

Yaratıcı Karar. Bu yaklaşım bir problem karşısında yaratıcı karar verme süreçlerinin uygulanmasıdır. Buna göre yaratıcı karar verme, birçok potansiyel çözüm üretme, seçenekler oluştururken problemin normalden farklı yönlerine odaklanma ve sıra dışı seçeneklerin ortaya çıkmasıdır (Stoycheva ve Lubart, 2001). Yaratıcı karar verme sürecinde genellikle zaman alan, bireylere özgü ve uygulanabilir seçenekler belirlenmektedir. Ancak okul yöneticilerin birçoğu, zaman baskısı nedeniyle bu karar verme yaklaşımını kullanmamaktadır (Hoy ve Miskel, 2012). Oysa Bursalıoğlu’na (2010) göre örgütte durgunluğunun nedeni karar verme sürecinde geçmişteki çözümlerin tekrarlamaıdır. Örgütün durgunluğuna son vermek ve ileri gitmek isteyen bir yönetici yaratıcı kararlar almalıdır. Bauer ve Erdoğan (2015) bu karar verme türlerinin ne zaman kullanılacağına belirlemişlerdir. Farklı karar verme modellerinin kullanılma durumları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Karar Modelleri ve Kullanılacağı Durumlar

Karar Modeli	Modelin Kullanılacağı Durumlar
Rasyonel Karar Modeli	- Seçenekler hakkında yeterli veri toplandı ve sınıflandırıldıysa - Karar önemliyse - Çıktılarını en üst düzeyde olması isteniyorsa
Sınırlı Rasyonel Karar Modeli	- Kriterler en düşük düzeyde belirlendiyse - Karar vermeye uzun zaman ayıramayacaksa - Çıktıların en üst düzeyde olmasına gerek duyulmuyorsa
Sezgisel Karar Modeli	- Amaçlar belirsizse - Çok fazla zaman baskısı var; ancak ve analiz yapma maliyetliyse - Problemlle ilgili daha önceden kazanılmış bir deneyim varsa
Yaratıcı Karar Modeli	- Problemin çözümleri belirsizse - Problem için yeni çözüm yolları üretme ihtiyacı varsa - Problemler hakkında uzun uzadıya düşünenecek zaman varsa

Kaynak. Bauer ve Erdoğan, 2015, 249

Tablo 1’de görüldüğü üzere, karar vermek için farklı modellerin kullanılması mümkündür. Ancak hangi modelin kullanılacağı bireyin ve örgütün ihtiyaçlarına göre değişmektedir. Örgütlerde ihtiyaç duyulursa, bu modellerden bazıları art arda da kullanılabilir.

Buraya kadar tartışılardan hareketle karar verme, seçenekler arasından bir seçim yapmaktır. Karar verme, yönetim süreçlerinden biri olarak görülmesine rağmen aslında bütün süreçler içinde yer almaktadır. Bu nedenle karar verme, yönetimin temel görevidir. Karar verme konusunda rasyonelliği sağlamak her ne kadar ideal yaklaşım olsa da içinde insan boyutunun da olduğu örgütlerde bunun her zaman mümkün olabileceğini belirtmek güçtür. Nitekim okulların dinamik yapısı nedeniyle tüm paydaşların, özellikle okul yöneticilerinin gün içinde çok sayıda karar almaları gerekmektedir. Ancak temel amacı öğrencilerin öğrenmesi olan okullarda (Hoy ve Miskel, 2012) karar süreçleri, karar verenin kendi kanaatine ve deneyimlerine bırakılmayacak kadar önemlidir. Okulun amaçlarına ulaşılma düzeyinin belirlenmesi ve bunun hesapverebilir şekilde paydaşlarla paylaşılması için karar verirken verilerin kullanılması gerekmektedir.

Veriye Dayalı Karar Verme

Veriye dayalı karar verme (data-driven decision making) dünyada giderek daha fazla dikkat çeken bir konu olarak görülmektedir. Veriye dayalı karar vermeyi tartışmadan önce “veri” kavramının ne anlama geldiğine bakmak gerekmektedir. Türk Dil Kurumuna (2018) göre veri “bir araştırmanın, bir tartışmanın, bir muhakemenin temeli olan öge” şeklinde ifade edilmektedir. Veri kavramı alanyazında çoğu zaman bir bağlamla ilişkilendirilerek tartışılmaktadır.

Eğitim örgütleri açısından veri kavramı ile okulun bazı yönlerini temsil edecek şekilde sistematik olarak toplanan ve düzenlenmiş kanıtlar kastedilmektedir (Lai ve Schildkamp, 2013). Başka bir deyişle veriler, öğrencilerin öğrenmesini, öğretimin etkililiğinin değerlendirilmesini ve eğitimin akışını daha iyi anlamalarına yardımcı olan çoklu kaynaklardan alınan ve sistematik toplanan kanıtlardır (Gelderblom vd., 2016). Veri kavramını bazı yazarların (Davenport ve Prusak, 1998) belirttiği gibi, sadece standart test sonuçları olarak değil, sınıf içi değerlendirme, gözlem gibi öğrenciye ilişkin farklı değerlendirmeler ve okulun işleyişine ilişkin bilgi sahibi olunmasını sağlayacak her türlü kanıt olarak görmek gerekmektedir (Schildkamp vd., 2014; Schildkamp vd., 2019).

Yönetici ile öğretmenlerin karar verme süreçlerini inceleyen çalışmalarda (Bertrand ve Marsh, 2015; Ikemoto ve Marsh, 2007; Klein, 2008; Mandinach, Honey, Light ve Brunner, 2008; Schildkamp ve Lai, 2013), özellikle sezgileri merkeze alan sezgisel karar verme ve veriye dayalı karar verme arasında ayrım yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle veriye dayalı karar vermenin çoğunlukla sezgisel karar vermeden farklılıkları doğrultusunda tanımlandığı görülmektedir. Bernhardt'a (2000) göre veriye dayalı karar verme, önseziler ile varsayımların yerini verilere bırakmasına, problemlerin yalnızca belirtilerinin değil nedenlerinin tanımlanmasına; hedefler belirlenmesi ve bu hedeflere ulaşıncaya kadar takip edilmesine odaklanan bir karar verme yaklaşımıdır. Yönetici ve öğretmenlerin, öğrenciler ile okulun başarısını artırmayı amaçlayan çeşitli kararları verebilmek için bir araya gelerek verileri toplamaları ve analiz etmelerine dayalı yaklaşım veriye dayalı karar vermedir (Ikemoto ve Marsch, 2007). Başka bir ifadeyle veriye dayalı karar verme, genel başarıyı artırmaya ve öğrencilerin günlük öğrenmelerine odaklanan öğretimsel ve yönetsel bir sistemdir. Bu sistem, beklentiler ile öğrencilerin ne bildiklerini bağdaştırmaktadır ve hesapverebilirlik ile ilgilidir (www.montgomeryschoolsmd.org). Bu nedenle veriye dayalı karar verme ile geleneksel karar verme yöntemleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Tablo 2'de bu farklılıklar sunulmuştur.

Tablo 2

<i>Geleneksel Karar Verme ile Veriye Dayalı Karar Verme Yaklaşımlarının Farkları</i>	
Geleneğe, Sezgiye, Kolay Erişilebilirliğe Dayalı Karar Verme	Veriye Dayalı Karar Verme
Belirli olmayan, bir programa ya da ihtiyaca yönelik hazırlanmayan personel geliştirme programları	Belli ihtiyaçları ele almak için hazırlanan, stratejik hedeflere yönelik personel geliştirme programları
Geçmiş uygulamaların devamı niteliğinde bütçe kararları	Veriye dayalı olarak ihtiyaçlara yönelik hazırlanmış bütçe kararları
İlgi ve yakınlığa dayalı personel atamaları	Yeterliğe dayalı personel atamaları
Okuldaki öğrenim dışındaki etkinliklere (fiziksel donanım vb.) yönelik raporlar	Öğrencilerin gelişimlerine ve öğrenme düzeylerine yönelik raporlar
Popüler uygulamalara ya da modalara dayalı hedef belirleme	Problemler ve olası çözüm önerilerine yönelik veriye dayalı hedef belirleme
Yapılacak faaliyetlere ya da yöneticilerin paylaşmak istedikleri bilgilere dayalı toplantılar	Stratejilere ve problemlere yönelik, katılımlı gerçekleştirilen verilere dayalı toplantılar
Velilerle yalnızca iletişim kurmaya yönelik veli toplantıları	Çocukların gelişiminin veriye dayalı olarak velilerle paylaşıldığı veli toplantıları
Bireysel olarak öğretmenler tarafından belirlenen değerlendirme kriterleri	Tüm öğretmenlerin ortaklaşa belirlediği değerlendirme kriterleri
Yalnızca kimlerin ne yapması gerektiğinin paylaşıldığı toplantılar	Veriye dayalı gelişim hedefleri doğrultusunda okulun geliştirilmesine yönelik toplantılar

Kaynak. Sargent, 2004, 4

Tablo 2’de görüldüğü üzere, geleneksel karar verme yaklaşım ile veriye dayalı karar verme arasında birçok yönden farklılıklar bulunmaktadır. Geleneksel karar verme yaklaşımındaki popüler uygulamalara yönelik anlık değişiklikler yerine veriye dayalı karar vermede, mümkün olduğunca ihtiyaca yönelik verilerden yararlanılmaktadır. Sezgilere ya da geleneğe dayalı karar vermede, daha çok kolay erişilebilirlik ve hızlı karar vermek önemlidir. Bu nedenle veriye dayalı karar vermenin aksine problemin kök nedenlerine inilmek yerine, görünen nedenleri üzerinden çözümler üretilmektedir. Bu durum ise yönetim modalarının takip edilmesi anlamına gelebilmektedir. Aydın ve Bozgeyik’e (2015) göre yönetim modaları, yüksek beklentilerle ortaya çıkan ve dönemin güncel anlayışlarını kapsayan yönetim yaklaşımıdır. Buna karşın veriye dayalı karar vermenin örgütün ihtiyaçlarına odaklanan ve amaca yönelik uygulanan karar verme yaklaşımı olduğu belirtilebilir. Aydın’a (2018) göre verilere ve olgulara dayanan kararlar, önsezilere ve önyargılara dayanan kararlara göre daha üstündür. Ancak veriye dayalı karar vermenin sezgilerden uzak olduğu anlayışını kabul etmek de doğru olmayacaktır.

Veriye dayalı karar verme ile ilgili önemli eleştirilerden biri kararların tamamen veriye dayalı olarak verilemeyeceği ile ilgilidir. Bu nedenle veriye dayalı karar verme yerine alanyazında veriyle desteklenen karar verme (data-informed decision making) kavramı kullanılmaya başlamıştır. Bunun nedeni kararların tamamen veriye dayalı olarak değil, insanların yorumlamasıyla bilgiye dönüştürülerek kullanılmasıdır (Schildkamp, Poortman, Ebbeler ve Pieters, 2019). Dolayısıyla veriye dayalı karar verme, sezgilerin ve deneyimlerin de kullanıldığı bir süreç olarak değerlendirilebilir. Nitekim veriye dayalı karar verme, yalnızca sayı ya da verilerin kullanılmasından ibaret değildir. Bunun yerine verileri, eyleme dönüştürme sürecidir (Mandinach vd., 2008). Bu nedenle okullarda veriye dayalı karar verilirken kapsamlı bir yaklaşımla değerlendirme yapmak gerekmektedir. Yalnızca başarıya odaklanmak yerine, bireylerin sayısal yetenekleri, sağlık, sanat, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi alanları da kapsayıcı bir anlayışla yaklaşılması gerekli görülmektedir (Hargreaves ve O’Connor, 2018). Bu çalışma kapsamında veriye dayalı karar verme, yalnızca sayısal verilerin değil, okulla ilgili tüm verilerin kullanıldığı ve insan ögesinin desteğiyle verilerin eyleme dönüştürüldüğü bir süreç olarak görülmektedir. O nedenle kararın sadece veriden kaynaklandığı değil, veriyle zenginleştirilerek bilgiye dönüştürüldüğü görüşü kabul edilmektedir. Nitekim kararların tamamen veriden kaynaklanmadığı, verinin anlamlandırılması süresince insan ögesinin varlığı ve durumsallık yaklaşımı ihmal edilmemelidir. Potançok (2019) veriyle desteklenen yaklaşımın, veriye dayalı karar verme ile sezgisel karar verme arasındaki

kesişim olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda veriye dayalı karar vermenin özünde rasyonel karar verme süreci olduğu kabul edilmekle birlikte, verilerin yorumlanması sürecinde insanın sınırlılığının da farkında olan sınırlı rasyonel bir anlayıştan kaynaklandığı belirtilebilir.

Veriye Dayalı Karar Vermenin Amacı

Okullarda veriye dayalı karar vermenin üç temel amacı bulunmaktadır. Buna göre; okulun hedeflerine ulaşması amacıyla kararlar alınmasının sağlanması, okulun performansının değerlendirilmesi ve eğitimin niteliğinin artırılmasıdır (Lai ve Schildkamp, 2013). Marsh, Pane ve Hamilton'a (2006) göre veriler, öğrenci performansını artırmak ve öğrencilerin ihtiyaçlarını ele almak amacıyla kullanılmaktadır. Dunn ve diğerlerine (2013) göre verilerden yararlanılarak öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri belirlenmektedir. Verinin kullanılmasını hesapverebilirlik ve sürdürülebilir örgütsel gelişmenin aracı olarak gören çalışmalar (Fullan ve Stiegelbauer, 1991; Schmoker, 2000) da bulunmaktadır. Schilkamp ve Kuiper'ın (2010) araştırmasının sonuçlarına göre okulda verilerin kullanılmasının amacı hesapverebilirlik, öğretimi ve okulu geliştirme olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır. Tablo 3'te veriye dayalı karar vermenin amaçları özetlenmiştir.

Tablo 3

Okullarda Veri Kullanılmasının Amaçları

Verilerin Kullanım Amacı	Göstergeleri
Hesapverebilirlik	• Öğrenci Sınavlarının Paylaşılması (Hamilton vd., 2009) • Kaynakların Dağıtımı (Hamilton vd., 2009; Marsh ve Farrell, 2015) • Programların ve Uygulamaların Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Datnow, Park ve Wohlstetter, 2007)
Öğrenmenin İyileştirilmesi	• Öğrencilerin Güçlü ve Zayıf Yönlerinin Belirlenmesi (Hamilton vd., 2009) • Öğrencilerin Öğrenme Problemlerinin Giderilmesi (Hamilton vd., 2009) • Öğrenci Başarısının Artırılması (Marsh ve Farrell, 2015; Love, 2009; Schildkamp, 2022)

(Devam ediyor)

Tablo 3 (Devam)

Okullarda Veri Kullanılmasının Amaçları

Verilerin Kullanım Amacı	Göstergeleri
Öğretimi Geliştirme	- Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Kullanılması (Dunn vd., 2013) - Öğretime İlişkin Geribildirim Alınması (Hamilton vd., 2009; McNaughton, Lai ve Hsiao, 2012) - Yeni Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Uygulanması (Simpson, 2011) - Uygun Öğrenme Ortamlarının Tasarlanması (Price, 2018)
Okulu Geliştirme	- Vizyon ve Misyonun Belirlenmesi (Hamilton vd., 2009) - Politika ve Prosedürlerin Geliştirilmesi (Hamilton vd., 2009) - İşbirlikli Veri Kültürünün Oluşturulması (Marsh ve Farrell, 2015) - Nitelikli Verilerin Erişilebileceği Bilgi İşletim Sistemine Sahip Olma (McNaughton vd., 2012) - Stratejik Amaçların Belirlenmesi (Schildkamp, 2022; Senge, 1999) - Eşitlik, Sağlık ve Güvenlik (Babaoğlu, 2017; Mandinach ve Schildkamp, 2021; Schildkamp vd., 2013)
Kapasite Artırma	- Performans Değerlendirme (Hamilton vd., 2009) - Veri Okuryazarlığının Artırılması (Hamilton vd., 2009; Marsh ve Farrell, 2015) - İhtiyaç Duyulan Mesleki Gelişim Alanlarının Belirlenmesi (Marsh ve Farrell, 2015)

Tablo 3'te görüldüğü gibi okullarda verilerin beş temel amaç doğrultusunda kullanıldığı görülmektedir. Buna göre öğrenci sınavlarının sonuçlarının paylaşılması, kaynakların dağıtımı ve program ile uygulamaların etkililiğinin değerlendirilmesi gibi durumlarla hesapverebilirliğin sağlanması amacı güdülmektedir. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi, öğrenme problemlerinin giderilmesi ve öğrenci başarısının artırılması ile öğrenmenin iyileştirilmesi amaçlanmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarının kullanılması, öğretime ilişkin geribildirim alınması, yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması ile uygun öğretim ortamlarının tasarlanması ile öğretimin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Misyon ve vizyonun belirlenmesi, politika ile prosedürlerin geliştirilmesi, işbirlikli veri kültürünün oluşturulması, nitelikli verilere erişilebilecek sistemlere sahip olunması, stratejik amaçların belirlenmesi, eşitliğe, sağlığa ve güvenliğe önem verilmesi okulu geliştirme amacıyla önemlidir. Eğitimcilerin performanslarının değerlendirilmesi, veri okuryazarlığının artırılması ve ihtiyaç duyulan mesleki alanların belirlenmesi ile de kapasite artırılması amacı gütmektedir. Ancak Schildkamp'a (2019) göre paydaşlar (politika yapımcılar, yöneticiler, öğretmenler, veliler vb.) farklı amaçlarla veriyi kullanabilmekte ve bazen bu amaçlarla birbiriyle

örtüşmemektedir. Bu nedenle verinin hangi amaçla, nasıl ve ne şekilde kullanıldığının hesapverilebilir şekilde paylaşılmasının da önemli olduğu söylenebilir.

Veriye Dayalı Karar Verme ile İlgili Kavramlar

Bu başlık altında veriye dayalı karar verme ile ilgili olan amaçlara göre yönetim (management by objectives), anlamlandırma (sense-making), analitik ve eleştirel düşünme (analytical and critical thinking), bilgi yönetimi (knowledge management), etkililik (effectiveness), hesapverebilirlik (accountability), örgütsel öğrenme (organizational learning) ve stratejik planlama (strategic planning) kavramlarının açıklamalarına yer verilmiştir.

Amaçlara Göre Yönetim. Bu yaklaşımın ilk olarak Peter Drucker tarafından 1954 yılında kullanıldığı belirtilmektedir (Odiorne, 1979; Passl, 1993; Thomson, 1998). Mcdonald’a (1982) göre amaçlara göre yönetim yaklaşımı, bu tarihten önce de bazı örgütler ve yöneticiler tarafından yıllardır kullanılmaktadır. Ancak bu kavramı bir yönetim yaklaşımı olarak ilk kez öne süren Drucker olmuştur (Dolu, 2012; Sudarsan, 2009). Bu yaklaşım, sağlık, sanayi gibi birçok alanda kullanılmaya başlanılmıştır. Bu durum ise amaçlara göre yönetim anlayışının hızla yayılmasını ve bu alanda araştırmaların artmasını sağlamıştır (Cole, 1988; Thomson, 1998). İngilizcede “Management By Objectives”, “Administration By Objectives”, “Management By Results”, “Goals Management” şeklinde ifade edilen bu kavramın, Türkçeye “Amaçlara Göre Yönetim”, “Hedeflere Göre Yönetim”, “Sonuçlara Göre Yönetim” gibi farklı şekillerde çevrildiği görülmektedir (Başaran, 2004; Cem, 1972; McConkey, 1969). Amaçlara göre yönetim anlayışı, veriye dayalı karar vermeyle benzer süreçlerden oluşmaktadır. Bazı yazarlar (Efil, 1998; Koçel, 2015) amaçlara göre yönetim sürecini dört aşamada incelemişlerdir. Bunlar; amaçların belirlenmesi, eylemin planlanması, uygulama ve periyodik değerlendirmeler şeklinde sıralanmaktadır. Amaçlar üst yöneticiler ile alt düzeydeki yöneticilerin ulaşılabilir ve ulaşmaya değer olarak görüldükçe, ulaşılması istenen sonuçlardır (Hatiboğlu, 1986). Amaçlar herkes tarafından anlaşılır olmalıdır. Bunun yanı sıra amaçların sınırları belirli, ölçülebilir ve özel ifadeler şeklinde yazılmaları gereklidir (Başaran, 2004; Eren, 2001; Koçel, 2015; Tosi, Rizzo ve Carroll, 1970). Örneğin; “en iyi” gibi nicel olmayan ifadelerin kullanılması, amaçlara göre yönetim

anlayışı için uygun değildir. Ölçülebilir amaçların yazılması da şüphesiz verilerin kullanılmasını gerektirmektedir.

Eylemin planlanması süreci, belirlenen amaçlara ulaşmak için hangi eylemlerin nasıl, nerede, ne zaman ve kim tarafından yapılacağı belirlenmekte, bu doğrultuda detaylı çalışmalar yapılmaktadır (Efil, 1998). Bu çalışmalar ve faaliyet raporları, yöneticilerin hesap verme sorumluluğu çerçevesinde düzenli olarak hazırlanmalıdır (Karakütük, 2016). Faaliyetlerin planlanmasıyla örgütler, belirlenen amaçlara nasıl ulaşacaklarını açık bir şekilde belirlemektedir (Koçel, 2015). Örgütçe belirlenen bu amaçlara ulaşmak adına yapılan planlarla, üst yönetime bağlı olarak örgüt içindeki alt bölümlerin amaçlarının belirlenmesi ve bu amaçlar yoluyla yeni düzenlemelerin yapılması sağlanmaktadır (Eren, 2001). Başka bir ifadeyle planlar, amaçların belirlenmesine bir düzen getirmekte, aynı zamanda ussal ve düzenli çalışmayı mümkün kılmaktadır (Hesapçıoğlu, 1994).

Uygulama ve denetleme aşamasında Koçel'e (2015) göre iki sınırlılık bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar yöneticilerin inisiyatif almamaları ve değerlendirme sürecinde geçerli ve güvenilir verileri kullanamamalarıdır. Sağlıklı verilerin elde edilememesi de yöneticilerin karar almalarını zorlaştırmaktadır. Görüldüğü gibi amaçlara göre yönetim yaklaşımı, veriye dayalı karar verme ile benzer süreçleri içermektedir.

Anlamlandırma. Eylemlerin neticesinde bir anlam oluşturma süreci, anlamlaştırma olarak adlandırılmaktadır. Sosyal psikoloji ve örgüt kuramları bağlamında değerlendirilen anlamlandırma, bireylerin bir durumu, içinde bulundukları bağlama uygun olarak kendi deneyim ve bilgileriyle değerlendirmeleri ve yeniden yorumlamaları olarak görülmektedir (Riehl vd. 2018). Başka bir ifadeyle, bireylerin bir işin gerçekleştirilmesi sırasında belirsizlik yaratan konuları ya da durumları anlamaya çalıştıkları bir süreç olarak ifade edilmektedir (Maitlis ve Christianson, 2014). İnsanlar, belirsiz bir durumla karşılaştıklarında o durumu yorumlayıcı bir zihinsel model (interpretive mental model) ile anlamlandırmaktadırlar. Bu nedenle anlamlandırma, bireylerin sonuçlara nasıl ve neden ulaştıklarını anlamlandırmalarını sağlayan bir kuramsal kavramdır (Smerek, 2011; Weick, Sutcliffe ve Obstfeld, 2005).

Anlamlandırma oluşturma, yorumlama ve gerçekleştirme olmak üzere üç süreçten oluşmaktadır (Weick, 1995). Bireyler, belirsiz bir durumla karşılaştıklarında öncelikle bu bilinmeyen durumla ilgili zihinsel bir harita oluşturmak için farklı veri kaynaklarından yararlanmaktadırlar. Bu süreç, bireylerin o veriler aracılığıyla tartışmalarını ve fikir

alışverişinde bulunmalarını sağlamaktadır. Ardından bireylerin daha önceki deneyimleri ve çıkarımlarını kullanarak verileri yorumlama süreci gelmektedir. Gerçekleştirme süreci ise bilginin eyleme geçirilmesi sürecidir. Bu sayede bilgi içselleştirilmiş olur (Ganon-Shilon ve Schechter, 2017). Verilerin eğitimcilerin kullanacakları bilgiye dönüştürülmesi anlamlandırma sürecidir (Vanlommel vd., 2017). Riehl ve diğerlerine (2018) göre eğitim örgütlerinde veriye dayalı karar verme, verinin yalnızca analiz edilmesi görüşünden “verinin anlamlandırılması” sürecine doğru evrilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre iki farklı öğretmenin verileri anlamlandırma süreci, onların bakış açıları, değerleri, deneyimleri ve okulun bağlamına göre şekillenmektedir. Her iki öğretmen verileri öğrencilerin başarısını artırmak için kullansa dâhi, eylemleri farklı olabilmektedir. Benzer şekilde farklı yazarlara (Blanc vd., 2010; Garner ve Horn, 2018) göre verilerin kullanılması, yansıtıcı bir anlam oluşturma ve sorgulama sürecidir. Nitekim veriler bireylerin bakış açıları, deneyimleri ve inançları doğrultusunda filtrelendirilmektedir ve anlamlandırılmaktadır. Bu sürecin her zaman rasyonel olmasını beklemek güçtür (Bertrand ve Marsh, 2015; Kahneman ve Frederick, 2005). Bu nedenle verilerin kullanılması ve anlamlandırılması süreci, ne kadar katılımlı bir şekilde gerçekleştirilirse, o kadar yanlılıktan uzak olabilecektir.

Verilerin anlamlandırılması süreci, işbirlikli bir yorumlama sürecini de gerekliliktedir. Nitekim okullarda her öğretmenin kendi deneyimi ve bu deneyimle bağlantılı zihinsel modelleri vardır. Bunun yanı sıra verilerin anlamlandırılmasında okulun bağlamı ve kültürü de önemlidir. Dolayısıyla anlamlandırma sürecinde ortak bir bakış açısına sahip yöneticiler ile öğretmenlerin başarıya ulaşmaları görece daha kolaydır (Coburn, 2005). Gawlick’in (2015) araştırmasının sonuçlarına göre, NCLB Yasası iki farklı okulda farklı şekilde anlamlandırılmıştır. Dolayısıyla bir yasal metnin yorumlanması bile paydaşların bakış açılarına göre şekillenmiştir. Bu nedenle anlamların ortaklaştırılması sürecinde çoklu veri kaynaklarından yararlanılmalı ve eleştirel düşünmeye başvurulmalıdır. Nitekim Weick’in (1995, 172) belirttiği gibi “anlamlandırma süreci farklı yöntemlerin kullanılmasını gerektirmektedir”. Örneğin, durum senaryoları, günlükler, gözlem ve görüşmeler anlamlandırma sürecinde kullanılabilir. Böylece analitik şekilde olayları ya da durumları değerlendirmek mümkün olabilir. Knapp, Swinnerton, Copland ve Monpas-Huber’in (2006) belirttiği gibi veriler, kavramlar, kriterler ve kuramlar çerçevesinde anlamlandırılmadıkları sürece bir kanıt olarak kullanılamazlar. Bu anlamlandırma sürecinin ise verinin bilgiye dönüşüm

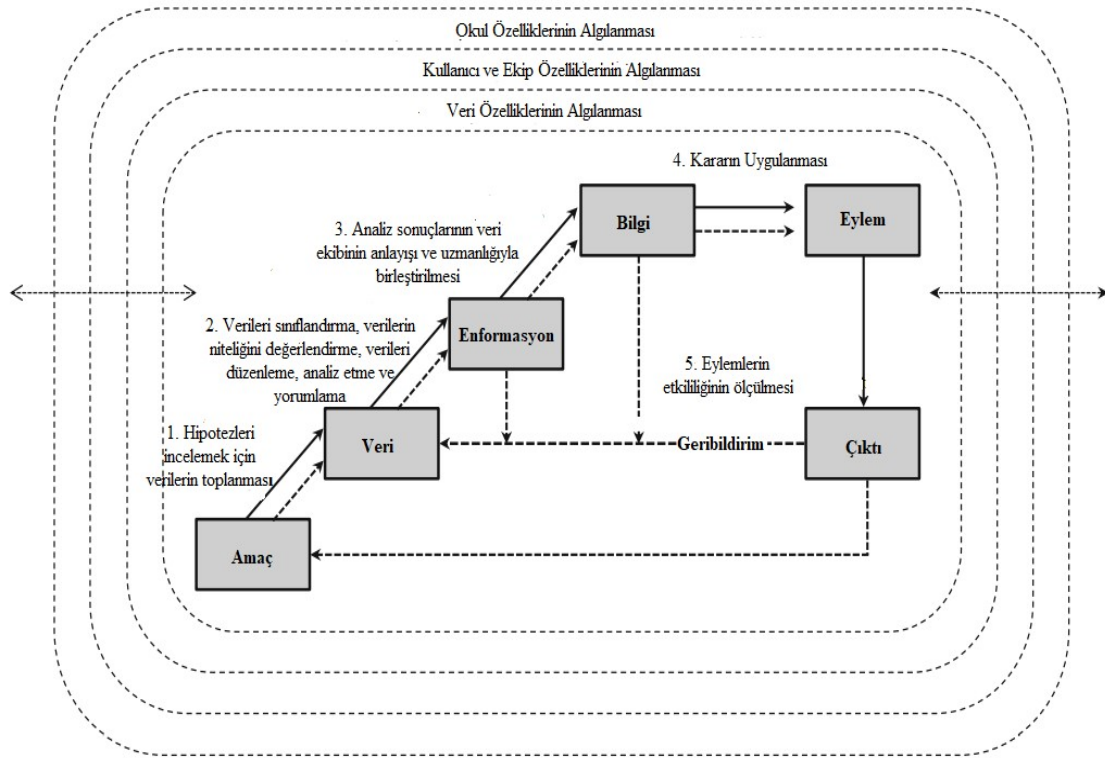
süreci olduğunu belirtmek mümkündür. Bilgiye dönüştürme durumu ise öğretimin geliştirilmesi için verilerin eyleme dönüştürülmesi olarak ifade edilmektedir.

Analitik ve Eleştirel Düşünme. Veriye dayalı karar vermenin analitik ve eleştirel düşünmeyi gerektirdiği ve verilerden yararlanıldığı takdirde bu düşünme türlerini geliştirdiği ifade edilmektedir. Yazıcı'nın (2020) araştırma sonuçlarına göre işletme öğrencileri, veriyi kullanmaya başladıklarında analitik düşünme becerileri artmıştır. Ackoff (1989) da öğrencilere eleştirel düşünme öğretildiğinde verileri yorumlayıp bilgiye dönüştürdüklerini belirtmiştir. Bu nedenle eğitimde veriden yararlanması beklenen okul yöneticileri ile öğretmenlerin analitik ve eleştirel düşünme becerilerinin artırılması gerekmektedir. Ancak Hayırsever ve Oğuz'un (2017) araştırmasının sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri düşüktür. Bunun yanı sıra araştırma sonuçlarına göre, analitik olma boyutunda da orta düzeyde eğilim göstermektedirler. Bu nedenle özellikle hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarına bu becerilerin kazandırılması, veriye dayalı karar vermenin başarılı olmasını etkileyebilmektedir.

Bilgi Yönetimi. Karar verme sürecinde gerekli olan bilgilerin üretildiği, kullanıldığı, paylaşıldığı ve örgütün performansının artırılmasını hedefleyen bir yönetim şeklidir (Balcı, 2021). Bilgi yönetiminin dayandığı kuramlar veri, enformasyon ve bilgi arasında ayırım yapmak gerektiğini göstermektedir. Nitekim verilerin kendiliğinden kullanılamayacağı; ancak sosyal etkileşim içinde bilgiye dönüştüğünde kullanılabileceği belirtilmektedir (Sveiby, 1997). Veriye dayalı karar verme konusunda da alanyazında önemli bir ayırım veri ve bilgi arasında yapılmaktadır (Schildkamp ve Kuiper, 2010). Bilgi yönetimi kuramı bağlamında veriden bilgelığe doğru hiyerarşik bir yapı bulunmaktadır. Rowley (2006) bu hiyerarşik yapıyı veri, enformasyon, bilgi ve bilgelik olarak sıralamaktadır. Yazara göre piramidin en altında veri bulunmaktadır. Enformasyon ise verinin yararlı olacak işlenmesi, kim, nerede ve ne zaman gibi sorulara cevap aranmaktadır. Bilgi basamağında ise nasıl sorusuna yanıt aranmaktadır. Bilgelik süreci ise bir aydınlanma, anlama ve farkına varma sürecidir. Başaran'a (2000b) göre ise bilgiye, enformasyon ve verinin analiz edilmesi sonucunda ulaşılmaktadır. Veriler, bağlamsallaştırma, kategorilendirme, hesaplama, bağlantı kurma ve özetleme gibi yöntemlerle enformasyona dönüştürülebilir (Davenport ve Prusak, 1998). Balcı'ya

(2021) göre verilerin frekans dağılım tablolarının hazırlanması, bazı istatistiki ölçütlerle betimlenmeye çalışılması enformasyondur. Bilgi ise verilerin anlamlandırılmasıdır.

Eğitim örgütlerinde bilginin dönüşüm sürecinin nasıl olduğunu inceleyen yazarlardan biri olan Ackoff'a (1989) göre öğrencilerin bilgelik (wisdom) seviyesine ulaşmaları hedeflenmelidir, bu durum ise bilginin çevrilmesidir. Başka bir ifadeyle yazar, bilginin anlamlandırılmasından ve içselleştirilmesinden bahsetmektedir. Mandinach, Honey ve Light'a (2006) göre ise eğitim örgütlerinde bilgi yönetim süreci, verinin eyleme dönüştürülebilir bilgiye çevrilmesi olarak ifade etmektedir. Birçok yazar (Boudett, City ve Murnane, 2013; Coburn ve Turner, 2011; Hamilton vd., 2009; Lai ve Schildkamp, 2013; Mandinach vd., 2008; Marsh, 2012; Schildkamp ve Kuiper, 2010; Schildkamp ve Poortman, 2015) tarafından bilgi yönetim kuramının eğitim örgütlerinde uygulanabilirliği incelenmiştir. Bu kapsamda geliştirilen “Okullarda Verinin Kullanımı Eylem Kuramı” Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Okullarda Verinin Kullanımı Eylem Kuramı
Kaynak. Schildkamp ve Poortman, 2015

Şekil 2’de görüldüğü üzere, okullarda verinin kullanılması için bir amaç olmalıdır. Bu amaç doğrultusunda veriler toplanmakta ve bilgiye dönüştürülmektedir. Verilerin

bilgiye dönüştürülmesi sırasında, okuldaki çalışanların verileri birlikte analiz etmeleri ve yorumlamaları gerekmektedir. Ardından eyleme geçilmeli ve eylemin sonucu değerlendirilmedir. Eğer eylemin sonucu tam olarak amacın gerçekleştirilmesini sağlamadıysa tekrar verinin toplanması sürecine dönülmektedir. Bu şekilde bilgi yönetim kuramı okullara uygulanabilmektedir. Ancak bu aşamada verinin, veriyi kullananların ve okulun özellikleri de önemlidir. Ayrıl'ın (2007) Ankara ilinde bilgi yönetim modeli geliştirdiği araştırmasının sonuçlarına göre okulun sosyal içerikleri boyutlarının modelle ilişkisi, veri kaynakları, enformasyona ve bilgiye geçiş gibi boyutlara görece daha yüksektir.

Etkililik. Etkililiğin tanımlarında kavrama çoklu anlamlar yüklenmekte; bu da tanımlama problemi yaratmaktadır (Balcı, 2011b). Bu nedenle her örgüt ve yönetim kuramının bir etkililik tanımı bulunmaktadır (Balcı, 2011c). Bu kuramlarının her birinin, örgütsel etkililiği açıklamada örgütlerle ilgili farklı kavram ve boyutlara vurgu yaptığını belirtmek mümkündür. Amaçlara Göre Yönetim Kuramı'na göre örgütsel etkililik, amaçların planlanan düzeyde gerçekleştirilmesi için örgütün tüm kaynaklarının eyleme geçirilmesidir (Başaran, 2004). Örgütsel etkililik kavramına “amaç modeli” olarak bakıldığında ise örgüt, amaçlarını başarabildiği ölçüde etkilidir (Balcı, 2011; Hoy ve Miskel, 2012). Bu tanımın Barnard'ın (1958) örgütsel etkililiği, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirme derecesi olarak tanımladığı görüşüyle uyumlu olduğu ifade edilebilir. Etkililik tanımlarında görece daha ön plana çıkmış bu tanımın da etkililik kavramını açıklamada yeterli olmadığını belirtmek mümkündür. Nitekim hiçbir modelin, örgütsel etkililik kavramını açıklamakta tek başına yeterli olmadığı görülebilir. Belki de bunların tümü, örgütsel etkililik için en uygun kuramsal çerçeve olabilir. Bu nedenle kuramların değiştiği kavramlardan birkaçı, örgütsel etkililik tanımı yapılırken birlikte kullanılabilir. Etkililik kavramı, etkinlik ve verimlilik kavramları ile eş anlamlı kullanılsa dâhi aslında etkililik, etkinlik ve verimliliği de kapsayan geniş bir kavramdır (Balcı, 2011c). Okul düzeyinde örgütsel etkililik örgütün amaçlarına ulaşma derecesidir (Başaran ve Çinkır, 2011). Okul etkililiği -veriye dayalı karar verme yaklaşımına benzer şekilde- her öğrencinin öğrenebileceği ve öğrencinin öğrenmesinde okulun etkisinin artırılması amaçlarıyla ortaya çıkmıştır (Balcı, 2011c). Kim'e (2012) göre okullarda verinin kullanılması ile okulların etkililiği artabilmektedir. Bu da geride kalmış (left behind) öğrencilerinin gelişmesinin temel yollarından biridir.

Hesapverebilirlik. Örgütlerin yaptıkları işlere ve verdikleri kararlara ilişkin bulguları, bilgi ve belgeleri düzenli bir şekilde tutarak gerektiğinde paylaşımları ve kararların gerekçelerini sunmalarıdır (Bülbül, Acar ve Özdemir, 2018). Balcı'ya (2021) göre hesapverebilirlik anlayışı doğrultusunda “kamu kurumlarının çıktılarının ölçülebilir hâle gelmesi” gerekmektedir. Bu da şüphesiz verilerin kullanılması ile mümkün olabilecektir. Eğitim de bir kamu hizmeti olması nedeniyle hesapverebilir olmalıdır (Akbaba Altun, 2019). Alanyazında beş farklı hesapverebilirlik anlayışından söz edilmektedir. Bunlar; politik/siyasi, yönetsel/yasal, profesyonel/mesleki, yargısal ve piyasa odaklı hesapverebilirlik anlayışlarıdır (Akbaba Altun 2019; Bülbül vd., 2019). Veriye dayalı karar verme, bu alanların her birine ilişkin verilerin kamuoyuyla paylaşılmasını gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla özellikle kamu kurumlarında hesapverebilirlik anlayışının hâkim olması gerektiği ifade edilebilir. Nitekim hesapverebilirlik 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunun bir gereğidir.

Eğitim örgütlerinde hesapverebilirlik anlayışının olması oldukça önemlidir. Kantos'un (2010) araştırmasına göre, Türkiye'de kamu okullarında yöneticiler ile öğretmenlerin öğrencilerin sınav sonuçlarına ve davranış gelişimlerine ilişkin eğitimdeki tüm paydaşlara hesap vermeleri gerekmektedir. Bu durumun ise eğitimde verilerin kullanılması ve veriye dayalı karar verme ile mümkün olabileceği ifade edilebilir. ABD'de veriye dayalı karar vermenin dayanağı olarak görülen NCLB Yasası, eğitimde hesapverebilirlik anlayışının daha fazla gündeme gelmesini sağlamıştır. Englert, Fries, Glenn ve Douglas'ın (2007) araştırma sonuçlarına göre yönetici ile öğretmenler, problemlerin belirlenmesi ve çözülmesinde verileri düzenli olarak kullanmalı ve sonuçları tüm paydaşlarla paylaşılmalıdır. Eğitimde hesapverebilirliğin, okul düzeyinden ziyade sınıfta öğretmenlerce toplanan verilere dayandırılması gerektiğini belirten Özen'in (2011) araştırma sonuçlarına göre, Türkiye'de hesapverebilirlik anlayışı yasalara bağlılık olarak görülmekte; ulusal sınav sonuçları performans değerlendirmede asıl kanıt olarak algılanmaktadır. Dolayısıyla bu algının, hesapverebilirliğin dar anlamını benimseyen bir anlayış olduğu belirtilebilir. Hesapverebilirliğe dar anlamıyla bakıldığında, eylemin yasal metinlere, bürokratik ve hiyerarşik süreçlere uygunluğu anlaşılmaktadır (Akbaba Altun, 2019). Buna karşın veriye dayalı karar verme yaklaşımındaki hesapverebilirlik anlayışı, okulun amaçlarına uygun şekilde gerekli tüm kararlar konusunda bilgi paylaşmayı gerekli kılmaktadır.

Öğrenen Örgüt. “Örgütsel öğrenme, örgüt üyelerinin işbirliği içinde sorgulamaları aracılığıyla gerçekleşen bir süreçtir” (Argyris ve Schön, 1978, 20). Örgütlerde öğrenme üç düzeyde gerçekleşmektedir. Bunlar tek döngülü (single-loop learning), çift döngülü öğrenme (double-loop learning) ve çok döngülü öğrenme (deutero learning) şeklindedir. Tek döngülü öğrenme, örgütün yönetim sürecinde bir hatanın fark edilmesi ve bunun örgütün amaç ile politikaları çerçevesinde küçük değişikliklerle düzeltilmesidir. Çift döngülü öğrenme, hatanın belirlenmesinin ardından örgütün norm, politika ve amaçlarında değişiklik yapılmasıdır. Çok döngülü öğrenme ise üyelerin geçmiş deneyimlerinden öğrenmeleridir. Bu noktada çalışanlar, geçmiş deneyimlerini ve öğrenememenin nedenlerini gözden geçirirler. Öğrenmeyi kolaylaştıran veya engelleyen etmenleri belirler ve yeni öğrenme stratejileri geliştirirler (Argyris, 2004; Argyris ve Schön, 1978). Örgütlerin öğrenmesi için bireylerin öğrenmesi gerekli olsa da örgütsel öğrenme bireysel öğrenmenin birikimli bir sonucu değildir. Örgütler, bireysel öğrenmeleri, bireylerin deneyimleri ve öngörülerini örgütün zihinsel modellerine ve bilişsel sistemine yerleştirdiğinde öğrenebilir (Argyris, 1992; Argyris, 2000). Argyris ve Schön’ün (1978) betimlediği örgütsel öğrenme sürecinin tamamı, hataların tespitinde ve düzeltilmesi süresince verilerin kullanılması gerektirmektedir. Ackoff’a (1989) göre de örgütsel öğrenmenin temel bileşenlerinden biri örgüt ve çevresi hakkında veri toplanması ve bunun bilgiye dönüştürülmesidir. Bir örgütte, örgütsel öğrenmenin varlığı o örgütün öğrenen örgüt olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle öğrenen örgütler, sürekli öğrenmeyi kültürüne yerleştirmiş örgütlerdir. Bir örgütün öğrenen örgüt olup olmadığı, o örgütte tek ya da çift döngülü öğrenme yaklaşımının hangisinin kullanıldığı ile belirlenebilir (Popper ve Lipshitz, 2000). Dolayısıyla örgütsel öğrenmeyi bir kültür hâline getirmiş ve değişime açık örgütler, öğrenen örgütlerdir denilebilir.

Veriye dayalı karar verme, öğrenen örgütler anlayışının temelinde yatmaktadır (Çalık, Sezgin ve Çalık, 2013). Senge’e (2006) göre de öğrenen örgüt yaklaşımının temel bileşenlerinden birini veriye dayalı karar verme oluşturmaktadır. Eğitim örgütleri öğrenmek ve karar almak için veriye ihtiyaç duymaktadır. Veriden yararlanan eğitim örgütleri, veriyi anlamlandırarak, buna uygun bilinçli karar alarak, kararların sonuçlarını analiz ederek ve sonuçlara uygun geribildirimlerle aksayan yönleri düzeltebilirler. Bu da örgütlerdeki tüm paydaşların sürekli öğrenmeyi misyon olarak görmesi ile mümkündür. Yazara göre, zihinsel modeller (mental model) ve paylaşılan vizyon (shared vision) oluşturmak için verilerin kullanılması gerekmektedir. Buna göre okulların öğrenen örgüt olabilmeleri için veriyi sürekli kullanıp analiz etmeleri ve eylemlerin sonuçlarını

değerlendirdikten sonra geribildirim döngüsüne girmeleri gerekmektedir. Thomas ve Allen'in (2006) kapsamlı alanyazın taramasının sonuçlarına göre öğrenen örgütler beş temada değerlendirilmektedir. Bu temalar, öğrenme, yapı, bilgi yönetimi, paylaşılan vizyon ve stratejidir. Bu temaların her biri örgütlerde verinin kullanılmasını gerektirmektedir. Freed'in (2001) başarılı bir yükseköğretim kurumunu ele aldığı araştırmasına göre, bu kurumu öğrenen örgüt yapan veriye dayalı karar vermeleridir. Nitekim bu kurumda veriler, bir geribildirim aracı olarak kullanılmaktadır. Geribildirime odaklanmayan örgütlerin ise eskiyi tekrar ettikleri görülmektedir. Benzer şekilde Leithwood ve Aitken'e (1995) göre öğrenen örgütlerin en önemli özelliği verileri kullanmalarıdır. Yazarlara göre öğrenen örgütlerde ortak amaçları gerçekleştirmenin etkili ve verimli yollarını aramak amacıyla verileri kullanmak gerekmektedir. Amaçları gerçekleştirmenin en etkili yolu ise verilerden yararlanmaktır. Verilerin farklı araçlarla (anket, ölçek vb.) elde edilerek analiz edilmesi mümkündür. Bu durum ise okulların sürekli gelişmeyi ve öğrenmeye dayalı bir kültür oluşturmalarının bir yoludur. Bernhardt'a (2007) göre de öğrenen örgüt olarak okullarda değişiklikler verilerin kullanılması sonucu yapılmalıdır.

Stratejik Planlama. Örgütün, uzun erimli geleceğe taşınmasını amaçlayan stratejik planlama, stratejik yönetimin temelidir. Okullarda stratejik planlamanın aşamaları, aynı zamanda eğitim planlamasının aşamalarıdır. Stratejik planlamada durum çözümlemesinin yapılması gerekmektedir. Durum çözümlemesinin bir parçası da güçlü ve zayıf yönler ile fırsatların ve tehditlerin (GZFT) analiz edilmesi ile mümkündür (Karakütük, 2016). Learned, Christensen, Andrews ve Guth'a (1969) göre GZFT analizi, örgütlerin kapasitelerinin ve dışarıdaki olanakların saptanmasında önemlidir. Özellikle karmaşık durumlarda ve eylemleri önceliklendirme konusunda gereklidir. Simon (1977) stratejik planlama aşamasında en önemli ihtiyacın örgütün yapısının anlaşılması olduğunu belirtmektedir. Başka bir deyişle stratejik planlamada amaç yalnızca verilerin sunulması değil, sistemin anlamlandırılması için kullanılmasıdır.

Türkiye'de stratejik planlama, 10/12/2003 tarihli ve 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu çerçevesinde, "Kalkınma planı ve programlarda yer alan politika ve hedefler doğrultusunda kamu kaynaklarının etkili, ekonomik ve verimli bir şekilde elde edilmesi ve kullanılması ile hesapverebilirliği ve mali saydamlığı" sağlamak amacıyla yapılmaktadır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2021, 1). Stratejik planlama durum

analizinin ötesinde bir planlama yapmayı gerektirmektedir. Kamu İdareleri İçin Stratejik Planlama Kılavuzu'na (2021) göre stratejik planlama altı aşamada hazırlanmaktadır. Bu aşamalar, stratejik plan hazırlık süreci, durum analizi, geleceğe bakış, strateji geliştirme, performans programı ve izleme ile değerlendirme şeklindedir. Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik'e göre stratejik planların hazırlanmasından değerlendirilmesine kadar olan aşamaların tümünde verilerden yararlanılması gerekmektedir. Veriler, karar alma süreçlerini desteklemek ve hesapverebilirliği sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Planların izlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla veriler, sistematik olarak toplanmalı, analiz edilmeli, sonuçlar raporlanmalı ve iyileştirmeye yönelik önlemler alınmalıdır.

Okullarda veriye dayalı karar vermenin kullanılmasının bir aracı olarak stratejik planlama yapılması, öğrenci başarısının artırılmasında oldukça önemlidir (Gill, Borden ve Hallgren, 2014). Balcı'ya (2011c) göre okul yöneticileri yüksek düzeyde stratejik planlama becerisine sahip olmalıdırlar. Karakütük, Özdoğan Özbal ve Ulutaş'ın (2019) araştırmasının sonuçlarına göre, okul temelli bütçe uygulamalarında yeterli göstergeler yoktur; okullarda öğrenci sayısı, fiziki yapı, ihtiyaçlar, sosyo-ekonomik düzey gibi veriler kullanılarak okulun bütçesi belirlenmektedir. Bu bütçenin oluşturulması "stratejik planı uygulayan bütçe" görüşünün bir sonucudur. Dolayısıyla stratejik planın okullarda uygulanması farklı verilerin kullanılmasını gerektirdiği gibi okulun birçok boyutunu da etkilemektedir.

Eğitim Örgütlerinde Veriye Dayalı Karar Verme

Karar vermeyi bilinçli ve rasyonel bir seçim yapma işi olarak kabul edenlere göre, seçim yapma işini daha sistematik hâle getirmek ve kişisel özelliklerden etkilenmesini önlemek amacıyla karar verme modelleri geliştirmek gerekmektedir (Koçel, 2015). Buna karşın özellikle okul gibi girdileri, süreçleri ve çıktılarını belirli bir standarda oturtamayan örgütlerde bu sayıltının sağlanması güçtür. Bu güçlük hem örgütün sahip olduğu parasal, insan ve fiziki olanakların kısıtlılığından hem de insanoğlunun bilişsel kapasitesinin sınırlılığından ve duygu durumunun çoğunlukla rasyonel yönüne karşıt bir şekilde işlemesinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle okullarda rasyonel karar alma sürecinin işletilebilmesi görece zordur (Kondakçı ve Zayim, 2013). Bursalıoğlu'na (2010) göre okulun üç örgüt özelliğinden söz edilebilir. Bunlardan ilki eğitimde girdinin insan olması

sebebiyle örgütün informal yanının formal yanından; birey boyutunun ise kurum boyutundan ağır basmasıdır. İkincisi okulda bulunan değerlerin birbiriyle çatışmadır. Okulun başlıca görevi ise çatışan bu değerlendiren uzlaşmasını ve dengelenmesini sağlamaktır. Üçüncüsü ise okulun ürününü değerlendirmenin güç olmasıdır. Nitekim okulun temel eylemi olan öğrenme ve öğretmenin gözlemlenmesi, değerlendirilmesi hem sabır hem de beceri isteyen bir girişimdir. Bu değerlendirme sürecinde en önemli rol okul yöneticisine aittir.

Okul yöneticisi değerlendirme sürecini tarafsız ölçütlerle yaptığında süreçteki eksiklikleri giderebilir. Nitekim örgütlerde problem çözme yöntemlerinin nitelikli şekilde uygulanması ve uygulamada ussal davranılması kararların da niteliğini artırmaktadır (Maier, 1963; Akt. Başaran, 2000a). Ancak karar vermeyi gerekli kılan durumlarla ilgili veriler olmadıkça, ussal karar verilmesi güçleşmektedir. Oysa bilgiler ve olgular doğrultusunda verilen kararlar, önseziler ve önyargılara dayalı verilen kararlardan daha üstündür (Aydın, 2010). Nitekim Bursalıoğlu'nun (2012) da ifade ettiği gibi, okulların rasyonellik ilkesine göre kurulup çalıştırılmasını savunmak güç olsa da eğitim yöneticisinin rasyonel karar alma süreçlerinden yararlanmasının gerektiği bir gerçektir. Oğuz'un (2008) araştırma sonuçları da okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşlerine göre, yöneticilerin rasyonel karar verme stiliyle dönüşümcü liderlik becerileri arasında pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla dönüşümcü liderlik özellikleri gösteren okul yöneticilerinin belli ölçüde rasyonel karar verdikleri görülmektedir.

Şartların ve teknolojinin değişmesi, gelişmesi ile okullar yeniden yapılandırılmaya çalışılmaktadır. Bu yapılandırma süreci ise okul yöneticilerinin daha fazla sorumluluk almalarını gerekli kılmaktadır. Her sorumluluk ile birlikte yöneticilerin daha fazla karar almaları gerekmektedir. Bu nedenle bir grup için karar verecek yöneticilerin, karar verme stillerinin tespit edilmesi önemlidir. Nitekim ABD'de standartlar ve hesapverebilirlik hareketinin bir sonucu olarak eğitim yöneticilerinden karar konusunda geleneksel yaklaşımdan farklı düşünceleri istenmiş; kaynak tahsisinden, öğretim uygulamalarından başlayarak her alanda veri kullanmalarını gerekli kılmıştır (Mandinach vd., 2006). Standartlara dayalı eğitim reformu, 1980'li yıllardan itibaren öğrencilerin bilmeleri ve yapmaları gereken standartların belirlenmesi gerektiği anlayışına dayanmaktadır. Bu standartlar, sistemdeki bileşenlere rehberlik etmek için kullanılabilir. Tüm öğrenciler için açık ve ölçülebilir standartların gerekliliğine vurgu yapan bu reform, her öğrencinin bu standartlara göre değerlendirilmesini gerekli

kılmaktadır. Standartlar böylece öğretimin ve hesapverebilirliğin temeli olarak görülmektedir (Snow-Renner, 2001). Dolayısıyla standartlar hareketinin hesapverebilirliğe yönelik bir reform niteliği taşıdığını ve bu reformun veriye dayalı karar verme yaklaşımını öne çıkardığı ifade edilebilir.

Eğitime yönelik reformlar, eğitimde standartların nasıl ve ne düzeyde olması gerektiğine yönelik tartışmaları da içermektedir. Bu tartışmalar neticesinde etkili liderlerin, öğrencilerin ve çalışanların performanslarını, akademik ve sosyal gelişimlerini artırmak için standartlar belirlemeleri gerektiği ifade edilmektedir (Miller, Devin ve Shoop, 2007). Gelişim beklentilerinin karşılanmasında ise okul yöneticilerinin önemli görevleri bulunmaktadır. Okul yöneticileri başarı beklentilerinin karşılanma düzeyine ilişkin değerlendirmeler yapmalı ve bu değerlendirmeler için gerekli olan verileri toplamalıdır. Aynı zamanda yöneticiler topladıkları bu verileri karar süreçlerinde kullanabilmelidirler. Karar, çoğunlukla geleceğe yöneliktir ve geleceğin belirsizliği nedeniyle karar vericilere belli bir risk yüklemektedir (Taymaz, 2011). Dolayısıyla yöneticinin alacağı bu riski en aza indirebilmek açısından örgütlerde karar verme, veriye dayalı olmalıdır. Nitekim Aydın'a (2018) göre, problemlerle ilgili veri toplanmadıkça akla uygun kararların verilmesi güçleşir.

Eğitimde standartlar özellikle performansın değerlendirilmesi ve denetim amacıyla da sıklıkla kullanılmaktadır. Aydın'a (2020, 143-144) göre performans değerlendirme, "kişilerin, birimlerin ya da kurumların performanslarının önceden belirlenmiş bazı standartlara göre ya da benzer diğerlerinin performansları temelinde ölçme işlemini içeren bir süreçtir". Kişilerin performanslarının ölçülmesinde geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının kullanılması gerekmektedir. Performansın değerlendirilmesinde ölçek, kritik olay ya da yazılı rapor gibi teknikler kullanılabilir. Bunun yanı sıra yazara göre performansın değerlendirilmesinde çoklu veri kaynaklarına bağlı değerlendirme yapılması önemlidir. 360 derece performans değerlendirmesi adı verilen bu geribildirim sistemi ile performansla ilişkin çok yönlü bir bakış açısına sahip olmak mümkündür.

Standartların önemli olduğu ülkelerden biri İngiltere'dir. İngiltere'de Eğitimde Standartlar Ofisi (The Office for Standards in Education [OFSTED], 2022) eğitim denetiminin bağımsız dış değerlendirme birimidir. Okulların etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla çoklu veri kaynaklarından yararlanarak değerlendirme yapmaktadır. Denetlemede dört değerlendirme alanında yapılmaktadır. Bu alanlar; eğitimin niteliği, davranış ve tutumlar, mesleki gelişim ile liderlik ve yönetim şeklindedir.

Her bir alanla ilgili göstergeler hazır ve okullarla paylaşılmaktadır. OFSTED okullara planlı, plansız ve ani (urgent) denetimler yapabilmektedir. Okullar kendileri de belli bir ücret karşılığında denetlenmeyi talep etmektedir. OFSTED, okul denetim raporlarını şeffaf bir şekilde kamuoyuyla paylaşmaktadır. Bu durum hesapverebilirliğin bir gereği olarak görülmektedir. Ancak OFSTED'in yaptığı bu denetimler, veriyi merkeze koyması nedeniyle eleştirilmektedir. Robers-Holmes'un (2015) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı araştırmasının sonuçlarına göre, özellikle erken çocukluk eğitiminde veri toplamanın odak hâline gelmesi ve öğretmenlerin OFSTED tarafından artan veri taleplerine maruz kaldığı belirtilmektedir. Bu durum ise okul yöneticileri ve öğretmenlerinde baskı ve kaygı yaratmaktadır. Bunun yanı sıra Downey ve Kelley'e (2013) göre okullar performanslarının bir liste (league table) şeklinde ve herkese açık olarak yayınlanmasından da kaygı duymaktadır. Ancak bu denetimler her zaman olumsuz olarak görülmemektedir. Örneğin Schildkamp, Karbautzki ve Vanhoof'un (2014) araştırmasının sonuçlarına göre başarının takdir edilmesi nedeniyle OFSTED denetimi çalışanları güdülemektedir. Dolayısıyla eğitimde verilerin kullanılmasının etkililiğinin birçok değişkene bağlı olduğunu belirtmek mümkündür. Şayet toplanan veriler çalışanları sürekli kontrol etme amacı güdüyorsa onları olumsuz etkileyebilmekte ve baskı hissetmelerine neden olabilmektedir. Ancak kapasite artırılması amacıyla verilerin kullanılması ise çalışanları güdülemekte ve olumlu sonuçların ortaya çıkmasını sağlamaktadır.

Veriye Dayalı Karar Vermenin Aşamaları

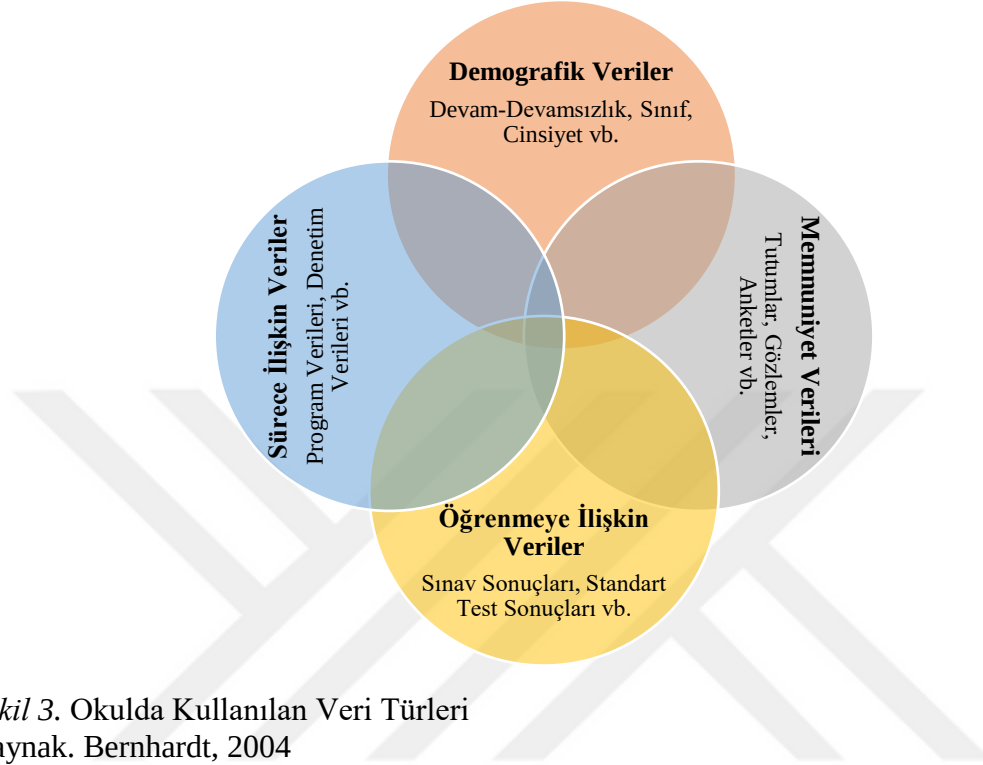
Veriye dayalı karar vermenin araştırmacılar tarafından farklı aşamaları ve boyutları tartışılmaktadır. Heritage ve Chen'e (2005) göre okul geliştirme amacıyla veri kullanımı beş aşamada gerçekleştirilmektedir. Bu süreç, öncelikle bilinmek istenileni tespit etmek, veri toplamak, sonuçları analiz etmek, hedef ile öncelikleri belirlemek ve son olarak stratejiler geliştirmektir. Means, Chen, DeBarger ve Padilla'ya (2011) ise bu karar verme yaklaşımının veriyi toplama, veriyi anlama, yorumlama, öğretimsel karar verme için veriyi uygulama ve soru sorma olmak üzere bir öncekinden farklı; ama benzer yönleri bulunan beş aşamadan oluştuğunu ifade etmekteledir. Means ve diğerlerine (2011) göre de veriye dayalı karar vermenin beş aşaması bulunmaktadır. Bu aşamalar şu şekildedir; veriyi toplama, kavrama, yorumlama, öğretimsel karar verme için veriyi

kullanma ve soru sorma. Hamilton ve diğerlerine (2009) göre ise okullarda veriye dayalı karar verilebilmesi için öncelik verilmesi gereken beş aşama şu şekildedir; öğretimin devamlı geliştirilmesi için veriyi kullanma, öğrencilere öğretme hedeflerinin belirlenmesi için kendi verilerini kullanmayı öğretme, okul çapında veri kullanımı için açık bir vizyon oluşturma, okulda veri odaklı bir kültür geliştirmek için destek verme, ülke çapında bir veri sistemi geliştirme ve uygulama. Yazarların öne sürdükleri bu aşamalar dikkatli bir şekilde incelendiğinde verilerin toplanmasının yanında, anlaşılması, analiz edilmesi ve yorumlanmasının da önemli bir yer tuttuğunu ifade etmek mümkündür. Bunun yanı sıra soru sorma da veriye dayalı karar vermenin önemli aşamalarından biri olarak görülmektedir. Bu aşamaların neticesinde örgütün stratejilerinin belirlenmesi söz konusudur. Nitekim Masha'ya (2014) göre veriye dayalı karar verme, stratejik yönetimin önemli bir parçası olarak görülmektedir.

Okullarda Kullanılan Veri Türleri

Veriye dayalı karar vermeye yönelik yapılan araştırmalar, farklı türlerdeki verileri ele almaktadır. Bunlar, standart test sonuçlarına (Ikemoto ve Marsh 2007), öğretmen performansına (Ingram, Louis ve Schroeder, 2004), eğitim programı değerlendirmelerine ya da performans dışındaki disiplin raporları, devam durumu, kayıt silme gibi durumlarına (Cousins, Goh ve Clark, 2006) yönelik verilerdir. Bunların yanı sıra Sargent (2004) demografik veriler, tutumlara yönelik değerlendirmeler gibi verilerin de kullanıldığını ifade etmektedir. Okul yöneticilerinin yaptıkları yapılandırılmış sınıf denetimleri de elde edilen önemli verilerdendir (Schildkamp ve Poortman, 2015). Eğitim örgütlerine, yerel, bölgesel ve ulusal düzeylerde paydaşlardan çok sayıda veriler de gönderilmektedir (Honig ve Venkateswaran, 2012). Ikemoto ve Marsh (2007) okulda kullanılan tüm bu veri türlerini girdi, çıktı, süreç ve memnuniyet verileri olmak üzere dört kategoriye ayırmaktadır. Girdi verileri, okula ilişkin harcamalar, öğrencilerin nüfus verileri, istihdam edilen öğretmenlerin özgeçmişleri gibi demografik verileri kapsamaktadır. Süreç verileri, öğretimin niteliğinin değerlendirilmesini sağlayan verileri kapsamaktadır. Bunlar yazılı sınav sonuçları, gözlem değerlendirmeleri, izleme ve değerlendirme sınavları gibi verilerdir. Çıktı verileri, okul terk oranları ya da öğrenci test puanları gibi veriler; memnuniyet verileri ise eğitim paydaşlarının görüşlerinin alındığı verilerdir. Bazı veriler, birden çok kategoride yer alabilmektedir. Bernhardt (2004)

okulda kullanılan verilerin birden çok kategoride yer aldığını da gösterecek şekilde kapsamlı bir model geliştirmiştir. Şekil 3'te Bernhardt'a (2004) göre okulda kullanılan veri türleri sunulmuştur.



Şekil 3. Okulda Kullanılan Veri Türleri
Kaynak. Bernhardt, 2004

Şekil 3'te görüldüğü gibi okullarda dört türde veri bulunmaktadır. Bernhardt'a (2004) göre veriler arasındaki her kesişimin bir anlamı bulunmaktadır. Örneğin; öğrencilerin demografik ve memnuniyet verilerinin kesişimi, onların okulu nasıl deneyimledikleri ile ilgili bilgi vermektedir. Sürece ilişkin veriler ile öğrenmeye ilişkin verilerin kesişimi ise programların öğrencilerin öğrenmesinde farklılık yaratıp yaratmadığına ilişkin bilgi vermektedir. Tüm kümelerin kesişimi olan nokta ise tüm öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayacak eylemler, süreçler ya da programların öngörülmesine olanak tanımaktadır. Yazarın bu sınıflandırmasında, yalnızca öğrenciye ilişkin verilere yer vermiştir. Ancak bu sınıflamanın içine diğer paydaşlara ilişkin verilerin de dâhil edilmesi mümkündür. Örneğin öğretmen performans değerlendirmeleri süreç değerlendirmesinin içine, veliye ilişkin memnuniyet anketleri memnuniyet verileri şeklinde değerlendirilebilir.

Veriye Dayalı Karar Vermeyi Etkileyen Etmenler

Okullarda veriye dayalı karar verme üzerine yapılan araştırmalar veri kullanımının başarılı olmasının okul liderliği, öğretmennin mesleki gelişimi, işbirliği, veri zaman, veriye erişim ve teknolojik kaynaklar gibi çeşitli etmenlere bağlı olduğunu göstermektedir (Immen, 2016). Chrispeels, Brown ve Castillo'nun (2000) araştırmasında ilkokul ve ortaokullarda öğrenme ve öğretme üzerinde en etkili etmenlerin profesyonel ilişkiler, okul ve toplum etkileşimi ve takım olarak problem çözme becerileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

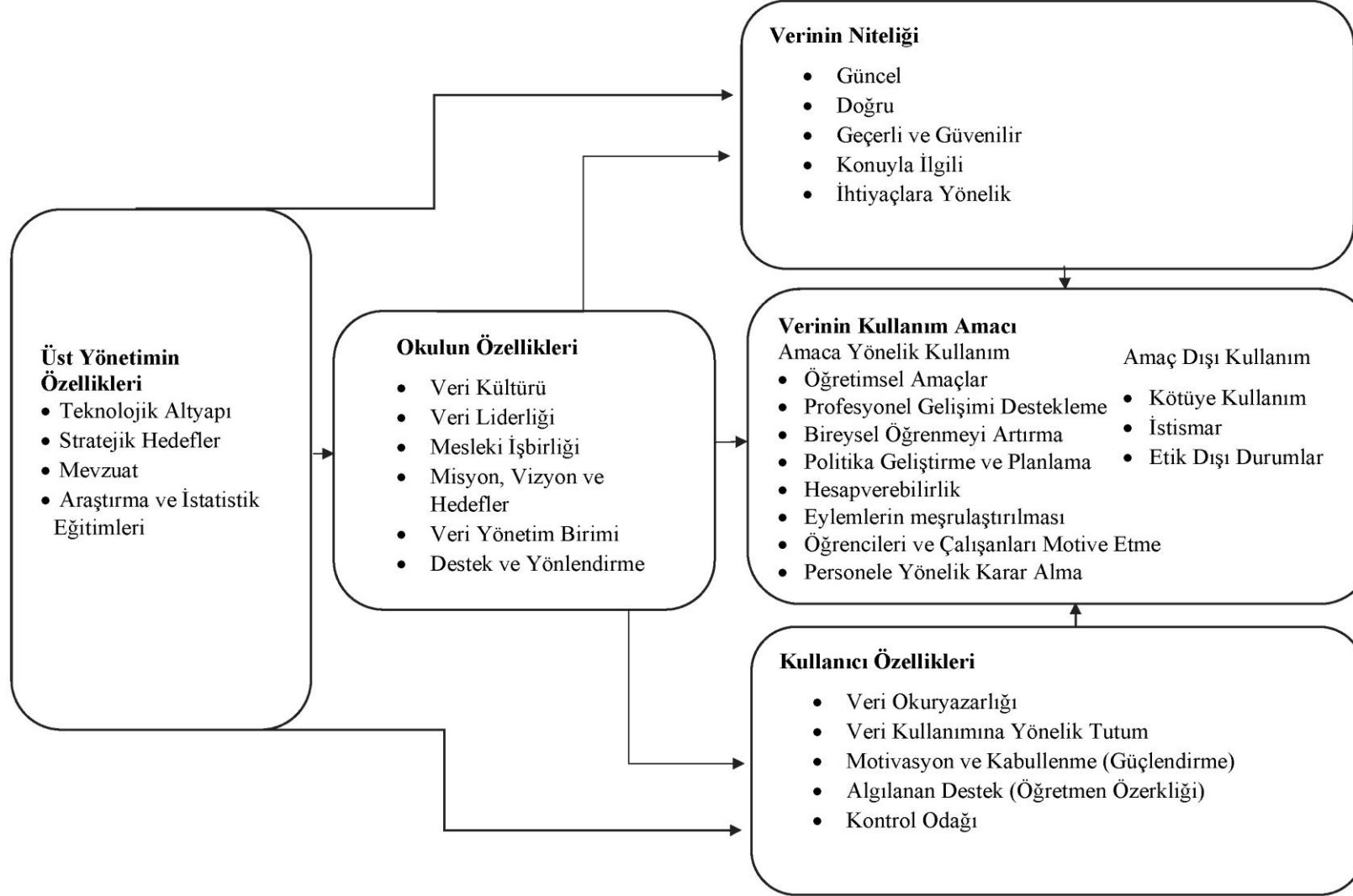
Öğretmenler ve okul yöneticileri verileri, okul geliştirme, öğretimsel iyileştirme ve hesapverebilirlik gibi amaçlarla kullanmaktadırlar (Coburn ve Talbert, 2006; Diamond ve Spillane, 2004). Toplanan veriler öncelikle öğrencinin akademik başarısı olmak üzere; okulun kaynaklarını yönetmek, okulun paydaşlarına sonuçları iletmek, okulun problemlerini ve gelişim duyulan alanlarını tespit etmek için kullanılmaktadır. Bunun neticesinde nihai amaç ise öğrencinin akademik başarısının artırılmasıdır (Barry, 2006). Bu nedenle veriye dayalı karar verme okul gelişimi için etkili bir araçtır (Kettles, 2017). Immen (2016) bir eğitimci ve koç olarak kendi deneyimlerinden yola çıkarak veriye dayalı karar vermenin kasıtlı bir şekilde ve meslektaşlarla işbirliği içinde uygulandığı zaman öğrenci başarısının ve öğretmenin güveninin önemli düzeyde arttığını belirlemiştir. Bu doğrultuda verilerin öğretimi güçlendirmek, başarıyı artırmak amacıyla işbirliği içinde uygulanması gerektiğini ifade etmek mümkündür.

Okullarda veriye dayalı karar vermeyi etkileyen birçok etmenden söz edilebilir. Bu etmenler verinin niteliği, veriden yararlanan bireylerin (öğretmen, yönetici vb.) özellikleri ve tutumları, okulun özelliği ile üst yönetimin özelliğinden kaynaklanabilir. Okullarda veriye dayalı karar vermeyi etkileyecek etmenlerin özeti Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4'te görüleceği üzere, üst yönetimin özellikleri eğitim sisteminde verinin nasıl kullanıldığı etkileyen temel etmendir. Üst yönetimin tutumu, sağladığı altyapı ve kapasite geliştirmek için sunduğu eğitimler, mevzuata ilişkin değişimler vb. hem okulun özelliklerini hem de veri ile kullanıcıların özelliklerini etkilemektedir. Bunun yanı sıra tüm etmenler de verinin kullanım amacını etkilemektedir. Verinin amacı doğrultusunda ya da amacının dışında kullanıldığı durumlar söz konusu olabilmektedir. Bunun nedeni ise yine diğer etmenlerin özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu doğrultuda verinin

amacı dışında kullanıldığı durumlarda, sistemin diğer öğelerinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiği belirtilebilir.





Şekil 4. Veriye Dayalı Karar Vermeyi Etkileyen Etmenler

Kaynak. Coburn ve Turner, 2011; Knapp, Copland ve Swinnerton, 2007; Schildkamp ve Ehren, 2013; Schildkamp ve Kuiper, 2010; Schildkamp ve Lai, 2013; Schildkamp vd. 2012'den uyarlanmıştır.

Verinin Niteliği. Verinin niteliği, veriye dayalı karar vermenin etkili olabilmesinin önkoşuludur. Eğitim örgütlerinde verilerden etkin şekilde yararlanılması için verilerin geçerli ve güvenilir olduğundan emin olunması gerekmektedir. Bunun yanı sıra veriler ulaşılabilir ve güncel olmalıdır (Schildkamp vd., 2018). Verilerin aynı zamanda doğru, konuyla ilgili ve ihtiyaca yönelik olması da önemlidir (Schildkamp ve Kuiper, 2010). Lachat ve Smith'in (2005) kırsal bölgedeki beş okulda gerçekleştirdikleri araştırma, verilerin niteliğinin oldukça önemli olduğunu göstermiştir. Verilerin niteliği, verilerin geçerli ve güvenilir olmasına, zamanında ve doğru verilerin eğitimciler tarafından ulaşılır olmasına bağlıdır. Mandinach ve diğerlerine (2006) göre eğitimciler, güvenilir, doğru ve güncel olmayan verileri kullanma konusunda dikkatli olmalıdır. Bu nedenle verinin niteliğinin incelenmesi, her zaman okullarda verilerin etkili bir şekilde kullanılacağı anlamına gelmemektedir. Bunun için bazı bireysel ve örgüt özellikleri de önemlidir.

Kullanıcı Özellikleri. Okullarda verilerin etkili kullanılmasında eğitimcilerin özellikleri önemlidir. Nitekim okul yönetici ile öğretmenlerin okulda birçok karar vermeleri gerekmektedir. Ancak bu kararları vermek için verileri analiz edip yorumlayacak yetkinliğe ya da verilerin kullanılmasına yönelik olumlu tutuma sahip olmayabilirler. Bazı eğitimciler ise okullarda verilerin kullanılmasına ihtiyaç olmadığını belirtmektedir (Schildkamp ve Kuiper, 2010). Bunun tam tersi olduğu durumlar da olabilmektedir. Dembosky, Pane, Barney ve Christina'nın (2005) araştırma bulgularına göre, birçok okul yöneticisi ile öğretmen veriye dayalı karar vermeye önem verdiklerini ve okulun gelişmesi için gerekli gördüklerini belirtmişlerdir. Buna karşın birçoğu, verinin nasıl etkin kullanılacağı ve sürecin nasıl yönetileceği konusunda bilgilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Görüldüğü üzere, kullanıcılar konusunda özellikle veri okuryazarlığı ile kullanıcıların veriye yönelik tutumları iki önemli değişken olarak ortaya çıkmaktadır. İlgili kavramlar aşağıda açıklanmıştır.

Veri Okuryazarlığı. Eğitimcilerin verilerin toplanması, analiz edilmesine ve yorumlanmasına ilişkin soru sorma ve yanıtlama becerileri veri okuryazarlığıdır (Hamilton vd., 2009). Başka bir ifadeyle veri okuryazarlığı, bireylerin problemi nasıl belirleyecekleri, probleme ilişkin hipotezleri nasıl kuracakları, verileri nasıl toplayacakları ve hangi analizleri yapacaklarını bilmeleridir (Schildkamp vd., 2018). Veri

okuryazarlığı Raffaghelli ve Stewart’a (2020) göre ise sadece verilerin analiz edilmesini ve yorumlanması değil; aynı zamanda veriyle çalışmanın etik açıdan sorgulanması ve eleştirel bakış açısıyla değerlendirilmesi de gerekmektedir. Mandinach ve Gummer (2016) ise veri okuryazarlığını bir süreç olarak ele almaktadır. Bu sürecin ilk aşaması problemin anlaşılmasıdır. Problemin anlaşılmasının ardından verilerin kullanılması ve yorumlanarak bilgiye dönüştürülmesi, bilgilerin karara dönüşmesi ve çıktıların değerlendirilmesi gelmektedir. Ancak bu süreçte gizlilik ilkesi doğrultusunda verilerin kimlerle paylaşılacağı ve nasıl tartışılacağı dikkatli şekilde belirlenmelidir.

Öğretime ilişkin kararların verilmesinde eğitimcilerin veri okuryazarı olmaları beklenmektedir (Means vd., 2011). Bu nedenle veri okuryazarlığı, teknolojik pedagojik alan bilgisinin (TPAB) bir alt boyutu olarak da ifade edilmektedir. Cui ve Zhang’a (2022) göre TPAB alan bilgisi ve pedagojinin yanı sıra teknoloji bilgi ve becerilerini içerecek şekilde üç temel bileşenden oluşmaktadır. Başka bir ifadeyle TPAB geleneksel bilginin teknoloji ile uyumuna vurgu yapmaktadır. Yazarlara göre veri okuryazarlığı ise öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesi ile geliştirilmesi aşamasında verilerin kullanılması ve yorumlanmasını sağladığı için bir tamamlayıcı bileşendir. Nitekim Mandinach’a (2009) göre de öğretimin geliştirilmesi için öğretmenlerin pedagojik veri okuryazarı olmaları gerekmektedir. Bu da verilere dayalı olarak alınacak karara uygun eylemin ve bilginin öğretime uygulanmasını gerektirmektedir (Mandinach ve Honey, 2008).

Ndukwe ve Daniel’in (2020) sistematik alanyazın derlemesinin sonuçlarına göre veri okuryazarlığı, öğretmenlerin sahip olması gereken önemli bir beceridir. Öğretmenlerin veri okuryazarı olmamaları, verilerin yanlış yorumlanması ve eksik kararların alınmasına neden olabilmektedir. Veri okuryazarlığının artırılması için öğretmenlerin asıl özne olarak görüldüğü ve aşağıdan yukarıya doğru (bottom up) bir yaklaşımla öğretmenlerin veri okuryazarlığının geliştirme sürecine aktif şekilde dâhil edildiği bir yapılanmaya gidilmelidir. Öğretmenler kadar okul yöneticilerinin de veri okuryazarı olmaları önemlidir. Özgür’ün (2016) 313 sınıf öğretmeni adayıyla yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adayları, kendilerini veri okuryazarı olarak yetkin görmektelerdir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre veri okuryazarlığı, yaşam boyu öğretmen yeterliğinin bir yordayıcısıdır. Yükcünç ve Saylık’ın (2022) Siirt ilinde okul yöneticileri ve öğretmenlerle yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre kendilerini veri okuryazarlığı konusunda daha yetkin bulmaktadır.

Luo, Albrecht ve Neill'in (2015) liselerde görev yapan 183 okul yöneticisi ile yaptıkları araştırmanın bulgularına göre, okul yöneticilerinin mesleğe hazırlık eğitimlerinde veri okuryazarlığına yer verilmelidir. Bu eğitimlerin içinde verileri toplama, analiz etme, bulguları değerlendirme, yorumlama ve veriye ilişkin eylemlerde bulunma konuları yer almalıdır. Aynı zamanda bu programlarda verilerden yararlanılarak iletişim kurma becerilerine de yer verilmelidir. Nitekim Doğan'ın (2023) meta analiz çalışmasının sonuçlarına göre veri okuryazarlığına yönelik okul yöneticileri ile öğretmenlere verilen eğitimlerin etki büyüklüğü 2,16 olarak hesaplanmıştır. Buna göre bu eğitimler veri okuryazarlığını orta düzeyde olumlu şekilde artırmaktadır. MEB de 2019 yılında "Veri Okuryazarlığı Projesi" gerçekleştirmiştir. Bu proje kapsamında Bursa'da 75 okul yöneticisine veri okuryazarlığı eğitimi verilmiştir (<http://bursa.meb.gov.tr/>). Ancak bu eğitimin diğer illerde yapılmadığı ve yaygınlaştırılmadığı görülmüştür. Veriye dayalı karar vermenin bu kadar öne çıktığı ve eğitimde büyük verinin konuşulduğu günlerde, bu tür eğitimlerin yaygınlaştırılması oldukça önemlidir. Doğan'ın (2021) okul yöneticilerinin veriye dayalı karar verme düzeylerini belirlemeye yönelik araştırmasının sonuçlarına göre lisansüstü düzeyde eğitim alan okul yöneticileri bile veri okuryazarlığı konusunda kendilerini yetersiz hissetmektedirler. Buna karşın lisansüstü eğitim almış bir okul yöneticisinin verileri kullanmayı bilmesi gerekmektedir (Frey ve Schmitt, 2007). Bu durum ise sadece lisansüstü eğitimde alınan araştırma ve istatistik eğitimlerinin dahi yeterli olmadığını göstermektedir.

Veri Kullanımına Yönelik Tutum. Eğitimcilerin verinin kullanımına yönelik tutumları, verinin etkili bir şekilde kullanılmasının kolaylaştırıcısı ya da engelleyicisi olabilmektedir (O'Brien, McNamara, O'Hara ve Brown, 2019). Mingchu'ya (2008) göre veriye yönelik tutum, verinin güvenilir ve doğru kaynaklardan geldiği yönündeki algı ile ilişkilidir. Bu nedenle eğitimcilerin verinin kullanımına yönelik olumlu bir tutuma sahip olmaları gerekmektedir (Mandinach ve Gummer, 2016). Verinin kullanımına yönelik olumlu tutum, bireylerin verilerin kullanımının eğitim ve öğretiminin gelişmesine katkı sağladığına inanmalarıdır. Bunun yanı sıra bu olumlu tutum, verilerin kullanıldığında okul gelişimine ve dolayısıyla öğrencilerin de öğrenmelerine katkı sağlayacağı inancını da içermektedir (Marsh, 2012). Aynı zamanda çeşitli veri türlerinin kullanılması gerekliliği de bireylerin olumlu tutumları ile ilgilidir (Coburn ve Turner, 2011).

Bolhuis, Vogtb ve Schildkamp'ın (2019) araştırmasının sonuçlarına göre veriye dayalı karar vermeye yönelik müdahale programı uygulandığında öğretmenlerden bazılarının tutumları olumlu yönde değişmiştir. Ancak tüm öğretmenlerin tutumlarının olumlu yönde artırılması için öğretmenlerin birbirleriyle etkileşim içinde olmaları ve bir uzmanın yönlendirmesi ile çalışmaları gerekmektedir. Park, Daly ve Guerra'ya (2013) göre ise öğretmenlerin veri kullanımına yönelik tutumlarını yöneticilerin yaklaşımları ve bakış açıları etkilemektedir. Okul yöneticileri, stratejik çerçeveleme (strategic framing) yöntemi ile öğretmenlerin tutumlarını olumlu yönde değiştirebilmektedir. Yazarlara göre stratejik çerçeveleme, insanların bir konuya bakış açılarının sistemli bir şekilde yönlendirilmesidir. Bu noktada okul yöneticisi, veriye dayalı karar vermenin olumlu yönlerini ikna edici ve dikkat çekici şekilde sunması ve güvenilir kaynaklardan yola çıkması, öğretmenlerin bakış açılarını değiştirebilmektedir. Vanhoof, Vanlommel, Thijs ve Vanderloch'un (2014) araştırmasının sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin veri kullanımına yönelik olumlu tutumları onların veriye dayalı karar verme düzeylerini etkilemektedir. Verinin bilinçli bir şekilde ve hedefe yönelik kullanılması, okul yöneticilerinin verinin kullanımına yönelik tutumlarını olumlu yönde artırmaktadır. Martinez'in (2010) araştırmasının sonuçları da okul yöneticilerinin tutumları ile veriye dayalı karar vermeleri arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Buske ve Zlatkin-Troitschanskaia'nın (2019) 297 okul yöneticisi ile gerçekleştirdikleri araştırmalarının sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin tutumları ile epistemolojik inançları veri kullanımı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bunun yanı sıra eğer okul yöneticileri, verinin kullanılmasına yönelik şüpheli bir tutum sergilerlerse, bu durum onların verileri kullanmalarını engellemektedir. Bu nedenle okul yöneticisi geliştirme programlarında verinin kullanımına yönelik olumlu tutum geliştirmeye dönük eğitimler düzenlenmelidir.

Okulun Özellikleri. Örgütlerin yapısı ve özellikleri veriye dayalı karar vermeyi etkileyen etmenlerden biridir. Örneğin, okulda paylaşılan bir vizyonun olması, farklı düzeylerde ölçülebilir hedeflerin olması veriye dayalı karar vermeyi etkilemektedir (Schildkamp vd., 2014). Veriye dayalı karar vermeyi etkileyen okula yönelik özellikler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Veri Kültürü. Veriye dayalı karar vermenin etkili olabilmesi için okullarda veri kültürünün olması gerekmektedir. Immen (2016) de özellikle bir okulun veri kullanımı

ile ilgili ortak hedeflere ulaşabilmesi için veri kültürünün yaygınlaştırılmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Veri kültürü, eğitimcilerin okulun etkililiğinin artırılması amacıyla verilerin sıklıkla başvurulması gereken bir araç olduğunu benimsemeleridir. Bu da verinin kullanılmasına ilişkin paylaşılan bir vizyonun benimsenmesi ile mümkün olmaktadır. Okullarda veri odaklı bir kültürün oluşturulması, bir eğitim yöneticisinin işbirliği, vizyonu, liderliği, ortak dili, eylemleri ve zihniyetine bağlıdır (Hamilton vd., 2009).

Veri kültürü eğitim örgütlerinde tutumların, hedeflerin, amaçların, normların ve uygulamaların veri kullanımını destekleyen şekilde yapılandırıldığı bir öğrenme ortamıdır. Böyle bir kültür anlayışında eğitimciler veriye dayalı karar vermeyi bir sorumluluk olarak algılamakta ve bu nedenle problemlerin çözümüne analitik ve sistematik şekilde yaklaşmaktadır (Halverson, Jackson, Mandinach, Supovitz ve Wayman, 2009). Katz ve Dack'a (2014) göre veri kültürü, karar verme ve sürekli gelişme için verilerin merkeze konulmasıdır. Başka bir ifadeyle, değişim için önceliklerin, kararların etkililiğinin belirlenmesi, öğrenci başarısının anlaşılması, öğretim süreçlerinin takip edilmesi ve mesleki gelişim amacıyla eğitimcilerin veriye dayalı bir sorgulama kültürüne sahip olmalarıdır. Mandinach, Gummer ve Northwest (2012) göre okullarda verilerin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için veri kültürünün yerleşmesini sağlayacak bir değişikliğe gitmek gerekmektedir. Ancak eğitim örgütlerinde eski alışkanlıkların değiştirilmesi kolay bir süreç değildir. Bu nedenle bu kültürün oluşturulması sürecinde verinin tek çare olduğu ya da katı bir çözüm olduğu izlenimi verilmemelidir. Onun yerine veriye dayalı karar vermenin yararlarının anlatılması ve süreçteki zorluklarından da açık bir şekilde bahsedilmesi gerekmektedir. Spina'ya (2020) göre veri kültürü, eğitimde bir paradigma değişikliğini ifade etmektedir. Bu değişimde veri, okulların iç işleyişini anlamak için gerekli ve düzenli kullanılan bir araç durumuna gelmiştir.

Buske ve Zlatkin-Troitschanskaia'nın (2019) araştırma sonuçlarına göre, okulda veri kültürünün oluşturulmasında en önemli görev okul yöneticisine düşmektedir. Buna göre okul yöneticileri, tüm paydaşların işbirliği içinde veriler üzerinde tartışabilecekleri güvenli bir ortam yaratmalıdır. Lasater, Albiladi, Davis ve Bengtson'un (2020) 52 okul yöneticisinin katıldığı araştırma sonuçlarına göre, okulun veri kültürünü etkileyen altı etmen bulunmaktadır. Bunlar; güven ve işbirliği, amaca yönelik veri kullanımı, liderin beklentileri, verilerin sahiplenilmesi, lider yeterliği ve verinin bir araç olarak kullanılmasıdır. Araştırmacılara göre, öğretmenler ve yöneticiler arasında verinin analizi ve paylaşılması sırasında güven ve işbirliği artarsa veriler etkili şekilde

kullanılabilmektedir. Bunun yanı sıra veri kültürünün oluşması için verinin hangi amaçlarla kullanıldığının açıkça belirtilmesi, öğretmenlerin etkili bir şekilde veri kullanmaları konusunda güçlendirilmeleri, veri okuryazarlığının artırılması için mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesi, verinin kullanılmasının okul gelişiminin ve öğrencilerin başarısını artırmada bir araç olarak görülmesi gerekmektedir.

İşbirliği. Öğretmenler işbirliği içinde çalıştıklarında yeteneklerini geliştirmektedirler ve daha bilinçli kararlar alarak öğrenci başarısının artmasını sağlamaktadır. Nitekim işbirlikli sorgulama, öğretmenlerin öğrenmesinin bir aracı ise verilerin kullanılması bu aracın yakıtı görevi görmektedir (Earl ve Katz, 2010). Timperley, Wilson, Barrar ve Fung (2007) göre veriye dayalı karar verme işbirlikli sorgulama sürecidir. Yazarlara göre süreç, öğrencilerin ihtiyaçlarının ne olduğunun tespit edilmesinden başlamakta ve karar verilen değişikliklerin uygulamaya geçilmesine kadar devam etmektedir. Veriye dayalı işbirliği, eğitimcilerin verileri analiz etmek, yorumlamak ve karar vermek için birlikte çalıştıkları bir süreçtir. Bu süreçte eğitimciler, öğrenci performansının artırılması, öğretimin geliştirilmesi için stratejilerinin belirlenmesi ve gelişim önerilerinde bulunmak amacıyla kendi görüşlerini ve uzmanlıklarına paylaşılmaktadır. Bunun için verilerin analiz edileceği toplantılar düzenlenebilir, mesleki öğrenme toplulukları oluşturulabilir ya da işbirlikli bir şekilde ders planlaması yapılabilir (Van Gasse vd., 2016).

Çeşitli araştırmalarda (Datnow, Park ve Kennedy-Lewis, 2013; Farley-Ripple ve Buttram, 2015; Jimerson ve Wayman, 2015; Young, 2006) okuldaki işbirliğinin eğitimcilerinin veriye dayalı karar vermeye yönelik kapasitelerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Schmoker'e (2003) göre okullarda veri kullanımı takım çalışmasını gerektirmektedir. Okulun verilere dayalı olarak güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilmesi, ekibin işbirliği içinde çalışmasına bağlıdır. Supovitz ve Morrison'un (2015) 37 okuldaki öğretmenlerle gerçekleştirdiği araştırmasının sonuçlarına göre, öğretmenler arasındaki işbirliği ile verilerin kullanılması arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Araştırmacılar, öğretmenler arasındaki işbirliğinin bu etkisinin çeşitli öğretmen ve okul özellikleri kontrol edildiğinde bile sabit kaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Van Gasse ve diğerlerinin (2016) Belçika'da 1472 öğretmen ile yaptıkları araştırma sonuçlarına göre işbirliği içinde çalışan öğretmenlerin bireysel olarak veri kullanım düzeyleri de artmaktadır. İşbirliği, öğretmenlerin bireysel veri kullanma düzeyleri

üzerinde tutum ve öz yeterlik algılarına göre daha yüksek bir etkiye sahiptir. Cosner'ın (2011) üç okulda, üç yıl boyunca süren boylamsal araştırmasının bulgularına göre, okulda veriye dayalı karar vermenin işbirlikli uygulamalarla etkili olmaktadır.

Veri Liderliği. Okullarda veriye dayalı karar vermenin artırılmasında okul yöneticilerinin rolü oldukça önemlidir. Earl ve Katz'a (2006) göre okul yöneticileri verileri etkili şekilde kullandıklarında tüm öğrencilerin öğrenmesini amaçlamakta ve böylece okulun geliştirilmesine de katkı sunmaktadırlar. Veri liderliği, eğitim yöneticilerinin verileri etkili ve stratejik bir şekilde kullanarak karar vermeleridir. Yöneticilerin veri okuryazarlığı ve öğretmenlerin verileri kullanmalarını teşvik etmeleri şeklinde iki temel bileşenden oluşmaktadır. Veri liderliği ile veri kültürünün yaygınlaştırılması hedeflenmektedir (Roegman, Perkins-Williams, Maeda ve Greenan, 2018). Veri liderliği okuldaki formal ve informal liderleri kapsayan genel bir kavramdır. Buna göre "liderlerin veriye dayalı liderliği benimsemeleri ve hesapverebilirlik çağında eğitimde değişimin önemli bir aracı olarak görmeleri" gerekmektedir (Datnow ve Park, 2014, 117). Cosner'ın (2011) araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri veriye dayalı karar verme için öğretmenleri destekleyen bir tutum içinde olduklarında, bu durum zamanla öğrencilerin öğrenmelerinin artmasına ve değerlendirme sonuçlarının yükselmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin veriye dayalı karar vermenin akademik başarıya etkisi konusunda bir aracı rol üstlendikleri belirtilebilir. Pettit'in (2010) Avustralya bağlamında 55 okulda gerçekleştirdiği araştırmasının sonuçlarına göre, veri liderliği öğrencilere ilişkin akademik başarı puanlarının kullanılması ve bunlara ilişkin karar alınması konusunda merkezi bir role sahiptir. Datnow ve Park (2014) ise liderin veriye dayalı karar vermedeki rolü ile ilgili farklı bir görüşe sahiptir. Yazarlara göre okul yöneticisinin görevi, veriye dayalı bir kültür oluşturmak için merkezde bulunmak değildir. Bunun yerine okul yöneticisi, öğretmenlerin lider rolü almalarını sağlayarak onların veri kullanmada etkin olmalarını sağlamalıdır. Dolayısıyla veri liderliğini, veriye dayalı karar verme konusunda öğretmenleri güçlendirmeye dönük bir süreç olarak görmek mümkündür.

Okulun Vizyonu, Misyonu ve Hedefleri. Okullarda veri kullanımı için okulun vizyonu, misyonu ve hedeflerinin önemli olduğu birçok yazar (Datnow vd., 2007; Earl ve Katz, 2006; Park ve Datnow, 2008) tarafından ifade edilmektedir. Okul yöneticileri

sürekli öğrenme, sorgulama ve veriye dayalı olarak okulu geliştirmeye yönelik paylaşılan bir vizyon ve veri kullanımına yönelik normlar oluşturmalıdır (Schildkamp ve Kuiper, 2010). Abrams, Varier ve Mehdi'ye (2021) göre okul yöneticilerinin verilerin kullanılmasına yönelik vizyon ve misyonu hayata geçirmeleri büyük önem taşımaktadır. Okulların vizyon ve misyonunda, veri kullanımının öğretimsel gelişmenin temel noktalarından biri olduğu ve bu nedenle verilere değer verilmesi ve verilerden etkin bir şekilde yararlanılması gerektiğine vurgu yapılmalıdır. Luo'nun (2008) 183 okul yöneticisi ile gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına göre, okul bölgesinin veri kullanıma yönelik uyguladığı politikalar, müdürlerin veri okuryazarlığı ve okulun vizyonu veri kullanımını etkileyen en önemli üç etmendir.

Üst Yönetimin Özellikleri. Okul düzeyinde verilerin nasıl kullanıldığı üst yönetimin özellikleri ile yakından ilgilidir. Hamilton ve diğerlerine (2009) göre veriye dayalı karar verme süreçlerinin başarılı olabilmesi için ülke çapında bir veri sistemi geliştirilmelidir ve uygulanmalıdır. Dolayısıyla yazarların belirttiği üzere sadece bireysel ve örgüt düzeyinde veriye dayalı karar vermenin kabul görmesi yetmez; bu süreçler üst yönetim tarafından da desteklenmelidir. Bu başlık altında üst yönetim ile ilgili özelliklere yer verilmiştir.

Araştırma ve İstatistik Eğitimleri. Üst yönetim tarafından sağlanan veri kullanımına yönelik verilen eğitimlerin kararların etkililiğini artırdığı çeşitli yazarlar (Coburn ve Turner, 2011; Datnow vd., 2013; Jimerson ve Wayman, 2012; Mandinach ve Honey, 2008; Marsh, 2012; Schildkamp ve Kuiper, 2010; Spillane, 2012; Supovitz, 2010; Wayman, Jimerson ve Cho, 2012) tarafından belirtilmektedir. Nitekim eğitimcilerin veri okuryazarı olmaları için bu eğitimleri almaları önemlidir. Veri zengini bir dünyada okul yöneticisi olabilmek, yeni yeterlikler kazanmayı gerektirmektedir. Buna karşın yönetici yetiştirme programlarının çoğunda, araştırma, istatistik, verilerin yönetimi, raporlanması gibi eğitimler verilmemektedir. Bu eğitimleri veren kurslar olsa dahi okul yöneticilerinin bu eğitimi almaktan kaçtıkları da görülmektedir (Earl ve Katz, 2006). Dolayısıyla bu eğitimlerin MEB'in politikası içinde yer alan ve zorunlu tutulan bir eğitim olması sağlanabilir. Bu eğitimler aynı zamanda, öğrenciler için hedef belirleme, araştırmaya dayalı programlar izleme ve yeni öğretim stratejilerini takip etme konularını da kapsamalıdır. Bu eğitimler hizmet öncesinde ya da hizmet içinde verilebilir. Eğitimcilerin

verileri nasıl analiz edecekleri ve sonuçları nasıl kullanacaklarını bilmeleri için ülke, il, ilçe ve okul düzeyinde veri kullanımına yönelik eğitimleri temele alan politika değişikliğine gidilmesi gerekmektedir.

Teknolojik Altyapı. Alanyazından anlaşıldığı üzere, bilgi yönetim sistemi ve teknolojiye yatırım yapmak, verilerin etkili şekilde kullanımı için kritik bir öneme sahiptir (Breiter ve Light, 2006; Datnow vd., 2007; Sharkey ve Murnane, 2006; Wayman vd., 2007; Wohlstetter, Datnow ve Park, 2008). Birçok okulda veri kullanımı, etkin olmayan veri sistemleri nedeniyle engellenmektedir, bu da verilerin toplanmasını ve analiz edilmesini zorlaştırmaktadır. Wayman'a (2005) göre öğrenciye ait verilerin bir kısmı ulaşılabilir değildir. Şüphesiz bu durum veriye dayalı karar vermenin etkililiğini engellemektedir.

Verilerin analizini ve raporlanmasını kolaylaştıran teknoloji araçlara kolay şekilde (Mingchu, 2008; Wayman ve Stringfield, 2006), doğru ve zamanında (Sharkey ve Murnane, 2006; Wayman ve Stringfield, 2006) erişim sağlanmalıdır. Aynı zamanda güvenilir ve geçerli verilere (Schildkamp ve Kuiper, 2010; Mingchu, 2008; Teddlie, Kochan ve Taylor, 2002) ve kullanıcının ihtiyaçlarıyla uyumlu verilere (Schildkamp, 2007; Visscher, 2002) de sahip olunmalıdır. Heritage ve Yeagley'e (2005) göre yalnızca öğrenci bilgi sistemlerine değil, tüm bilgi sistemlerini bir yerde toplayabilen veri ambarı ve veri analizi için programlara da ihtiyaç duyulmaktadır. ABD'de verilerin kullanılması için teknolojik altyapının oluşturulması çok ciddiye alınmaktadır. Eğitim Bakanlığı teknolojik altyapının güçlendirilmesi amacıyla 610 milyon dolar yatırım yapmıştır (Mandinach vd., 2012). Aynı zamanda dokuz eyalette yapılan araştırmaya göre, eyaletlerin %80'inde öğrencilere ilişkin detaylı verileri içeren veri ambarı bulunmaktadır (Means, Padilla ve Gallagher, 2010).

Türkiye'de okullarda kullanılan veriler e-okul, MEB Bilişim Sistemleri (MEBBİS), Kamu Hesapları Bilgi Sistemi (KBS), Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Sistemi (TEFBİS) ile Taşınır Kayıt ve Yönetim Sistemi (TKYS) gibi sistemlerde yer almaktadır. MEBBİS 2003 yılındaki kamu yönetimi reformu çerçevesinde, Türkiye'de çevrimiçi dönüşümün bir aracı olarak MEB merkez ve taşra örgütü ile tüm eğitim kurumlarının kullanacağı bir bilişim sistemi olarak kurulmuştur (Bağlıbel, Samancıoğlu ve Summak, 2010). E-okul sistemine ise 2006 yılındaki pilot uygulamanın ardından 2007-2008 eğitim öğretim yılında geçilmiştir. Bu sistem kapsamında, İçişleri

Bakanlığının sistemi ile uyumlu olarak öğrencilerin ilk kayıt işleminden mezun oldukları zamana kadar çeşitli verilerinin (demografik, akademik vb.) izlenmesi sağlanmaktadır. Bunun yanı sıra, okuldaki diğer paydaşlara ilişkin veriler (norm kadro vb.) de bu sistem üzerinde saklanmaktadır (Varlık ve Günbayı, 2020). MEB Strateji Daire Başkanlığının 31/12/2010 tarih ve 7729 sayılı resmî yazısına göre, okullarda yapılan eğitim harcamalarının TEFBİS modülüne yüklenmesi gerekmektedir. TEFBİS sayesinde kaynakların etkin ve verimli kullanılması ile eğitimde fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanması hedeflenmiştir (Balcı ve Öztürk, 2014). MEB 2023 Vizyon Belgesi'nde, ABD ve diğer ülkelere benzer şekilde mevcut veri sistemlerini bütünleştirecek eğitsel veri ambarının hayata geçirileceğinden bahsedilmektedir (MEB, 2018). Ancak 2023 yılında hâlâ tüm yönetim bilgi sistemlerini birleştiren bir veri ambarının olmadığı görülmektedir.

Veriye Dayalı Karar Verme Müdahale Programları

Okullarda veri kullanımının yaygınlaşmasının ardından birçok araştırma merkezinde müdahale programları geliştirilmiştir. Bu çalışmada veriye dayalı karar verme alanında en fazla atıfta bulunulan iki müdahale programı açıklanmıştır.

Harvard Üniversitesi Veri Bilgeliği Müdahale Programı. Harvard Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki bazı araştırmacılar tarafından geliştirilen Veri Bilgeliği Müdahale Programının (Data Wise Intervention) amacı, her öğrencinin başarılı olabilmesi amacıyla eğitimde işbirlikli veri kullanma anlayışının desteklenmesidir. Bu doğrultuda 1996 yılından beri eğitimde verilerin eşitliği azaltmak için kullanılması amaçlanmaktadır. Bu bakış açısına göre öğrencilerin başarıları kim olduklarına göre belirlenmemeli ve her öğrenci kendi varoluş özellikleriyle kabullenilmelidir (<https://datawise.gse.harvard.edu>). Bu amaç doğrultusunda okullarda veri bilgeliği sürecine ilişkin bir süreç akışı belirlenmiştir. Bu akış Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 5'te görüleceği üzere Veri Bilgeliği Müdahale Programı üç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar önce hazırlık, ardından sorgulama ve son olarak sürecin değerlendirmesini kapsamaktadır. Üç aşama ise sekiz basamakta gerçekleştirilmektedir. Müdahale programının okul yöneticilerini temele alan bir programdır ve okul yöneticileri için bir rehber niteliği taşımaktadır. Nitekim her aşama, okul yöneticisinin süreci nasıl

yürüteceğine yönelik planlamaları içermektedir. Programın aşamaları kısaca açıklanmıştır.



Hazırlık Aşaması. Bu aşama, işbirlikli çalışmanın planlanması ve veri okuryazarlığının geliştirilmesi basamaklarından oluşmaktadır. Veriye dayalı karar verme işbirlikli bir süreçtir ve sürecin sağlıklı yürütülebilmesi için eğitimcilerin işbirliği içinde çalışmaları gerekmektedir (Boudett vd., 2013). Okul yöneticileri, okulda veri kültürü ya da sorgulama kültürünün oluşturulmasında oldukça önemli bir role sahiptir. Veri kültürünün oluşturulması için öncelikle işbirliği içinde çalışacak bir veri ekibinin oluşturulması gerekmektedir. Öğretim kadrosu bu tür ekiplerin kurulmasına fırsat verecek şekilde yapılandırılmalıdır (Boudett, City ve Murnane, 2006). Veri ekiplerinin çalışması için de yeterli zamanın ayrılması, okul yöneticilerinin ekiplerle yakın temasta çalışması ve grup normlarının belirlenmesi gerekmektedir (Boudett vd., 2013). Okul yöneticisi verilerin anlaşılması amacıyla öğretmenlerin veri okuryazarlığını geliştirmek için çalışmalarda bulunmalıdır. Nitekim öğrenci notlarının değerlendirilmesi için bile birçok terimin anlaşılmasını gerektirmektedir. Örneğin, geçerlik, güvenirlik, ölçme ya da örnekleme hatası gibi kavramların anlaşılması, verinin kullanımı için gereklidir (Boudett

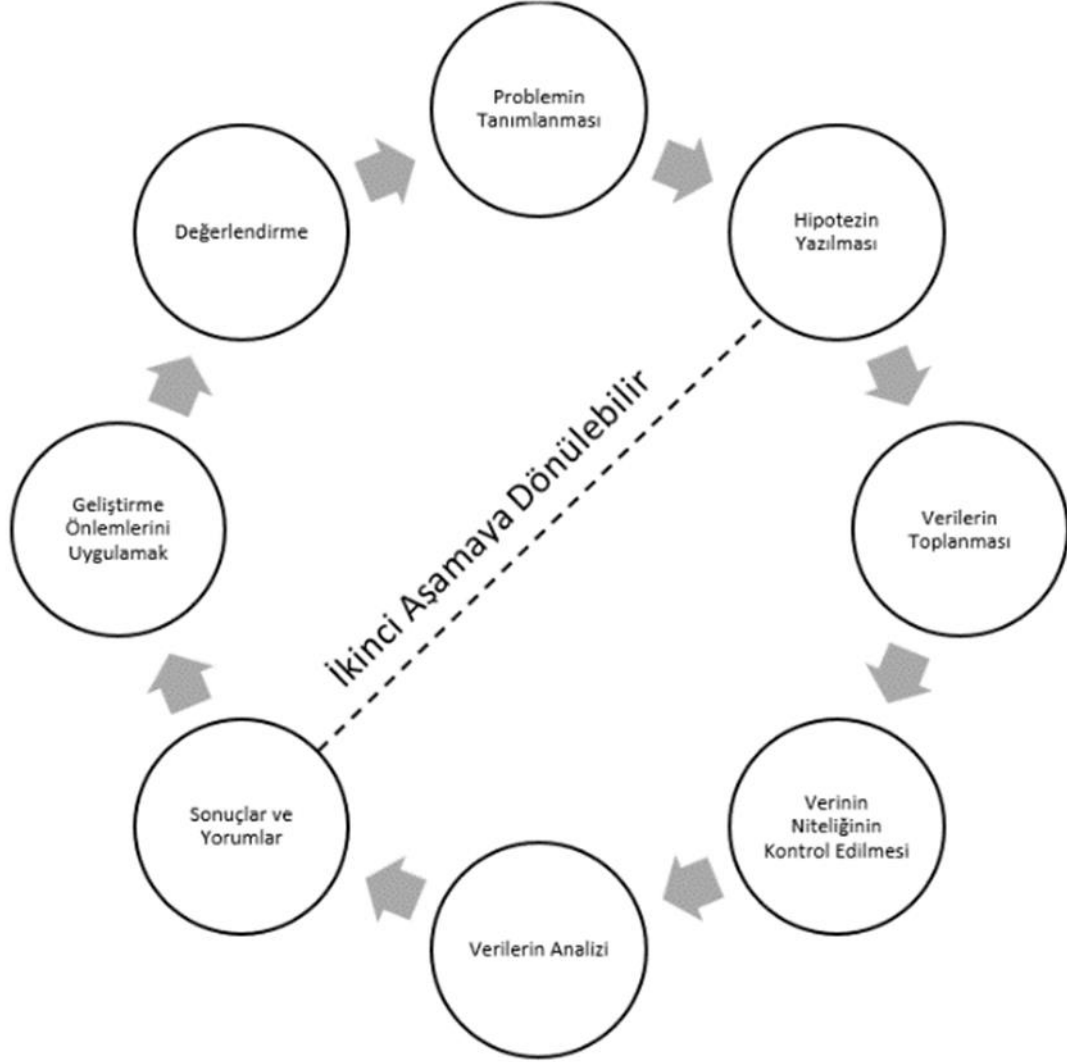
vd., 2006). Veri okuryazarlığı, verilerin detaylı bir şekilde anlaşılmasının ve yorumlanmasının en önemli adımıdır (Boudett vd., 2013). Hazırlık aşaması olarak belirtilen ilk iki basamak, sürecin iyi yönetilmesi ve diğer süreçlerin başarılı olması açısından oldukça önemli görülmektedir.

Sorgulama Aşaması. Öğrencilere ilişkin problemlerin tespit edildiği, probleme ilişkin verilerin toplandığı, analiz edildiği aşamadır. Bu aşama, okul yöneticisinin öncülüğünde bazı sorulara yanıt aramayı gerektirmektedir. Örneğin öğrencilerin matematik ya da dil becerilerini artırma amacıyla o alandaki veriler incelenebilir. Bu inceleme sırasında verilerin görselleştirilmesi, ekibin verileri daha iyi anlamasını sağlamaktadır. Dolayısıyla bu süreç okulda problemin tespit edilip bir problemin incelenmek için belirlenmesini gerektirmektedir. Bu aşama, aynı zamanda öğrencinin öğrenmesine yönelik sorulara yanıt aranırken kullanılacak veri türlerinin tespit edilmesi aşamasıdır. Bu noktada veri çeşitleme yapılması ve çoklu kaynaklardan yararlanılması önemli görülmektedir (Boudett vd., 2013). Bu aşamada eğitimciler problemin ne olduğu ve nasıl bir eylemde bulunulması gerektiği konusunda ortak bir anlayışa sahip olmuşlardır (Barrie, 2018). Bu aşama kısaca, verilerin analiz edilerek öğretim ve öğrenmeye yönelik eksikliklerin giderilmesi amacıyla sorgulama yapılmasıdır (Aiken, 2015).

Eylem Aşaması. Veri Bilgeliği Müdahale Programı'nın son aşaması olarak belirlenen bu aşama, stratejiler doğrultusunda eylem planının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini kapsamaktadır (Barrie, 2018). Eylemin değerlendirilmesinden sonra bazen verilerin tekrar toplanması aşamasına gitmek gerekmektedir. Bu aşamanın sonunda eğitimciler ne tür sorular sormaları, verileri nasıl incelemeleri gerektiği ve diğer paydaşlara nasıl destek olmaları gerektiği konusunda bir anlayışa sahip olurlar (Barrie, 2018).

Veri Bilgeliği Müdahale Programı, özellikle ABD'de sıklıkla kullanılan bir programdır. Harvard Üniversitesi bünyesinde bu alanda birçok veri koçu olarak yetiştirilmiştir. Programın aşamaları, özellikle öğrencilerin öğrenme problemlerinin giderilmesi amacıyla planlanmıştır. Bu yönüyle bu müdahale programının eleştirilmesi mümkündür. Nitekim okullarda öğrenciye ilişkin verilerin dışında başka birçok veri bulunmaktadır. Aynı zamanda okulda tespit edilen problemler her zaman öğrenciden kaynaklanmamaktadır.

Veri Takımları Müdahale Programı. Twente Üniversitesindeki bir grup araştırmacı tarafından geliştirilen Veri Takımı Müdahale Programı (Data Teams Intervention) Hollanda'nın yanı sıra birçok ülkede de uygulanmıştır. Şekil 6'da Veri Takımları Müdahale Programı sunulmuştur.



Şekil 6. Veri Takımları Müdahale Programı
Kaynak. Schildkamp ve Ehler, 2012

Şekil 6'da görüldüğü gibi, Veri Takımları Müdahale Programı sekiz aşamadan oluşmaktadır. Programın ilk aşaması problemin tanımlanması; son aşama ise değerlendirmenin yapılmasıdır. Veri Takımları Müdahale Programı'nı uygulayan okullar, öncelikle üzerinde çalışmak istedikleri bir problem ya da amaç belirlemektedir. Bu noktada eğitimciler, okulların şu anki durumunun ve ulaşmak istedikleri durumun analizini yapmaktadır. Ardından bu probleme yönelik farklı veri kaynaklarından veri

toplarlar. Elde edilen bu verilerin geçerli ve güvenilir olduğunun belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu probleme ilişkin bir çözüm önerisi belirlenip uygulanabilir. Uygulama sürecinin sonunda eylemin değerlendirilmesi gerekmektedir (Schildkamp ve Poortman, 2015; Schildkamp, vd., 2016; Schildkamp vd., 2018). Bu müdahale programının aşamalarının bilimsel araştırma süreciyle benzer olduğunu ifade etmek mümkündür. Başaran'ın (2000b) karar verme sürecini bilimsel araştırma süreci ile eş görmesi nedeniyle veriye dayalı karar vermenin de bilimsel araştırma süreçlerinin okula uygulanması olduğu belirtilebilir. Müdahale programının aşamaları kısaca açıklanmıştır.

Problem Tanımlanması. Okullarda çok fazla veri bulunmaktadır. Bu kadar veri arasından eğitimciler nereden başlayacaklarını bilememektedir. Ancak veriye dayalı karar verme sürecinde eğitimcilerin veriden değil bir amaçtan ya da problemten başlamaları gerekir (Schildkamp, 2019). Bu aşamada ekibin üzerinde çalışmak istediği problemi okul geneliyle ya da sınıf düzeyiyle ilgili olabileceği gibi hem okulla hem de bir konuyla ilgili olabilir. Örneğin okulla ilgili, öğrencilerin sınıfta kalma ve geçme durumları, okuldan ayrılma ya da mezun olma gibi durumlar incelenebilir. Konuyla ilgili ise altıncı sınıftaki öğrencilerin İngilizce notlarının düşük olması, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin matematik sınavlarındaki başarısızlık gibi konular incelenebilir. Problem tanımlandıktan sonra okulda bir veri ekibi kurulabilir. Dokuzuncu sınıfla ilgili bir durumda dokuzuncu sınıf zümresi çalışabileceği gibi, bu problemin çözümüne ilgi duyan öğretmenlerden oluşan bir ekip de kurulabilir (Schildkamp vd., 2018). Bu aşamada önemli olan okuldaki tüm problemlerin bir anda çözülmeye çalışılması yerine bir problemin ya da amacın belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda ise okul yöneticisi ekibin kimlerden oluşacağına karar vermelidir.

Hipotezin Yazılması. İlk aşamadaki problemle ilgili hipotezlerin yazılmasıdır. Örneğin bu hipotez öğrencilerin okuldan ayrılmalarının ya da matematikteki başarısızlığın nedenleri ile ilgili olabilir (Schildkamp vd., 2019). İlk aşamada “ne”, bu aşamada “neden” sorusuna yanıt aranmaktadır. Hipotezlerin ölçülebilir olması gerekmektedir. Öğrencilerin birçoğu matematik sınavından kalmış demek yerine, öğrencilerin %20'sinin matematik sınavından kalmasının nedenlerinin incelenmesi gerekmektedir (Schildkamp vd., 2018). Dolayısıyla bu aşamada “Amaçlara Göre Yönetim” anlayışındaki ilkelerin dikkate alınması gerektiği belirtilebilir.

Verilerin Toplanması. Ekibin hipotezi test etmek amacıyla nicel ve nitel verileri toplaması aşamasıdır. Bu aşamada değerlendirme testleri, denetim raporları ve yazılı sınav gibi veriler kullanılabilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğrenciye ilişkin gözlem notları gibi daha betimleyici nitel veriler de toplanılabilmektedir (Schildkamp vd., 2019). Çoğu zaman veriler, okulda sıklıkla kullanılan veriler olabilir; ancak gerektiği durumlarda farklı paydaşlardan da veri toplanabilmekte ya da yeni bir ölçme aracının geliştirilmesine gerek duyulabilmektedir. Bu noktada okuldaki bilgi sisteminin etkililiği ve okulun teknolojik altyapısı veri toplamasını kolaylaştırabilmektedir (Schildkamp vd., 2018). Örneğin okuldaki öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları tespit edilmek isteniyorsa bununla ilgili veri toplanabilir. Bu süreçte öğretmenlerle görüşme yapılabilir, değerlendirme için anketler geliştirilebilir. Bir ölçme aracının geliştirilmesi ise eğitimcilerin aracın geçerliği ve güvenilirliğini tartışmalarını gerektirebilir.

Verinin Niteliğinin Kontrol Edilmesi. Ekibin verilerden yararlanarak doğru çıkarımlarda bulunabilmeleri için verilerin niteliğinden emin olmaları gerekmektedir. Verilerin niteliğinin değerlendirilmesinde geçerlik ve güvenilirlik gibi iki temel kriter bulunmaktadır (Schildkamp vd., 2018; Schildkamp vd., 2019). Örneğin veri toplama aracının ölçmek istediği yapıyı ne kadar ölçtüğü test edilmektedir (Ebbeler, Poortman, Schildkamp ve Pieters, 2017). Bunun yanı sıra nitel verilerin de niteliğinden emin olunması gerekmektedir (Schildkamp vd., 2018).

Verilerin Analizi. Verilerin anlamlı hale getirilebilmesi amacıyla analiz edilmesi sürecidir. Örneğin, veri ekibi öğrencilerin başarısız oldukları bir derse ilişkin problemleri belirlemek istediklerinde notları kullanabilir, yüzde ve aritmetik ortalama hesaplayabilir. Analiz edilirken başarısız ve başarılı öğrenciler arasında da bir kıyaslama yapılabilmesi için farklı analizlerden de yararlanılabilir. Bu aşama, eğitimcilerin nicel ve nicel analiz tekniklerini bilmelerini gerektirmektedir (Schildkamp vd., 2018).

Sonuçlar ve Yorumlar. Verilerin analizinin yorumlandığı ve çıkarımlarda bulunulduğu bu aşama oldukça önemlidir. Bu süreçte analize ilişkin çıkarımda bulunulması ile verileri enformasyona, enformasyon da katılımcıların uzmanlığı ve becerileri ile birlikte bilgiye dönüştürülmektedir (Schildkamp vd., 2019). Dolayısıyla bu aşamanın verilerin anlamlandırıldığı bir süreç olduğu belirtilebilir. Hipotezin

yanlışlandığı durumlarda ise ikinci aşamaya geri dönüp veri toplamak gerekebilir (Schildkamp vd., 2018).

Geliştirme Önlemlerini Uygulamak. Bu aşamada gelişim önerilerinin uygulamaya dönüştürüldüğü, başka bir ifadeyle bilginin eyleme geçirildiği aşamadır (Schildkamp vd., 2019). Örneğin öğrencilerin İngilizce dersinde başarısız olmalarının nedeni öğretim programından kaynaklanabilir. Bu noktada öğretim programında nasıl değişikliklerin yapılması gerektiği ekip tarafından belirlenebilir. Ancak öğretim programını güncellemek köklü bir değişikliği gerektirebilir, okullarda bu durum her zaman kolay olmayacaktır. Ancak öğrencilerin matematikteki başarısızlığı onların çarpım tablosunu unutmalarından kaynaklanıyorsa, burada başka eylemlerde de bulunmak gerekebilir (Schildkamp vd., 2018). Bu aşamanın en zor aşamalardan biri olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Nitekim okullarda problemlerin analiz edildiği; ancak gelişim önlemlerinin çoğu zaman alınmadığı görülmektedir. Alınan bu değişiklikler stratejik planlamanın yapılmasını gerektirmektedir. Aynı zamanda bu süreçten sonrasında eylem planları ile stratejik planın kontrol edilmesi gerekmektedir.

Değerlendirme. Bu aşama tüm sürecin değerlendirilmesi aşamasıdır. Alınan önlemin ya da iyileştirme önerisinin etkililiği belirlenmektedir. İyileştirme önerisi yeterince uygulanmıyor ya da hedef kitlede beklenen etkilere yol açmıyorsa ilk aşamada amacın gerçekleşmesi mümkün değildir (Schildkamp vd., 2018).

Veriye Dayalı Karar Vermede Okul Yöneticisinin Rolü

Veriye dayalı karar vermenin özellikle okul yöneticileri açısından önemine sıklıkla vurgu yapılmaktadır. McCollum, Kajs ve Minter'e (2005) göre okul yöneticilerinin öz yeterliğinin sekiz boyutundan biri yasal ve etik ilkelere uyumlu olarak veriye dayalı karar vermedir. Dolayısıyla öz yeterliğe sahip olmak isteyen bir yöneticinin, veriye dayalı bir yaklaşımını benimsemesi gerektiğini ifade etmek mümkündür. Balcı'ya (2011a) göre okullarda anekdotlara, sezgiye ya da tecrübelerle dayalı kararlar alınması yerine, veriye dayalı karar alma yaklaşımı asıl olmalıdır. Bu nedenle bilimsel araştırmalar, okula yönelik problemlerin çözülmesinde önemli bir temel oluşturmaktadır. Dolayısıyla, eğitim yöneticileri araştırmanın nasıl kullanılacağı ve

yorumlanacağı hakkında veriye dayalı yönetim becerisine sahip olmalılardır. Bir okul yöneticisinin verileri etkili bir şekilde yorumlama ve kullanma kapasitesi, bir okulda veriye dayalı karar vermenin başarılı olması için önemlidir (Dembosky vd., 2005). Okul yöneticileri için veri okuryazarlığı; programlar, personel, kaynak tahsisi, çalışan istihdamı veya politikalar hakkında karar vermek için verileri incelemek anlamına gelmektedir (Mandinach, Gummer ve Muller, 2011). Müdürler, müdür yardımcıları, koçlar ve öğretmen liderleri de dâhil olmak üzere okul liderleri, verilere dayalı olarak kararların verildiği veri odaklı bir kültürü teşvik etmek için açık bir vizyona sahip olmalılardır (Hamilton vd., 2009). Bunun yanı sıra okul yöneticileri için gerekli olan beceriler, veri kullanımının anlaşılması ve okul içinde veri odaklı bir kültür oluşturulması ve geliştirilmesidir (Alwin, 2002; Doyle, 2003). Okul yöneticisinin veriye dayalı karar verme konusundaki liderliği, okul kültüründe bir değişime yol açabileceği gibi, öğretmenlerin de sürece dâhil olmalarını sağlayabilecektir (Wayman, 2005).

Verilere dayalı karar verme eğitim yöneticileri için gerekli olan beceriler arasındadır. Okul yöneticilerinin liderlik edebilmeleri, verinin nasıl kullanılacağına ilişkin analitik araçları öğrenmelerini de gerektirmektedir (Balcı, 2011a). Okul yöneticileri verileri, öğretmen ve öğrenciler için öğrenme kültürü yaratmada ve işbirlikli birlikte öğrenmeyi destekleyebilmek için sistemler oluşturmada kullanabilmektedir. Bunun yanı sıra verilerin örgütün her kademesinde kullanılmasıyla örgütsel öğrenme sağlanabilir (Goldring ve Schuermann, 2009).

Okullar, bilimsel temelli araştırmalara uygun hâle gelmeli ya da araştırma temelli olmak için öğrenci başarısını artıracak şekilde politika ve uygulamalar geliştirmelidir (Kettles, 2017). Bunun için ise okul yöneticilerinin aktif bir şekilde öğretimi gözlemlemeleri ve öğrenci sınav sonuçlarına yönelik verileri öğrenci ve öğretmen ihtiyaçlarını belirlemede kullanmaları gerekmektedir. Bu da okul yöneticilerinin öğretme ve öğrenme problemlerine ilişkin çözüm önerilerini tespit etmelerini ve daha anlamlı karar vermelerini sağlayabilmektedir (Marsh vd., 2006). Wayman'a (2005) göre dağıtımcı liderlik aracılığı ile öğrenci başarısı üzerinde politika kararlarında ve öğretmen görüşlerinde ortaya çıkan farklılıklar azaltılarak öğretmenlerin daha fazla veri kullanmaları teşvik edilebilir. Bunun yanı sıra yöneticilerin liderlik stillerinin veriye dayalı karar verme ile ilişkisi çeşitli çalışmalarda (Van Geel vd., 2019; Bostic, 2014 Wayman, Brewer ve Stringfield, 2009) değerlendirilmiştir.

Yukarıda tartışılanların ışığında, okul yöneticilerinin kapasite geliştirme, öğretimi iyileştirme, okulu geliştirme gibi amaçlarla verileri kullanabilecekleri ifade edilebilir.

Özellikle bu çağda, devlet okullarında hesapverme zorunluluğu bulunmaktadır (Kettles, 2017). Veriye dayalı karar almada okul yöneticisinin liderliği, okul kültüründe bir değişime yol açabileceği gibi, öğretmenlerin de sürece dâhil olmalarını sağlayabilecektir. Bu nedenle okul yöneticisi veriye dayalı karar verilirken, paylaşımcı liderlik anlayışını benimsemeli ve öğretmenlerin meslektaşlarıyla işbirliği içerisinde olmalarını sağlayabilmelidir (Wayman, 2005). Mevcut eğitim ortamlarında eğitimcilerin, verileri düzenli olarak toplayan, analiz eden ve kullanan ve meslektaşları ile işbirliği içinde olan bir modeli benimsemeleri hayati önem taşımaktadır (Hamilton vd., 2009; Mandinach, Friedman ve Gummer, 2015; Mandinach ve Gummer, 2015; Schildkamp ve Poortman, 2015). Nitekim Immen (2016) bir eğitimci ve koç olarak kendi deneyimlerinden yola çıkarak veriye dayalı karar vermenin kasıtlı bir şekilde ve meslektaşlarla işbirliği içinde uygulandığı zaman öğrenci başarısının ve öğretmenin güveninin dikkat çeken bir biçimde arttığını belirlemiştir. Dolayısıyla verilere dayalı karar verilebilmesi için öğretmenlerin işbirliği içinde çalışması gerektiği ifade edilebilir.

Veriye Dayalı Karar Vermede Öğretmenin Rolü

Öğretmenlerin verilerden yararlanarak karar vermeleri oldukça önemlidir. Nitekim sistematik bir şekilde toplanan verilerin kullanılması, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını değerlendirmeleri ve öğretimlerini geliştirmeleri konusunda oldukça önemlidir. Bu yaklaşım aynı zamanda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını benimsemelerinin de bir yoludur (Dunn vd., 2013). Ikemoto ve Marsh (2007) da öğretmenlerin veri kullanımının öğrencilerin zorlandıkları noktaların tespit edilmesi ve giderilmesi konusunda önemli olduğunu belirtmektedir. Bu noktada öğretmenlere yol gösterecek olan okul yöneticileridir (Bertrand ve Marsh, 2015; Datnow ve Park, 2014; Datnow vd., 2012). Ancak okul yöneticisinin yetkin olmadığı durumlarda ise öğretmenlere bu konuda yol gösterecek birisi olmadığı için yalnızlaşmaları muhtemeldir.

Öğretmenlerin verileri kullanabilmeleri için veri okuryazarı olmaları gerekmektedir. Veri okuryazarlığı ise bir amaç doğrultusunda verilerin sistemli bir şekilde toplanması, analiz edilmesi, yorumlanması ve öğretime yönelik bir eylemde bulunulmasıdır (Hamilton vd., 2009; Lai ve Schildkamp, 2013). Ancak öğretmenlerin veriye dayalı karar vermeleri her zaman mümkün olmamaktadır. Bunun nedenlerinden biri öğretmenlerin kararlarını çoğunlukla sezgilerine ve deneyimlerine dayandırmalarıdır

(Ingram vd., 2004). Diğer nedeni ise birçok öğretmenin öğretme kültüründen öğrenme kültürüne geçişinin zor olmasındandır (Chambers, 2017). Nitekim Winkler'e (2002) göre öğretmenler özellikle kıdemli olanlar, veriye dayalı karar vermeyi kendi karar verme anlayışlarına ve kendi sınıflarındaki güçlerine müdahale olarak nitelendirmektedirler. Sınıfta algılanan bu güç kaybının yanı sıra, bu durumu evrak işlerinin artışı ya da sınav verilerinin detaylı şekilde incelenmesi gerekliliği olarak algılayabilmektedir. Fakat diğer öğretmenler, özellikle yeni ve deneyimsiz olanlar ise veriye dayalı değerlendirmeyi, kendi zümreleri içinde bir işbirliği olanağı olarak görecekları için, bir öğrenme fırsatı olarak değerlendirmektedirler. Bu nedenle okulların veri kullanımı ile ilgili ortak hedeflere ulaşabilmesi için veri kültürünün yaygınlaştırılması esastır (Hamilton vd., 2009; Ingram vd., 2004).

Veriye Dayalı Karar Vermenin Yararları ve Sınırlılıkları

Okul yöneticileri gün içinde yüzlerce karar vermektedir. Her kararın verilmesi, detaylı bir araştırma gerektirmese de özellikle uzun vadeli sonuçları olan, yüksek riskli kararların nesnel bir şekilde verilere dayalı olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Earl ve Katz, 2006). Veriye dayalı karar verme yaklaşımının okullar için birçok yararının olduğu ifade edilmektedir. Araştırmalar (Alwin, 2002; Doyle, 2003; McIntire, 2002) veriye dayalı karar vermenin olumlu etkilerine vurgu yapmaktadır. Okul gelişimi ve etkililiği üzerine yapılan bazı çalışmalarda (Chrispeels, 1992; Earl ve Katz, 2002) ise okulun gelişimi için en önemli etmenin verinin kullanımı olduğu belirtilmektedir. Veriye dayalı karar verme, öğretmenlerin öğretime ilişkin daha bilinçli karar almalarını sağlamaktadır (Wayman, 2005). Bu da onların özgüvenini artırmaktadır (Dunn vd., 2013, 224). Katz ve Dack'a (2014) göre, eğitim örgütlerinde veriye dayalı karar verme ile bilişsel yanlılıkların önüne geçmek mümkün olabilmektedir.

Veriye dayalı karar vermenin birçok yararına karşın, özellikle son yıllarda sıklıkla eleştirildiği de görülmektedir. Örneğin veriye dayalı karar vermenin kullanılması öğretmenlerde endişe, gerilim ve kaygıya neden olabilmektedir. Bunun nedeni öğretmenlerin verinin kullanımı konusunda yetkin olup olmadıklarını bilmediklerinden kaynaklanmaktadır (Dunn vd., 2013). Verilerin kullanılmasının altında eşitlik ve hesapverebilirlik gibi nedenler olsa da bazen aşırı düzeyde hesapverme kaygısı yıkıcı etkilere de neden olabilmektedir. Ball'a (2003) göre İngiltere gibi hesapverebilirlik

düzeyi yüksek olan ülkelerde, verilerin kullanılması öğretmenlerin yargılanması, karşılaştırılması ve yıpratılması için kullanılabilir. Bunun yanı sıra O'Brein ve diğerlerinin (2019) araştırmasının sonuçlarına göre öğretmenler, veri kullanımı ve veri okuryazarlığıyla ilgili artan beklentiden dolayı endişe duyduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlerin verilerin kullanılmasını içselleştirmedikleri, sadece bir görev olarak gördükleri de görülmüştür. Spina'ya (2020) göre, eğitimde verinin kullanılması ve öğretmenlerin sorumluluğuna sürekli vurgu yapılması, öğretmenlerin yorgun ve mutsuz hissetmelerine neden olmaktadır. Öğretmenlerin veri toplama, analiz etme, performans hedeflerini karşılama ve standart testlerin gerekliliklerini yerine getirme konusunda sürekli baskı hissettikleri de görülmektedir. Bu baskı ise onların stres yaşamalarına ve yaratıcılıklarına kullanmak yerine sadece standartları karşılama kaygısına düşmelerine neden olmaktadır.

Hesapverebilirlik kaygısıyla, verilerin beklenen sonuçları vermediği durumlarda eğitimciler etik dışı durumlara yönelebilmektelerdir. Eğitimciler, istedikleri verileri özellikle seçebilmekte, istemedikleri verileri gizlemekte ya da çarpıtmaktadırlar (Schildkamp ve Kuiper, 2010). Başka bir ifadeyle sonuçlar yükseltip ya da düşürülerek gerçekte var olmayan bir durum oluşturulabilmektedir (Okpych ve Courtney, 2021). Öğrencilere ilişkin verilerin yükseltilmesi “not enflasyonu” kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Not enflasyonu, öğrencilere ilişkin test sonuçlarının gerçek bilgi ve becerilere uygun olmayan şekilde artırılmasıdır. Kısacası öğrenci notlarında bir suni artışın sağlanmasıdır. Sınav notlarının doğrudan artırılması, test sırasında yapılan değişiklikler, puanlama kriterinin değiştirilmesi ya da sınavlara yönelik öğretimin yapılması mümkün olmaktadır. Bu durum ise çoğu zaman dış baskılardan kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla öğrenci başarısıyla ilgili yanlış yargılara varılmasına, eğitime ilişkin yanlış kararlar verilmesine ve hesapverebilirlik ilkesinin ihlâl edilmesine neden olabilmektedir (Boudett vd., 2013).

Veriye dayalı karar verme, verilerin amacı dışında kullanılmasına da neden olabilmektedir. Örneğin doğru ölçümlere dayanmayan sınav sonuçları nedeniyle öğretim programları değiştirilebilmektedir. Bunun yanı sıra veri okuryazarı olamayan bir öğretmen verileri yanlış yorumlayabilmektedir. Bu durum ise gerekmediği takdirde okulların bazı yönlerini değiştirmelerine neden olduğu için kaynak israfına yol açabilmektedir (Schildkamp vd., 2014). Aynı zamanda kullanılacak verilerin artması mevcut durumun daha karmaşık hâle gelmesine de neden olabilmektedir. Bu nedenle aslında kararların uygun şekilde iletilmediği ve doğru yanıtlara ulaşılmadığı da

görülmektedir (Hogarth ve Soyer, 2015). Dolayısıyla daha fazla verinin doğru sonuçlara yönlendirdiği düşüncesi de bir yanılgı olabilmektedir.

Veriye dayalı karar vermede endişe duyulan bir başka nokta ise etik ilkelerin ihlal edilme ihtimalidir. Wang'a (2019) göre okul yöneticileri veriye dayalı karar verirken mahremiyet ve gizlilik gibi etik ilkeleri göz önünde bulundurmamalıdır. Bu nedenle okul yöneticileri karar verirken sadece verileri değil, aynı zamanda değerlere ve ilkelere de dikkat etmelidirler. Örneğin elde edilen nicel verileri yalnızca bir sayı olarak görmeyip etik boyutunu da göz önünde bulunduracak şekilde bilinçli karar vermelidirler. Buna karşın, bazen kişisel verilerin dahi üçüncü bireylerle paylaşıldığı görülmektedir. Benzer şekilde Guan, Feng ve Islam'ın (2023) bibliyometrik araştırmasının sonucuna göre, verilerin toplanılması, depolanması ve paylaşılması sırasında mahremiyet ihlal edilebilmektedir.

Veriye dayalı karar vermenin eleştirildiği bir diğer nokta ise rasyonelliği temele almasıdır. Okullardaki rasyonellik üzerindeki ısrar, rasyonel olmayan süreçlerin ve kararların görülmemesine neden olabilmektedir (Balcı, 1983). Bu aşırı rasyonelci bakış açısı, insanların birbirlerine duygusallıktan uzak davrandığı, güvenin azaldığı monoton bir atmosfere, moralin düşmesine de neden olabilmektedir (Hoy ve Miskel, 2012). Ayrıca rasyonel-bürokratik yaklaşım, örgütsel ilişki yapısını açıklarken bir makine analogisi kullanılarak örgütü bir makine şeklinde çalışır görerek informal süreçleri de ihmal edebilmektedir (Özdemir, 2008). Ancak eğitim örgütlerinde rasyonel ilke ve profesyonel değerler arasında uyum olduğu sürece ideal bir örgüt yapısından söz edilebilmektedir (Şişman, 2010). Weick'e (1982) göre okulları yönetmek diğer örgütlerden farklı bir çabayı gerektirmektedir. Okullar, gevşek yapılı sistemlerdir ve bu sistemde parçaları bir arada tutmak okul yöneticisinin görevidir. Bu sistemlerde kararlar, merkezden değil katılımlı olarak alınmaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinin etkililiği değerlendirmek için yalnızca sınav puanlarını baz almamaları, farklı kriterler ve veriler de kullanılmalıdır. Örneğin kütüphaneden hangi kitapların alındığı bile okul yöneticisi için bir veridir. Dolayısıyla gevşek yapılı sistemler olarak okullarda, veriyi sadece sayılardan ibaret görmemek ve bu sistemde dahi okulun yaşaması için verilerin dikkate alınması gerektiği unutulmamalıdır. Veriye dayalı karar vermenin temel amacının da öğretimin ve okulun geliştirilmesi ve kapasitenin artırılması olarak düşünüldüğünde, yalnızca rasyonel kaygıların ötesinde bir anlayışla uygulandığı belirtilebilir.

Türkiye'de veriye dayalı karar vermenin önündeki temel engellerden biri merkezîyetçi yapıdır. Nitekim MEB merkez örgütü aşırı birimleşme ile hem hantal hem

de işlevsel olmayan bir yapıya sahiptir. Böylece örgüt mevzuat yığınından oluşan aşırı bürokratikleşmiş bir örgüt hâline gelmektedir. Bu durum, eğitim sisteminde yöneticiler tarafından yenileştirici ve geliştirici kararlar alınmasında aksamalara yol açmakta ve yapıyı işlevsizleştirmektedir (TODAİE, 1991). Bunun nedenlerinden biri bürokratik ortamda yöneticinin yapmakla yükümlü bulunduğu görevlerinin olması, bu görevlerini yerine getirme bakımından ise üstlerine karşı sorumluluk duyması, sıkı denetim sonucu sürekli hesap vermek durumunda olmasıdır (Balcı ve Aydın, 2003). MEB örgüt yapısı incelendiğinde bütün yetkilerin merkezde toplandığı görülebilir. Bu örgüt yapısı içinde, taşra eğitim yöneticileri merkezin emir ve talimatlarını harfiyen uygulamaktan öteye gidememektedir. Bu doğrultuda sorumlulukları çok fazladır; fakat bu sorumlulukları yapabilecek yetkiye sahip değillerdir. Ayrıca Bursalıoğlu'na (2010) göre, her şeyin merkezde kararlaştırılması, taşra ve okul yönetimlerinin karar süreçlerine katılım yokluğu ya da azlığı, yöneticilerin merkezin emir ve talimatlarını benimsemelerini engellerken; performans, doyum ve morallerini olumsuz olarak etkilemekte ve kendilerini bir yöneticiden ziyade bir “uygulamacı” olarak görmelerine neden olmaktadır (Balcı, 2006). Başka bir ifadeyle okul yöneticilerinin karar verme sürecinde yer almaktan çok, birçok konuda alınan kararları uygulayıcıdan öteye geçemedikleri söylenebilir. Yetkinin büyük oranda MEB merkez örgütüne kullanıldığı, taşra teşkilatının ve yöneticilerin ise alınan kararları uygulama boyutunda kaldığı, bu merkeziyetçi yapının ise karar yükünden dolayı sekteye uğradığı söylenebilir. Nitekim veriye dayalı karar verme ciddi bir reform değişimini gerektirmektedir. Bu noktada Schildkamp'ın (2017) belirttiği gibi araştırmacıların uygulayıcılar ve politika yapıcılar ile bir arada çalışması gerekmektedir. Nitekim uygulayıcı ve politika yapıcılar, kararlarını yalnızca önsezi, sezgi ve geçmiş deneyimlere dayandırmamaları; kararlarında araştırmalardan yararlanmaları gerekmektedir. Eğitim ve öğretimin geliştirilmesi için araştırmacılar ve karar vericilerin bir arada eğitsel araştırmayı merkeze alarak hareket etmeleri gerekmektedir.

İşbirliği

İşbirliği kavramı birden fazla özelliğe sahip karmaşık bir kavramdır. Bu durum ise işbirliği üzerinde genel ve kapsayıcı bir tanım yapılmasını zorlaştırmaktadır (Frey, Lohmeier, Lee ve Tollefson, 2006). Türk Dil Kurumuna (2018) göre işbirliği “amaç ve çıkarları bir olanların oluşturdukları çalışma ortaklığı” şeklinde tanımlanmaktadır.

İşbirliği kavramı Merriam-Webster Sözlüğü'ne (2018) göre “sosyal ya da iş ortamlarında, ortak amaç ya da çabanın olması durumu” olarak betimlenmektedir. Her iki sözlükte de işbirliğinde ortak amaca vurgu yapıldığı görülürken, buna yönelik ortak çabadan bahsedilmektedir. Benzer şekilde Randrup, Druckenmiller ve Briggs'e (2016, 898) göre işbirliği “grup hedefine yönelik ortak çaba” şeklinde ifade edilmektedir. Fullan'a (1993, 17-18) göre işbirliği, “birden fazla ögenin uyum içinde oluşturduğu bir bütün” şeklinde tanımlanmaktadır. Dolayısıyla belirtilen tanımlardan yola çıkarak işbirliğini ortak amaçları gerçekleştirmek üzere gösterilen çabanın neticesinde ortaya çıkan bütünlük olarak tanımlamak mümkündür.

İşbirliği yönetim kuramları içinde uzun zamandır tartışılan bir konudur. Alanyazında İşbirliği Kuramı'nın öncüsü Chester Barnard olarak ifade edilmektedir (Başaran, 2000b). Barnard'a (1938) göre bir örgüt içinde insanların birbiriyle iletişim kurmaları ve etkinliklere gönüllü katılmaları ile örgütün ortak amaçları gerçekleştirilmektedir. Amaçların birlikte gerçekleştirilmesi ise işbirliği olarak tanımlanmaktadır. Nitekim örgütün öğeleri; iletişim, hizmete gönüllülük ve ortak amaçtır. Bu özellikleriyle örgüt bir işbirliği sistemidir. Bunun yanı sıra işbirliğinin rekabet ve çatışma kavramlarıyla birlikte incelenmesi gerektiğini ifade eden yazarlar da bulunmaktadır. Kaya'ya (1991) göre işbirliği, rekabet ve çatışma gibi sosyal etkileşim türlerinden biri olarak görülmektedir. Slater (2004) çatışmanın birbirinden farklı düşünce yapılarına sahip insanları bir araya getirme süreci olarak işbirliğinin doğal bir boyutu olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Mintzberg, Dougherty, Jorgensen, Westley'e (1996) göre işbirliği, gereksiz uzlaşma ya da tahakkümden kaçınarak üçüncü bir yol olarak bütünleşme ve sentezlemeyi kullanmaya izin vermektedir. Görüldüğü üzere işbirliği ve çatışma kavramları arasındaki bağlantı çoğunlukla bütünleşme kavramı üzerinden tartışılmaktadır. Alanyazında işbirliği kavramının farklı tanımlandığını ve henüz bu konuyla ilgili yeterince çalışmanın olmadığına vurgu yapan Randrup ve diğerlerine (2016) göre işbirliği kavramının psikolojik alt yapısının derinlemesine incelenmesi gerekmektedir. Bu yazarlara göre işbirliği kavramına yönelik daha fazla analiz yapılmalı ve özellikle işbirliği kavramının doğası (metafiziği) ve değer sistemi (aksiyoloji) derinlemesine incelenmelidir. İşbirliği kavramının psikolojik temellerine yönelik bu tartışmaların yanı sıra, bir de kavramın kökenlerinin irdelendiği görülmektedir.

Farklı dillerde, farklı anlamlara sahip olan “*cooperation*” ve “*collaboration*” kavramları Türkçede işbirliği olarak çevrilmektedir. Ancak sözcüklerin kökenlerine

bakıldığında, birbirinden ayrılan anlamlarının ortaya çıktığını ifade etmek mümkündür. Her iki kelimenin, anlamsal ayrımından önce kullanım zamanlarına bakıldığında, collaboration kelimesinin 19. yüzyılda kullanıldığı; cooperation kelimesinin ise 14. yüzyıla dayanan çok daha eski bir geçmişinin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla cooperation, collaborationa göre daha eski bir kelimedir. Her iki kelime de Latin kökenli olup collaboration birlikte anlamına gelen “col”³ ve iş yapmak anlamına gelen “labor” kelimelerinin birleşiminden oluşmaktadır (Merriam-Webster Sözlük, 2018). Yazarlar (Dillenbourg, Traum ve Schneider, 1996; Roschelle ve Teasley, 1995) cooperation ve collaboration kelimeleri arasında ayrım yapılması gerektiğini ifade etmektedirler. Cooperation bütün katılımcıların belirlenmiş işlerini ayrı ayrı olarak yapmaları ve ardından bunları bir araya gelerek tartışmalarıdır; collaboration ise bir ürün üretmek için bireylerin doğrudan etkileşimde bulunmaları, tartışmaları ve başkalarının perspektiflerini de değerlendirmeleri anlamına gelmektedir (Kozar, 2010). Dolayısıyla collaboration kavramının bir işin eşzamanlı; cooperation kavramının ise bir işin önce farklı boyutlarının ayrı ayrı ardından bir araya gelinerek yapılması anlamına geldiği ifade edilebilir. Collaborationdaki birlikteliği sağlayabilmek de her zaman mümkün olmamaktadır (Kozar, 2010). Bu çalışmada collaboration sözcüğü işbirliği, cooperation ise kooperasyon şeklinde kullanılmaktadır.

İşbirliğinin bir süreç olduğu ve bu süreç içerisinde eşgüdüm ile kooperasyonun işbirliğine zemin hazırladığı ifade edilebilir. Bursalıoğlu (2010) işbirliğini katılanların aynı amaçları paylaşmaları, eşgüdüm ise bireylerin birbirlerinin eylemlerinden haberdar olmaları şeklinde tanımlamaktadır. Buna göre eşgüdümlemenin işbirliğinin sağlanması için gerekli bir süreç olduğu belirtilebilir. Bunun yanı sıra işbirliğinde aynı amaçlar için çalışılmasına karşın, kooperasyonda birbirinden haberdar olmanın söz konusu olduğu ifade edilebilir. Başaran (2000b) kooperasyon kelimesini “elbirliği” olarak çevirmekte ve kavramı, aynı amaç için bir arada çalışanların birbirleriyle uyumlu biçimde çalışmalarının ötesinde, gerektiğinde birbirlerine yardım etmelerini, destek olmalarını başka bir ifadeyle yardımlaşarak çalışmaları şeklinde açıklamaktadır. Bu sayede çalışanların birbirlerinin eksik yönlerini tamamlamaları mümkündür. Bu iki tanım bir arada düşünülerek kooperasyonun birbirinden haberdar olma ve bu iletişim ortaklığı neticesinde, gerekirse diğerine yardım etmeye gönüllü davranma olduğu ifade edilebilir. İşbirliği kavramını

³ Kelimenin kökeninde “com” yer almakta; fakat yanına labor ifadesini aldığında “col” ifadesine dönüşmektedir.

döngüsel bir kavram olarak ele alan Himmelman (2002), dört aşamalı bir süreçten söz etmektedir; yazarın görüşleri Şekil 7’de görselleştirilerek sunulmuştur.



Şekil 7. İşbirliğinin Oluşum Süreci

Kaynak. Himmelman, 2002’den yararlanılarak oluşturulmuştur.

Şekil 7’ye göre işbirliği sürecinin dönüşümsel ve gelişimsel bir süreçten oluştuğunu ifade etmek mümkündür. Buna göre bir sonraki aşamaya geçebilmek için ilk aşamanın gerekliliklerinin yerine getirilmesi gerekmektedir. Ancak Himmelman’ın (2002) belirttiği gibi bu stratejilerin, birbirinden daha gerekli ya da örgüt için daha uygun olduğunu ifade etmek mümkün değildir. Dolayısıyla işbirliğinin diğer kavramlardan daha fazla paylaşımı içinde barındırdığı, bir örgüt için görece diğerlerinden daha üst düzeyde olduğunu ifade etmek mümkündür.

İşbirliği kavramına ilişkin yapılan tanımların neredeyse tümünde ortak amaç ve eylem ifadelerinin yer aldığı belirtilebilir. Bireyleri bir araya getiren ortak amaç, kazanım ya da risk algısı onların birlikte hareket etmelerini sağlamaktadır (Uğurlu, 2013). Bu nedenle işbirliği dinamik bir süreçtir (Bush, 2003). İşbirliği, her örgüt için oldukça önemlidir. Ancak girdileri ve çıktıları bireylerden oluşan eğitim örgütlerinde, işbirliğinin kaçınılmaz olduğunu belirtmek mümkündür. Nitekim işbirliği, özellikle eğitim ve öğretimin kalitesi açısından eğitimdeki problemlere bir çözüm olarak görülmektedir (Lima, 2003). İşbirliği, öğretmen ve okul geliştirmede kritik bir öneme sahiptir

(Rosenholtz, 1991). Eğitim örgütlerinde özellikle mesleki işbirliğine vurgu yapılmaktadır.

Mesleki İşbirliği

Eğitim örgütleri olan okullarda işbirliği farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Eğitime dâhil olan tüm paydaşların birbirleri arasında işbirliğinden söz edilebilmektedir. Öğretmen-öğrenci, öğretmen-yönetici, öğretmen-veli gibi işbirliği ilişkilerinden söz etmek mümkündür. Okul içinde çalışanlar arasında işbirliğinin olması, okulun bir topluluk olarak algılanmasını sağlamaktadır (Slater, 2004). Özellikle son 20 yılda eğitim araştırmacıları ve politika yapıcılar, okullarda kapasite geliştirme ve öğretmenin profesyonel gelişimini desteklemek için öğretmen ilişkileri ve işbirliği konularına daha fazla ilgi göstermeye başlamışlardır (Moolenaar, 2012). Okulda özellikle öğretmenler arasındaki işbirliği başka bir ifadeyle mesleki işbirliği (teacher collaboration), okullarda problemlerin çözülmesinin bir yolu ve okul geliştirme için bir perspektif ve güçlü bir araç olarak görülmeye başlanmıştır (Kelchtermans, 2006).

Mesleki işbirliği kavramı ilk olarak 1975 yılında Lortie tarafından, 21. yüzyılın etkili bir profesyonel uygulaması olarak sunulmuştur. Mesleki işbirliği kavramı ile ilgili alanyazında çok sayıda tanımın olmasına rağmen, kavramın evrensel bir tanımı bulunmamaktadır (Scribner ve Bradley-Levine, 2010). Nitekim işbirliği eğitim açısından popüler bir kavram olsa da, işbirliğini tanımlamak ve ölçmek zor görünmektedir (Tschannen-Moran, 1998). Mesleki işbirliği ile ilgili tanımlardan bazıları birbirleri ile ilişkiliyken bazıları birbirinden farklı anlamları içermektedir (Muijs ve Harris, 2003). Bu kavramlardan bazıları öğretmen liderliği alanyazınından gelmektedir. Mesleki işbirliği alanında ilk çalışmalardan birini yapan Rosenholtz'a (1991) göre, mesleki işbirliğinin ortaya çıkmasında okuldaki liderlik rolüne sahip öğretmenler önemlidir. Yazara göre öğretmen liderliği söz konusu olduğu okullarda öğretmenler, birbirilerine yeni şeyleri öğretmekte, birbirilerini gelişme konusunda etkilemekte ve problemlerin çözülmesinde birbirlerine destek olmaktadır. Harris ve Jones'a (2019) göre öğretmen liderliği işbirliği aracılığıyla gerçekleşmektedir ve buradaki temel amaç bireyler arasındaki uyumlu ilişkidir. Landa ve Donaldson'ın (2022) karma araştırmasının sonuçları da öğretmen işbirliğinin, öğretmen liderliğinin önkoşulu olduğunu desteklemektedir. Bu

nedenle okulda işbirliğinin artırılması amacıyla öğretmen liderliğinden yararlanılabilmektedir.

Mesleki işbirliği Lortie'ye (1975) göre meslektaş etkileşimini artırarak ortak güveni oluşturup öğretmenlerin öğrencilerin performansları üzerinde sorumluluk almalarını sağlamaktır. Mesleki işbirliği, öğretmenlerin bütün eylemleri ve etkileşimleri ile ilgilenilmesi ve öğrenci başarısına odaklanmasıdır (Wimberley, 2011). Kelchtermans'a (2006) göre mesleki işbirliği çoğunlukla sınıf uygulamalarında ortaya çıkan problemlerin çözümünü sağlamaya yönelik öğretmenlerin bir ortak akıl oluşturma faaliyeti olarak görülmektedir. Bush'a (2003) göre işbirliği, iki ya da daha fazla eğitimci arasındaki hedefe yönelik konuşma, söylem, iletişim ve etkileşimdir. Böylece işbirliği eğitimcilerin öğrenciler için benzer hedefleri paylaşan meslektaşları ile diyaloga girmeleri ve profesyonel bir iletişim içinde bilgiyi aramaları anlamına gelmektedir. Gardner'a (2005) göre mesleki işbirliği, bir dizi etkinlikten kaynaklanması nedeniyle süreç; farklı perspektiflerin bir sentezi olması nedeniyle de sonuç olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle işbirliği hem göreve hem de ilişkilere odaklanmayı gerektirmektedir. Howland ve Picciotto'nun (2003) tanımına göre mesleki işbirliği, iki ya da daha fazla eğitimcinin düzenli bir şekilde bir araya gelerek öğretme ve öğrenme, ders etkinlikleri, ders planları, dersin tasarımı, ölçme ve değerlendirme ile eğitim programlarını belirledikleri bir pedagoji yaklaşımı olarak ifade edilmektedir. Benzer şekilde Hargreaves ve O'Connor'a (2018) göre işbirliği, planlama, derinlemesine diyalog, yapıcı geribildirim ve sürekli işbirlikli sorgulama yoluyla düzenlenen ilişkidir. Eschler, Hallam ve Brown'a (2023) göre mesleki işbirliği, iki ya da daha fazla öğretmenin bilgi paylaşımları, planlama yapmaları ve problem çözme amacıyla etkileşimde bulunmalarıdır. Bu çalışma kapsamında mesleki işbirliği, öğretmenlerin belli bir amaç doğrultusunda bir araya gelerek bilgi ve kaynak paylaşımları, öğrenciye yönelik etkinlikleri ortak hazırlamaları ve birbirlerinin mesleki gelişmeleri amacıyla yol gösterip desteklemeleri süreci olarak tanımlanmaktadır.

Mesleki işbirliğinin çeşitli özellikleri bulunmaktadır. Hargreaves'a (1994) göre işbirliği, kendiliğinden olan, gönüllülük esasına dayalı, gelişimi sağlama amacı güden, belli bir zaman ve yere göre sınırlandırılmayan bir durumdur. Yazara göre okul yöneticilerinin işbirliği yapmaları konusunda öğretmenleri zorlaması ise yapay bir işbirliğine (contrived collegiality) neden olmaktadır. Ancak bunun tam tersini düşünen yazarlar da bulunmaktadır. Örneğin Howland ve Picciotto'ya (2003) göre okul yöneticilerinin diğer faaliyetlerinin ötesinde işbirliğini destekleme, bu faaliyetler için

yeterli zaman ve uygun mekânı ayarlamaları gerekmektedir. Lortie'ye (1975) göre, hesapverebilirlik kültüründe işbirliği bazı zamanlarda dışsal kontrol aracı olarak görülebilmektedir. Dolayısıyla yazarın işbirliğinin hem dayanışmayı hem de zorlamayı beraberinde getirebilecek yapısını çok önceden sorguladığı ve bu sorgulamanın da hâlâ güncel olduğunu ifade etmek mümkündür. Hargreaves ve O'Connor (2018) öğretmen işbirliğini, işbirlikli profesyonellik (collaborative professionalism) şeklinde ifade etmekte ve bu durumun örgütlerde istenilir olduğunu belirtmektedirler.

Başarılı eğitim sistemlerinde öğretmenlerin yüksek düzeyde işbirliği yaptıkları görülmektedir. Nitekim bu ülkelerde öğretmen işbirliği, öğretmen geliştirme stratejisinin önemli bir parçası olarak görülmektedir (Slavit, Kennedy, Lean ve Nelson, 2011). Örneğin Finlandiya'nın eğitim sisteminde öğretmenler arasındaki işbirliğinin bireyselliği azalttığı ve öğretmenlerin psikolojik ihtiyaçlarını karşıladığı belirtilmektedir. Aynı zamanda işbirliği dışsal ve bürokratik müdahalelerin de azaltılmasının bir yolu olarak görülmektedir (Hargreaves, 2009). Başarılı eğitim sistemlerinde öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmalarının altında şüphesiz onun yararlarını deneyimlemiş olmaları yatmaktadır. Sınıf ya da okul düzeyinde, sürekli olarak öğrenci başarısında odaklanarak işbirliği içinde çalışılması, öğretmenler ve öğrenciler için önemli sonuçlar doğurabilmektedir (Slater, 2004). Bunun yanı sıra Hargreaves'a (1994) göre mesleki işbirliğinin, moral desteği ve özgüven sağlama, öğretimin etkililiğini artırma, iş yükünü azaltma, zaman kavramı üzerinde uzlaşma sağlama, belirsizliği azaltma ve görev sınırlarını belirleme, politika belirleme sürecinde daha yüksek etkiye sahip olma, yapılan uygulamaları yansıtıcı değerlendirebilme, öğrenme olanağı sağlama ve devam eden okul gelişimine katkı sağlama gibi yararları yer almaktadır. Huffman ve Kalnin'e (2003) göre işbirliği yalnızlık duygusunu azaltmakta, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırmakta ve öğrenciler üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin işbirliği içinde öğrenci başarısını ve öğretimin etkililiğini değerlendirmeleri, eğitimin temel amaçlarına ulaşmasını sağlamaktadır. Mesleki işbirliğinin öğretimin niteliğini artırdığı çalışmalar (Levine ve Marcus, 2010; Little, 1982; Little ve McLaughlin, 1993) ile desteklenmektedir.

Mesleki İşbirliğinin Türleri

Alanyazında mesleki işbirliğinin farklı şekillerde tanımlanması nedeniyle farklı türlerinden bahsedilmektedir. Bu çalışma kapsamında sıklıkla mesleki işbirliği olarak adlandırılan öğretmen takımları (teacher teams) ve mesleki öğrenme topluluğu (professional learning communities) kavramlarının tanımlarına yer verilmiştir.

Öğretmen Takımları. Okulun kendi doğal yapısından oluşan öğretmen takımları, öğretmen işbirliğindeki birlikteliği tam olarak karşılamamaktadır (Vangrieken, Dochy, Raes ve Kyndt, 2015; Smith, 2009). Öğretmen işbirliğinde bütünsellik, paylaşım ve ortak çalışma anlayışı hâkimdir (Vangrieken vd., 2015). Ancak öğretmen takımlarında her zaman bu durum zorunlu değildir. Öğretmen takımlarının bir topluluğa dönüşmesi için öğretmenler arasında bağlılık ve paylaşılan amaçlar olması gerekmektedir. Bunun için ise öğretmenlerin topluluk içindeki rollerinin farkında, eleştirel düşünmeye açık, gelişime istekli, birbirlerine güvenen ve sahiplenilen bireyler olmaları gerekmektedir (Brouwer, 2011). Beyhan'ın (2019) 345 yönetici ve 477 öğretmeni ile gerçekleştirdiği araştırmasının sonuçlarına göre formal bir grubun varlığını devam ettirmesi için etkili olması gerekmektedir. Formal gruplar ise amaçlarını gerçekleştirdiği ve etkili olduğu sürece varlığını devam ettirir. Grupların etkililiği ise çeşitli etmenlere bağlıdır. Etkililik ise takımlar açısından öğretmenlerin sosyal hayatta da ne kadar iletişim kurdukları ile ilişkili görülmektedir. Dolayısıyla alanyazında sıklıkla öğretmen işbirliği ile eş tutulan öğretmen takımlarının paylaşım ve ortaklık konusunda ayrıldığı ifade edilebilir. Ancak bu takımlar bir topluluk olmaya istekli ve paylaşıma açık olduklarında öğretmen işbirliğinin oluşmaya başladığı ifade edilebilir.

Mesleki Öğrenme Topluluğu. Mesleki öğrenme topluluğu Senge'in (2006) örgütsel öğrenme yaklaşımına dayanmaktadır. Öğretmen işbirliğinin bir türü olarak ifade edilen mesleki öğrenme topluluğu Hargreaves'a (2019) göre, öğretmenlerin birlikte uygulamalarını nasıl geliştireceklerini sorguladıkları ve bunun yollarını keşfetmek amacıyla kolektif bir sorumluluk aldıkları gruplardır. Westheimer'e (2008) göre işbirliğinin bu türü, birlikte mesleki gelişim için çalışan öğretmen topluluğunu ifade etmektedir. Mesleki işbirliğine benzer şekilde mesleki öğrenme topluluğunun tanımı konusunda uzlaşılmış bir tanım bulunmamaktadır; çünkü farklı bakış açıları ve kuramsal

çerçeveler tek bir tanım yapılmasını güçleştirmektedir (Lomos, Hofman ve Bosker, 2011). Mesleki öğrenme topluluğuna yönelik tanımlar, öğretmenlerin birarada çalışmalarına vurgu yapmaktadır. Buna karşın okulun tamamını bir mesleki öğrenme topluluğu olarak değerlendiren yazarlar (Birenbaum, Kimron ve Shilton, 2011; Leonard, 2002; Leonard ve Leonard, 2001) da bulunmaktadır. Buna göre tüm okul, aynı amacın ve fikirlerin paylaşıldığı, bireycilikten ziyade grup zihniyetini benimsemiş ve işbirliği içinde çalışılan bir öğrenme topluluğu olarak ifade edilmektedir.

Mesleki öğrenme topluluklarının yazarlara göre farklı boyutları bulunmaktadır. Hipp ve Huffman'a (2003) göre mesleki öğrenme topluluğunun dört boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar; destekleyici ve paylaşımcı liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, işbirlikli öğrenme, destekleyici koşullar ve kişisel deneyimlerin paylaşımı şeklindedir. Benzer şekilde Blacklock'un (2009) araştırmasına göre mesleki öğrenme topluluğunun; paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, işbirlikli öğrenme, kişisel deneyimlerin paylaşımı ve destekleyici koşullar olmak üzere beş boyutu bulunmaktadır. Özdemir'e (2016) göre mesleki öğrenme topluluklarının sorumluluğu paylaşma, yansıtıcı diyalog, uygulamaları kurumsallaştırma, öğretimsel uygulamalar ve öğretime odaklanma olmak üzere dört boyutu bulunmaktadır. Görüldüğü üzere farklı çalışmalarda ortak olan bazı boyutlar bulunmaktadır. Bu boyutlar, paylaşımcı liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, yansıtıcı diyalog ve öğretime odaklanma şeklindedir.

Mesleki İşbirliğinin Yararları ve Engelleri

Mesleki işbirliğinin öğrenci, öğretmen ve okul düzeyinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Öğrenci düzeyinde mesleki işbirliğinin yararları arasında en fazla değinilen öğrenci başarısını artırmasıdır. Goddard, Goddard ve Tschannen-Moran'ın (2007) 47 ilkokuldan 452 öğretmen ve 2536 öğrenciden elde ettikleri sonuçlara göre, öğrenci başarısı ve öğretmen işbirliği arasında ilişki bulunmaktadır. Goddard ve diğerlerinin (2010) araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, mesleki işbirliği öğrenci başarısı üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir. Özellikle öğretmenlerin öğretime yönelik daha fazla işbirliği yaptıkları okullarda öğrencilerin öğrenmesinde gözle görülebilir bir değişim meydana gelmiştir. Bunun yanı sıra araştırmacılara göre okullar arasındaki başarı farklılığının azaltılmasının bir yolu da mesleki işbirliğidir. Goddar, Goddard, Kim ve Miller'ın (2015) 93 okuldan veri

topladıkları araştırmalarının sonuçlarına göre, mesleki işbirliğinin öğrencilerin başarısında dolaylı bir etkisi bulunmaktadır. Araştırmacılar, mesleki işbirliğinin formal ve ğretimi geliştirmeye odaklı olması gerektiğini ve işbirliğinin artırılması için örgütlerin bunu destekleyen bir yapıya dönüşmesi gerektiğini belirtmektedirler.

Öğretmen düzeyinde de mesleki işbirliğinin birçok yararından bahsedilmektedir. Öğretmenler, diğer meslektaşlarıyla işbirliği yapma olanağı bulduklarında, bu durum onların okuldan ayrılma ya da mesleği bırakma eğilimlerini azaltmaktadır (Youngs, Holdgreve-Resendez ve Qian, 2011). Nitekim ğretmen işbirliği, yeni başlayan öğretmenlerin deneyimli öğretmenlerden öğrenmesinin bir yolu olarak görülmektedir (Carrol ve Foster, 2008). Bunun yanı sıra öğretmenler arasında fikirlerin ve kaynakların daha fazla paylaşıldığı da görülmektedir (Main ve Bryer, 2005). Fikir ve kaynakların paylaşılmasının yanı sıra, öğretmenlerin yeni yöntem ve teknikleri birbirleriyle paylaşmaları da sağlanmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin birlikte ğrenci değerlendirmelerini hazırlamaları da mesleki işbirliğinin bir göstergesidir (Meirink, 2007). Öğretmenlerin birlikte değerlendirmeleri vb. hazırlamaları ise hem öğretimin gelişmesini (Bertrand, Roberts ve Buchanan, 2006) hem de iletişimin artmasını (Egodawatte vd., 2011) sağlamaktadır. Bu da şüphesiz öğretmenlerin mesleki açıdan gelişmelerinin bir yoludur (Egodawatte, McDougall ve Stoilescu, 2011). Mesleki işbirliğinin olması, öğretmenlere bireysel açıdan da yararlıdır. Öğretmenlerin motivasyonlarının artması (Johnson, 2003), yalnızlık hissinin azalması (Main ve Bryer, 2005) sağlanmaktadır. De Lay ve Washburn'un (2013) araştırma sonuçlarına göre mesleki işbirliği, öğretmenlerin kariyer memnuniyeti ve işte kalmaları üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Öğretmen işbirliği mesleki gelişmenin bir yolu olarak görülmektedir ve mesleğe duyulan ilginin artmasını sağlamaktadır. Ayrıca ğretmenlerin birbirlerine karşı daha anlayışlı ve hoşgrl olmalarının bir yoludur. Okul düzeyinde de mesleki işbirliğinin yararları araştırılmıştır. Okullarda işbirlikli bir kültürün yerleşmesi (Rone, 2009; Slavı vd., 2011) açısından mesleki işbirliği önemlidir. Bunun yanı sıra mesleki işbirliği ile öğrencilerin ihtiyaçlarına daha çok odaklanılmakta ve bu durum da kapsayıcı bir yaklaşımın ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Slavı vd., 2011).

Mesleki işbirliğinin yararlarının yanı sıra bazı sınırlılıkları ve engelleri de bulunmaktadır. Ervin'in (2011) araştırmasının sonuçlarına göre ğretmen işbirliği ğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmasa da yöneticinin desteği ve ayırdığı zamanı arttıķça okulda mesleki işbirliği artmaktadır. Meyer ve diğerlerinin (2022) araştırmasının sonuçlarına göre de okul yöneticileri, ğretmen işbirliğinin desteklenmesi,

grupların işbirlikli çalışmaya teşvik edilmesi ve süreçlerin kolaylaştırılmasında önemli bir etmendir. Yeterince yönetici desteği olmayan okullarda mesleki işbirliğinin olması zor görünmektedir. Ancak yöneticinin öğretmenleri fazla kontrol etmesi de onların özerkliğinin azalmasına ve sonucunda motivasyonlarının düşmesine neden olabilmektedir. Yöneticinin tutumunun yanı sıra okul kültürü ve mikropolitika da mesleki işbirliğinin önündeki engellerdendir (Shakenova, 2017). Yönetici etmeninin yanı sıra öğretmenlerin kendi karakter özellikleri ve tutumları da mesleki işbirliğinin olumsuz sonuçlar doğurmasına neden olabilmektedir. Mesleki işbirliği bireysel arası çatışma, rekabet, iş yoğunluğunu artması ve baskın görüşün kabul edilmesi gibi durumlara neden olabilmektedir (Johnson, 2003). Çatışma ise ortak bir amaç için çalışırken öğretmenlerin birbirilerini yapıcı eleştirmek yerine yıkıcı eleştirmelerinden kaynaklanabilmektedir (Bovbjerg, 2006). Shavard'ın (2022) üç farklı bağlamda gerçekleştirdiği etnografik araştırmasının bulgularına göre işbirliği yapılırken öğretmenlerin deneyim paylaşmanın ötesine geçerek eleştirel tartışmalara katılmaları ve kuramı temele alarak uygulamaya dönük yenilikleri paylaşmaları gerekmektedir. Ancak bu sürecin bilinçli bir etkinlik olarak görülmesi ve her öğretmenin kişilik özelliklerinin de farkında olunması gerektiği ifade edilebilir. Bu araştırmaya göre mesleki işbirliğinin temelinden biri olan eleştirel bakış açısı, bir öğretmen için yıkıcı bir duruma da dönüşebilir. Bu nedenle Vangrieken ve diğerlerinin (2015) belirttiği gibi, mesleki işbirliği sihirli bir çözüm olarak algılanmamalı, olumsuz yönleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Okullarda mesleki işbirliği beklentisi olduğu durumlarda ise sürecin nasıl işlediği dikkatli bir şekilde incelenmeli ve baskın grubun diğerlerinin özerkliğini engellemeye yönelik adımları engellenmelidir.

Akademik Başarı

Akademik başarı kavramının eğitimde tartışmaların odak noktasında olduğunu belirtmek mümkündür. Buna göre akademik başarı, öğretim programının hedefleriyle uyumlu davranışı ifade etmektedir (Maden, Banaz ve Gülen, 2022). Sarier (2016) akademik başarıyı, kazanımları değerlendirmeye yönelik öğretmenlerin verdiği notlar, sınav sonuçları gibi yöntemlerle belirlenen beceriler ve öğrenilen bilgilerin göstergesi olarak ifade etmektedir. MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre “başarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde öğretim programlarında belirtilen amaçlar ile kazanımlar esas alınır. Ölçülecek kazanımın

özelliğine göre ilgili dersin öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme esaslarına uyulur” (m. 20). Dolayısıyla yönetmeliğe göre başarının değerlendirilmesinde amaç ve kazanımlar önemlidir.

Akademik başarı birçok etmenden etkilenmektedir. Özdemir’e (2016) göre, öğrencilerin becerileri, beklentileri, motivasyonları ve davranışları gibi öğrenci düzeyinde öğrenci başarısını etkileyen değişkenler akademik başarıyı etkilemektedir. Bunun yanı sıra ailenin tutumu, kaynakları ve desteği gibi ailesel faktörler; okulun yapısı, kaynakları, kültürü ve öğretim programı ile öğretmenlerden kaynaklanan etmenler bulunmaktadır. OECD’ye (2005) göre, öğrencilerin öğrenme düzeyini etkileyen etmenlerin incelendiği çalışmalara göre bu etmenler üç grupta toplanmaktadır. Birincisi öğrenci düzey değişkenlerdir. Bu düzeyde öğrencilerin yetenek ve tutumları ile ailenin durumu ile ilgili değişkenler yer almaktadır. Etkili okul çalışmalarında olduğu gibi öğrenme farklılıklarının bu düzeydeki değişkenlerden kaynaklandığı belirtilmektedir. İkinci düzeyde ise okula yönelik değişkenler yer almaktadır. Üçüncü düzeyde ise okul düzeyindeki değişkenler bulunmaktadır. Bu çerçevede, okulların bu üç farklı grup değişken açısından veriler toplamalarının ve verilerin öğrenci başarısına etkilerini tartışmalarının gerekli olduğu belirtilebilir. Akbaba Altun ve Çakan’ın (2008) araştırmasının sonuçlarına göre akademik başarı okulun fiziki altyapısı, paydaşlar arası işbirliği, öğretmenin yeterlikleri gibi birçok etmene bağlıdır. Öğrencilerin başarısızlıkları ise motivasyon eksikliği, öğretmen yeterliğine yönelik problemler ile sistemsel problemlerden kaynaklanmaktadır (Akbaba Altun, 2009).

Öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasının eğitim örgütlerine yönelik çalışmaların odak noktası olduğu ifade edilebilir. Bu süreçte öğrenci başarısı olarak çoğunlukla öğrencilerin merkezi sınav sonuçlarının değerlendirmeye alındığı görülmektedir (Hanushek ve Woessmann, 2010). Ancak akademik başarı belirlenirken standart testlerin kullanılması ise politik bir amaç olarak görülebilmektedir. Bunun neticesinde, öğrencilerin dönem ve yılsonu ortalamalarının, uzun süreçli bir başarı etmeni olarak ele alınması daha doğru olmaktadır (Murray, 2014). Ayrıca araştırmalar (Rogosa, 2005; Supovitz, 2009) göstermektedir ki büyük ölçekli standart değerlendirmeler, eğitim sisteminin ve okulların planlamasında yararlı olsa da öğretmen ve öğrenci düzeyinde yapılacak planlamalarda daha az etkilidir.

Bu araştırma kapsamında, öğrencilerin akademik başarılarını betimlemek için öğrencilerin ortaokul okul başarı puanları (OBP) kullanılmıştır. Okul başarı puanı MEB Ortaöğretime Geçiş Yönergesi’ne göre okul başarı puanı, “ortaokulun 6, 7 ve 8’inci sınıf

seviyesinde alınan yılsonu başarı puanlarının aritmetik ortalaması”dır. Yönetmeliğe göre OBP iki durumda kullanılmaktadır. Birincisi merkezi sınavla öğrenci almayan okullara gitmek isteyen öğrenciler OBP’ye göre yerleştirilmektedir. İkinci durum ise yönetmelikte şu şekilde açıklanmaktadır; “Merkezi sınavla öğrenci alan okullarda merkezi sınav puanının eşitliği hâlinde; Ortaokul Başarı Puanına (OBP), öğrencinin doğum tarihine göre yaşı küçük olana, 8’inci, 7’nci ve 6’ncı sınıflardaki yılsonu başarı puanı üstünlüğüne” göre yerleştirme yapılmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin ortaöğretim kurumlarında yerleştirilmelerinde okul başarı puanları önemlidir. OBP puanı aynı zamanda öğrencilerin müzik, resim, spor vb. derslerini de analize katabilmesi (Maag Merki, Emmerich ve Holmeier, 2015) açısından da önemlidir. Buna karşın yılsonu ortalamalarının standart olmaması, sonuçların öğretmenlerin bireysel değerlendirmelerine yönelik olması bir sınırlılık olarak görülebilir. Ancak doğası gereği yılsonu not ortalamalarının standart testlerden daha uzun döneme yönelik sonuçları kapsadığını ifade etmek mümkündür.

Alanyazında öğrencilerin akademik başarılarını açıklamada veriye dayalı karar verme ile mesleki işbirliği değişkenleri kullanılmaktadır. Bigner’ın (2017) araştırmasına göre öğretmenlerin işbirliği içerisinde çalışmaları, öğrencilerin akademik başarılarını önemli düzeyde artırmaktadır. Van Geel, Keuning, Vissher ve Fox’un (2016) dört yıllık araştırmasının sonucuna göre veriye dayalı karar verme öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktadır. Başarıdaki bu artış, özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerde daha fazladır. Alanyazında işbirliği ve veriye dayalı karar vermenin birlikte incelenmesi gerektiği belirtilmektedir. Örneğin Kelchtermans’a (2006) göre, işbirliği öğrenci başarısını artıran önemli bir değişken olsa da başarının yalnızca öğretmen işbirliğinden kaynaklandığını belirtmek yanlış olacaktır. Bu nedenle özellikle öğrenci başarısının en önemli yordayıcılarından biri olarak veriye dayalı karar verme ile mesleki işbirliği birlikte ele alınmalıdır (Bigner, 2017). Schildkamp ve diğerlerine (2017) göre veriye dayalı karar vermenin öğrenci başarısını artırması için okullarda mutlaka yüksek düzeyde mesleki işbirliği olmalıdır. Schildkamp ve diğerlerinin (2014) araştırmasının sonuçlarına göre öğretmenler arasında daha fazla işbirliğinin olması eğitimde verinin kullanılma seviyesini artırmaktadır. Bu nedenle, mevcut çalışmada akademik başarıyı etkilemesi muhtemel iki değişken olan veriye dayalı karar verme ve mesleki işbirliği birlikte incelenmiştir.

BÖLÜM 3

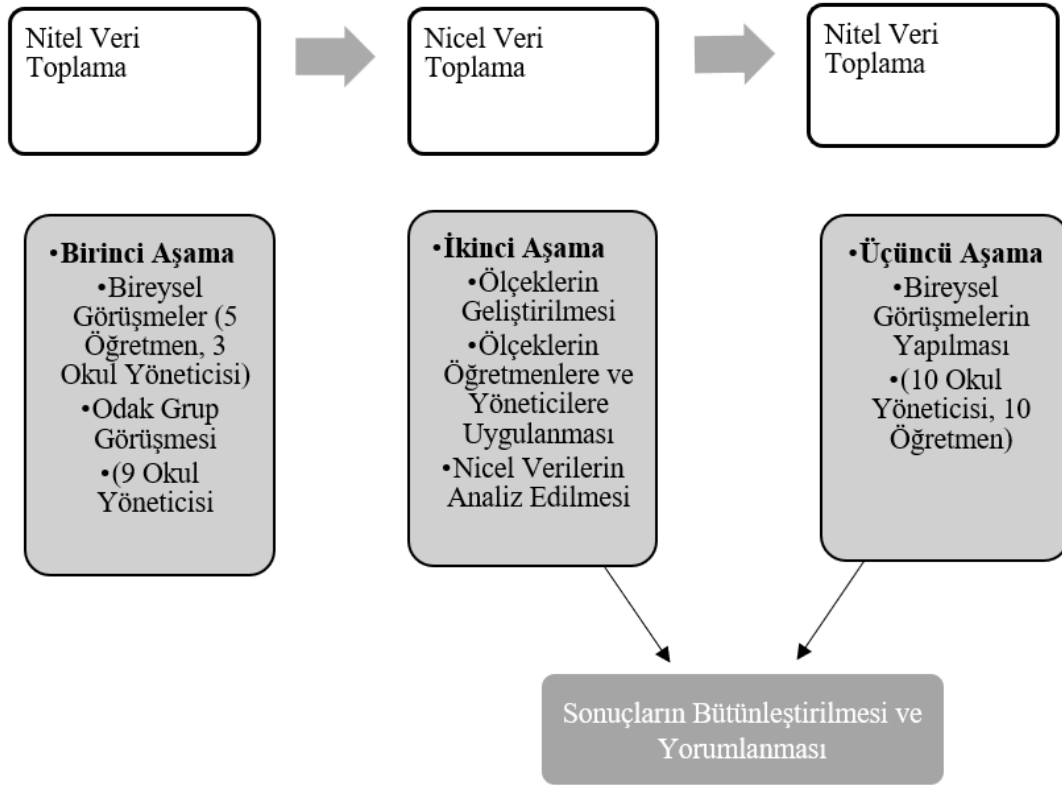
YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örneklem ile çalışma grubu, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma karma yöntem yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriye dayalı karar verme ve mesleki işbirliğine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında ilişkinin belirlenmesi için hem nicel hem de nitel verilerden yararlanmıştır. Nitekim karma yöntem, çoklu bakış açısından araştırma sorularının ele alınmasını, geçerlik ve güvenirliğin artırılması ile araştırma konusuyla ilgili bağlama özgü bilgilerin elde edilmesini sağlamaktadır. Bu yönüyle bu yaklaşım, tek bir yöntemin sınırlılıklarını en aza indirmekte ve daha kapsamlı bir analiz sunmaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Bu açıdan nitel ve nicel yaklaşımların güçlü yanlarını birleştirmektedir (Balcı, 2011b).

Bu araştırmada karma yöntem desenlerinden olan sıralı desenin iki türü olan açıklayıcı ve sıralı desenler birlikte kullanılmıştır (Creswell ve Plano Clark, 2011; Teddlie ve Tashakkori, 2006). Keşfedici sıralı desende amaç yapının keşfedilmesi ve buna bağlı olarak veri toplama aracının geliştirilmesidir (Creswell ve Plano Clark, 2011). Araştırmada bunun yanı sıra nicel verileri açıklamak amaçlandığından açıklayıcı sıralı desen de kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu araştırma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar Şekil 8’de gösterilmiştir.



Şekil 8. Araştırmanın Aşamaları

Birinci aşama. Bu aşama nitel araştırma paradigmasına dayanmaktadır. Bireylerin tecrübelerine dayalı olgulara odaklanan nitel araştırmalarda, detaylandırılmış ve zengin betimlemeler aracılığı ile bireyler tarafından bu olgulara yüklenen derin anlamların ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Strauss ve Corbin'in (1990) belirttiği üzere, tanınmış olgulara yeni açıklamalar getirmenin yanı sıra, nitel araştırmalar az bilinen ya da hiç bilinmeyen olguları da anlamak amacıyla tercih edilmektedir. Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması Yin'e (1984) göre çağdaş bir olguyu gerçek hayat bağlamında inceleyen ampirik araştırmalardır. Çoğunlukla olguyla bağlam arasındaki sınırlar açıkça belli olmadığında kullanılmaktadır. Bu aşamada “veriye dayalı karar verme” ile “mesleki işbirliği” ölçeklerinin geliştirilmesi amacıyla her iki yapının keşfedilmesi amaçlanmıştır. Bu aşamada hem bireysel görüşmelerden hem de danışman ve araştırmacının birlikte katıldığı odak grup görüşmesinden yararlanılmıştır. Odak grup görüşmesi ölçek geliştirmede kullanılabilen bir yöntemdir (Balcı, 2011; Punch, 2011). Bireysel görüşmeler yüz yüze; odak grup görüşmesi çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmeler için her katılımcıdan randevu alınmış ve katılımcıların okullarında

görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesinde tüm grup için uygun bir saat belirlenmiş ve belirtilen saatte çevrimiçi toplantı linkleri grup üyeleri ile paylaşılmıştır.

İkinci aşama. Bu aşamada öncelikle yönetici ve öğretmenlerin veriye dayalı karar verme düzeyleri tespit edilmiştir. Ardından çeşitli değişkenlere göre fark analizleri yapılmıştır. Daha sonra akademik başarı ve diğer değişkenlerin arasındaki ilişkinin tespit edilmesi için Hiyerarşik Linear Modelleme (HLM) tekniği kullanılmıştır. HLM, diğer teknikler arasında eğitim araştırmasında sağladığı çeşitli avantajlardan dolayı çalışma için korelasyonel analiz tekniği olarak seçilmiştir. Tekniğin en önemli avantajları ise eğitim yapılarının analizdeki iç içe geçmiş yapısını açıklanmasını sağlayabilmesidir ve geçerli sonuçlar sunabilmesidir (Raudenbush ve Bryk, 2002). Bu analizde tek düzeyli analizler için paylaşılan varyans dikkate alınmamakta ve her düzey için varyanslar modele alınarak kestirim yapılmaktadır (Woltman, Feldstain, MacKay ve Rocchi, 2012). Bu nedenlerle HLM daha güvenilir sonuçlar vermektedir. HLM analizinin ardından akademik başarının daha detaylı incelenmesi amacıyla karar ağacı yöntemlerinden CHAID (Chi-squared Automatic Interaction Detection) analizi kullanılmıştır. CHAID analizi bir bağımlı değişken ile birden fazla bağımsız değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Avşar ve Yalçın, 2015).

Üçüncü aşama. Bu aşamada amaç olguların derinlemesine incelenmesidir. Çalışmanın bu aşamasında nicel araştırma sonuçlarına göre uç değer niteliği taşıyan okullarda görüşmeler yapılmıştır. Bu nedenle nitel araştırma paradigmasından ve fenomenoloji deseninden yararlanılmıştır. Okulda veriye dayalı karar verme ölçeğine göre okul ortalaması yüksek olan beş okulda beş okul yöneticisi (müdür ya da müdür yardımcısı) ile öğretmen ve ortalaması düşük olan beş okulda beş okul yöneticisi (müdür ya da müdür yardımcısı) ile görüşülmüştür.

Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Bu araştırmanın nicel boyutu evrenden belirlenmiş örneklem ile nitel boyutu ise çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Her bir gruba ilişkiler bilgileri aşağıda açıklanmıştır.

Başlangıç Araştırması Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında öncelikle yöneticiler ve öğretmenlerin veriye dayalı karar verme ile mesleki işbirliğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve ölçekler için madde havuzu oluşturulması amacıyla beş öğretmen ve üç yönetici ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Ardından danışmanın da katılımıyla dokuz okul yöneticisi ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesinde amaçlı örneklemden yararlanılmış ve en az beş yıl denetim şartı aranmıştır. Bunun yanı sıra cinsiyet, kıdem, görev yapılan ilçe ve eğitim durumu gibi değişkenler açısından çeşitlilik aranmıştır. Odak grup çalışmasına katılan öğretmenlerin dördü kadın, biri erkektir. Öğretmenlerin yaşları 29 ile 52 arasında, kıdemleri ise dört yıl ile 22 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin üçü yüksek lisans, ikisi lisans mezunudur. Okul yöneticilerinin üçü kadın, dokuzu erkektir. Okul yöneticilerinin yaşları 46 ile 61 arasında; kıdemleri ise 15 yıl ile 33 yıl arasında değişmektedir. Okul yöneticilerinin sekizi yüksek lisans mezunu, biri doktora öğrencisi, üçü lisans mezunudur.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın nicel aşamasının evrenini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinin dokuz merkez ilçesinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pirsaklar, Sincan, Yenimahalle) yer alan kamu ortaokullarında çalışan yöneticiler ve öğretmenlerdir. Araştırma kapsamında yer alan okullardaki veriye dayalı karar verme ve öğretmenlerin işbirliği düzeylerini saptamak amacıyla okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek için okul başarı puanları (6. 7. ve 8. sınıf yılsonu başarı puanlarının aritmetik ortalaması) kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, okullar ve bu okullardaki öğrenciler olmak üzere iki düzeyli hiyerarşik bir yapıya sahiptir. İki düzeyli modele ilişkin değişkenler aşağıda açıklanmıştır.

Birinci Düzey Değişkenler. Bu düzeydeki değişken öğrencilerin okul başarı puanlarıdır. Öğrencilerin okul başarı puanları, e-okul sistemindeki diploma ya da sınıf geçme defterlerinden alınmıştır. Öğrencilerin okul başarı puanları 6., 7. ve 8. sınıf yılsonu

not ortalamalarıdır. Elde edilen dosyalarda okul başarı puanının yer alması sebebiyle, her bir öğrenci için puan hesaplaması araştırmacı tarafından bizzat yapılmıştır.

İkinci Düzey Değişkenler. Bu düzeyde okula ilişkin sürekli değişkenler eklenmiştir. Bu değişkenler mesleki işbirliği, öğretmenlerin veriye dayalı karar verme süreçleri, okul yöneticilerinin veriye dayalı karar verme süreçleri, okulda veriye dayalı karar verme süreçleridir. Bu veriler ölçekler ile toplanmıştır. Bir okuldaki tüm okul yöneticilerinin formu doldurması istenmiş, öğretmenlerden de en az 15 kişiye erişilmiştir.

Araştırma kapsamında iki düzeyli doğrusal modelleme yaklaşımı için tabakalı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Tabakalı örnekleme ile evrendeki alt grupların temsil edilmeleri amaçlanmıştır (Bryman ve Cramer, 2005). Araştırma kapsamında Ankara ilinde bulunan dokuz merkez ilçenin her biri bir tabaka olarak ele alınmış, ardından örnekleme alınacak okul sayısı belirlenmiştir. Tablo 4'te örnekleme alınan gereken okul, okul yöneticisi ve öğretmen sayıları sunulmuştur.

Tablo 4

Örneklemede Yer Alan Okul, Okul Yöneticisi, Öğretmen Sayısı

İlçe Adı	Okul Sayısı		Okul Yöneticisi Sayısı		Öğretmen Sayısı	
	Evren	Örneklem	Evren	Örneklem	Evren	Örneklem
Altındağ	45	7	92	22	1.343	36
Çankaya	61	11	160	38	2.478	65
Etimesgut	35	6	75	17	1.769	47
Gölbaşı	22	4	32	77	470	13
Keçiören	57	10	160	38	2.856	75
Mamak	58	10	143	34	1.807	48
Pursaklar	16	3	95	22	494	13
Sincan	33	6	118	28	1.957	52
Yenimahalle	47	8	27	66	1.991	53
Toplam	374	65	902	213	15162	402

Kaynak. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi, 2021-2022

Tablo 4'te görüldüğü gibi, araştırmanın hedef evrenini .95 ($\alpha = .05$) anlamlılık düzeyinde 39 okulun, 381 öğretmenin ve 277 okul yöneticisinin temsil edebileceği belirlenmiştir. Ancak öğretmenler için kayıp veri ihtimali de göz önünde bulundurularak %10 fazlası olacak şekilde 419 öğretmene ulaşılmıştır. Ölçeklerin 17'si özensiz doldurulması nedeniyle analiz dışında bırakılmıştır. Çok düzeyli modelleme yapılacağı

ve iç içe geçmiş yapılar hedeflendiğinden örnekleme aynı okullardaki yönetici ve öğretmenlerden veri toplanması hedeflenmiştir. 39 okulda evreni temsil edecek düzeyde okul yöneticisine ulaşılamayacağı için 65 okuldan veri toplanmıştır. Ancak bu okullarda da 213 okul yöneticisine ulaşılabilmektedir. Tablo 5’te katılımcıların çeşitli değişkenlere göre dağılımına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 5

Örnekleme Yer Alan Okul Yöneticileri ile Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı ve Yüzdeleri

Değişken	Grup	Yönetici		Öğretmen	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	66	30.99	293	72.89
	Erkek	147	69.01	108	26.87
	Toplam	213	100	402	100
Yöneticilik Kıdemi	1-5 Yıl	57	26.76	-	-
	6-10 Yıl	71	33.33	-	-
	11 Yıl ve Üzeri	78	36.62	-	-
	Toplam	213	100	-	-
Kıdem	1-10 Yıl	-	-	66	16.42
	11-20 Yıl	-	-	176	43.78
	21 Yıl ve Üzeri	-	-	155	38.56
	Toplam	-	-	402	100
Mezun Olunan Kurum	Eğitim Fakültesi	134	62.91	280	69.65
	Diğer	78	36.62	110	27.36
	Toplam	213	100	402	100
Eğitim Durumu	Lisans+Ön Lisan	120	56.34	323	80.35
	Lisansüstü	89	41.78	70	17.41
	Toplam	213	100	402	100
Araştırma ve İstatistik Alma	Evet	118	55.40	159	39.55
	Hayır	95	44.60	239	59.45
	Toplam	213	100	402	100

Tablo 5’te görüldüğü gibi, bazı yönetici ile öğretmenler bazı değişkenlere ilişkin soruları boş bırakmıştır. O nedenle boş bırakılanlar tabloya eklenmemiştir. Araştırmada örnekleme dahil edilen öğretmenlerin 293’ü kadın (%73), 108’i erkektir (%27). Okul yöneticilerinin 66’sı (%31) kadın, 147’si (%69) erkektir. Yöneticilik kademine göre okul yöneticilerinin 57’si (%27) 1-5 yıllık, 71’i (%33) 6-10 yıllık ve 78’si (%37) 11 yıl ve üzeri kademeye sahiptir. Kıdem değişkenine göre 1-10 yıl deneyime sahip 66 (%16), 11-20 yıl kademeye sahip 176 (%44) ve 21 yıl ve üzeri kademeye sahip 155 (%39) öğretmen bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin 134’ü (%63) eğitim fakültesinden, 78’i (%37) diğer kurumlardan mezun olmuştur. Öğretmenlerin 280’i (%70) eğitim fakültesinden, 110’u

(%27) diğer fakültelerden mezun olmuştur. Okul yöneticilerinin 118'i (%55) araştırma ve istatistik eğitimi almış, 95'i (%44) eğitim almamıştır. Öğretmenlerin 159'u (%40) araştırma ve istatistik eğitimi almış, 239'u (%60) eğitim almamıştır.

Araştırmada HLM analizi yapılabilmesi için her okuldan en az 15 öğretmenden veri toplanılması gerekmektedir (Raudenbush ve Bryk, 2002). Bu nedenle çok düzeyli HLM analizinin yapılabilmesi için fark analizlerinin ardından öğretmenlerden veri toplanılmaya devam edilmiştir. Bu nedenle HLM analizi için 65 okul, 213 yönetici, 973 öğretmene ve 9651 öğrenci başarı puanına ulaşılmıştır. Bu veri setinin iki düzeyli HLM yapılması için yeterli olduğuna karar verilmiştir (Mathieu, Agunis, Culpeper ve Chen, 2012). Ancak ulaşılabilen 65 okulda okul yöneticileri son yapılan görüşmede 10 okul yöneticisi öğrencilere ilişkin okul başarı puanlarını paylaşmayı uygun bulmadıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle 10 okul analiz dışında bırakılmıştır.

İkinci Çalışma Grubu

Araştırmanın ilk aşamasında ve nicel veriler analiz edildikten sonra nitel veriler toplanmıştır. Bu kapsamda yapılan analize göre okulda veriye dayalı karar verme düzeyi yüksek beş okul ile düşük beş okul belirlenmiştir. Okullarda veriye dayalı karar vermenin ortalaması en yüksek 4.59, en düşük 2.52'dir. Yüksek ortalamaya sahip okullardan bir yönetici, düşük ortalamaya sahip okullardaki yöneticilerden iki yönetici zamanın uygun olmaması nedeniyle görüşme talebini kabul etmemiştir. Düşük ortalamaya sahip okullardan görüşmeyi kabul etmeyen iki okuldan sonraki ortalaması en düşük okullar belirlenmiştir. Ortalaması yüksek okul yöneticisi yerine de ilk analize ilişkin yüksek ortalamaya sahip bir okul yöneticisi seçilmiştir. Tablo 6'da görüşme yapılan okul yöneticileri ile öğretmenlere ilişkin bilgi yer almaktadır.

Tablo 6

Çalışma Grubunda Yer Alan Okul Yöneticilerinin Kişisel Bilgilerine Ait Frekans Dağılımı

Katılımcının Kodu	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Okuldaki Görev Süresi	Eğitim Durumu
OY1	Kadın	46	22 Yıl	3 Yıl	Yüksek Lisans
OY2	Erkek	44	19 Yıl	1 Yıl	Yüksek Lisans
OY3	Erkek	49	26 Yıl	8 Yıl	Yüksek Lisans
OY4	Erkek	42	18 Yıl	3 Yıl	Lisans
OY5	Kadın	52	29 Yıl	8 Yıl	Yüksek Lisans
OY6	Erkek	41	16 Yıl	9 Ay	Lisans
OY7	Erkek	56	34 Yıl	5 Yıl	Lisans
OY8	Erkek	52	32 Yıl	1 Yıl	Lisans
OY9	Erkek	39	10 Yıl	4 Yıl	Lisans
OY10	Erkek	50	30 Yıl	6 Yıl	Lisans
Ö1	Erkek	35	12 Yıl	4 Yıl	Yüksek Lisans
Ö2	Kadın	37	15 Yıl	3 Yıl	Yüksek Lisans
Ö3	Kadın	48	22 Yıl	12 Yıl	Lisans
Ö4	Kadın	36	10 Yıl	1 Yıl	Yüksek Lisan
Ö5	Erkek	47	9 Yıl	3 Yıl	Lisans
Ö6	Erkek	49	23 Yıl	10 Yıl	Yüksek Lisans
Ö7	Kadın	39	17 Yıl	8 Yıl	Yüksek Lisans
Ö8	Kadın	44	21 Yıl	2 Yıl	Lisans
Ö9	Kadın	39	16 Yıl	4 Yıl	Yüksek Lisans
Ö10	Kadın	40	10 Yıl	8 Ay	Lisans

Tablo 6'ya göre okul yöneticilerinin sekizi erkek, ikisi kadındır. Öğretmenlerin yedisi kadın, üçü erkektir. Okul yöneticilerinin yaşları 41-56, kıdemleri 10-34 yıl arasında, okuldaki görev süreleri dokuz ay ile sekiz yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin yaşları 35-49, kıdemleri 9-23 yıl arasında, okuldaki görev süreleri sekiz ay ile 12 yıl arasında değişmektedir.

Verilerin Toplanması

Ortaokul yöneticileri ile öğretmenlerin veriye dayalı karar verme ve öğretmenlerin mesleki işbirliğine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yönetici formu (Ek-1) ile öğretmen formu (Ek-2), nitel veriler ise yine araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları (Ek-3) yardımıyla toplanmıştır. Tez çalışmasında, Millî Eğitim Bakanlığı Ankara İli Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni (Ek-4) ile Ankara Üniversitesi Etik Kurulundan izin alınmıştır (Ek-5).

Araştırmanın ana uygulamasın için merkez ilçelerde yer alan tüm ortaokulların listesi çıkarılmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemine uygun şekilde, her ilçede ulaşılması gereken okul sayısı belirlenmiştir. Bu doğrultuda okullar teker teker aranmıştır. İletişime geçilen okullarda araştırmanın amacı paylaşıldıktan sonra okul müdüründen randevu alınmıştır. Veri toplanması gereken öğretmen sayısından fazla -kayıp veri olasılığı göz önünde bulundurularak- olacak şekilde ve okulda görev yapan tüm yöneticilerin sayısı kadar ölçekler zarflara konularak randevu günü okullara gidilmiştir. Okul yöneticilerinin tamamından ölçekleri doldurmaları rica edilmiştir. Öğretmenlerden veri toplanırken araştırmanın amacı öğretmenlerle paylaşılmış ve sonrasında gönüllü katılmak isteyenlere ölçekler dağıtılmıştır. Bazı okullarda katılımcıların formları doldurmaları beklenmiş ve aynı gün formlar alınmıştır. Bazı okullarda ise katılımcılara yeteri kadar zaman bırakılabilmesi için ölçekler birkaç gün sonra zarfın içinde alınmıştır. Öğrencilerin okul başarı puanları ise her okulda bizzat okul müdüründen alınmıştır. Okul müdürünün bu verileri paylaşmayı istemediği durumlarda okul örneklemden çıkarılmıştır. Okul başarı puanı için veriler öncelikle excele aktarılmış ve öğrenciye ilişkin tüm kişisel bilgileri silinmiştir. Veriler okul yöneticilerinden sabit disk ile alınarak bilgisayara kaydedilmiş, diğer okula gidilmeden önce sabit diskin içindeki tüm veriler bilgisayara aktarılmıştır. Bu şekilde verilere sadece araştırmacının ulaşabilmesi sağlanmıştır. Verilerin bilgisayara kaydedilirken okul isimlerinden yararlanılmıştır; ancak araştırmanın sunumunda bu isimlere yer verilmemiştir. Bazı okullardaki okul müdürleri başarı puanlarını çıktı olarak vermeyi tercih etmişlerdir. Bu durumda çıktı alınan dosyalarda öğrenciye ilişkin bilgiler makasla kesilmiştir ve araştırmacı tarafından dosyalarda saklanmıştır. Araştırmanın son aşamasındaki görüşmeler için öncelikle okul yöneticilerinden randevu alınmıştır. Belirlenen tarihte okul yöneticisi ile öğretmenlerin görev yaptığı okula gidilerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara öncelikle araştırmanın amaçları açıklanmış ve araştırmaya katılımları için onayları alınmıştır. Görüşmeler esnasında katılımcılardan izin alınarak ses kaydı yapılmıştır. Ses kayıtları, katılımcıların kişisel özellikleri yapıldıktan sonra başlatılmıştır. Ses kaydına izin vermemeleri durumunda katılımcıların görüşleri not edilmiştir. Bu kapsamda altı okul yöneticisinin görüşleri ses kaydı ile alınırken, üç okul yöneticisinin görüşleri not alınarak kaydedilmiştir. Öğretmenlerin tamamı ses kaydı yapılmasına izin vermiştir.

Nicel Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Öğretmenlere ve yöneticilere göre veriye dayalı karar vermeyi ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Veriye Dayalı Karar Verme Ölçeği” ile “Mesleki İşbirliği Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Ölçme aracının geliştirilmesinde ilk olarak ilgili alanyazın taraması yapılmış; yurt içi ve yurt dışı araştırmalar incelenmiştir. Alanyazın taramasının ardından görüşmeler yapılmıştır.

Bu tez çalışması kapsamında, alanyazın taraması ile görüşmelerden elde edilen bulgular dikkate alınarak bir madde havuzu oluşturulmuş ve ölçek taslakları hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçekler “okul yöneticisi formu” ve “öğretmen formu” olmak üzere ayrı şekilde hazırlanmıştır. Ölçekteki ifadeler yanıtlayan gruba uygun şekilde düzenlenmiştir. Maddelerin gözden geçirilmesi ve kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için taslak ölçme aracı; ölçeğin geliştirilme amacı, kapsamı ve uzmanlardan beklenenlerin yer aldığı bir yönerge ile birlikte uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Eğitim Yönetimi, Ölçme ve Değerlendirme ve Türkçe Eğitimi alanlarındaki uzmanlardan⁴, ölçekte yer alan maddelerin ölçülmek istenen yapıyı yansıtıp yansıtmadığına ilişkin görüşlerini ve varsa gerekli düzeltmelerini belirtmeleri istenmiştir. Düzeltmesi tavsiye edilen beş madde üzerinde danışman ile birlikte gereken düzeltmeler yapılarak ifadeleri değiştirilmiş ve eklenilmesi uygun görülen bir madde ölçeğe eklenmiştir. Bu işlemler sonucunda “Veriye Dayalı Karar Verme Ölçeği” toplam 63 maddelik dört alt ölçekten ve “Mesleki İşbirliği Ölçeği” tek boyutlu 35 maddeden oluşacak şekilde hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin anlaşılabilirlik ve açıklık ilkesine uygunluğunun sınanması bakımından üç ortaokul yöneticisi ile öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Buna göre ölçeklerin 20-25 dakika arasında doldurulabileceği tespit edilmiştir. Ardından katılımcılardan her maddeyi sesli okumaları ve ilgili maddenin uygunluğunu araştırmacı ile birlikte tartışmaları istenmiştir. Bu ön değerlendirme çalışması 50-105 dakika arasında sürmüştür. Uzman görüşleri ve ön değerlendirme çalışması doğrultusunda ölçekteki ifadeler kısaltılmış, bazı ifadeler çıkarılmıştır ya da değiştirilmiştir. Uzmanların ve eğitimcilerin görüşleri temel alınarak yapılan düzeltmeler sonucu ölçeklerin kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlandığı varsayılmıştır.

⁴ Prof. Dr. İnyet Aydın, Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun, Prof. Dr. Kasım Karakütük, Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekci, Prof. Dr. Şakir Çinkır, Prof. Dr. Kürşad Yılmaz, Prof. Dr. Ebru Oğuz, Prof. Dr. Canan Aslan, Doç. Dr. Seher Yalçın, Doç. Dr. Münevver İlgin Dibek, Dr. Çiğdem Bulut

Ölçeklerin faktör yapıları açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. Büyüköztürk'e (2002) göre AFA aynı yapıyı ölçmesi beklenen çeşitli değişkenlerden daha az sayıda ve tanımlanabilir değişkenler elde etmek amacıyla kullanılmaktadır. AFA sayesinde maddelerin taşıdıkları faktör yükleri ve birbirleriyle olan ilişki düzeyine bağlı olarak faktörler belirlenmektedir (Bryman, 2012; Tezbaşaran, 2008). DFA ise gizil değişkenlerin test edilmesine yarayan, gelişmiş bir analiz tekniğidir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu analize göre maddelerin yapı içerisindeki korelasyonu ne kadar yüksek olursa o derece yapı geçerliğinin sağlandığı varsayılmaktadır (Hair vd., 2019). AFA ve DFA için iki ayrı çalışma grubundan veri toplanmıştır.

Araştırmanın pilot uygulamasının çalışma grubu, Ankara ilinde bulunan kamu ortaokullarında (evrende bulunan; ancak örnekleme yer almayan okullar) görev yapan yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Dördü örneklem dışı (Akyurt, Haymana, Kızılcahamam, Elmadağ) ve üçü örneklem içi (Keçiören, Çankaya, Mamak) olmak üzere yedi ilçede veri toplanmıştır. AFA için 245 öğretmen ve 148 okul yöneticisinden veri toplanmıştır. Okul yöneticilerinde istenen sayıya ulaşmanın zor olması sebebiyle 52 okul yöneticisine çevrimiçi ulaşılmıştır. Toplanan öğretmen formlarından 16'sı ve yönetici formlarından 11'i özensiz doldurulması -ölçeğin yarısından fazlasının eksik olması- nedeniyle analize dâhil edilmemiştir. DFA için 223 öğretmenden veri toplanmıştır. Doldurulan formlarından 18'i özensiz doldurulması nedeniyle analiz dışı bırakılmıştır. Okul yöneticilerine ulaşmakta güçlük yaşanması sebebiyle DFA analizi, ana uygulamada ulaşılan 213 okul yöneticisi üzerinden yapılmıştır. Ön uygulamada toplamda ulaşılan 434 öğretmenin 276'sı kadın, 158'i erkektir. Öğretmenlerin kıdemleri bir yıl ile 38 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin 13'ü kıdem sorusuna yanıt vermezken; 13'ü kıdemlerini yerine kademelerini yazmışlar ve 10'u uzman/başöğretmen ifadelerini kullanmışlardır. Öğretmenlerin yaşları ise 24 ile 64 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin ikisi yaş sorusuna yanıt vermemiştir. Öğretmenlerin dördü ön lisans, 337'si lisans, 91'i yüksek lisans ve ikisi doktora mezunudur. Öğretmenlerin 271'i eğitim fakültesi, 13'ü eğitim yüksekokulu, 71'i pedagojik formasyon mezunu, 73 diğer fakültelerden/bölümlerden mezundur. Katılımcılardan altısı mezun oldukları kurum/bölüm sorusuna yanıt vermemişlerdir. Katılımcılardan 142'si araştırma ve istatistiğe yönelik herhangi bir eğitim almadıklarını belirtirken, 244'ü eğitim almışlardır. Katılımcılardan 48'i bu soruya yanıt vermemişlerdir. AFA uygulamasına katılan okul yöneticilerinin 37'si kadın, 100'ü erkektir. Yöneticilerin yaşları 29 ile 64 arasında

değişmektedir. Katılımcılardan üçü yaş sorusuna yanıt vermemiştir. Okul yöneticilerinin kıdemleri üç ile 40 yıl arasında değişmektedir. Bir katılımcı bu soruya yanıt vermemiştir. Okul yöneticilerinin üçü ön lisans, 77'si lisans, 56'sı yüksek lisans ve biri doktora mezunudur. Katılımcıların 77'si eğitim fakültesi, 16'sı eğitim yüksek okulu, 25'i pedagojik formasyon ve 16'si diğer kurumlardan mezundur. Üç katılımcı bu soruya yanıt vermemiştir. Okul yöneticilerinin 60'ı okul müdürü, 72'si müdür yardımcısıdır ve beş katılımcı soruya yanıt vermemiştir.

Faktör analizinden önce analizin varsayımları kontrol edilmiştir. Analizin varsayımlarının yerine getirilmesine yönelik yapılan çalışmalar Tablo 7'de açıklanmıştır.

Tablo 7

Geçerlik-Güvenilirliğe İlişkin Yapılan İşlemler ve Belirlenen Ölçütler

İşlem	Ölçüt
Kayıp Değer	Değişkenlerin herhangi birisinde %5'ten fazla eksik verinin olmamasına dikkat edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013).
	Kayıp Değerlerin Seçkisizliği
	Kayıp verilerde tam seçkisizliğin belirlenebilmesi amacıyla geliştirilmiş "Little's MCAR" testi uygulanmıştır (Demir, 2013).
	Kayıp Değer Atama
Örneklem Büyüklüğü	Değişkenlerin herhangi birinde %5'ten fazla kayıp veri olmadığı tespit edilerek ortalama ataması yapılmıştır. Field (2013) faktör analizinde ortalama atanmasının yeterli olduğunu belirtmektedir.
	- Bu çalışmada her bir alt ölçek için madde sayısının en az beş katı bireye ulaşılması hedeflenmiştir. - Örneklem büyüklüğünün analize uygun olup olmadığının belirlenmesi için KMO değerinin 0.5'ten büyük olup olmadığı değerlendirilmiştir (Tavşancıl, 2014). KMO değerinin .80-.90 arası olması iyi, .90 ve üzeri olması mükemmel olarak kabul edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).
	Tek Değişkenli Uç Değer
Uç Değer	Tek değişkenli aykırı değerleri belirlemek amacıyla standardize edilmiş z puanlarına bakılmış, -3.29 ve +3.29 puan aralığı kriter olarak belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013).
	Çok Değişkenli Uç Değer
	Çok değişkenli uç değerler için kabul edilen ölçüt, Mahalanobis uzaklığının değişkenlerin serbestlik derecesine göre ki-kare (χ^2) kritik değeri ($p < .001$) ile karşılaştırılması sonucunda belirlenmiştir (Field, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2013).

(Devam ediyor)

Tablo 7 (Devam)

Geçerlik-Güvenilirliğe İlişkin Yapılan İşlemler ve Belirlenen Ölçütler

İşlem	Ölçüt
Normal Dağılım	Tek Değişkenli Normallik
	• Tek değişkenli normallik için Mecklin ve Mundfrom'un (2005) belirttiği grafiksel inceleme, basıklık ve çarpıklık değerleri, ortalama, mod ile medyanın birbirine yakın olması gibi ölçütler dikkate alınmıştır. • Basıklık ile çarpıklık değerlerinin (-1,+1) aralığında olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2013). • Ortalama, ortanca mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olması gerekmektedir (Gravetter ve Wallnau, 2013). • Grafiksel inceleme yapılmış ve uç değerlerin olup olmadığı incelenmiştir (Çokluk, vd. 2012).
Çoklu Bağlantılılık	Çok Değişkenli Normal Dağılım
	• Barlett küresellik testi sonucu incelenmiş anlamlı ($p < 0.01$) olup olmadığına bakılarak verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği ve doğrusallık varsayımının sağlandığı kabul edilmiştir (Çokluk vd., 2012).
Çoklu Bağlantılılık	• Verilerin çoklu bağlantılık gösterip göstermediği ikili korelasyonlar ve çoklu bağlantılık belirleme istatistiklerinden Tolerans, Varyans İndirgeme Faktörü (VIF) ve Uyum İndeksi (CI) istatistikleri ile incelenmiştir. Tolerans değerlerinin .10'dan büyük çıkması, VIF değerlerinin 10'dan küçük olması ve CI'nın 30'dan büyük olmaması ölçüt alınmıştır (DeMaris, 2004). • Çoklu bağlantı, bazı test ögelerinin veya değişkenlerinin birbiriyle yüksek oranda ilişkili olduğu anlamına gelmektedir ($r_{xy} > .90$). Tekillik ise iki değişkenin mükemmel bir şekilde ilişkili olduğu anlamına gelmektedir ($r_{xy} = 1.00$) (Şencan, 2005). Bu nedenle maddeler arası çapraz ilişki katsayıları incelenmiştir. Ardından varsa çoklu bağlantıya ya da tekillik neden olan değişkenler silinmiştir (Field, 2018; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bunun yanı sıra maddeler arası korelasyonun .30'dan düşük olduğu durumlarda da maddelerin ölçekten çıkarılması önerilmektedir (Field, 2018).

Tablo 7'de görüldüğü gibi analize başlamadan önce veri seti, kayıp değer, örneklem büyüklüğü, uç değer, normal dağılım, doğrusallık ve çoklu bağlantılılık gibi faktör analizinin varsayımları açısından kontrol edilmiştir. Tablo 8'de AFA için yapılan işlemler ve kullanılan ölçütler sunulmuştur.

Tablo 8

AFA İçin Yapılan İşlemler ve Kullanılan Ölçütler

İşlem	Ölçüt
Faktör Analizi	• Temel bileşenler analizi ya da faktör analizinden hangisinin yapılacağına karar verilmiştir. Bu çalışma, Tabachnick ve Fidel'in (2012) belirttiği gibi hata değişkeninden etkilenmeyen kuramsal temellere dayanan ve gözlemlenen değişkenler üzerinde puan üretmesi beklenen temel yapılar temelinde tasarlandığı için faktör analizi kullanılmıştır.
Faktör Yapısını Belirleme	• Faktör yapısının belirlenmesi için özdeğerler incelenmiştir. Özdeğerlerin 1'in üzerinde olması gerekmektedir (Field, 2018). • Örneklemin 200 üzerinde olduğu durumlarda ve faktör yapısını grafiksel değerlendirmesinin yapılabilmesi için yamaç-birikinti grafiği kullanılmıştır (Stevens, 2002).
Ortak Varyans	• Ortak varyans değerlerinin .50'den fazla olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2013).
Faktör Yük Değeri	• Her bir maddenin faktör yük değerinin en az .30 ve üzerinde olması gerekmektedir (Field, 2018; Hair vd., 2019; Tabachnick ve Fidell, 2013).
Madde Toplam Korelasyonu	• Madde toplam korelasyonlarının .30'unun üzerinde olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012).
Açıklanan Varyans	• Açıklanan varyansın tek faktörlü ölçekler için %30 ve üzeri olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012).
Cronbach Alpha	• Bir ölçeğin güvenilir olabilmesi için Cronbach Alpha katsayısının .70'inin üzerinde olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012).

Tablo 8'de görüldüğü üzere AFA için yedi ölçüt doğrultusunda inceleme yapılmıştır. Bu doğrultuda bu ölçütlere uymayan maddeler çıkarılarak işlemler yenilenmiştir. AFA'dan sonra ölçeklerin her birine DFA uygulanmıştır. DFA için Mplus programında çıktı olarak verilen ve Kline'a (2011) göre mutlaka rapor edilmesi gereken ki kare (χ^2), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), CFI (Comparative fit index), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) ile TLI (Tucker-Lewis index) değerleri raporlanmıştır. Ki kare (χ^2) değerinin serbestlik derecesine oranının $0 \leq \chi^2/sd \leq 2$ arasında olması iyi uyumu, $2 < \chi^2/sd \leq 3$ arasında olması ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). RMSEA değerinin .08 ile .05 arasında olması mükemmel edilebilir uyumu; .05'in altında olması ise iyi uyumu; eşit ya da daha altında olması kabul edilebilir uyumu göstermektedir. CFI ve TLI değerlerinin .95 üzerinde olması iyi uyuma işaret etmektedir (Schreiber vd., 2006); ancak bu değerlerin .90'ın üzerinde olması da kabul edilebilir uyum göstermektedir (Kline, 1998). SRMR değerinin .8'den küçük olması iyi uyumu göstermektedir; ancak bu değer 200 ya da daha küçük örneklemelerde yüksek çıkabilmektedir. Bu nedenle bu değer .08 üzerinde olsa da modelin iyi uyum gösterdiği kabul edilebilir (Asparouhov ve Muthen,

2018). Nitekim Schermelleh-Engel ve diğerlerinin (2003) de belirttiği gibi, bu uyum indekslerinden bir ya da birkaçı kabul edilebilir ya da zayıf uyum gösterse de yine de veri-model uyumundan söz etmek mümkündür. DFA analizlerinin ardından ölçme aracına son hâli verilmiştir.

Ön deneme için son hâli verilen ölçme aracı dört bölümden oluşmaktadır. Ölçme aracının girişinde araştırmanın amacı belirtilerek ölçeğin nasıl doldurulacağı hakkında ilgili açıklamalar yer almaktadır. Aracın birinci bölümünde kişisel bilgilere yönelik sorular bulunmaktadır. Bu bölüm yönetici ile öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, yaş, eğitim durumu ve mezun olunan fakülte gibi demografik bilgiler hakkında veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. İkinci bölümde okulda kullanılan verilerin belirlenmesine yönelik seçenekler yer almaktadır. Üçüncü bölümde yönetici ile öğretmenlerin veriye dayalı karar verme düzeylerinin saptanmasına yönelik ifadeler yer verilmektedir. Ölçme aracının dördüncü bölümünde ise öğretmenlerin mesleki işbirliği düzeylerini belirlemeye yönelik ifadeler yer verilmiştir. Hazırlanan ölçek taslağı likert türünde bir ölçektir. Ölçeklerde yer alan yanıt seçenekleri “1. Hiç Katılmıyorum, 2. Az Katılıyorum, 3. Orta Düzeyde Katılıyorum, 4. Büyük Ölçüde Katılıyorum, 5. Tamamen Katılıyorum”dan oluşmaktadır.

Veriye Dayalı Karar Verme Ölçeği

“Veriye Dayalı Karar Verme Ölçeği”nin geliştirilmesi amacıyla öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Bu doğrultuda kullanıcı/öğretmenlerin veriye dayalı karar verme süreçleri, okul yöneticilerinin veriye dayalı karar verme süreçleri/veri liderliği ve okulda veriye dayalı karar verme süreçleri/veri kültürü olmak üzere üç boyutta veriye dayalı karar vermenin kuramsal alt yapısının incelendiği görülmüştür. Buna karşın ön uygulamanın nitel araştırma aşamasında Türkiye’deki okul yönetici ile öğretmenleri açısından “üst yönetim” boyutunun da veriye dayalı karar vermede belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedeninin Türkiye’nin merkezîyetçi yapısından kaynaklandığını ifade etmek mümkündür. Benzer şekilde alanyazında sıklıkla kullanılan Wayman ve diğerlerinin (2007) ölçme aracında da bölge/ilçeye vurgu yapıldığı da göz önünde bulundurularak Millî Eğitim Bakanlığı ile İl ve İlçe Millî Eğitim müdürlüklerinde veriye dayalı karar vermeye ilişkin bir boyut eklenmiştir. Veriye Dayalı Karar Verme Ölçeği yöneticiler ve öğretmenler için iki ayrı formdan oluşmaktadır. Veriye Dayalı Karar

Verme Ölçeği'nin formlarında yer alan boyutlar, madde sayıları ile yanıtlayıcı grubu Tablo 9'da verilmiştir.

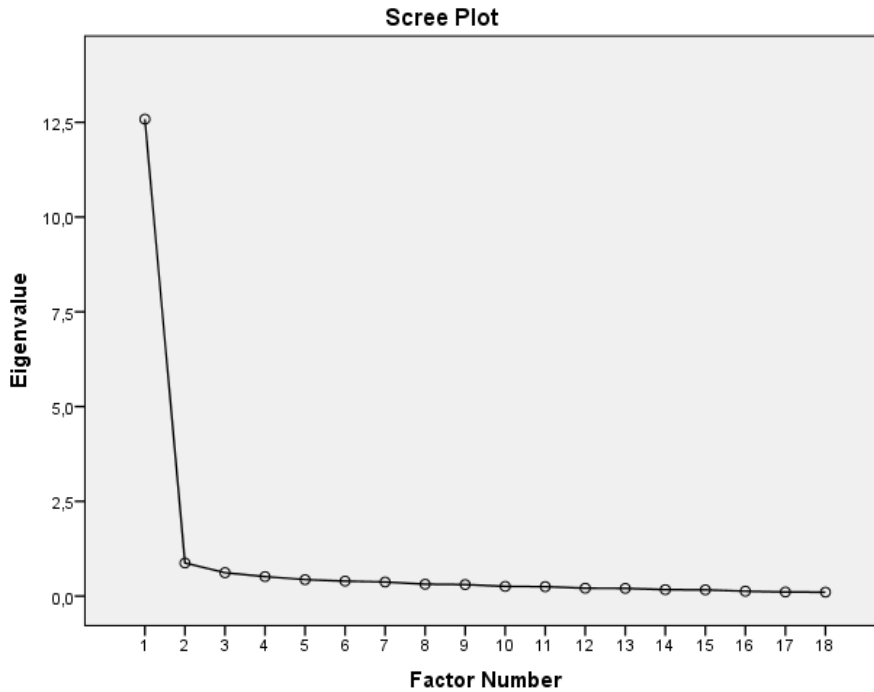
Tablo 9

Veriye Dayalı Karar Verme Ölçeği'nin Formlarında Yer Alan Boyutlar, Madde Sayıları ile Yanıtlayıcı Grubu

Öğretmen Formu			Yönetici Formu		
Alt Ölçek	Madde Sayısı	Yanıtlayıcı Grubu	Alt Ölçek	Madde Sayısı	Yanıtlayıcı Grubu
Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	18	Öğretmen (Öz Değerlendirme)	Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	18	Yönetici (Yöneticilere Göre Öğretmen)
Okul Yöneticilerinin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri/Veri Liderliği	20	Öğretmen (Öğretmenlere Göre Yönetici)	Okulda Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri/Veri Liderliği	20	Yönetici (Öz Değerlendirme)
Okulda Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri/Veri Kültürü	13	Yönetici+ Öğretmen	Okulda Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri/Veri Kültürü	13	Yönetici+ Öğretmen
Millî Eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	12	Yönetici+ Öğretmen	Millî Eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	12	Yönetici+ Öğretmen

Tablo 9'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin veriye dayalı karar vermelerine ilişkin öğretmenlerin öz değerlendirme yapmaları, yöneticilerin ise öğretmenleri değerlendirmeleri beklenmiştir. Yöneticilerin veriye dayalı karar vermelerine ilişkin ise yöneticilerin öz değerlendirme yapmaları, öğretmenlerin ise yöneticilerini değerlendirmeleri beklenmiştir. Bu ölçeklerde ifadelerin yönleri farklıdır. Örneğin öğretmenler kendilerini “Öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını belirlerken verilerden yararlanırım” ifadesi ile değerlendirirken yöneticiler ise “Öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını belirlerken verilerden yararlanırlar” ifadesi ile okullarındaki öğretmenleri değerlendirmişlerdir. Diğer iki boyutta yönetici ile öğretmenler aynı ifadelere yanıt vermişlerdir. Belirtilen bu alt ölçeklere ilişkin AFA ve DFA sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri Alt Ölçeği. Bu alt ölçek yönetici ile öğretmenler için ayrı ayrı analiz edilmiştir. Buna göre alt ölçeğin yönetici formunda kayıp veri oranı en yüksek .8'dir. Little MCAR analizin sonucunun ($\chi^2(51) = 45.272, p = .70$) anlamlı olmaması kayıp verilerin seçkisiz dağıldığının bir göstergesidir. Bu sonuçlara göre kayıp verilere ortalama atanmasına karar verilmiştir. Z puanına göre kayıp veriye rastlanılmamıştır. Mahalonobis uzaklığına göre bir uç değer bulunmuştur ve bu değer veri setinden çıkarılmıştır. Ölçeğin TOL değerleri .164 ile .324 arasında; VIF değerleri 2.89 ile 6.102 arasında değişmektedir. Bu incelemelerin ardından yamaç-birikinti grafiği incelenmiştir. Yamaç-birikinti grafiği Şekil 9'da sunulmuştur.



Şekil 9. Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici Görüşleri Alt Ölçeği Yamaç Birikinti Grafiği

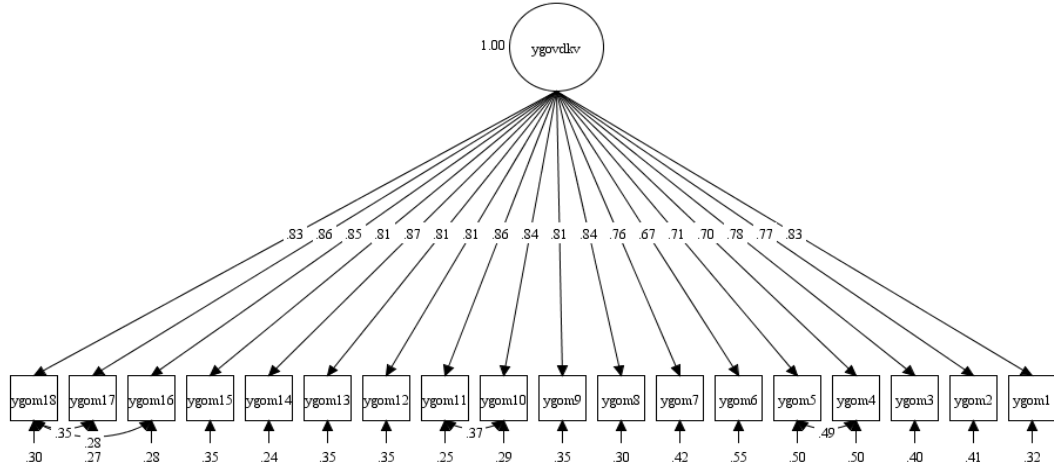
Şekil 9'a göre özdeğeri birin üzerinde tek faktörlü bir yapının oluştuğu görülmüştür. Yapılan incelemelerde madde çıkarılmasının gerekmediği anlaşılmıştır. Tek faktörlü yapının AFA sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici Görüşleri Alt Ölçeği AFA Sonuçları

Ölçek Maddeleri	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
m1. Öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını belirlerken verilerden yararlanırlar.	.868	.848
m2. Öğrencilerin başarısını değerlendirirken süreç değerlendirmesinden yararlanırlar.	.850	.828
m3. Öğretimi, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlerken verilerden yararlanırlar.	.832	.809
m4. Verileri grafik ve tablo şeklinde analiz edip sunabilirler.	.735	.707
m5. Grafiklerle sunulan verileri nasıl yorumlayacaklarını bilirler.	.770	.745
m6. Sınav sonuçları gibi toplanan verileri nasıl yorumlayacaklarını bilirler.	.755	.728
m7. Veri analizi için gerekli geçerlik, güvenirlik gibi kavramlar konusunda bilgi sahibilerdir.	.780	.755
m8. Öğrencilerden elde edilen verileri, öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirmek için kullanırlar.	.848	.827
m9. Öğrencilerin akademik değerlendirme sonuçlarına göre derslerinin içeriğini düzenlerler.	.841	.818
m10. Öğrencilere geribildirim verirken verilerden yararlanırlar.	.870	.851
m11. Öğrencilerin öğrenme sorunlarını belirlerken verilerden yararlanırlar.	.897	.881
m12. Öğrencilere ait verileri öğrencinin kendisiyle paylaşarak değerlendirirler.	.825	.801
m13. Öğrencilerin sınav sonuçları, davranış notları gibi verileri öğrencilerin velileri ile özel olarak görüşürler.	.849	.828
m14. Öğrencilerin akademik gelişimlerini verileri kullanarak karşılaştırırlar.	.869	.851
m15. Öğrencilere ait verileri zümre toplantılarında paylaşarak değerlendirirler.	.804	.779
m16. Verilerden yararlanmanın öğretimin niteliğini artırdığına inanırlar.	.882	.864
m17. Verilerden yararlanmanın mesleki gelişimlerine katkı sağladığını düşünürler.	.892	.875
m18. Verilerle çalışmayı yararlı bulurlar.	.861	.841
KMO: .96; Barlett testi [$p < 0.01$]; Özdeğer: 12.583; Açıklanan Toplam Varyans: %69.904 α : .947; Çapraz ilişki katsayıları (.615-.857 arasında) > .30		

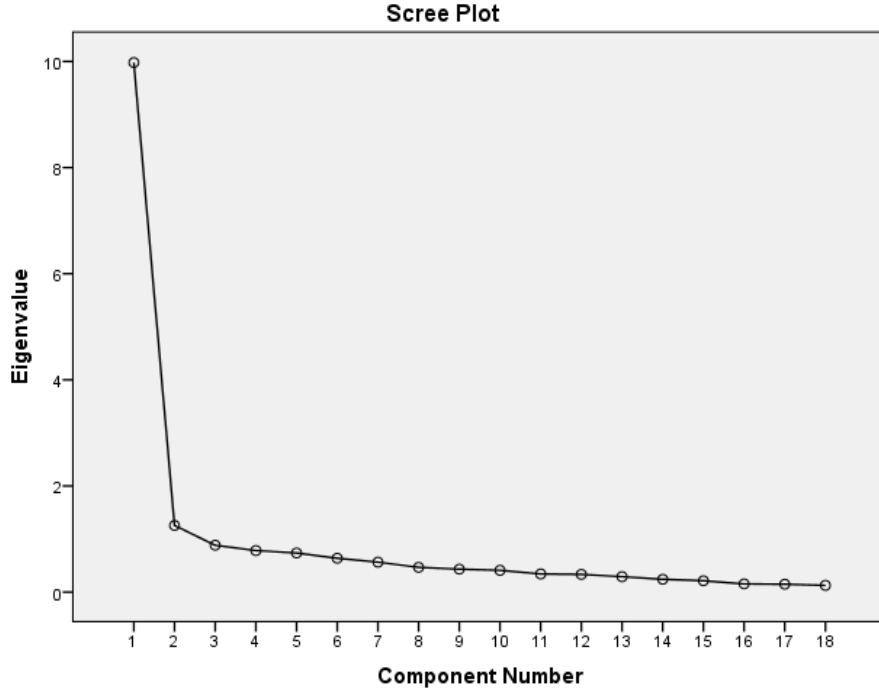
Tablo 10'a göre alt ölçek AFA sonucunda %69.9'luk açıklanan toplam varyansla tek faktörlü bir yapıya sahiptir. 18 maddeden oluşan alt ölçeğin faktör yük değerleri .735 ile .892 arasında; madde toplam korelasyonları ise .707 ile .875 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .947'dir. Bu da tek faktörlü yapının güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin tek faktörlü yapısı DFA ile test edilmiştir. Yöneticilere göre öğretmenlerin veriye dayalı karar verme süreçleri alt ölçeğinin DFA sonuçları Şekil 10'da sunulmuştur.



Şekil 10. Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici Görüşleri Alt Ölçeği DFA Sonuçları

Şekil 10'daki DFA'dan elde edilen uyum iyiliği istatistiklerine göre bu modelin istatistikleri; $\chi^2/sd=3.02$, $RMSEA=.08$, $CFI=.93$, $TLI=.92$ ve $SRMR=.04$ olarak bulunmuştur. Bu değerler, yapının iyi düzeyde bir uyum gösterdiğinin kanıtıdır. Ölçeğin uyum istatistiklerini iyileştirmek amacıyla bazı modifikasyonlara ihtiyaç duyulmuştur. Her modifikasyon önerisi, araştırmanın kuramsal alt yapısına göre değerlendirilerek kabul edilmiş ya da reddedilmiştir. Örneğin bu alt ölçekte önerilen 16, 17 ve 18. maddelerin öğretmenlerin verinin kullanımına yönelik tutumlarını ölçtüğü görülmüştür ve bu nedenle önerilerin modifikasyonlar uygulanmıştır.

Öğretmenlere Göre Veriye Dayalı Karar Verme Alt Ölçeği'nin öğretmenler formunda en yüksek kayıp veri oranı 1.6'dır. Little MCAR analizin sonucunun ($\chi^2(166) = 263.493$, $p = .004$) anlamlı olmaması kayıp verilerin seçkisiz dağıldığının bir göstergesidir. Bu sonuçlara göre kayıp verilere ortalama atanmasına karar verilmiştir. Z puanına göre belirlenen dokuz değer, Mahalanobis uzaklığına göre üç değer veri setinden çıkarılmıştır. VIF değerleri 1.677 ile 4.322 arasında değişmektedir. Bu incelemelerin ardından AFA yapılmıştır. Öncelikle yamaç-birikinti grafiği incelenmiştir ve grafik Şekil 11'de sunulmuştur.



Şekil 11. Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Alt Ölçeği Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 11'e göre yapının tek faktörlü olmasının uygun olacağı belirlenmiştir. Ardından yapılan analizlerde özdeğeri birin üzerinde iki faktör (9.83 ve 1.31) olduğu görülse de ikinci faktörde hiçbir ifadenin faktör yük değerinin .32'nin üzerinde olmadığı anlaşılmıştır. Bu nedenle yapının tek faktörlü olduğu belirlenmiştir. Buna göre analiz tek faktöre sabitlenerek tekrar edilmiştir. Tek faktörlü yapının AFA sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Alt Ölçeği AFA Sonuçları

Ölçek Maddeleri	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
m1. Öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını belirlerken verilerden yararlanırım.	.664	.631
m2. Öğrencilerin başarısını değerlendirirken süreç değerlendirmesinden yararlanırım.	.628	.585
m3. Öğretimi, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlerken verilerden yararlanırım.	.687	.649
m4. Verileri grafik ve tablo şeklinde analiz edip sunabilirim.	.572	.538

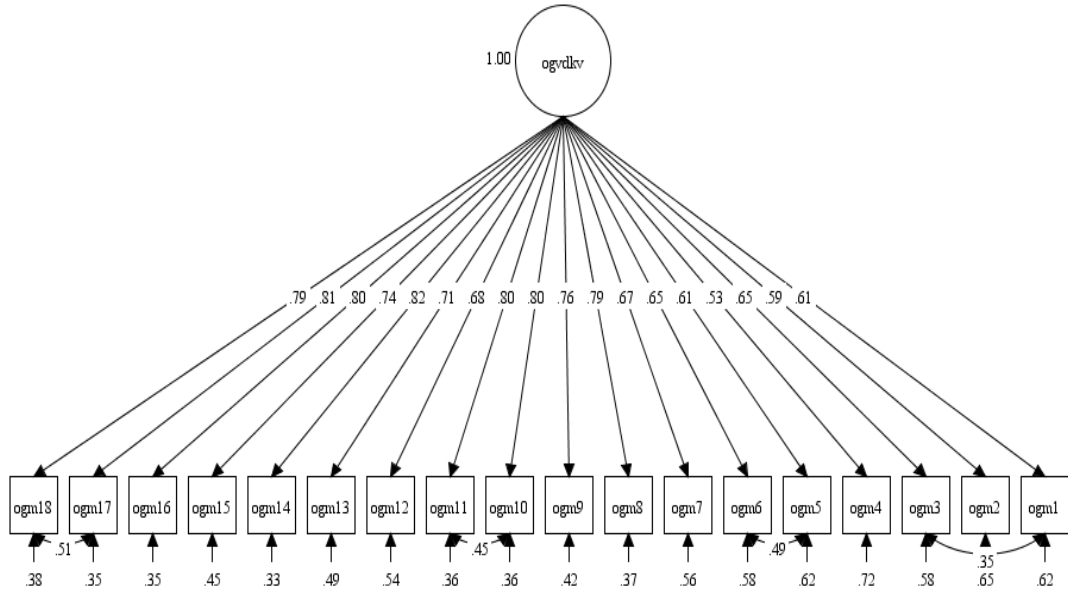
(Devam ediyor)

Tablo 11 (Devam)

Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Alt Ölçeği AFA Sonuçları

Ölçek Maddeleri	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
m5. Grafiklerle sunulan verileri nasıl yorumlayacağımı bilirim.	.671	.641
m6. Sınav sonuçları gibi toplanan verileri nasıl yorumlayacağımı bilirim.	.698	.666
m7. Veri analizi için gerekli geçerlik, güvenirlik gibi teknik kavramlar konusunda bilgi sahibiyim.	.702	.667
m8. Öğrencilerden elde edilen verileri, öğretim yöntem ve tekniklerimi geliştirmek için kullanırım.	.803	.771
m9. Öğrencilerin akademik değerlendirme sonuçlarına göre derslerimin içeriğini düzenlerim.	.772	.731
m10. Öğrencilere geribildirim verirken verilerden yararlanırım.	.821	.785
m11. Öğrencilerin öğrenme sorunlarını belirlerken verilerden yararlanırım.	.818	.783
m12. Öğrencilere ait verileri öğrencinin kendisiyle paylaşarak değerlendiririm.	.690	.642
m13. Öğrencilerin sınav sonuçları, davranış notları gibi verileri öğrencilerin verileri ile özel olarak görüşürüm.	.716	.673
m14. Öğrencilerin akademik gelişimlerini verileri kullanarak karşılaştırırım.	.820	.787
m15. Öğrencilere ait verileri zümre toplantılarında paylaşarak değerlendiririm.	.746	.700
m16. Verilerden yararlanmanın öğretimin niteliğini artırdığına inanırım.	.805	.763
m17. Verilerden yararlanmanın mesleki gelişimlerine katkı sağladığını düşünürüm.	.822	.781
m18. Verilerle çalışmayı yararlı bulurum.	.799	.756
KMO: .948; Barlett testi [$p<0.01$]; Özdeğer: 9.828; Açıklanan Toplam Varyans: %54.602 α : .949; Çapraz ilişki katsayıları (.385-.823 arasında)>.30		

Tablo 11'den anlaşılabacağı üzere, ölçeğin faktör analizi sonucunda %54.602'lik açıklanan toplam varyansla tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. 18 maddeden oluşan alt ölçeğin faktör yük değerleri .572 ile .822 arasında; madde toplam korelasyonları ise .538 ile .787 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .949'dur. Bu da tek faktörlü yapının güvenilir olduğunu göstermektedir. Öğretmenlere göre öğretmenlerin veriye dayalı karar verme süreçleri alt ölçeğine ilişkin DFA sonuçları Şekil'de sunulmuştur.

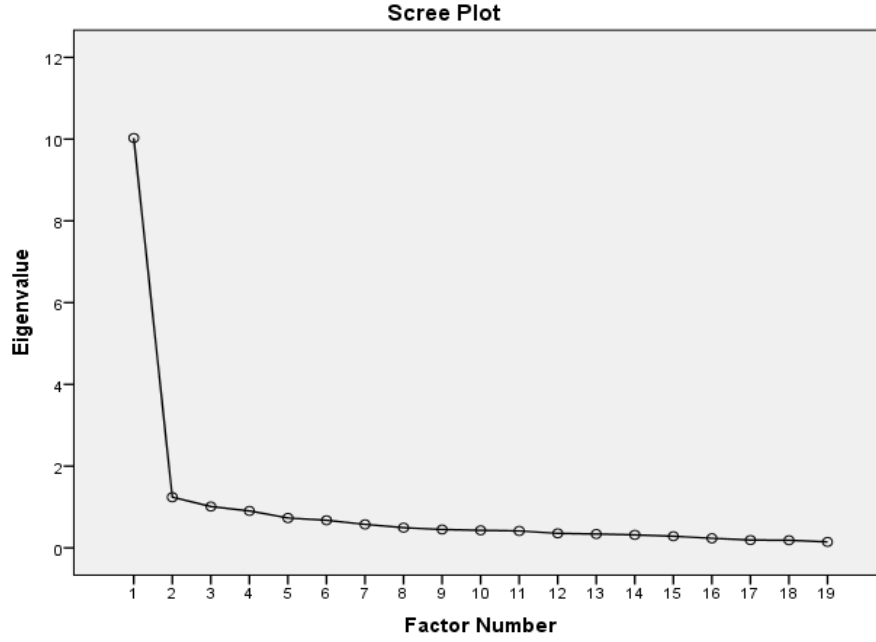


Şekil 12. Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Alt Ölçeği DFA Sonucu

Şekil 12'deki DFA'dan elde edilen uyum iyiliği istatistiklerine göre bu modelin istatistikleri; $\chi^2/sd=3.27$, $RMSEA=.08$, $CFI=.93$, $TLI=.91$ ve $SRMR=.04$ olarak bulunmuştur. Bu değerler, yapının iyi düzeyde bir uyum gösterdiğinin kanıtıdır. Ölçeğin uyum istatistiklerini iyileştirmek amacıyla bazı modifikasyonlara ihtiyaç duyulmuştur. Her bir modifikasyon önerisi araştırmanın kuramsal bağlamına göre değerlendirilerek kabul edilmiş ya da reddedilmiştir. Örneğin birinci ve üçüncü maddeye ilişkin modifikasyon önerisi her iki maddenin de bireysel farklılıklara yönelik olması nedeniyle kabul edilmiştir.

Yöneticilerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri Alt Ölçeği. Bu alt ölçeğin yönetici formunda kayıp veri oranı en yüksek .8'dir. Little MCAR analizinin sonucunun ($\chi^2(19) = 30.982$, $p = .041$) anlamlı olmaması kayıp verilerin seçkisiz dağıldığının bir göstergesidir. Bu sonuçlara göre kayıp verilere ortalama atanmasına karar verilmiştir. Z puanına göre üç uç değer tespit edilmiş. Bu değerler silinmeden önce normallik analizleri yapılmış ve veri setinde sıkıntıya neden olmaları nedeniyle bu değerler veri setinden çıkarılmıştır. Mahalanobis uzaklığına göre bir uç değere rastlanılmıştır. VIF değerleri 2.252 ile 3.184 arasında, Tolerans değerleri ise .314 ile .516 arasında değişmektedir. Bu

incelemelerin ardından yürütülen AFA’da özdeğeri 1’den yüksek üç faktör olduğu görülmüştür. Ardından incelenen yamaç-birikinti grafiği Şekil 13’te sunulmuştur.



Şekil 13. Yöneticilerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici Görüşleri Alt Ölçeği AFA Sonuçları

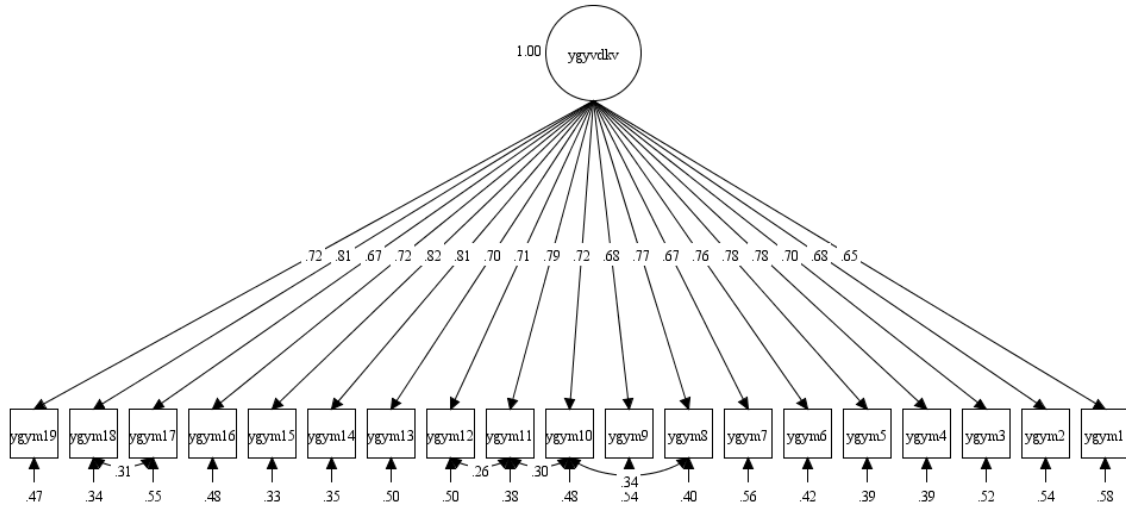
Şekil 13’e göre ölçeğin tek faktörlü olmasına karar verilmiştir. Diğer iki faktörün yapısı detaylı incelenmiştir. Buna göre ikinci faktörde beşinci ve yedinci maddenin; üçüncü faktörde ise onuncu maddenin olduğu görülmektedir. Ancak kuramsal altyapı bu ifadelerin birlikte bir boyut oluşturduğunu desteklememektedir. Bunun yanı sıra istatistiki açıdan iki maddenin bir faktör oluşturabilmesi için aralarındaki ilişkinin yüksek ($r_{xy} > 70$) olması beklenmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ancak beşinci ve yedinci madde arasında orta ($r_{xy} = .524$) düzeyde ilişkiye rastlanılmıştır. Buna karşın beşinci madde ile ikinci madde ($r_{xy} = .625$) arasında daha yüksek bir ilişki vardır. Yapılan değerlendirmede yöneticilere benzer şekilde 19’uncu madde ile 20’in madde arasında çok yüksek bir ilişkinin ($r_{xy} = .933$) olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle alanyazında önerildiği gibi iki maddeden birinin çıkarılmasına karar verilmiştir. Bunun belirlenebilmesi açısından sırasıyla faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonu ve madde silindiğinde Cronbach Alphanın nasıl değiştiği incelenmiştir. Bunun neticesinde 20’inci maddenin çıkarılmasının daha uygun olduğu belirlenmiştir. Belirtilen nedenlerle analiz tek faktöre sabitlenerek yinelenmiştir. Tek faktörlü yapının AFA sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Yöneticilerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici Görüşleri Alt Ölçeği AFA Sonuçları

Ölçek Maddeleri	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
m1. Okulun amaçlarına ne düzeyde ulaştığını belirlemek için verilerden (akademik başarı, performans, memnuniyet, plan vb.) yararlanırım.	.735	.694
m2. Verileri kullanmak amacıyla öğretmenlerle toplantılar düzenlerim.	.717	.676
m3. Okulda verilerin analizi için ihtiyaç duyulan istatistik programlarının kullanılmasını sağlarım.	.743	.710
m4. Verilerin etkili şekilde kullanılması konusunda öğretmenlere örnek olurum.	.722	.680
m5. Okulu geliştirmek amacıyla veriler üzerinde öğretmenlerle birlikte çalışırım.	.741	.701
m6. Kararların verilere dayalı olarak verilmesi amacıyla zümrelere rehberlik ederim.	.773	.739
m7. Verileri etkili biçimde kullanabilmeleri için öğretmenlerin kurs, seminer gibi eğitimler almalarını sağlarım.	.630	.591
m8. Verileri öğretmenlere yararlı olacak şekilde analiz edip grafik, tablo vb. biçimlerde sunarım.	.792	.765
m9. Verilerin şeffaf bir şekilde tartışılacağı güvenli bir ortam yaratırım.	.698	.653
m10. Okulun gelişimine yönelik geçmiş yıllara ilişkin karşılaştırmalı raporlar hazırlarım.	.703	.669
m11. Kararlarımı nitel ya da nicel farklı veri türlerinden yararlanarak veririm.	.739	.701
m12. Verdiğim kararların gerekçelerini verileri kullanarak açıklarım.	.635	.592
m13. Verilerin analizi ve değerlendirilmesi konusunda öğretmenlere destek olurum.	.774	.738
m14. Okulun güçlü ve zayıf yönlerini belirlerken performans değerlendirmeleri gibi verilerden yararlanırım.	.763	.726
m15. Öğretmenlerin performanslarını sınıf gözlemleri, görüşmeler gibi uygun veri toplama yöntemlerini kullanarak değerlendiririm.	.772	.736
m16. Öğretmenlerin performans değerlendirmelerini onlarla birebir paylaşıyorum.	.684	.646
m17. Öğretmenlerden, öğrencilerin akademik gelişimlerini yıldan yıla karşılaştırdıkları raporlar sunmalarını isterim.	.658	.762
m18. Öğretim yöntem ve tekniklerini veriler doğrultusunda geliştirebilmeleri için öğretmenlere rehberlik yaparım.	.790	.663
m19. Bilimsel araştırmalardan yararlanarak okulu geliştirmeye çaba gösteririm.	.702	.623
KMO: .926; Barlett testi [$p < 0.01$]; Özdeğer: 10.028; Açıklanan Toplam Varyans: %52.779 α : .949; Maddeler Arası Korelasyon (.448-.676 arasında) > .30		

Tablo 12’den anlaşılacağı üzere ölçeğin %52.78’lik açıklanan toplam varyansla tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. 19 maddeden oluşan alt ölçeğin faktör yük değerleri .702 ile .790 arasında; madde toplam korelasyonları ise .592 ile .762 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .949’dur. Bu da tek faktörlü yapının güvenilir olduğunu göstermektedir. Yöneticilere göre yöneticilerin veriye dayalı karar verme süreçleri alt ölçeğinin DFA ile incelenmiştir ve sonuç Şekil 14’te sunulmuştur.

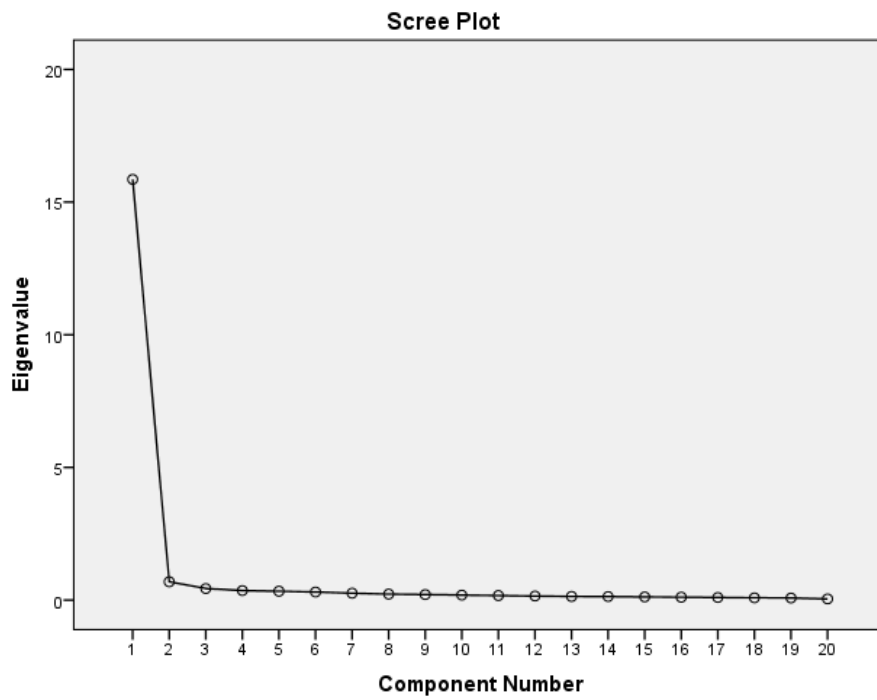


Şekil 14. Yöneticilerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici Görüşleri Alt Ölçeği DFA Sonucu

Şekil 14’teki DFA’dan elde edilen uyum iyiliği istatistiklerine göre bu modelin istatistikleri; $\chi^2/sd=3.09$, $RMSEA=.08$, $CFI=.90$, $TLI=.89$ ve $SRMR=.05$ olarak bulunmuştur. Bu değerler, yapının kabul edilebilir bir düzeyde bir uyum gösterdiğinin kanıtıdır. Ölçeğin uyum istatistiklerini iyileştirmek amacıyla bazı modifikasyonlara ihtiyaç duyulmuştur. Her bir modifikasyon önerisi araştırmamanın kuramsal bağlamına göre değerlendirilerek kabul edilmiş ya da reddedilmiştir. Örneğin 11. ve 12.maddeler genel anlamda veriye dayalı karar vermeye yönelik nitel ve nicel verilerin kullanılmasını kapsadığı için modifikasyon önerileri kabul edilmiştir.

Yöneticilerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri Alt Ölçeği’nin öğretmen formunda kayıp veri oranı en yüksek .9’dur. Little MCAR analizin sonucunun ($\chi^2(1224) = 432.469$, $p = .05$) anlamlı olmaması kayıp verilerin seçkisiz dağıldığının bir göstergesidir. Bu sonuçlara göre kayıp verilere ortalama atanmasına karar verilmiştir. Z

puanına göre uç değer tespit edilmezken Mahalanobis uzaklığına göre 12 uç değer tespit edilmiştir. Bu değerler veri setinden çıkarılmıştır. VIF değerleri 3.743 ile 11.803 arasında, Tolerans değerleri ise .085 ile .267 arasında değişmektedir. VIF değerinin 10'dan yüksek olması nedeniyle veri seti maddeler arasındaki ilişki açısından incelenmiştir. Yöneticilere benzer şekilde 19. ve 20. maddeler arasında çok yüksek korelasyona rastlanılmıştır. Madde analizden çıkarıldığında yürütülen AFA'da özdeğeri 1'den yüksek bir faktörün olduğu belirlenmiştir ve yamaç-birikinti grafiği de tek faktörlü yapıyı doğrulamaktadır. Grafik Şekil 15'te sunulmuştur.



Şekil 15. Yöneticilerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Alt Ölçeği Yamaç-Birikinti Grafiği

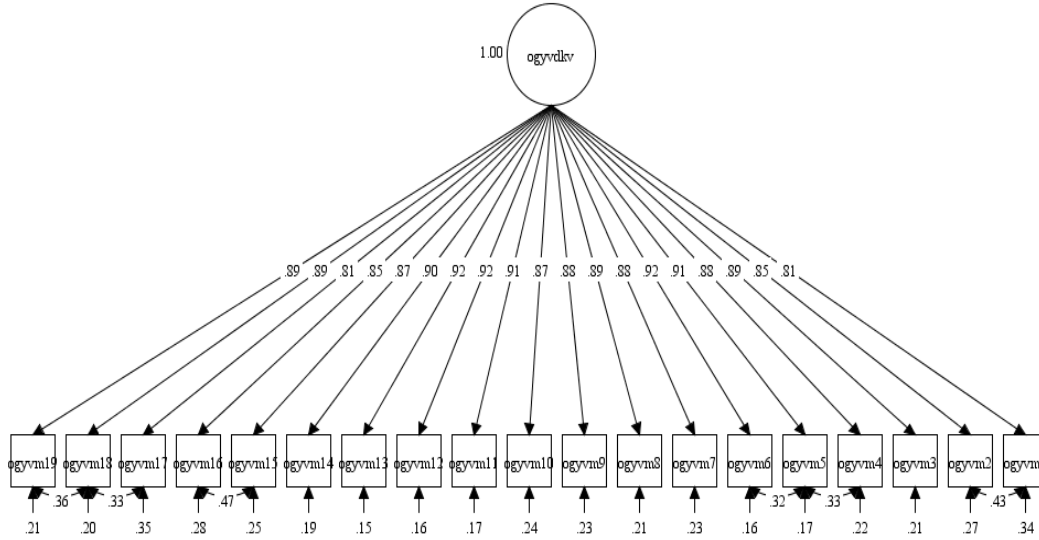
Şekil 15'teki yamaç birikinti grafiğine göre ölçeğin tek faktörlü olmasına karar verilmiştir. Tek faktörlü yapının AFA sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Yöneticilerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Alt Ölçeği AFA Sonuçları

Ölçek Maddeleri	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
m1. Okulun amaçlarına ne düzeyde ulaştığını belirlemek için verilerden (akademik başarı, performans, memnuniyet, plan vb.) yararlanırlar.	.815	.808
m2. Verileri kullanmak amacıyla öğretmenlerle toplantılar düzenlerler.	.858	.850
m3. Okulda verilerin analizi için ihtiyaç duyulan istatistik programlarının kullanılmasını sağlarlar.	.895	.887
m4. Verilerin etkili şekilde kullanılması konusunda öğretmenlere örnek olurlar.	.890	.882
m5. Okulu geliştirmek amacıyla veriler üzerinde öğretmenlerle birlikte çalışırlar.	.914	.905
m6. Kararların verilere dayalı olarak verilmesi amacıyla zümrelere rehberlik ederler.	.920	.912
m7. Verilerin etkili biçimde kullanılabilmesi için kurs, seminer gibi eğitimler alınmasını sağlarlar.	.873	.866
m8. Verileri öğretmenlere yararlı olacak şekilde analiz edip grafik, tablo vb. biçimlerde sunarlar.	.885	.879
m9. Verilerin şeffaf bir şekilde tartışılacağı güvenli bir ortam yaratırlar.	.873	.866
m10. Okulun gelişimine yönelik geçmiş yıllara ilişkin karşılaştırmalı raporlar hazırlarlar.	.870	.864
m11. Kararlarını nitel ya da nicel farklı veri türlerinden yararlanarak verirler.	.908	.901
m12. Verdikleri kararların gerekçelerini verileri kullanarak açıklarlar.	.915	.907
m13. Verilerin analizi ve değerlendirilmesi konusunda öğretmenlere destek olurlar.	.924	.917
m14. Okulun güçlü ve zayıf yönlerini belirlerken performans değerlendirmeleri gibi verilerden yararlanırlar.	.902	.895
m15. Öğretmenlerin performanslarını sınıf gözlemleri, görüşmeler gibi uygun veri toplama yöntemlerini kullanarak değerlendirirler.	.873	.867
m16. Öğretmenlerin performans değerlendirmelerini onlarla birebir paylaşırlar.	.858	.852
m17. Öğretmenlerden, öğrencilerin akademik gelişimlerini yıldan yıla karşılaştırdıkları raporlar sunmalarını isterler.	.814	.809
m18. Öğretim yöntem ve tekniklerini veriler doğrultusunda geliştirebilmeleri için öğretmenlere rehberlik yaparlar.	.895	.889
m19. Bilimsel araştırmalardan yararlanarak okulu geliştirmeye çaba gösterirler.	.897	.891
KMO: .972; Barlett testi [$p < 0.01$]; Özdeğer: 15.051; Açıklanan Toplam Varyans: %78.08 α : .948; Çapraz ilişki katsayıları (.606-.857 arasında)>.30		

Tablo 13'ten anlaşılabacağı üzere ölçeğin faktör analizi sonucunda %78.08'lik açıklanan toplam varyansla tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. 19 maddeden oluşan alt ölçeğin faktör yük değerleri .814 ile .924 arasında; madde toplam korelasyonları ise .808 ile .917 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .948'dir. Bu da tek faktörlü yapının güvenilir olduğunu göstermektedir. Şekil 16'da DFA analizi sonucu sunulmuştur.

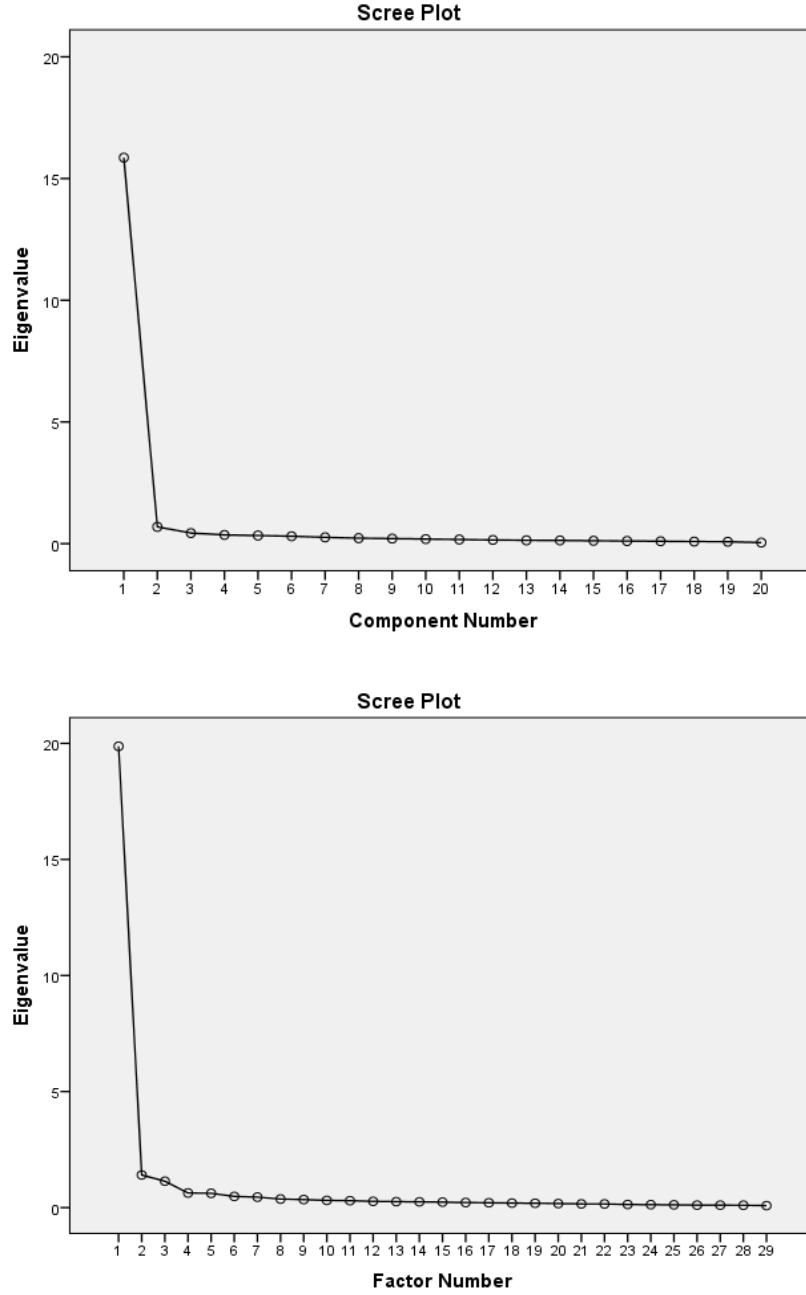


Şekil 16. Yöneticilerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Alt Ölçeği

Şekil 16'daki DFA'dan elde edilen uyum iyiliği istatistiklerine göre bu modelin istatistikleri; $\chi^2/sd=3.6$, $RMSEA=.08$, $CFI=.96$, $TLI=.95$ ve $SRMR=.02$ olarak bulunmuştur. Bu değerler, yapının kabul edilebilir düzeyde bir uyum gösterdiğinin kanıtıdır. Ölçeğin uyum istatistiklerini iyileştirmek amacıyla bazı modifikasyonlara ihtiyaç duyulmuştur. Her bir modifikasyon önerisi araştırmanın kuramsal bağlamına göre değerlendirilerek kabul edilmiş ya da reddedilmiştir. Örneğin 15. ve 16. Maddeler öğretmenlerin performans değerlendirmesine yönelik ifadeler olduğu için modifikasyon önerisi kabul edilmiştir.

Okulda Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri. Alt ölçeğin yönetici formunda kayıp veri oranı en yüksek .8; öğretmen formunda en yüksek 1.2'dir. Kayıp verilere ortalama atanmıştır. Yönetici formunda Z puanına göre uç değer tespit edilmezken;

Mahalonobis uzaklığına göre beş uç değer tespit edilmiştir. Öğretmen formunda Z puanına göre üç, Mahalonobis uzaklığına göre beş uç değer tespit edilmiştir. Bu değerler veri setinden çıkarılmıştır. VIF değerleri yöneticiler için 2.10 ile 4.53; öğretmenler için 2.53 ile 6.56 arasındadır. Tolerans değerleri yöneticiler için .244 ile .476; öğretmenler için .152 ile .395 arasında değişmektedir. Ölçeklerin yapısının anlaşılması için yamaç-birikinti grafiğinden yararlanılmıştır. Yamaç-birikinti grafikleri Şekil 17’de sunulmuştur.



Şekil 17. Okulda Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Alt Ölçeği Yamaç-Birikinti Grafikleri

Şekil 17'deki yamaç birikinti grafiklerine göre her iki gruba ait ölçeklerin tek faktörlü bir yapı gösterdiği anlaşılmaktadır. Tek faktörlü yapının AFA sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

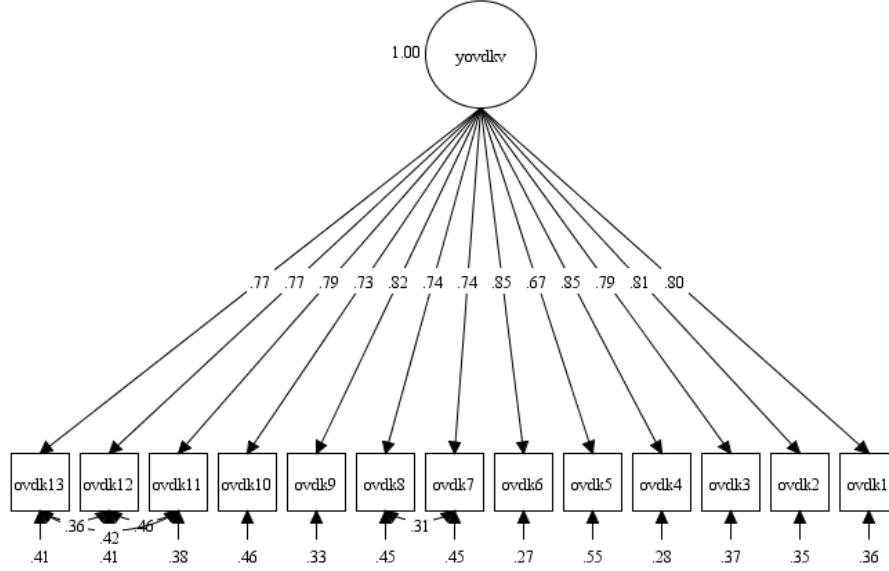
Tablo 14

Okulda Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Alt Ölçeği AFA Sonuçları

Ölçek Maddeleri	Yönetici		Öğretmen	
	FYD	MTK	FYD	MTK
m1. Etkili bir öğretimin veriye dayalı olması gerektiği konusunda ortak bir anlayış vardır.	.822	.802	.868	.844
m2. Akademik başarının etkili bir şekilde nasıl değerlendirilebileceği konusunda ortak standartlar vardır.	.816	.796	.840	.811
m3. Alınan karar ve yapılan uygulamalarda veri kullanımı öncelikli görülür.	.827	.807	.891	.868
m4. Politika ve prosedürler verilere dayalı olarak belirlenir.	.865	.842	.813	.783
m5. Verinin etkili şekilde kullanılması için gerekli olan bilgisayar, internet gibi teknolojik altyapı yeterlidir.	.666	.654	.752	.716
m6. Sorunların çözümüne ilişkin seçenekler belirlenirken verilerden yararlanılır.	.860	.844	.893	.873
m7. Öğrencilere ilişkin verileri değerlendirmek için rutin toplantılar düzenlenir.	.765	.753	.870	.845
m8. Okulu geliştirme amacıyla denetim raporları gibi veriler kullanılır.	.773	.760	.912	.893
m9. Ayrıntılı veri analizleri, okul geliştirme süreçlerinin önemli bir parçasıdır.	.836	.816	.887	.863
m10. Öğretmenlerin öğretime yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesinde sınav sonuçları gibi veriler kullanılır.	.769	.752	.881	.857
m11. Öğrencilere ilişkin veriler düzenli olarak güncellenir.	.843	.824	.893	.872
m12. Velilere ilişkin veriler düzenli olarak güncellenir.	.838	.818	.866	.839
m13. Öğretmenlere ilişkin veriler düzenli olarak güncellenir.	.807	.789	.863	.836
Yönetici				
KMO: .949; Barlett testi [$p < 0.01$]; Özdeğer: 8.491; Açıklanan Toplam Varyans: %65.314				
α : .96; Çapraz ilişki katsayıları (.501-.796 arasında) > .30				
Öğretmen				
KMO: .95; Barlett testi [$p < 0.01$]; Özdeğer: 9.722; Açıklanan Toplam Varyans: %74.787				
α : .97; Çapraz ilişki katsayıları (.596-.812 arasında) > .30				

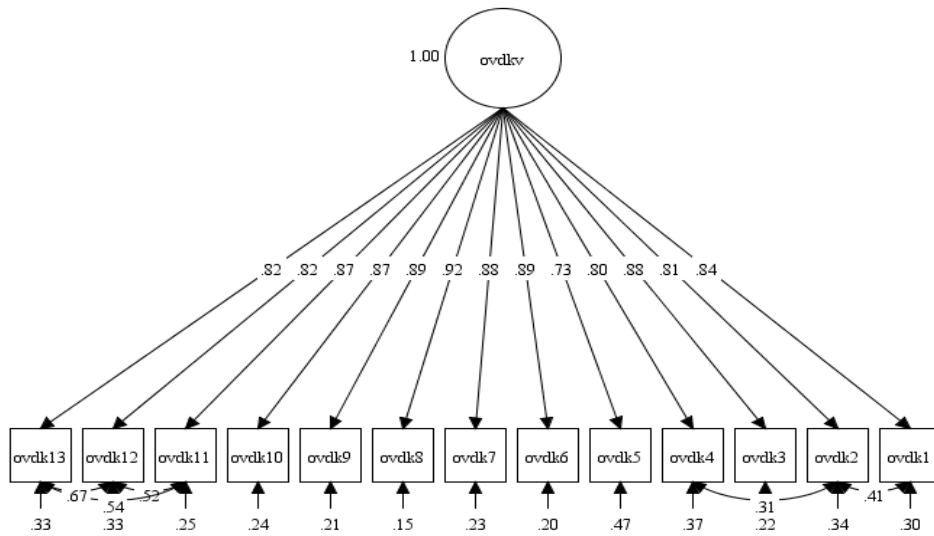
Tablo 14'ten anlaşılabacağı üzere ölçeğin AFA sonucunda yöneticiler için %65.3'lük, öğretmenler için %74.8'lik açıklanan toplam varyansla tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Yönetici formunda faktör yük değerleri .769 ile .865 arasında; madde toplam korelasyonları .654 ile .844 arasında değişmektedir. Öğretmen formunda

faktör yük değerleri .752 ile .912 arasında; madde toplam korelasyonları .716 ile .893 arasında değişmektedir. Ölçeğin tek faktörlü yapısı DFA ile test edilmiştir. Yöneticiler için okulda veriye dayalı karar verme alt ölçeğinin DFA sonuçları Şekil 18’de sunulmuştur.



Şekil 18. Okulda Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri Alt Ölçeğinin Yönetici Formuna İlişkin DFA Sonucu

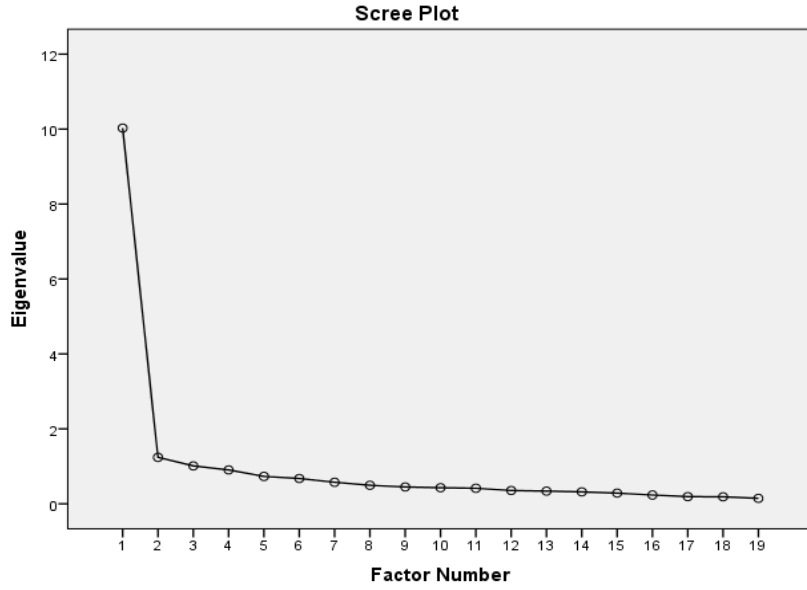
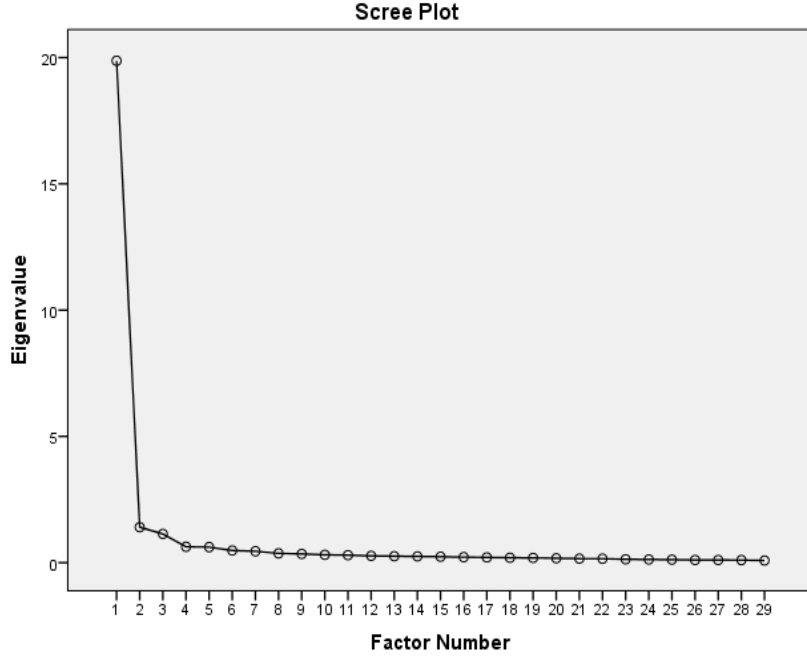
Şekil 18’deki DFA’dan elde edilen uyum iyiliği istatistiklerine göre yönetici formunun model istatistikleri; $\chi^2/sd=2.3$, RMSEA=.06, CFI=.97, TLI=.96 ve SRMR=.03 olarak bulunmuştur. Şekil 19’da ölçeğin öğretmen formunun DFA sonucu sunulmuştur.



Şekil 19. Okulda Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri Alt Ölçeğinin Yönetici Formuna İlişkin DFA Sonucu

Şekil 19'daki DFA'dan elde edilen uyum iyiliği istatistiklerine göre öğretmen formunun model istatistikleri; $\chi^2/sd=3.6$, RMSEA=.09, CFI=.96, TLI=.94 ve SRMR=.03 olarak bulunmuştur. Bu değerler, yapının iyi düzeyde bir uyum gösterdiğinin kanıtıdır. Ölçeğin uyum istatistiklerini iyileştirmek amacıyla bazı modifikasyonlara ihtiyaç duyulmuştur. Her bir modifikasyon önerisi araştırmanın kuramsal bağlamına göre değerlendirilerek kabul edilmiş ya da reddedilmiştir. Örneğin 11., 12. ve 13. maddeler verilerin güncellenmesi ile ilgili olduğu için modifikasyonlar kabul edilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri. Yönetici formunda hiç kayıp veri olmadığı için kayıp veri analizi yapılmamıştır. Yönetici formunda, Z puanına göre üç kişi veri setinden çıkarılmıştır. Mahalonobis uzaklığına göre dört kişi veri setinden çıkarılmıştır. Öğretmen ölçeğinde en yüksek kayıp veri oranı .8'dir. Little MCAR analizin sonucunun ($\chi^2(11) = 31.502$, $p = .001$) anlamlı olmaması kayıp verilerin seçkisiz dağıldığının bir göstergesidir. Durbin Watson yöneticiler için $d=.271$; öğretmenler için $d=2.092$ 'dir. VIF değerleri yöneticiler için 2.079 ile 8.886; öğretmenler için 4.159 ile 8.505 arasındadır. En yüksek VIF değerine sahip 11. madde ile ilgili ileri analizlere ihtiyaç duyulmuştur. Tolerans değerleri yöneticiler için .126 ile .352; öğretmenler için .118 ile .240 arasında değişmektedir. Her iki katılımcı formu için de yamaç-birikinti grafikleri incelenmiş ve Şekil 20'de sunulmuştur.



Şekil 20. Millî Eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri Alt Ölçeğine İlişkin Yamaç-Birikinti Grafikleri

Şekil 20’de görüldüğü üzere, her iki grup için de ölçeğin tek boyutlu yapılandırılabilmesi anlaşılmaktadır. Her iki form için de yapılan incelemelerde 11. madde ile 12. madde arasında çok yüksek ilişki ($r_{xy} > 90$) tespit edilmiştir. Yapılan değerlendirmelerde 11. maddenin analiz dışı bırakılmasına karar verilmiştir. Madde

analizden çıkarıldığında yürütülen AFA’da özdeğeri 1’den yüksek bir faktörün olduğu belirlenmiştir. Tek faktörlü yapının AFA sonuçları Tablo 15’te sunulmuştur.

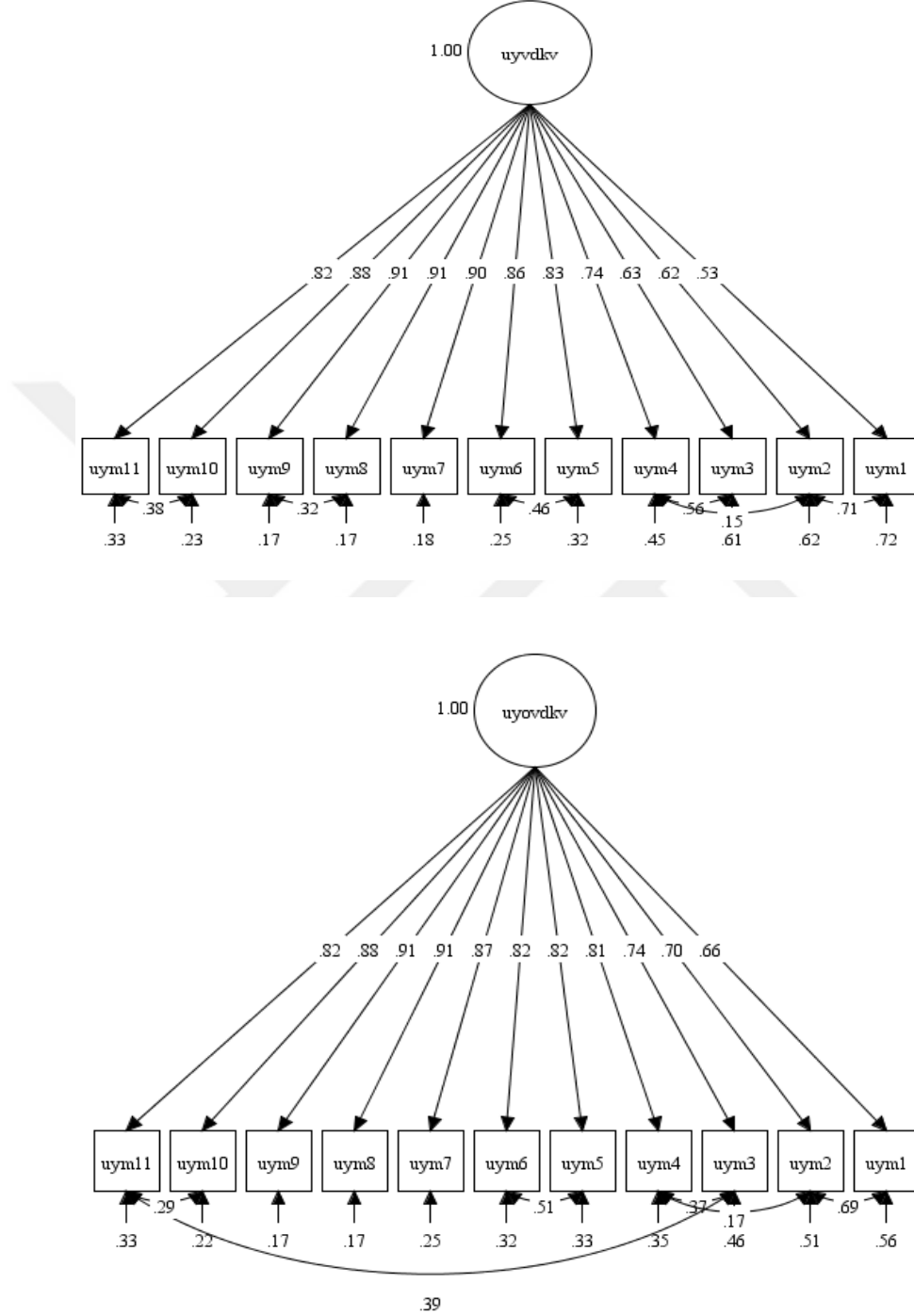
Tablo 15

Millî Eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Alt Ölçeği AFA Sonuçları

Ölçek Maddeleri	Yönetici		Öğretmen	
	FYD	MTK	FYD	MTK
m1. Millî Eğitim Bakanlığının veriye dayalı yönetim için sağladığı altyapı (MEBBİS, E-okul vb.) kullanışlıdır.	.631	.571	.756	.741
m2. Millî Eğitim Bakanlığı okul, öğretmen ve öğrencilere ilişkin paylaştığı verileri düzenli olarak günceller.	.777	.633	.783	.768
m3. Millî Eğitim Bakanlığınca verilerin analizi için okullara sunulan bilgisayar, internet gibi teknolojik donanımlar yeterlidir.	.869	.617	.807	.792
m4. Millî Eğitim Bakanlığı, verilen kararlarda verilerin kullanılması konusunda okul yöneticileri ve öğretmenleri teşvik eder.	.855	.759	.865	.849
m5. Millî Eğitim Bakanlığı, öğrencilerin bir üst kademeye geçiş (ör. lise) sınav sonuçları gibi verileri tablo, grafik şeklinde analiz ederek okullarla paylaşır.	.877	.849	.837	.820
m6. Millî Eğitim Bakanlığınca öğrencilerin bir üst kademeye geçiş sınav sonuçlarını diğer okullarla karşılaştırmalı olarak sunar.	.922	.835	.840	.822
m7. Millî Eğitim Bakanlığı, eğitimciler için düzenli olarak araştırma ve istatistik eğitimleri verir.	.893	.857	.872	.855
m8. İl/ilçe milli eğitim müdürlükleri, okulların performans (sınav sonuçları, öğrenci sayıları vb.) istatistiklerini düzenli olarak yayımlar.	.864	.899	.895	.877
m9. İl/ilçe milli eğitim müdürlükleri, sınav sonuçlarını okullar arasında karşılaştırmalı şekilde sunar.	.802	.870	.887	.870
m10. İl/ilçe milli eğitim müdürlükleri, okulların ihtiyaçlarını (eğitim, bakım-onarım vb.) verilere dayalı olarak belirler.	.531	.843	.880	.863
m12. İl/ilçe milli eğitim müdürlükleri, okulların çok sayıda veriye ulaşabileceği bilgisayar sistemlerine sahiptir.	.651	.782	.860	.846
Yönetici				
KMO: .91; Barlett testi [$p < 0.01$]; Özdeğer: 7.317; Açıklanan Toplam Varyans: %63.639				
α : .949; Çapraz ilişki katsayıları (.303-.862 arasında) > .30				
Öğretmen				
KMO: .929; Barlett testi [$p < 0.01$]; Özdeğer: 8.133; Açıklanan Toplam Varyans: %71.394				
α : .964; Çapraz ilişki katsayıları (.303-.796 arasında) > .30				

Tablo 15’ten anlaşılacağı üzere ölçeğin AFA sonucunda yöneticiler için %63.7’lik, öğretmenler için %71.4’lik açıklanan toplam varyansla tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Yönetici formunda faktör yük değerleri .531 ile .922 arasında; madde toplam korelasyonları .571 ile .899 arasında değişmektedir. Öğretmen formunda

faktör yük değerleri .756 ile .895 arasında; madde toplam korelasyonları .741 ile .877 arasında değişmektedir. Ölçeğin tek faktörlü yapısı DFA ile test edilmiştir. Şekil 21’de ölçeğin her iki formuna ilişkin DFA analizi sunulmuştur.

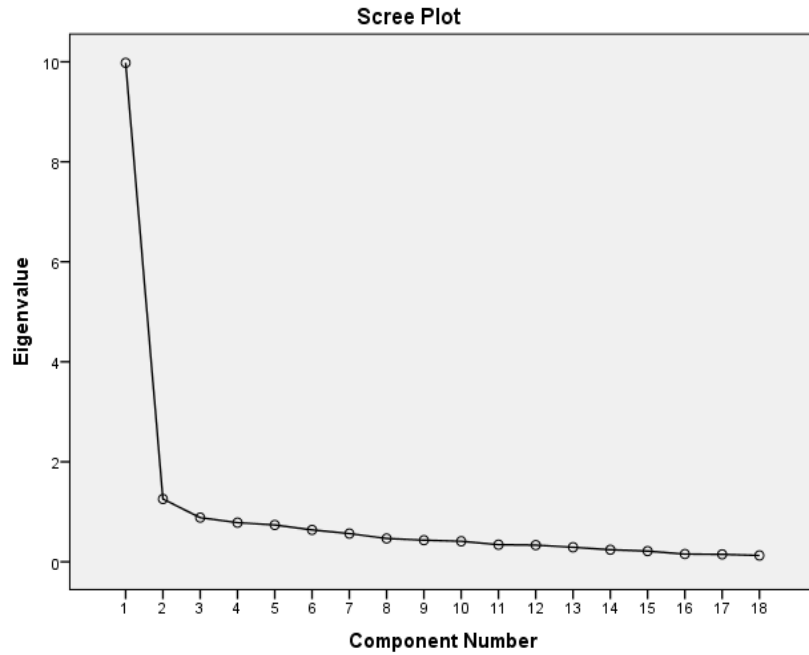
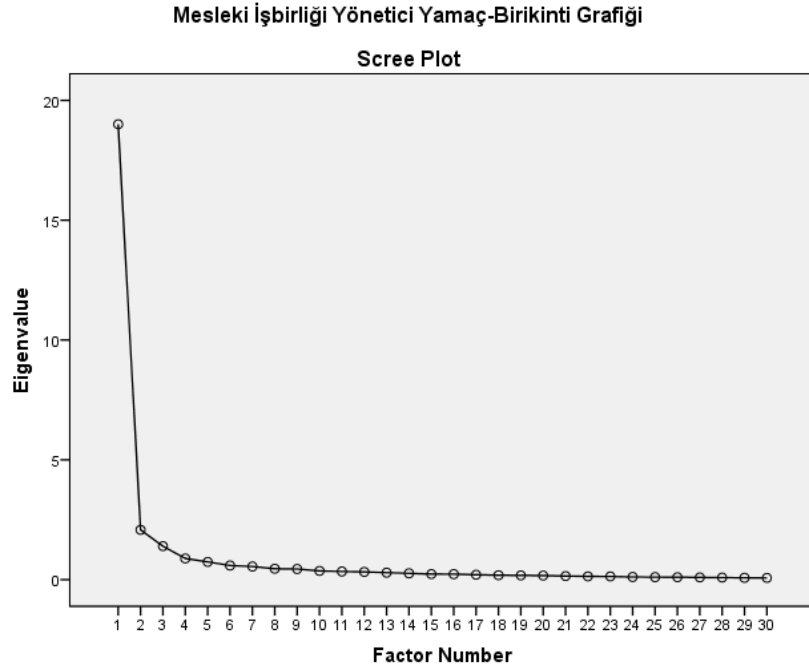


Şekil 21. Millî Eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinde Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri DFA Sonuçları

Şekil 21'deki DFA'dan elde edilen uyum iyiliği istatistiklerine göre yönetici formunun model istatistikleri; $\chi^2/sd=3.6$, RMSEA=.09, CFI=.96, TLI=.94 ve SRMR=.03 olarak bulunmuştur. DFA'dan elde edilen uyum iyiliği istatistiklerine göre öğretmen formunun model istatistikleri; $\chi^2/sd=3.9$, RMSEA=.09, CFI=.94, TLI=.92 ve SRMR=.04 olarak bulunmuştur. Bu değerler, yapının kabul edilebilir bir uyum gösterdiğinin kanıtıdır. Ölçeğin uyum istatistiklerini iyileştirmek amacıyla bazı modifikasyonlara ihtiyaç duyulmuştur. Her bir modifikasyon önerisi araştırmanın kuramsal bağlamına göre değerlendirilerek kabul edilmiş ya da reddedilmiştir.

Mesleki İşbirliği Ölçeği

“Mesleki İşbirliği Ölçeği” de kuramsal temele uygun geçerli ve güvenilir veri toplama araçları doğrultusunda geliştirilmiştir. Temel bileşenler analizi sonucunda ilk incelemede özdeğeri birin üzerinde olan üç faktör olduğu görülmüştür. VIF değeri 3.44 ile 6.97 arasında; tolerans değeri .144 ile .290 arasında değişmektedir. Öğretmenler için Little's MCAR analizin sonucunun ($\chi^2(373)=681,702$, $p=.00$) anlamlı çıkmıştır. Bu nedenle katılımcıların tamamlanmış ve tamamlanmamış durumlarda algılanan mesleki işbirliği arasında farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Bu amaçla en yüksek oranda eksik olan maddeye ($m_{24}=1.2$) ait katılımcıların puanları karşılaştırılmıştır. Öncesinde Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve yeni p değeri belirlenmiştir. Analiz sonucunda anlamlı fark olmadığı için kayıp verilere ortalama ataması yapılmıştır. Ölçeğin faktör sayısının belirlenmesi için özdeğerlerin yanı sıra yamaç-birikinti grafiği incelenmiş ve Şekil 22'de sunulmuştur.



Şekil 22. Mesleki İşbirliği Ölçeğine İlişkin Yamaç-Birikinti Grafikleri

Şekil 22’deki yamaç birikinti grafiği incelendiğinde ölçeğin tek boyutlu olarak yapılandırılabilceği görülmüştür. Öğretmen ölçeğinde ortaya çıkan iki faktörlü yapı detaylı incelenmiştir. Birinci faktörün tek başına %68.85 varyans açıklaması ve ikinci faktörün özdeğerinin altı katından fazla olması ölçeğin tek faktörlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak sabitleme yapılmadan önce her üç boyuttaki maddeler sırasıyla

incelenmiştir. Buna göre madde 30 “Geliştirdikleri öğretim materyallerini paylaşırlar” ile madde 31 arasında yüksek korelasyon ($r_{xy}>90$) tespit edilmiştir. Bu nedenle bu ikisinden birinin çıkarılmasına karar verilmiş ve diğer güvenirlik analizi sonuçları incelendiğinde 30’uncu maddenin çıkmasının uygun olduğu tespit edilmiştir. 30’uncu madde çıkarıldığında, sırasıyla 1, 4, 5, 6 ve 9’uncu maddeler binişik olmaları nedeniyle analizden çıkarılmıştır. Ölçeğin yönetici formunda kayıp değerlerin seçkisiz dağıldığı belirlenmiş ve bu nedenle ortalama atama yapılmıştır. Ölçeğin yönetici formunda da aynı maddelerin binişiklik nedeniyle çıkarılması gerekmiştir. Bu işlemlerin neticesinde ölçeğin tek boyutlu bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Tek faktörlü yapının AFA sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Mesleki İşbirliği Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Yönetici		Öğretmen	
	FYD	MTK	FYD	MTK
m2. Birbirlerini mesleki gelişimleri konusunda teşvik ederler.	.781	.773	.776	.762
m3. İşbirliği gerektiren çalışmalara gönüllü olarak katılırlar.	.814	.807	.798	.785
m7. Diğerlerinin fikirlerine saygı gösterirler.	.817	.807	.760	.741
m8. Farklı öğretim yaklaşımları hakkında görüş alırlar.	.851	.841	.813	.799
m10. Görüşlerini açıklamaları için ortam hazırlarlar.	.866	.857	.794	.777
m11. Öğrenme hedeflerine ulaşılma düzeyini belirlemek için birlikte çalışırlar.	.886	.878	.855	.838
m12. Öğretimsel kararları zümre olarak birlikte alırlar.	.780	.774	.779	.763
m13. Birlikte yıllık ve günlük plan hazırlarlar.	.666	.661	.748	.738
m14. Okulda yaşanan sorunlara ortak çözümler üretirler.	.848	.840	.843	.826
m15. Öğrencilerin öğrenme sorunlarını çözmede birbirlerine yardımcı olurlar.	.849	.842	.827	.806
m16. Öğretimi iyileştirmek için birlikte stratejiler geliştirirler.	.866	.858	.901	.886
m17. Farklı zümredeki öğretmenlerle ortak çalışma yaparlar.	.852	.847	.876	.862
m18. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehberlik ederler.	.842	.833	.785	.770
m19. Farklı branş öğretmenlerinin uzmanlıklarından yararlanarak disiplinler arası çalışma yaparlar.	.895	.887	.838	.825
m20. Okulun geliştirilmesine yönelik birlikte proje hazırlarlar.	.847	.842	.866	.858
m21. Öğrenci ödevlerini birlikte hazırlarlar.	.842	.839	.708	.712
m22. Öğrencilere uygulanacak yazılı sınavlarını birlikte hazırlarlar.	.716	.710	.696	.694
m23. Farklı sınıflar ve şubeler arasında ortak etkinlikler düzenlerler.	.823	.818	.713	.717
m24. Öğrencilerinin başarılarını ölçme ve değerlendirmek için birlikte çalışırlar.	.898	.890	.780	.779
m25. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere destek olmak için ortak çalışmalar yaparlar.	.866	.858	.797	.792
m26. Birbirleriyle öğretim deneyimlerini paylaşırlar.	.837	.828	.759	.750

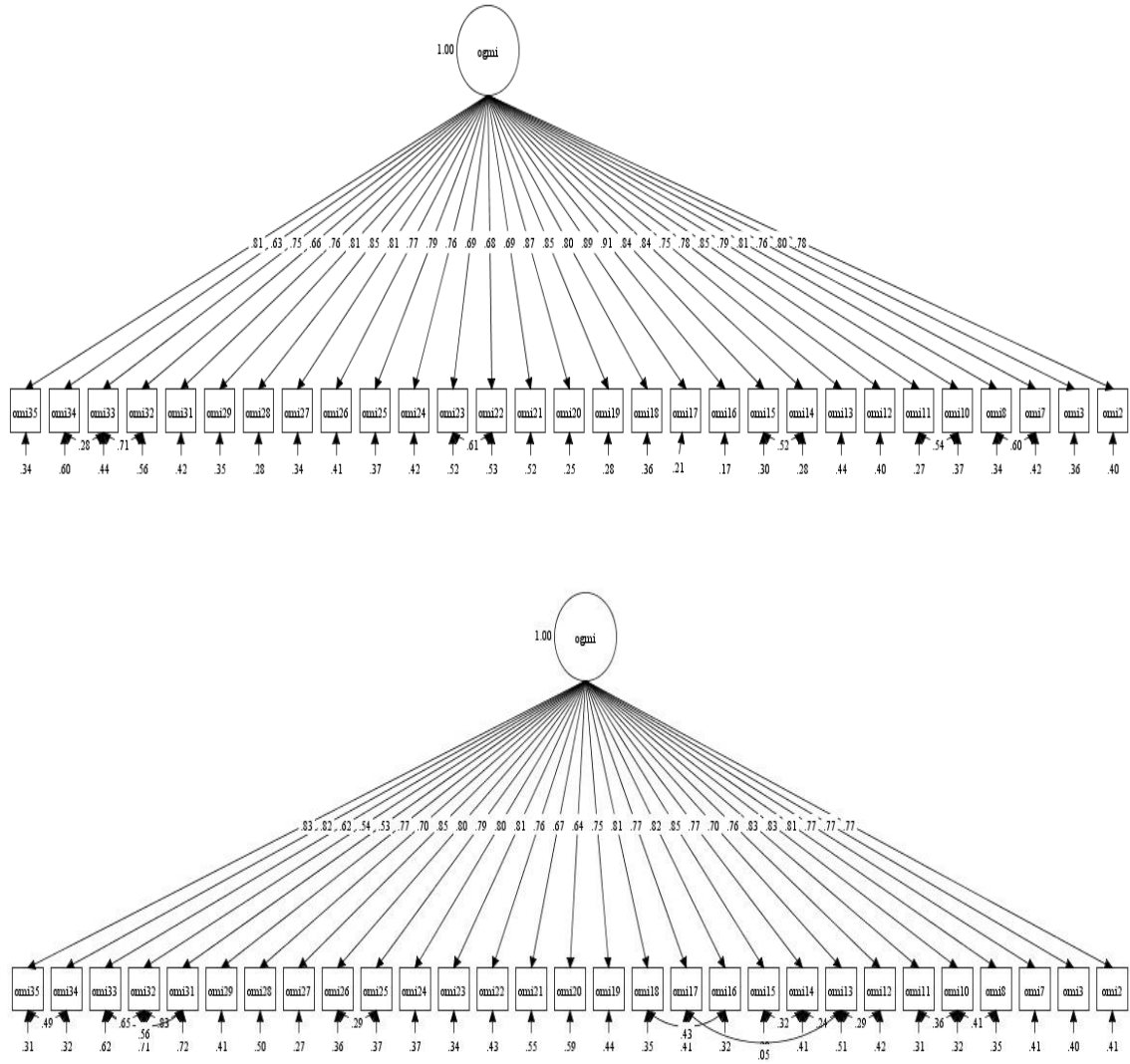
(Devam ediyor)

Tablo 16 (Devam)

Mesleki İşbirliği Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Yönetici		Öğretmen	
	FYD	MTK	FYD	MTK
m27. Diğer öğretmenlerin öğrencilerle yaptığı etkinlikleri incelerler.	.907	.899	.813	.808
m28. Öğrendikleri yeni fikir ve yöntemleri meslektaşlarıyla paylaşırlar.	.840	.832	.847	.837
m29. Öğrencilerin sınav sonuçlarına ilişkin birlikte değerlendirme yaparlar.	.870	.863	.812	.807
m31. Derslerle ilgili kaynak ve dokümanları paylaşırlar.	.879	.870	.767	.762
m32. Diğer öğretmenlerin derslerini gözlemlerler.	.783	.783	.682	.688
m33. Gözlemledikleri dersle ilgili olarak birbirlerine geribildirim verirler.	.746	.746	.736	.742
m34. İhtiyaç duyduklarında diğer öğretmenleri sınıflarına yardımcı olmaları için çağırırlar.	.727	.727	.648	.651
m35. Öğrencilerin başarısını artırmak için çözüm yolları geliştirirler.	.842	.832	.809	.798
Yönetici				
KMO: .963; Barlett testi [$p<0.01$]; Özdeğer: 20.312; Açıklanan Toplam Varyans: %69.014				
Cronbach's Alpha : .949; Çapraz ilişki katsayıları (.303-.882 arasında)>.30				
Öğretmen				
KMO: .962; Barlett testi [$p<0.01$]; Özdeğer: 8.133; Açıklanan Toplam Varyans: %62.322				
α : .978; Çapraz ilişki katsayıları (.350-.884 arasında)>.30				

Tablo 16'dan anlaşılabacağı üzere, ölçeğin AFA sonucunda yöneticiler için %69'luk, öğretmenler için %62.3'lük açıklanan toplam varyansla tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Yönetici formunda faktör yük değerleri .716 ile .907 arasında; madde toplam korelasyonları .661 ile .890 arasında değişmektedir. Öğretmen formunda faktör yük değerleri .648 ile .901 arasında; madde toplam korelasyonları .712 ile .886 arasında değişmektedir. Ölçeğin tek faktörlü yapısı DFA ile test edilmiştir. Yönetici ve öğretmen formu için DFA analizleri Şekil 23'te sunulmuştur.



Şekil 23. Mesleki İşbirliğinin Yöneti ve Öğretmen Formlarının DFA Sonucu

Şekil 23'teki DFA'dan elde edilen uyum iyiliği istatistiklerine göre yönetici formunun model istatistikleri; $\chi^2/sd=2.5$, RMSEA=.07, CFI=.92, TLI=.91 ve SRMR=.04 olarak bulunmuştur. DFA'dan elde edilen uyum iyiliği istatistiklerine göre öğretmen formunun model istatistikleri; $\chi^2/sd=3.9$, RMSEA=.09, CFI=.90, TLI=.89 ve SRMR=.05 olarak bulunmuştur. Bu değerler, yapının kabul edilebilir bir uyum gösterdiğinin kanıtıdır. Ölçeğin uyum istatistiklerini iyileştirmek amacıyla bazı modifikasyonlara ihtiyaç duyulmuştur. Her bir modifikasyon önerisi araştırmanın kuramsal bağlamına göre değerlendirilerek kabul edilmiş ya da reddedilmiştir.

Nitel Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmanın nitel verileri çalışma grubuyla yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın birinci aşamasındaki bireysel görüşmelerde ilgili kavramlara ilişkin temaların yer aldığı bir form kullanılmış ve katılımcıların bu temalar altında tüm görüşlerini paylaşmaları talep edilmiştir. Odak grup görüşmesinde ise üç soruluk bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın üçüncü aşamasında araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Hazırlanan görüşme formu taslağı kapsam geçerliliği için uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan⁵ gelen görüşler incelenerek görüşme formuna son hâli verilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme formuna son hâli verildikten sonra soruların anlaşılabilirliğini test etmek üzere bir okul yöneticisi ve bir öğretmen ile pilot görüşme yapılmıştır. Görüşmelerin ardından iki soru danışman ile tekrar incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan nicel verilerin analizinden Sosyal Bilimleri İçin İstatistik Paket Programı (Statistical Package Program for Social Sciences [SPSS]) 29, MPlus 8 ile HLM 8 programları kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise NVivo 14 programı kullanılmıştır.

Nicel verilerinin analizinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Veri analizine başlamadan önce verilerin analize uygun hâle getirilmesi kapsamında öncelikle veri setinde eksik veri olup olmadığı incelenmiştir. Veri setinde değişkenlerin herhangi birisinde %5'ten fazla eksik veri olmadığı görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bunun yarı sıra her bir değişken için Little's MCAR testi uygulanmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir. Buna göre son olarak kayıp verilere, aritmetik ortalama değeri atanarak tamamlanmıştır (Field, 2013). Daha sonra maddelerde tek ve çok değişkenli aykırı gözlem bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Tek değişkenli aykırı değerleri incelemek için standardize edilmiş z puanlarına (-3.29 ve +3.29) hesaplanmıştır. Çok değişkenli aykırı değerlerin incelenmesinde ise Mahalanobis uzaklık değerleri incelenmiştir.

⁵ Prof. Dr. İnyet Aydın, Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun, Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekci, Doç. Dr. Seher Yalçın, Doç. Dr. Münevver İlgün Dibek

Ana uygulamada katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri yanıtların değerlendirilmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma, görüşler arasında değişkenlere göre anlamlı farklılık olup olmadığının tespitinde ise t-testi ve tek yönlü varyans analizi gibi fark analizlerden yararlanılmıştır. Yönetici ile öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalama puanlarına yönelik değerlendirilmesinde “1.00-1.79=Hiç Katılmıyorum”, “1.80 2.59=Az Katılıyorum”, “2.60-3.39=Orta Düzeyde Katılıyorum”, “3.40-4.19 =Çok Katılıyorum”, “4.20-5.00=Tamamen Katılıyorum” aralıkları kullanılmıştır. Fark analizlerinden parametrik ya da non-parametrik testlerden hangilerinin kullanılacağına belirlenmesinde verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık katsayıları ile incelenmiştir. Buna göre değişkenlerin basıklık ve çarpıklık katsayıları +1 ve -1 aralığı göz önüne alınarak değerlendirilmiştir. Ayrıca histogram ve Q-Q grafikleri de incelenmiştir.

Anlamlı farkın etki büyüklüğü için ve Cohen’s d değerleri hesaplanmıştır. Cohen’s d değeri, 0-0.20 düşük, 0.21-0.50 küçük, 0.51-1.00 orta, $1.0 <$ büyük etki şeklinde kabul edilmiştir (Cohen, Marrion ve Manion, 2007). Varyansa göre etkinin büyüklüğünün hesaplanmasında ise eta kare kullanılmıştır. Okul yöneticileri ile öğretmenlerin ayrı ayrı veriye dayalı karar verme ve mesleki işbirliği becerilerine yönelik yönetici ve öğretmen görüşleri arasındaki ilişkinin düzeyi ve yönünü açıklamak için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısının değerlendirilmesinde “0.00-0.25= Çok zayıf”, “0.26-0.49= Zayıf”, “0.50-0.69= Orta”, “0.70-0.89= Yüksek, 0.90-1.00= Çok yüksek” aralıkları esas alınmıştır.

Araştırmanın dokuzuncu ve onuncu araştırma soruları için iki düzeyli analiz yapılmıştır. Buna göre öğrenci düzeyinde öğrencilerin okul başarı puanları, ikinci düzeyde ise okul düzeyindeki değişkenler (okul yöneticisinin veriye dayalı karar verme süreçleri, öğretmenlerin veriye dayalı karar verme süreçleri, okulda veriye dayalı karar verme süreçleri ve mesleki işbirliği) kullanılmıştır. Bu doğrultuda HLM analizinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda düzey bir ve düzey iki değişkenleri için analizin varsayımları kontrol edilmiştir. Boş (null) model olarak da ifade edilen Düzey 1’e ait eşitlik Formül 1’de sunulmuştur.

$$OBP_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij} \quad (\text{Formül 1})$$

Formül 1'deki OBP_{ij} , j okuldaki i öğrencisinin okul başarı puanını ifade etmektedir. β_{0j} , j okuldaki öğrencilerin okul başarı puanı ortalaması ve r_{ij} ise birinci düzeydeki denklemin hatasıdır. Her iki modele ait Düzey 2 eşitliği Formül 2'de sunulmuştur.

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j} \quad (\text{Formül 2})$$

Formül 2'de β_{0j} , j. okuldaki öğrencilerin okul başarı puanı ortalamasıdır. γ_{00} , okullarda yer alan tüm öğrencilerin okul başarı puanı ortalamasını, u_{0j} ise Düzey 2'ye ait denklemin hatasını göstermektedir. Araştırmanın ikinci formülü birinci formülün içine yerleştirilerek birleştirilmiş model oluşturulmuştur. Birleştirilmiş model Formül 3'te sunulmuştur.

$$OBP_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + r_{ij} u_{0j} \quad (\text{Formül 3})$$

Formül 3'e göre, OBP_{ij} , j. okuldaki i. öğrenciye ait okul başarı puanını, γ_{00} , okullarda yer alan tüm öğrencilerin okul başarı puanı ortalamasını ve r_{ij} ise j. okuldaki i. öğrencinin hata puanını ifade etmektedir. Modelde sonuç değişkeninin varyansı aşağıda sunulan Formül 4 ile hesaplanmıştır.

$$\text{Var}(Y_{ij}) = \text{Var}(u_{0j} + r_{ij}) = \tau_{00} + \sigma^2 \quad (\text{Formül 4})$$

Varyansın yanı sıra grup içi korelasyon katsayısı da hesaplanmıştır. Bu katsayının hesaplanmasında Formül 5'ten yararlanılmıştır.

$$p = \tau_{00} / (\tau_{00} + \sigma^2) \quad (\text{Formül 5})$$

Formül 5'ten araştırmada okullar içi ve okullar arası fark oranının belirlenmesinde yararlanılmıştır. Araştırmada okul başarı puanı ile okul düzeyindeki değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için ortalamaların çıktığı olduğu regresyon modelinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda Düzey 2'de yer alan bağımsız değişkenler modele eklenmiştir. Ortalamaların çıktığı olduğu regresyon modeli, grup ortalamasının

bu düzeydeki değişkenler tarafından yordanması sonucunda oluşmaktadır. Bu modelin Düzey 1 modeli Formül 6’da sunulmuştur.

$$OBP_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij} \quad (\text{Formül 6})$$

Düzey 2’ye ait modelde, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkileri olduğu düşünülen okul düzeyi değişkenleri eklenmiştir. Aşağıda modele ait eşitliğe ait Formül 7’de sunulmuştur.

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}*(OVDKV_j) + \gamma_{02}*(YVDKV_j) + \gamma_{03}*(OKVDKV_j) + \gamma_{04}*(MI_j) + u_{0j} \quad (\text{Formül 7})$$

Birleştirilmiş model ise Formül 8’de sunulmuştur.

$$OBP_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01}*OVDKV_j + \gamma_{02}*YVDKV_j + \gamma_{03}*OKVDKV_j + \gamma_{04}*MI_j + u_{0j} + r_{ij} \quad (\text{Formül 8})$$

Formüllerde belirtilen değişkenler aşağıda açıklanmıştır.

OBP_{ij} , j. okuldaki i. öğrenciye ait akademik başarı puanı,

γ_{00} , okullarda yer alan tüm öğrencilerin okul başarı puanlarının ortalaması,

γ_{01} , öğretmenlerin veriye dayalı karar verme düzeyleri,

γ_{02} , okul yöneticilerinin veriye dayalı karar verme düzeyleri,

γ_{03} , okulda veriye dayalı karar verme düzeyleri,

γ_{04} , öğretmenlerin mesleki işbirliği düzeyleri sabit etkisini ifade etmektedir.

Bunun yanı sıra r_{ij} , j. okuldaki i. öğrencinin hata puanını, u_{0j} ise okul düzeyinde seçkisiz etkiyi tanımlamaktadır. HLM analizinin yanı sıra CHAID analizinden de yararlanılmıştır.

Araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Görüşmelerden elde veriler öncelikle transkript edilerek analize hazır hâle getirilmiştir. Ses kaydı alınan görüşmeler doğrudan bilgisayar ortamına transkript edilmiştir. Not tutulan görüşmelerde ise notlar olduğu gibi bilgisayarda kaydedilmiştir. Bu kapsamda transkript dosyaları Nvivo programına yüklenmiştir ve dosyalar tek tek açılarak veriler kodlanmıştır. Bunun ardından kodlar bir araya getirilerek ortak temalara indirgenmiştir. Bu süreçte öncelikle yönetici ve öğretmenler ayrı ayrı incelenmiş,

ardından ortak temalar tekrar değerlendirilmiştir. Araştırmada güvenilirliğini artırmak, yanlılığını azaltmak ve karşılaştırma yapabilmek için nitel veriler sayısallaştırılarak (frekans dağılımı) tablo şeklinde sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Analizler sunulurken detaylı açıklamalara ve zengin betimlemelere yer verilerek katılımcı görüşlerinden örnekler sunulmuştur (Merriam, 2015). Katılımcı görüşleri sunulurken ise kodlamalardan yararlanılmıştır. Buna göre okul yöneticileri OY1, OY2, ... OY10, öğretmenler ise Ö1, Ö2, ..., Ö10 şeklinde kodlanmıştır. Son olarak geçerliliği test etmek amacıyla iki farklı araştırmacıyla (Doç. Dr. Seher Yalçın ve Doç. Dr. Münevver İlgün Dibek) bulgular değerlendirilmiştir. Değerlendirme kriteri olarak Miles ve Huberman'ın (1994) uzlaşma yüzdesi kullanılmıştır. Birinci kodlayıcı ile %86, ikinci kodlayıcı ile %88.5 uyum belirlenmiştir.



BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde bulgular ve yorumlar araştırmanın alt amaçları doğrultusunda başlıklar hâlinde sunulmuştur.

Okulda Kullanılan Verilere Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Okulda kullanılan verilere yönelik yönetici ve öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Verilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Okulda Kullanılan Verilere Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Frekansları ve Yüzdeleri

Kullanılan Veri	Öğretmen				Yönetici			
	Evet		Hayır		Evet		Hayır	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1. Öğrencilerin Cinsiyet Verileri	360	89.8	41	10.2	201	94.4	12	5.6
2. Öğrenci Sayıları	387	96.5	14	3.5	203	95.3	10	4.7
3. Personel Sayıları	337	84	64	16	199	93.4	14	6.6
4. Disiplin Raporları	105	39.8	296	73.8	159	74.6	54	25.4
5. Kalite Yönetimi Belgeleri	93	23.2	308	76.8	99	53.5	114	46.5
6. Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri	173	43.1	228	56.9	108	50.7	105	49.3
7. Devam-Devamsızlık Durumları	331	82.5	70	17.5	203	95.3	10	4.7
8. Okul Öz Değerlendirme Raporları	81	20.2	320	79.8	150	70.4	63	29.6
9. Öğretimi Değerlendirme Anketleri	67	16.7	334	83.3	105	49.3	108	50.7
10. Son 10 Yıldaki Okulun Demirbaş Sayıları	74	18.5	327	81.5	104	49.1	108	50.9
11. Rehberlik Hizmetlerinden Yararlanan Öğrenci Sayıları	198	49.4	203	50.6	185	86.9	28	13.1
12. Son 10 Yıla Ait Öğrencilerin Not Ortalaması	79	19.7	322	80.3	153	71.8	60	28.2

(Devam ediyor)

Tablo 17 (Devam)

Okulda Kullanılan Verilere Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Frekansları ve Yüzdeleri

Kullanılan Veri	Öğretmen				Yönetici			
	Evet		Hayır		Evet		Hayır	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
13. Son 10 Yıldaki Okul Denetim Raporları	39	9.7	362	90.3	90	42.3	123	57.7
14. Son 10 Yıldaki Ders Denetim Raporları	41	10.2	360	89.8	112	52.6	101	47.4
15. Son 10 Yıldaki Öğrenci Sayısındaki Değişim	81	20.2	320	79.8	103	48.4	110	51.6
16. Öğretmen Memnuniyet Anketi Sonuçları	82	20.4	319	79.6	84	39.3	129	60.6
17. Veli Memnuniyet Anketi Sonuçları	74	18.5	327	81.5	81	38	132	62
18. Öğrenci Memnuniyet Anketi Sonuçları	78	19.5	323	80.5	89	41.8	124	58.2
19. LGS Sonuçları	307	67.9	94	23.4	145	68.1	68	31.9
20. İzleme ve Değerlendirme Sonuçları	87	21.7	314	78.3	81	38	132	62
21. Öğretmen Performans Değerlendirmesi	39	9.7	362	90.3	61	28.6	152	71.4
22. Türkiye Geneli Deneme Sınavı Sonuçları	199	49.6	202	50.4	93	43.7	120	56.3
23. Özel Gereksinimli Öğrencilere İlişkin Raporlar	153	38.2	248	61.8	119	55.9	94	44.1
24. Son 10 Yıla Ait Öğrenci Sınav Sonuçları	72	18	329	82	105	49.3	108	50.7
25. Okulun Bulunduğu Bölgedeki Çağ Nüfusu	34	8.5	367	91.5	52	24.4	161	75.6
26. Son 10 Yıldaki Personel Sayılarındaki Değişim	59	14.7	342	85.3	125	58.7	88	41.3
27. Özel Eğitim Öğrenci Sayısı	304	75.8	97	24.2	178	83.6	35	16.4
28. Eğitim İhtiyacı Analizleri	66	16.5	335	83.5	62	29.1	151	70.9
29. Son 10 Yıla Ait Okul Bütçesine İlişkin Veriler	53	13.2	348	86.8	89	41.8	124	58.2
30. Son 10 Yıla Ait Okul-Aile Birliği Tutanakları	56	14	345	86	136	63.8	76	35.7

Tablo 17’de görüldüğü üzere okul yöneticilerine göre okullarında en fazla kullanılan veriler sırasıyla; öğrencilerin devam-devamsızlık durumları ($f=203$), öğrenci sayıları ($f=203$), öğrencilerin cinsiyet verileri ($f=201$) ve personel sayıları ($f=199b$) şeklindedir. Okul yöneticilerine göre okulda en az kullanılan veriler ise okulun bulunduğu bölgedeki çağ nüfusu ($f=52$), öğretmenlerin performans değerlendirmeleri ($f=61$) ve eğitim ihtiyacı analizine ($f=62$) yönelik verilerdir. Tabloya göre öğretmenler okullarında en fazla öğrenci sayıları ($f=387$), öğrencilerin cinsiyet verileri ($f=360$) ve personel sayıları

($f=337$) verilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre okulda en az kullanılan veriler sırasıyla; okulun bulunduğu bölgedeki çağ nüfusu ($f=34$), son 10 yıldaki okul denetim raporları ($f=39$) ile son 10 yıldaki ders denetim raporları ($f=41$) şeklindedir.

Yöneticiler ve öğretmenler, okullarında çağ nüfusuna ilişkin verileri kullanmadıklarını belirtmektedirler. Karakütük'e (2016, 219) göre çağ nüfusu, "okullaşma oranının hesaplanmasında ve eğitim istemlerinin belirlenmesinde kullanılan bir göstergedir. Okullaşma oranı ise nicel gelişme düzeyini değerlendirmek için en çok kullanılan ölçüttür." MEB her yıl düzenli olarak okullaşma oranlarına ilişkin istatistikleri paylaşmaktadır. Ancak bu istatistiklerde eğitim bölgelerine ilişkin değil, ülke geneli için değerlendirmeler bulunmaktadır. Hernandez, Denton ve Macartney'e (2009) göre özellikle yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine dâhil olmaları ile birlikte çağ nüfusunda ciddi bir değişim söz konusu olmuştur. Bu değişimin ise okullar için bazı problemler doğuracağı öngörülmektedir. Türkiye'de de yabancı uyruklu öğrencilerin sayısının artışı, planlamanın yeniden gözden geçirilmesi ve okullaşma oranlarının dikkatle incelenmesi gerektiğine ilişkin çalışmalar (Aksoy, 2020; Tunga, Engin ve Çağaltay, 2020) yer almaktadır. Saklan ve Karakütük'ün (2022) Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları sorunların belirlenmesini amaçladıkları çalışmalarının sonucuna göre öğrencilerin okullaşma oranı, önceki yıllara göre artsa dâhi hâlâ %63'tür. Bu öğrencilerin okullaşma oranının düşük olması ise öğrencilerin eğitime erişiminin kısıtlı olduğunu göstermektedir. Bu çalışmadaki örneklem içinde yer alan ve okul yöneticisi ile görüşme yapılan okullardan birinin stratejik planında "kayıt bölgelerinde yer alan öğrencilerin okullaşma oranlarının arttırılması" (m. 2.3) bir amaç olarak ifade edilmiştir. Dolayısıyla böyle bir stratejik amacın gerçekleştirilebilmesi için okul yöneticilerinin planlamaya ilişkin kavramları ve göstergeleri bilmeleri ve bunları kullanmaları gerektiği söylenebilir.

Okul yöneticilerin okullarında kullanmadıklarını belirttikleri verilerden biri de "öğretmenlerin performans değerlendirmeleri"dir. Buna karşın Aydın'a (2020) göre yönetsel kararların verilebilmesi için çalışanların performans değerlendirmelerinin yapılması, güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin ise çoğunluğu, son 10 yıllık kurum ve sınıf denetimine ilişkin raporlarının kullanılmadığını belirtmişlerdir. MEB Öğretmen Strateji Belgesi'nde (2017) öğretmenlerin performans değerlendirmeleri ve ders değerlendirmelerinin öneminden bahsedilmektedir. Strateji Belgesi'ne göre öğretmenlerin değerlendirilmesi için bir performans değerlendirme sisteminin hayata geçirilmesi hedeflenmiştir. Performans değerlendirmenin ise okul

müdürü, öğrenci, meslektaş ve veliyi kapsayacak şekilde çoklu veri kaynaklarından alınması gerektiği belirtilmektedir. Çoklu veri kaynaklarının yararları araştırmalarla (Akbaba Altun ve Memişoğlu, 2008a; 2008b; 2011; Kahya ve Hoşgörür, 2020) da desteklenmektedir. MEB 2023 Vizyon Belgesi'nde de hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerinde önemle durulmakta ve bu süreçte öz değerlendirmenin yanında dışsal değerlendirmenin de önemine vurgu yapılmaktadır. Bunun yanı sıra MEB Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Kılavuzu'nda (2022) okul yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimini değerlendirmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu değerlendirmelerin de başında öğretmenlerin ders denetiminin geldiği ileri sürülebilir.

Ders denetim görevi, 2014 yılında yürürlüğe giren MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği kapsamında eğitim müfettişlerinden alınarak okul yöneticilerine bırakılmıştır. Ancak bu süreçte okul yöneticilerinin birçok problem yaşadıkları araştırmalarla (Görgülü ve Küçükali, 2023; Kaya, Dilekçi ve Limon, 2023; Kazak ve Yüksel, 2022; Tonbul ve Baysülen, 2017) da belirlenmiştir. Buna karşın okul yöneticileri tarafından yapılan denetimlerin öğretmenlerin gelişiminde önemli katkılarının olduğunu belirten araştırmalar (Sabancı ve Akcan, 2018; Yeşil ve Kış, 2015) da bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin bu görevlerini sadece yılda bir defa yaptığı ya da hiç yapmadığı da araştırmalarla (Çimen, Zöngör ve Cücü, 2022; Göl, 2021) saptanmıştır. Bunun yanı sıra, okul yöneticilerinin denetim konusunda eğitimlerinin olmaması nedeniyle bu konuda sıkıntı yaşadıkları da belirlenmiştir. Dikmen ve Göksoy'un (2021) araştırmasının sonuçlarına göre ortaokul yöneticilerinin ders denetimine yeterince zaman ayırmadıkları, denetimleri nasıl gerçekleştirecekleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve buldukları ya da kendi geliştirdikleri değerlendirme formlarını kullanmak zorunda kaldıkları tespit edilmiştir. Her ne kadar okul yöneticileri müfettişlere görece daha yüksek demokratik denetim anlayışına sahip olsalar (Oğuz, Yılmaz ve Taşdan, 2007), öğretmenler okul yöneticileri tarafından denetlenmelerini müfettişlere göre tercih etseler (Toytok ve Çılgın, 2015) ve okul yöneticileri de ders denetimini kendilerinin yapmasını olumlu bulsalar (Koşar ve Buran, 2019) da eğitim müfettişlerinin tamamen ders denetiminin dışında bırakılması bu alanda bir eksiklik doğurmuştur. Nitekim bu araştırmanın bulgularına göre de öğretmenler, kurum ve ders denetim raporlarının okullarında kullanılmadığını ifade etmişlerdir.

01.03.2022 tarihli 31765 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği ile ders denetimini yeniden eğitim müfettişlerinin yapabilecekleri belirtilmiştir. Benzer şekilde 01.04.2023 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği'ne göre de ders denetiminin müfettişler tarafından, kurum denetimi sırasında ya da ayrı olarak yapılabileceği belirtilmektedir. İlgili yönetmeliklerde ders denetimi şu şekilde açıklanmaktadır:

Öğretmenin alanındaki yeterliliğinin; hazırlık ve planlama, uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme, etkinliklere yer verebilme, ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetimi ve pedagojik esaslara uygunluk durumu ile öğrencilerin öğretim programında öngörülen kazanımlara ulaşma düzeyinin incelenip değerlendirilmesidir.

Dolayısıyla ders denetimleri hem okul yöneticileri hem de eğitim müfettişleri tarafından yapılabilecek ve böylece öğretmen performansına ilişkin değerlendirme verileri de okullarda kullanılabilir.

Okulda Kullanılan Verilerin Türlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu araştırma kapsamında veriler, alanyazında en çok kabul gören Bernhardt'ın (2004) okulda kullanılan veri türleri sınıflamasına uygun şekilde dört başlık altında birleştirilmiştir. Araştırmanın birinci aşamasında yönetici ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde belirlenen veriler bu çerçevede sınıflandırılmıştır. Bunlar demografik, okul sürecine ilişkin, tutumlar ve öğretime ilişkin verilerdir. Bu kategorilere göre veriler birleştirilmiş ve Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

Okulda Kullanılan Verilerin Veri Türlerine Göre Sınıflandırılması

Veri Türü	İlgili Maddeler
Demografik	1. Öğrencilerin Cinsiyet Verileri 2. Öğrenci Sayıları 3. Personel Sayıları 6. Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri 7. Devam-Devamsızlık Durumları 10. Son 10 Yıldaki Okulun Demirbaş Sayıları 15. Son 10 Yıldaki Öğrenci Sayısındaki Değişim 25. Okulun Bulunduğu Bölgedeki Çağ Nüfusu 26. Son 10 Yıldaki Personel Sayılarındaki Değişim 27. Özel Eğitim Öğrenci Sayısı

(Devam ediyor)

Tablo 18 (Devam)

Okulda Kullanılan Verilerin Veri Türlerine Göre Sınıflandırılması

Veri Türü	İlgili Maddeler
Tutum	9. Öğretimi Değerlendirme Anketleri 16. Öğretmen Memnuniyet Anketi Sonuçları 17. Veli Memnuniyet Anketi Sonuçları 18. Öğrenci Memnuniyet Anketi Sonuçları
Süreç	4. Disiplin Raporları 5. Kalite Yönetimi Belgeleri 8. Okul Öz Değerlendirme Raporları 11. Rehberlik Hizmetlerinden Yararlanan Öğrenci Sayıları 13. Son 10 Yıldaki Okul Denetim Raporları 14. Son 10 Yıldaki Ders Denetim Raporları 21. Öğretmen Performans Değerlendirmesi 28. Eğitim İhtiyacı Analizleri 29. Son 10 Yıla Ait Okul Bütçesine İlişkin Veriler 30. Son 10 Yıla Ait Okul-Aile Birliği Tutanakları
Öğretim	12. Son 10 Yıla Ait Öğrencilerin Not Ortalaması 19. LGS Sonuçları 20. İzleme ve Değerlendirme Sonuçları 22. Türkiye Geneli Deneme Sınavı Sonuçları 23. Özel Gereksinimli Öğrencilere İlişkin Raporlar 24. Son 10 Yıla Ait Öğrenci Sınav Sonuçları

Tablo 18’de görüldüğü gibi okulda kullanılan veriler, dört kategoriye ayrılmaktadır. Buna göre demografik verilerle ilgili 10, tutumla ilgili dört, süreçle ilgili 10, öğretimle ilgili altı veri bulunmaktadır. Yönetici ile öğretmenlerin bu verilerden hangilerinin okullarında daha fazla kullanıldığına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla her maddedeki veriler ile ilgili kategori altında birleştirilmiş, ortalama ve standart sapmaları alınmıştır. Bu değerlere uygun şekilde veri kaynaklarının aritmetik ortalama ve standart sapmaları aşağıdaki Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Okulda Kullanılan Verilerin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Frekansları ve Yüzde Değerleri

Veri Türü	Öğretmen		Yönetici	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Demografik Veriler	2140	52.8	1476	40.2
Tutuma İlişkin Veriler	301	7.3	359	9.8
Okula İlişkin Süreç Verileri	771	18.7	1143	31.1
Öğretime İlişkin Verileri	897	21.8	696	18.9

Tablo 19’da görüldüğü üzere, yöneticilere göre okulda en fazla demografik veriler ($f=1476$) kullanılmaktadır. Bunun ardından sırasıyla okula ilişkin süreç verileri ($f=1143$), öğretime ilişkin veriler ($f=696$) ve son olarak tutum ($f=359$) verileri kullanılmaktadır. Öğretmenlere göre okullarda en fazla demografik veriler ($f=2140$) kullanılmaktadır. Bunun ardından sırasıyla öğretime ilişkin veriler ($f=897$), okul sürecine ilişkin veriler ($f=771$) ve tutum ($f=301$) verileri gelmektedir.

Albiladi, Lasater ve Bengston’un (2020) 76 eğitimci ile gerçekleştirdikleri araştırmanın sonuçlarına göre, veri türleri mikro ve makro olmak üzere iki düzeyde yorumlanabilir. Mikro düzeyde öğrenciye ilişkin veriler, makro düzeyde ise okul sistemine ilişkin veriler yer almaktadır. İlgili araştırmacılara göre öğretmenler öğrenciye ilişkin; okul yöneticileri ise raporlaştırmaya yönelik verileri kullanmaktadırlar. Bu araştırmanın bulgularına göre de öğretmenler demografik ve öğretime ilişkin verileri daha fazla kullanmaktadırlar. Okul yöneticileri ile öğretmenler için en fazla kullanılan veriler demografik veriler, en az kullanılan veriler ise tutuma ilişkin verilerdir. Her iki grubun da en az memnuniyet anketlerinin kullanıldığını belirtmeleri üzerinde dikkatle durulması gereken bir bulgudur. Hollanda’da okul denetim verileri, okuldan ayrılma ve nakil verileri, sınav verileri, bir üst kademeye geçiş sınavı verileri, öğrenci ve veli memnuniyet anketleri gibi çok sayıda veri toplanılmaktadır (Schildkamp ve Kuiper, 2010). Dolayısıyla Türkiye’de çok az kullanılan memnuniyet anketleri Hollanda’da aktif olarak kullanıldığı ifade edilebilir. Öğretmenlere göre en fazla kullanılan ikinci veri türü öğretime ilişkin veriler; okul yöneticilerine göre ise okula ilişkin süreç verileridir. Bu durum okul yöneticileri ve öğretmenlerin farklı rol ve sorumluluklarından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim Albiladi ve diğerlerinin (2020) araştırmasına göre okul yöneticileri ile liderlerin farklı sorumlulukları gereği verinin kullanımına ilişkin yaklaşımları da birbirinden farklılaşmaktadır. Öğretmenler çoğunlukla öğretimin iyileştirilmesine yönelik verileri kullanırken, okul yöneticileri verinin kullanımına ilişkin olumlu bir kültür yaratarak dolaylı şekilde öğretime katkı sunmaktadırlar. Bunun yanı sıra okul yöneticileri sürece ilişkin verileri görece daha fazla kullanmaktadırlar. Benzer şekilde Gallagher, Means ve Padilla’ya (2008) göre öğretmenler, öğretime ilişkin veriler, öğrencilerin bireysel durumlarını takip etme ve öğretimi düzenleme amacıyla kullanmaktadırlar.

Okulda Kullanılan Verilere İlişkin Yönetici ile Öğretmen Görüşlerinin Farklaşma Durumuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Verilerle ilgili yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmesi amacıyla ki-kare testinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda okulda kullanılan verilere ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin dağılımı Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Okulda Kullanılan Verilere İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Dağılımı

Kaynak	Öğretmen				Yönetici				X^2	p
	Evet		Hayır		Evet		Hayır			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Öğrencilerin Cinsiyet Verileri	360	89.8	41	10.2	201	94.4	12	5.6	3.72	.54
2. Öğrenci Sayıları	387	96.5	14	3.5	203	95.3	10	4.7	.54	.47
3. Personel Sayıları	337	84	64	16	199	93.4	14	6.6	11.05	.00*
4. Disiplin Raporları	105	39.8	296	73.8	159	74.6	54	25.4	133.31	.00*
5. Kalite Yönetimi Belgeleri	93	23.2	308	76.8	99	53.5	114	46.5	35.01	.00*
6. Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri	173	43.1	228	56.9	108	50.7	105	49.3	2.13	.15
7. Devam-Devamsızlık Durumları	331	82.5	70	17.5	203	95.3	10	4.7	19.99	.00*
8. Okul Öz Değerlendirme Raporları	81	20.2	320	79.8	150	70.4	63	29.6	149.52	.00*
9. Öğretimi Değerlendirme Anketleri	67	16.7	334	83.3	105	49.3	108	50.7	73.26	.00*
10. Son 10 Yıldaki Okulun Demirbaş Sayıları	74	18.5	327	81.5	104	49.1	108	50.9	63.03	.00*
11. Rehberlik Hizmetlerinden Yararlanan Öğrenci Sayıları	198	49.4	203	50.6	185	86.9	28	13.1	83.26	.00*
12. Son 10 Yıla Ait Öğrencilerin Not Ortalaması	79	19.7	322	80.3	153	71.8	60	28.2	160.81	.00*
13. Son 10 Yıldaki Okul Denetim Raporları	39	9.7	362	90.3	90	42.3	123	57.7	88.69	.00*
14. Son 10 Yıldaki Ders Denetim Raporları	41	10.2	360	89.8	112	52.6	101	47.4	133.40	.00*
15. Son 10 Yıldaki Öğrenci Sayısındaki Değişim	81	20.2	320	79.8	103	48.4	110	51.6	52.55	.00*

(Devam ediyor)

Tablo 20 (Devam)

Okulda Kullanılan Verilere İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Dağılımı

Kaynak	Öğretmen				Yönetici				X^2	p
	Evet		Hayır		Evet		Hayır			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
16. Öğretmen Memnuniyet Anketi Sonuçları	82	20.4	319	79.6	84	39.3	129	60.6	25.43	.00*
17. Veli Memnuniyet Anketi Sonuçları	74	18.5	327	81.5	81	38	132	62	28.24	.00*
18. Öğrenci Memnuniyet Anketi Sonuçları	78	19.5	323	80.5	89	41.8	124	58.2	94.69	.00*
19. LGS Sonuçları	307	67.9	94	23.4	145	68.1	68	31.9	5.16	.02
20. İzleme ve Değerlendirme Sonuçları	87	21.7	314	78.3	81	38	132	62	18.67	.00*
21. Öğretmen Performans Değerlendirmesi	39	9.7	362	90.3	61	28.6	152	71.4	34.50	.00*
22. Türkiye Geneli Deneme Sınavı Sonuçları	199	49.6	202	50.4	93	43.7	120	56.3	1.98	.16
23. Özel Gereksinimli Öğrencilere İlişkin Raporlar	153	38.2	248	61.8	119	55.9	94	44.1	17.69	.00*
24. Son 10 Yıla Ait Öğrenci Sınav Sonuçları	72	18	329	82	105	49.3	108	50.7	66.60	.00*
25. Okulun Bulunduğu Bölgedeki Çağ Nüfusu	34	8.5	367	91.5	52	24.4	161	75.6	29.32	.00*
26. Son 10 Yıldaki Personel Sayılarındaki Değişim	59	14.7	342	85.3	125	58.7	88	41.3	54.06	.00*
27. Özel Eğitim Öğrenci Sayısı	304	75.8	97	24.2	178	83.6	35	16.4	4.96	.03
28. Eğitim İhtiyacı Analizleri	66	16.5	335	83.5	62	29.1	151	70.9	13.49	.00*
29. Son 10 Yıla Ait Okul Bütçesine İlişkin Veriler	53	13.2	348	86.8	89	41.8	124	58.2	63.86	.00*
30. Son 10 Yıla Ait Okul-Aile Birliği Tutanakları**	56	14	345	86	136	63.8	76	35.7	164.03	.00*

* $p < 0.05$ ** %20 ve üzerinde hücre beşin altında beklenen sayıya sahiptir.

Tablo 20’de görüldüğü gibi okulda kullanılan verilere ilişkin 1., 2., 6., 19. 22. ve 27. maddelerdeki veriler hariç tüm maddelere ilişkin okul yöneticileri ile öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre okul yöneticileri bu veri kaynaklarını öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun nedeni e-okuldaki modüllerinin tamamının okul yöneticilerinin kullanıma açık olması; ancak öğretmenlerin daha kısıtlı şekilde erişebilmeleri olabilir. Wayman,

Cho ve Johnston'ın (2007, 55) araştırma sonuçları da okul yöneticilerinin daha fazla veriye eriştiklerini doğrulamaktadır. Araştırmacılara göre “verinin kullanımı müdürün odasında başlar ve biter”; çünkü okul yöneticileri birçok veriye (öğretmen, okul ve bölge düzeyi) sahiptir.

Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlerin veriye dayalı karar verme süreçlerine yönelik yönetici ve öğretmenlerin görüşleri ayrı ayrı analiz edilerek sunulmuştur. Öğretmenlerin veriye dayalı karar verme süreçlerine yönelik yönetici görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 21’de verilmiştir.

Tabloda 21’de görüleceği gibi, öğretmenlerin veriye dayalı karar verme süreçlerine yönelik ifadeler yöneticiler “çok” ($\bar{x}=3.60$) katılmaktadırlar. Yöneticilerin bu boyutta en fazla katıldıkları ifadeler “Öğrencilere ait verileri zümre toplantılarında paylaşarak değerlendirirler.” ($\bar{x}=3.85$), “Verilerden yararlanmanın öğretimin niteliğini artırdığına inanırlar.” ($\bar{x}=3.77$) ve “Öğrencilerin başarısını değerlendirirken süreç değerlendirmesinden yararlanırlar.” ($\bar{x}=3.72$) şeklindedir. Yöneticilerin bu boyutta en az katılım gösterdikleri ifadeler “Veri analizi için gerekli geçerlik, güvenirlik gibi kavramlar konusunda bilgi sahibilerdir.” ($\bar{x}=3.35$) “Verileri grafik ve tablo şeklinde analiz edip sunabilirler.” ($\bar{x}=3.37$) ve “Öğrencilerden elde edilen verileri, öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirmek için kullanırlar.” ($\bar{x}=3.43$) şeklindedir.

Tablo 21

Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	ss
1. Öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını belirlerken verilerden yararlanırlar.	3.52	.93
2. Öğrencilerin başarısını değerlendirirken süreç değerlendirmesinden yararlanırlar.	3.72	.85
3. Öğretimi, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlerken verilerden yararlanırlar.	3.69	.89
4. Verileri grafik ve tablo şeklinde analiz edip sunabilirler.	3.37	1.05
5. Grafiklerle sunulan verileri nasıl yorumlayacaklarını bilirler.	3.55	.99
6. Sınav sonuçları gibi toplanan verileri nasıl yorumlayacaklarını bilirler.	3.69	.93

(Devam ediyor)

Tablo 21 (Devam)

Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	ss
7. Veri analizi için gerekli geçerlik, güvenirlik gibi kavramlar konusunda bilgi sahibilerdir.	3.35	1.07
8. Öğrencilerden elde edilen verileri, öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirmek için kullanırlar.	3.43	1.00
9. Öğrencilerin akademik değerlendirme sonuçlarına göre derslerinin içeriğini düzenlerler.	3.45	.94
10. Öğrencilere geribildirim verirken verilerden yararlanırlar.	3.63	.93
11. Öğrencilerin öğrenme sorunlarını belirlerken verilerden yararlanırlar.	3.57	.90
12. Öğrencilere ait verileri öğrencinin kendisiyle paylaşarak değerlendirirler.	3.52	.93
13. Öğrencilerin sınav sonuçları, davranış notları gibi verileri öğrencilerin verileri ile özel olarak görüşürler.	3.65	.93
14. Öğrencilerin akademik gelişimlerini verileri kullanarak karşılaştırırlar.	3.53	.94
15. Öğrencilere ait verileri zümre toplantılarında paylaşarak değerlendirirler.	3.85	.95
16. Verilerden yararlanmanın öğretimin niteliğini artırdığına inanırlar.	3.77	.91
17. Verilerden yararlanmanın mesleki gelişimlerine katkı sağladığını düşünürler.	3.70	1.01
18. Verilerle çalışmayı yararlı bulurlar.	3.72	.95
Toplam	3.60	.74

Tablo 21’den yöneticilerin görüşlerinin standart sapmaları incelendiğinde “Veri analizi için gerekli geçerlik, güvenirlik gibi kavramlar konusunda bilgi sahibilerdir.” (ss=1.07) “Verileri grafik ve tablo şeklinde analiz edip sunabilirler.” (ss=1.05) ile “Verilerden yararlanmanın mesleki gelişimlerine katkı sağladığını düşünürler.” (ss=1.01) ifadelerinin en yüksek standart sapmaya sahip olduğu görülmektedir. Bu iki ifadeye ilişkin yöneticilerin görüşlerinin diğer maddelere görece heterojen dağıldığını ve görüşlerinin farklılaştığını belirtmek mümkündür. Bununla birlikte yöneticilerin görüşleri “Öğrencilerin başarısını değerlendirirken süreç değerlendirmesinden yararlanırlar.” (ss=.85) ve “Öğretimi, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlerken verilerden yararlanırlar. ” (ss=.89) ifadeleri açısından benzerlik göstermektedir.

Yöneticilerin en az katılım gösterdikleri ve en yüksek standart sapması olan iki madde, öğretmenlerin veri okuryazarlığı ile ilgili maddelerdir. Mandinach ve Gummer’a (2016) göre her öğretmenin veri okuryazarı olması gerekmektedir. Buna karşın öğretmenlerin veri okuryazarı olma konusunda sorun yaşadıkları görülmektedir. Schramm-Possinger ve Harris’in (2021) 182 öğretmene gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucuna göre, öğretmenler verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması konusunda yetkinliğe sahip değildirler. Araştırmacılar bu nedenle özellikle öğretmen

yetiştirme programlarında veri okuryazarlığına yönelik eğitimlerin verilmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin veriye dayalı karar verme süreçlerine yönelik öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	ss
1. Öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını belirlerken verilerden yararlanırım.	3.66	.98
2. Öğrencilerin başarısını değerlendirirken süreç değerlendirmesinden yararlanırım.	4.02	.86
3. Öğretimi, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlerken verilerden yararlanırım.	3.86	.94
4. Verileri grafik ve tablo şeklinde analiz edip sunabilirim.	2.92	1.15
5. Grafiklerle sunulan verileri nasıl yorumlayacağımı bilirim.	3.91	1.05
6. Sınav sonuçları gibi toplanan verileri nasıl yorumlayacağımı bilirim.	4.13	.89
7. Veri analizi için gerekli geçerlik, güvenirlik gibi teknik kavramlar konusunda bilgi sahibiyim.	3.80	.99
8. Öğrencilerden elde edilen verileri, öğretim yöntem ve tekniklerimi geliştirmek için kullanırım.	3.84	.94
9. Öğrencilerin akademik değerlendirme sonuçlarına göre derslerimin içeriğini düzenlerim.	3.95	.86
10. Öğrencilere geribildirim verirken verilerden yararlanırım.	3.97	.85
11. Öğrencilerin öğrenme sorunlarını belirlerken verilerden yararlanırım.	3.93	.87
12. Öğrencilere ait verileri öğrencinin kendisiyle paylaşarak değerlendiririm.	3.89	.92
13. Öğrencilerin sınav sonuçları, davranış notları gibi verileri öğrencilerin verileri ile özel olarak görüşürüm.	3.75	1.06
14. Öğrencilerin akademik gelişimlerini verileri kullanarak karşılaştırırım.	3.72	.96
15. Öğrencilere ait verileri zümre toplantılarında paylaşarak değerlendiririm.	3.91	.95
16. Verilerden yararlanmanın öğretimin niteliğini artırdığına inanırım.	4.17	.86
17. Verilerden yararlanmanın mesleki gelişimime katkı sağladığını düşünürüm.	4.17	.83
18. Verilerle çalışmayı yararlı bulurum.	4.17	.84
Toplam	3.88	.62

Tablo 22’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin veriye dayalı karar verme süreçlerine yönelik ifadelerine öğretmenler “çok” ($\bar{x}$ =3.88) derecede katılmaktadırlar. Öğretmenlerin bu boyutta en fazla katıldıkları ifadeler “Verilerden yararlanmanın mesleki gelişimime katkı sağladığını düşünürüm.” ($\bar{x}$ =4.17), “Verilerle çalışmayı yararlı bulurum.” ($\bar{x}$ =4.17) ve “Verilerden yararlanmanın öğretimin niteliğini artırdığına inanırım.” ($\bar{x}$ =4.17) şeklindedir. Öğretmenlerin bu boyutta en az katılım gösterdikleri ifadeler “Verileri grafik ve tablo şeklinde analiz edip sunabilirim.” ($\bar{x}$ =2.92) “Öğrencilerin bireysel öğrenme

ihtiyaçlarını belirlerken verilerden yararlanırım.” ($\bar{x}$ =3.66) ve “Öğrencilerin akademik gelişimlerini verileri kullanarak karşılaştırırım.” ($\bar{x}$ =3.72) şeklindedir.

Tablo 22’den öğretmen görüşlerinin standart sapmaları incelendiğinde “Verileri grafik ve tablo şeklinde analiz edip sunabilirim.” (ss=1.15) ile “Öğrencilerin sınav sonuçları, davranış notları gibi verileri öğrencilerin velileri ile özel olarak görüşürüm.” (ss=1.06) ifadelerinin en yüksek standart sapmaya sahip olduğu görülmektedir. Bu iki ifadeye ilişkin öğretmen görüşlerinin diğer ifadelere görece farklılaştığını belirtmek mümkündür. Standart sapması öğretmen görüşlerine göre en düşük ifadeler ise öğretmenlerin veriye yönelik tutumlarına belirlemeye yönelik ifadelerdir. Buna göre öğretmenlerin görüşleri “Verilerden yararlanmanın mesleki gelişime katkı sağladığını düşünürüm.” (ss=.83) ve “Verilerle çalışmayı yararlı bulurum.” (ss=.84) ifadelerine göre benzerlik taşımaktadır. Schelling ve Rubenstein’ın (2021) dokuz öğretmenle gerçekleştirdiği araştırmasının sonucuna göre öğretmenler veriye dayalı karar vermenin öğretim için yararlı ve gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Ancak öğretmenler, öğrenci verilerini yorumlamakta zorlandıklarını ve veriye dayalı karar vermenin kaygılarını artırdığını ve kendilerini strese soktuğunu da belirtmişlerdir. Görüldüğü üzere bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde, öğretmenler verinin kullanımına yönelik olumlu bir tutuma sahip olsalar da uygulamada çeşitli nedenlerle zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedenlerinden biri öğretmenlerin veri okuryazarı olmamalarından kaynaklandığı belirtilebilir. Diğerisi ise veri kullanımının öğretmenlerin kaygılarını artırmasının nedeni ise verinin bir kontrol aracı olarak kullanılmasıdır.

Öğretmenlerin görüşlerine göre de öğretmenlerin verileri grafik ve tablo olarak sunmaları konusundaki ifadeye katılımları orta düzeydedir ($\bar{x}$ =2.92). Öğretmenler bu ifadenin dışındaki tüm ifadelere çok düzeyde katılmaktadırlar. Bu ifadeye görece daha az katılım, öğretmenlerin veri okuryazarlığı ve aynı zamanda verilerin enformasyona dönüştürülmesi ile ilgili eksikliklerini olduğunu göstermektedir. Buna karşın verilerin analiz edilerek grafik ve tabloya dönüştürülmesi öğretimin niteliğinin artırılması için önemli görülmektedir. Bautista, Cañadas, Brizuela ve Schliemann’ın (2015) 56 matematik öğretmeni ile gerçekleştirdikleri araştırma sonuçlarına göre, verilerin grafiğe dönüştürülmesi öğretmenlerin verileri anlamlandırmalarını sağlamaktadır. Bunun yanı sıra verilerin derste kullanılması ise konunun görselleştirilmesini sağladığı için öğrencilerin de daha iyi öğrenmelerini desteklemektedir. Ancak eğitimde grafiklerin kullanılması ile ilgili araştırmalar (Çil ve Kar, 2015; Llinares, 2010) çoğunlukla sayısal

branşlarda çalışan öğretmenlerle yapılmıştır. Buna karşın tüm branş öğretmenleri için verilerin doğru yorumlanması amacıyla grafik ve tablo şeklinde sunulması önemlidir.

Yöneticilerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici ile Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Yöneticilerin veriye dayalı karar verme süreçlerine yönelik yönetici görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Yöneticilerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	ss
1. Okulun amaçlarına ne düzeyde ulaştığını belirlemek için verilerden (akademik başarı, performans, memnuniyet, plan vb.) yararlanırım.	4.14	.81
2. Verileri kullanmak amacıyla öğretmenlerle toplantılar düzenlerim.	4.16	.79
3. Okulda verilerin analizi için ihtiyaç duyulan istatistik programlarının kullanılmasını sağlarım.	3.67	.97
4. Verilerin etkili şekilde kullanılması konusunda öğretmenlere örnek olurum.	4.00	.80
5. Okulu geliştirmek amacıyla veriler üzerinde öğretmenlerle birlikte çalışırım.	4.10	.80
6. Kararların verilere dayalı olarak verilmesi amacıyla zümrelere rehberlik ederim.	4.03	.82
7. Verileri etkili biçimde kullanabilmeleri için öğretmenlerin kurs, seminer gibi eğitimler almalarını sağlarım.	3.92	.93
8. Verileri öğretmenlere yararlı olacak şekilde analiz edip grafik, tablo vb. biçimlerde sunarım.	3.79	.98
9. Verilerin şeffaf bir şekilde tartışılacağı güvenli bir ortam yaratırım.	4.17	.78
10. Okulun gelişimine yönelik geçmiş yıllara ilişkin karşılaştırmalı raporlar hazırlarım.	3.92	.93
11. Kararlarımı nitel ya da nicel farklı veri türlerinden yararlanarak veririm.	3.87	.89
12. Verdiğim kararların gerekçelerini verileri kullanarak açıklarım.	4.06	.86
13. Verilerin analizi ve değerlendirilmesi konusunda öğretmenlere destek olurum.	4.10	.82
14. Okulun güçlü ve zayıf yönlerini belirlerken performans değerlendirmeleri gibi verilerden yararlanırım.	4.04	.88
15. Öğretmenlerin performanslarını sınıf gözlemleri, görüşmeler gibi uygun veri toplama yöntemlerini kullanarak değerlendiririm.	3.99	.87
16. Öğretmenlerin performans değerlendirmelerini onlarla birebir paylaşıyorum.	3.90	.95
17. Öğretmenlerden, öğrencilerin akademik gelişimlerini yıldan yıla karşılaştırdıkları raporlar sunmalarını isterim.	3.52	1.09
18. Öğretim yöntem ve tekniklerini veriler doğrultusunda geliştirebilmeleri için öğretmenlere rehberlik yaparım.	3.86	.91
19. Bilimsel araştırmalardan yararlanarak okulu geliştirmeye çaba gösteririm.	4.12	.88
Toplam	3.97	.74

Tablo 23'te görüldüğü gibi, yöneticilerin veriye dayalı karar verme süreçlerine ilişkin ifadeler yöneticiler “çok” ($\bar{x}=3.97$) derecede katılmaktadırlar. Yöneticilerin bu boyutta en fazla katıldıkları ifadeler “Verilerin şeffaf bir şekilde tartışılacağı güvenli bir ortam yaratırım.” ($\bar{x}=4.17$), “Verileri kullanmak amacıyla öğretmenlerle toplantılar düzenlerim.” ($\bar{x}=4.16$) ve “Okulun amaçlarına ne düzeyde ulaştığını belirlemek için verilerden (akademik başarı, performans, memnuniyet, plan vb.) yararlanırım.” ($\bar{x}=4.14$) şeklindedir. Yöneticilerin bu boyutta en az katılım gösterdikleri ifadeler “Öğretmenlerden, öğrencilerin akademik gelişimlerini yıldan yıla karşılaştırdıkları raporlar sunmalarını isterim.” ($\bar{x}=3.52$), “Okulda verilerin analizi için ihtiyaç duyulan istatistik programlarının kullanılmasını sağlarım.” ($\bar{x}=3.67$) ve “Verileri öğretmenlere yararlı olacak şekilde analiz edip grafik, tablo vb. biçimlerde sunarım.” ($\bar{x}=3.79$) şeklindedir.

Tablo 23'ten yöneticilerin görüşlerinin standart sapmaları incelendiğinde “Öğretmenlerden, öğrencilerin akademik gelişimlerini yıldan yıla karşılaştırdıkları raporlar sunmalarını isterim.” ($ss=1.09$) ile “Okulda verilerin analizi için ihtiyaç duyulan istatistik programlarının kullanılmasını sağlarım.” ($ss=.97$) ifadelerinin en yüksek standart sapmaya sahip olduğu görülmektedir. Bu iki ifadeye ilişkin yönetici görüşlerinin diğer ifadelerle görece heterojen dağıldığını ve görüşlerinin farklılaştığını belirtmek mümkündür. Standart sapması yönetici görüşlerine göre en düşük ifadeler “Verilerin şeffaf bir şekilde tartışılacağı güvenli bir ortam yaratırım.” ($ss=.78$) ve “Verileri kullanmak amacıyla öğretmenlerle toplantılar düzenlerim.” ($ss=.79$) şeklindedir.

Okul yöneticilerinin öğretmenleri istatistik programlarını kullanmaya teşvik ettikleri ifadesine katılım düzeyleri diğer ifadelerle görece düşüktür. Drake'e (2021) göre okul yöneticilerinin veri ambarlarını kullanmamaları ve istatistik programlardan yararlanmamaları stratejik bir tercih olarak görülebilir. Nitekim bu durum istenmeyen verilerin ortaya çıkmasını önleyebileceği gibi yöneticinin bu sorumluluğunu başkasına yıkmak istemesinden de kaynaklanabilmektedir. Bunun yanı sıra yöneticilerin en az katıldığı ifadelerden biri veri okuryazarlığı ile ilgilidir. Bu nedenle özellikle hizmet öncesi ve hizmet içinde okul yöneticilerinin veri okuryazarlığı becerilerinin artırılması gerektiği belirtilmektedir. Khanna, Tousdale, Penuel ve Kell'in (1999) okul yöneticilerinin veri okuryazarlığını artırmak amacıyla uyguladıkları müdahale programının sonuçlarına göre okul yöneticileri bu programdan sonra daha aktif olarak verilerden yararlanmaya başlamışlardır.

Yöneticilerin veriye dayalı karar verme süreçlerine yönelik öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24

Yöneticilerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	ss
1. Okulun amaçlarına ne düzeyde ulaştığını belirlemek için verilerden (akademik başarı, performans, memnuniyet, plan vb.) yararlanırlar.	3.94	.91
2. Verileri kullanmak amacıyla öğretmenlerle toplantılar düzenlerler.	3.97	.93
3. Okulda verilerin analizi için ihtiyaç duyulan istatistik programlarının kullanılmasını sağlarlar.	3.51	1.11
4. Verilerin etkili şekilde kullanılması konusunda öğretmenlere örnek olurlar.	3.59	1.05
5. Okulu geliştirmek amacıyla veriler üzerinde öğretmenlerle birlikte çalışırlar.	3.77	1.01
6. Kararların verilere dayalı olarak verilmesi amacıyla zümrelere rehberlik ederler.	3.74	1.01
7. Verilerin etkili biçimde kullanılabilmesi için kurs, seminer gibi eğitimler alınmasını sağlarlar.	3.72	1.08
8. Verileri öğretmenlere yararlı olacak şekilde analiz edip grafik, tablo vb. biçimlerde sunarlar.	3.56	1.06
9. Verilerin şeffaf bir şekilde tartışılacağı güvenli bir ortam yaratırlar.	3.76	1.01
10. Okulun gelişimine yönelik geçmiş yıllara ilişkin karşılaştırmalı raporlar hazırlarlar.	3.59	1.02
11. Kararlarını nitel ya da nicel farklı veri türlerinden yararlanarak verirler.	3.62	1.07
12. Verdikleri kararların gerekçelerini verileri kullanarak açıklarlar.	3.69	1.02
13. Verilerin analizi ve değerlendirilmesi konusunda öğretmenlere destek olurlar.	3.76	1.05
14. Okulun güçlü ve zayıf yönlerini belirlerken performans değerlendirmeleri gibi verilerden yararlanırlar.	3.77	1.02
15. Öğretmenlerin performanslarını sınıf gözlemleri, görüşmeler gibi uygun veri toplama yöntemlerini kullanarak değerlendirirler.	3.71	1.03
16. Öğretmenlerin performans değerlendirmelerini onlarla birebir paylaşırlar.	3.47	1.11
17. Öğretmenlerden, öğrencilerin akademik gelişimlerini yıldan yıla karşılaştırdıkları raporlar sunmalarını isterler.	3.25	1.17
18. Öğretim yöntem ve tekniklerini veriler doğrultusunda geliştirebilmeleri için öğretmenlere rehberlik ederler.	3.49	1.09
19. Bilimsel araştırmalardan yararlanarak okulu geliştirmeye çaba gösterirler.	3.72	1.07
Ölçek Ortalaması	3.68	.84

Tablo 24’te görüldüğü gibi, yöneticilerin veriye dayalı karar verme süreçlerine yönelik ifadelerle öğretmenler “çok” ($\bar{x}$ =3.68) derecede katılmaktadırlar. Öğretmenlerin bu boyutta en fazla katıldıkları ifadeler “Verileri kullanmak amacıyla öğretmenlerle toplantılar düzenlerler.” ($\bar{x}$ =3.97) “Okulun amaçlarına ne düzeyde ulaştığını belirlemek için verilerden (akademik başarı, performans, memnuniyet, plan vb.) yararlanırlar.” ($\bar{x}$ =3.94) ve “Okulu geliştirmek amacıyla veriler üzerinde öğretmenlerle birlikte

çalışırlar.” ($\bar{x}=3.77$) şeklindedir. Öğretmenlerin bu boyutta en az katılım gösterdikleri ifadeler “Öğretmenlerden, öğrencilerin akademik gelişimlerini yıldan yıla karşılaştırdıkları raporlar sunmalarını isterler.” ($\bar{x}=3.25$) “Öğretmenlerin performans değerlendirmelerini onlarla birebir paylaşırlar.” ($\bar{x}=3.47$) ve “Öğretim yöntem ve tekniklerini veriler doğrultusunda geliştirebilmeleri için öğretmenlere rehberlik ederler.” ($\bar{x}=3.49$) şeklindedir.

Tablo 24’ten öğretmenlerin görüşlerinin standart sapmaları incelendiğinde “Öğretmenlerden, öğrencilerin akademik gelişimlerini yıldan yıla karşılaştırdıkları raporlar sunmalarını isterler.” ($ss=1.17$), “Okulda verilerin analizi için ihtiyaç duyulan istatistik programlarının kullanılmasını sağlarlar.” ($ss=1.11$) ile “Öğretmenlerin performans değerlendirmelerini onlarla birebir paylaşırlar.” ($ss=1.11$) ifadelerinin en yüksek standart sapmaya sahip olduğu görülmektedir. Bu ifadelere ilişkin öğretmen görüşlerinin diğer maddelere görece heterojen dağıldığını ve görüşlerinin farklılaştığını belirtmek mümkündür. Standart sapması öğretmen görüşlerine göre en düşük maddeler “Okulun amaçlarına ne düzeyde ulaştığını belirlemek için verilerden (akademik başarı, performans, memnuniyet, plan vb.) yararlanırlar.” ($ss=.91$) ve “Verileri kullanmak amacıyla öğretmenlerle toplantılar düzenlerler.” ($ss=.93$) ifadelerine göre benzerlik taşımaktadır.

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin veriye dayalı karar verme düzeyleri ($\bar{x}=3.68$) yüksektir. Sezgin ve Erdoğan’ın (2017) okullarda problem çözmede kanıta dayalı yaklaşımı inceledikleri çalışmalarında, az sayıda okul müdürünün problem çözmede bu yaklaşımdan yararlandığı bulgusuna ulaşılmış olsa da bu araştırmada öğretmenlerin değerlendirmeleri olumlu görülebilir. Okul yöneticilerinin öz değerlendirmesinin ($\bar{x}=4.11$), öğretmenlerden ($\bar{x}=3.72$) yüksek olduğu ifadelerden biri, karar alırken bilimsel araştırmalardan yararlanılması ile ilgilidir. Fusarelli’ye (2008) göre okul yöneticilerinin karar verirken araştırmalardan yararlanmaları gerekmektedir. Aksi takdirde, karşılaşılan her durumda tekerin yeniden icat edilmesi durumu ortaya çıkmaktadır. Yazarın bu konudaki bir diğer analogisi de “kör uçmak” tabiridir. Yani araştırmalardan yararlanılmaması gidilecek yoldan sapmaya neden olmaktadır. Buna karşın okul yöneticilerinin bilimsel araştırmalardan yararlanmalarını engelleyen bazı durumlar vardır. Bunlar; araştırmacıların eğitim mevzuatına ilişkin bilgilerinin olmaması, okul yöneticilerinin uygulamada yaşadıkları gerçek sorunlara yönelik araştırmaların olmaması ve bu durumun da okul yöneticilerinin araştırmacılara olan güvenini azaltmasıdır. Yazarın söylemlerinden Kant’ın meşhur sözündeki gibi bir çıkarımda

bulunmak mümkündür; “uygulamasız kuram boş, kuramsız uygulama kördür”. Görüldüğü üzere her ne kadar okul yöneticileri araştırmalardan yararlandıklarını belirtse de belki de bu durumun detaylı analiz edilmesini gerektirecek çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Okulda Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici ile Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Okulda veriye dayalı karar verme süreçlerine yönelik yönetici ile öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerler Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25

Okulda Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Maddeleri	Yönetici		Öğretmen	
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
1. Etkili bir öğretimin veriye dayalı olması gerektiği konusunda ortak bir anlayış vardır.	3.83	.88	3.61	.99
2. Akademik başarının etkili bir şekilde nasıl değerlendirilebileceği konusunda ortak standartlar vardır.	3.75	.88	3.63	.96
3. Alınan karar ve yapılan uygulamalarda veri kullanımı öncelikli görülür.	3.66	.92	3.52	.95
4. Politika ve prosedürler verilere dayalı olarak belirlenir.	3.74	.98	3.47	1.02
5. Verinin etkili şekilde kullanılması için gerekli olan bilgisayar, internet gibi teknolojik altyapı yeterlidir.	3.97	.98	3.57	1.07
6. Sorunların çözümüne ilişkin seçenekler belirlenirken verilerden yararlanılır.	3.86	.87	3.56	.95
7. Öğrencilere ilişkin verileri değerlendirmek için rutin toplantılar düzenlenir.	3.75	.90	3.51	1.02
8. Okulu geliştirme amacıyla denetim raporları gibi veriler kullanılır.	3.85	.92	3.53	1.03
9. Ayrıntılı veri analizleri, okul geliştirme süreçlerinin önemli bir parçasıdır.	3.86	.89	3.62	1.02
10. Öğretmenlerin öğretime yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesinde sınav sonuçları gibi veriler kullanılır.	3.88	.91	3.62	1.04
11. Öğrencilere ilişkin veriler düzenli olarak güncellenir.	3.95	.90	3.70	.97
12. Velilere ilişkin veriler düzenli olarak güncellenir.	3.85	.88	3.63	.99
13. Öğretmenlere ilişkin veriler düzenli olarak güncellenir.	4.11	.85	3.77	.98
Toplam	3.85	.72	3.61	.80

Tablo 25’te görüldüğü gibi, okulda veriye dayalı karar verme süreçlerine yönelik ifadeler yöneticiler “çok” ($\bar{x}=3.85$) katılmaktadırlar. Yöneticilerin bu boyutta en fazla

katıldıkları ifadeler “Öğretmenlere ilişkin veriler düzenli olarak güncellenir.” ($\bar{x}$ =4.11), “Verinin etkili şekilde kullanılması için gerekli olan bilgisayar, internet gibi teknolojik altyapı yeterlidir.” ($\bar{x}$ =3.97) ve “Öğrencilere ilişkin veriler düzenli olarak güncellenir.” ($\bar{x}$ =3.95) şeklindedir. Yöneticilerin bu boyutta en az katılım gösterdikleri ifadeler “Alınan karar ve yapılan uygulamalarda veri kullanımı öncelikli görülür.” ($\bar{x}$ =3.66), “Politika ve prosedürler verilere dayalı olarak belirlenir.” ($\bar{x}$ =3.74) ve “Öğrencilere ilişkin verileri değerlendirmek için rutin toplantılar düzenlenir.” ($\bar{x}$ =3.75) şeklindedir. Öğretmenlerin bu boyutta en fazla katılım gösterdikleri ifadeler “Öğretmenlere ilişkin veriler düzenli olarak güncellenir.” ($\bar{x}$ =3.77), “Öğrencilere ilişkin veriler düzenli olarak güncellenir.” ($\bar{x}$ =3.70) ve “Akademik başarının etkili bir şekilde nasıl değerlendirilebileceği konusunda ortak standartlar vardır.” ($\bar{x}$ =3.63) şeklindedir. Öğretmenlerin bu boyutta en az katılım gösterdikleri ifadeler “Politika ve prosedürler verilere dayalı olarak belirlenir.” ($\bar{x}$ =3.47), “Öğrencilere ilişkin verileri değerlendirmek için rutin toplantılar düzenlenir.” ($\bar{x}$ =3.51) ve “Okulu geliştirme amacıyla denetim raporları gibi veriler kullanılır.” ($\bar{x}$ =3.53) şeklindedir.

Tablo 25’ten yöneticilerin görüşlerinin standart sapmaları incelendiğinde “Politika ve prosedürler verilere dayalı olarak belirlenir.” (ss=.98) ile “Verinin etkili şekilde kullanılması için gerekli olan bilgisayar, internet gibi teknolojik altyapı yeterlidir.” (ss=.98) ifadelerinin en yüksek standart sapmaya sahip olduğu görülmektedir. Bu iki ifadeye ilişkin yönetici görüşlerinin diğer maddelere görece heterojen dağıldığını ve görüşlerinin farklılaştığını belirtmek mümkündür. Standart sapması yönetici görüşlerine göre en düşük ifadeler “Öğretmenlere ilişkin veriler düzenli olarak güncellenir.” (ss=.85) ve “Etkili bir öğretimin veriye dayalı olması gerektiği konusunda ortak bir anlayış vardır.” (ss=.88) şeklindedir. Öğretmen görüşlerinin standart sapmaları incelendiğinde “Verinin etkili şekilde kullanılması için gerekli olan bilgisayar, internet gibi teknolojik altyapı yeterlidir.” (ss=1.07) ile “Öğretmenlerin öğretime yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesinde sınav sonuçları gibi veriler kullanılır.” (ss=1.04) ifadelerinin en yüksek standart sapmaya sahip olduğu görülmektedir. Bu iki ifadeye ilişkin yönetici görüşlerinin diğer maddelere görece heterojen dağıldığını ve görüşlerinin farklılaştığını belirtmek mümkündür. Standart sapması öğretmen görüşlerine göre en düşük ifadeler “Alınan karar ve yapılan uygulamalarda veri kullanımı öncelikli görülür.” (ss=.95) ve “Sorunların çözümüne ilişkin seçenekler belirlenirken verilerden yararlanılır.” (ss=.95) şeklindedir.

Yönetici ile öğretmen görüşlerine göre “Verinin etkili şekilde kullanılması için gerekli olan bilgisayar, internet gibi teknolojik altyapı yeterlidir.” ifadesine ilişkin görüşleri diğer maddelere görece daha heterojen dağılmaktadır. Eğitimin niteliği teknolojik altyapının yeterli olup olmaması ile ilişkilidir (Lahiye ve Mokodenseho, 2023). Bu nedenle yeterli ve etkin teknolojik altyapıya ihtiyaç duyulmaktadır. Doğan’ın (2021) araştırmasının sonucuna göre de okulun teknolojik altyapı ve donanımı okul yöneticilerinin en az katıldıkları boyuttur. Bu nedenle okullarda verinin etkin şekilde kullanılması için teknolojik altyapının iyileştirilmesi gerektiği belirtilebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici ile Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

MEB, il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinde veriye dayalı karar verme süreçlerine yönelik yönetici ile öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

MEB, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Maddeleri	Yönetici		Öğretmen	
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
1. Millî Eğitim Bakanlığının veriye dayalı yönetim için sağladığı altyapı (MEBBİS, E-okul vb.) kullanışlıdır.	4.12	.91	4.11	.88
2. Millî Eğitim Bakanlığı okul, öğretmen ve öğrencilere ilişkin paylaştığı verileri düzenli olarak günceller.	3.95	.92	3.93	.90
3. Millî Eğitim Bakanlığınca verilerin analizi için okullara sunulan bilgisayar, internet gibi teknolojik donanımlar yeterlidir.	3.70	1.06	3.28	1.15
4. Millî Eğitim Bakanlığı, verilen kararlarda verilerin kullanılması konusunda okul yöneticileri ve öğretmenleri teşvik eder.	3.60	1.05	3.51	1.05
5. Millî Eğitim Bakanlığı, öğrencilerin bir üst kademeye geçiş (ör. lise) sınav sonuçları gibi verileri tablo, grafik şeklinde analiz ederek okullarla paylaşır.	3.31	1.34	3.53	1.10
6. Millî Eğitim Bakanlığı öğrencilerin bir üst kademeye geçiş sınav sonuçlarını diğer okullarla karşılaştırmalı olarak sunar.	2.96	1.38	3.22	1.12
7. Millî Eğitim Bakanlığı, eğitimciler için düzenli olarak araştırma ve istatistik eğitimleri verir.	2.93	1.27	3.12	1.07

(Devam ediyor)

Tablo 26 (Devam)

MEB, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Maddeleri	Yönetici		Öğretmen	
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
8. İl/ilçe millî eğitim müdürlükleri, okulların performans (sınav sonuçları, öğrenci sayıları vb.) istatistiklerini düzenli olarak yayımlar.	3.05	1.26	3.22	1.10
9. İl/ilçe millî eğitim müdürlükleri, sınav sonuçlarını okullar arasında karşılaştırmalı olarak sunar.	2.91	1.29	3.19	1.07
10. İl/ilçe millî eğitim müdürlükleri, okulların ihtiyaçlarını (eğitim, bakım-onarım vb.) verilere dayalı olarak belirler.	3.03	1.18	3.15	1.10
11. İl/ilçe millî eğitim müdürlükleri, okulların çok sayıda veriye ulaşabileceği bilgisayar sistemlerine sahiptir.	3.26	1.15	3.24	1.11
Toplam	3.35	.88	3.86	.68

Tablo 26’da görüldüğü gibi MEB, il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinde veriye dayalı karar verme süreçleri yönelik ifadeler yöneticiler “orta düzeyde” ($\bar{x}$ =3.35) katılmaktadırlar. Yöneticilerin bu boyutta en fazla katıldıkları ifadeler “Millî Eğitim Bakanlığının veriye dayalı yönetim için sağladığı altyapı (MEBBİS, E-okul vb.) kullanışlıdır.” ($\bar{x}$ =4.12) “Millî Eğitim Bakanlığı okul, öğretmen ve öğrencilere ilişkin paylaştığı verileri düzenli olarak günceller.” ($\bar{x}$ =3.95) ve “Millî Eğitim Bakanlığınca verilerin analizi için okullara sunulan bilgisayar, internet gibi teknolojik donanımlar yeterlidir.” ($\bar{x}$ =3.70) şeklindedir. Yöneticilerin bu boyutta en az katılım gösterdikleri ifadeler “İl/ilçe milli eğitim müdürlükleri, sınav sonuçlarını okullar arasında karşılaştırmalı şekilde sunar.” ($\bar{x}$ =2.91), “Millî Eğitim Bakanlığı, okul yöneticileri için düzenli olarak araştırma ve istatistik eğitimleri verir.” ($\bar{x}$ =2.93) ve “Millî Eğitim Bakanlığı öğrencilerin bir üst kademeye geçiş sınav sonuçlarını diğer okullarla karşılaştırmalı olarak sunar.” ($\bar{x}$ =2.96) şeklindedir. Millî Eğitim Bakanlığı, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde veriye dayalı karar verme süreçleri yönelik ifadeler öğretmenler “çok” ($\bar{x}$ =3.86) katılmaktadırlar. Öğretmenlerin bu boyutta en fazla katıldıkları ifadeler “Millî Eğitim Bakanlığının veriye dayalı yönetim için sağladığı altyapı (MEBBİS, E-okul vb.) kullanışlıdır.” ($\bar{x}$ =4.11), “Millî Eğitim Bakanlığı okul, öğretmen ve öğrencilere ilişkin okullarla paylaştığı veriler düzenli olarak güncellenir.” ($\bar{x}$ =3.93) ve “Millî Eğitim Bakanlığı, öğrencilerin bir üst kademeye geçiş (ör. lise) sınav sonuçları gibi verileri tablo, grafik şeklinde analiz ederek okullarla paylaşır.” ($\bar{x}$ =3.53) şeklindedir. Öğretmenlerin bu boyutta en az katılım gösterdikleri ifadeler “Millî Eğitim Bakanlığı, okul yöneticileri için

düzenli olarak araştırma ve istatistik eğitimleri verir.” ($\bar{x}$ =3.12) “İl/ilçe millî eğitim müdürlükleri, okulların ihtiyaçlarını (eğitim, bakım-onarım vb.) verilere dayalı olarak belirler.” ($\bar{x}$ =3.15) ve “İl/ilçe milli eğitim müdürlükleri, sınav sonuçlarını okullar arasında karşılaştırmalı şekilde sunar. ” ($\bar{x}$ =3.19) şeklindedir.

Tablo 26’dan yöneticilerin görüşlerinin standart sapmaları incelendiğinde “Millî Eğitim Bakanlığınca öğrencilerin bir üst kademeye geçiş sınav sonuçları diğer okullarla karşılaştırmalı olarak sunar.” (ss=1.38) ile “Millî Eğitim Bakanlığı, öğrencilerin bir üst kademeye geçiş (ör. lise) sınav sonuçları gibi verileri tablo, grafik şeklinde analiz ederek okullarla paylaşır.” (ss=1.34) ifadelerinin en yüksek standart sapmaya sahip olduğu görülmektedir. Bu iki ifadeye ilişkin yönetici görüşlerinin diğer maddelere görece heterojen dağıldığını ve görüşlerinin farklılaştığını belirtmek mümkündür. Standart sapması yönetici görüşlerine göre en düşük ifadeler “Millî Eğitim Bakanlığının veriye dayalı yönetim için sağladığı altyapı (MEBBİS, E-okul vb.) kullanışlıdır.” (ss=.91) ve “Millî Eğitim Bakanlığı okul, öğretmen ve öğrencilere ilişkin paylaştığı verileri düzenli olarak günceller.” (ss=.92) şeklindedir. Öğretmen görüşlerinin standart sapmaları incelendiğinde “Millî Eğitim Bakanlığınca verilerin analizi için okullara sunulan bilgisayar, internet gibi teknolojik donanımlar yeterlidir.” (ss=1.15) ile “Millî Eğitim Bakanlığınca öğrencilerin bir üst kademeye geçiş sınav sonuçları diğer okullarla karşılaştırmalı olarak sunar.” (ss=1.12) ifadelerinin en yüksek standart sapmaya sahip olduğu görülmektedir. Bu iki ifadeye ilişkin öğretmen görüşlerinin diğer maddelere görece heterojen dağıldığını ve görüşlerinin farklılaştığını belirtmek mümkündür. Standart sapması öğretmen görüşlerine göre en düşük ifadeler “Millî Eğitim Bakanlığının veriye dayalı yönetim için sağladığı altyapı (MEBBİS, E-okul vb.) kullanışlıdır.” (ss=.88) ve “Millî Eğitim Bakanlığı okul, öğretmen ve öğrencilere ilişkin okullarla paylaştığı veriler düzenli olarak güncellenir.” (ss=.90) şeklindedir.

Veriye Dayalı Karar Vermenin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Veriye dayalı karar vermeye ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, mezun olunan kurum, araştırma ve istatistik eğitimi alma ile eğitim durumu değişkenlerine göre fark analizi sonuçları ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

Cinsiyet Değişkenine Göre Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

Veriye dayalı karar vermeye ilişkin yönetici ile öğretmen görüşlerinin cinsiyet açısından farklılaşması t-testi ile incelenmiştir. Yapılan testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Cinsiyet Değişkenine Göre Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine İlişkin Yönetici ile Öğretmen Görüşlerinin T-Testi Sonuçları

Boyutlar		Grup	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	Yönetici	Kadın	66	3.68	.80	211	1.13	.26
		Erkek	147	3.56	.71			
	Öğretmen	Kadın	293	3.90	.60	399	1.11	.26
		Erkek	108	3.82	.67			
Yöneticilerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	Yönetici	Kadın	66	3.90	.77	211	.89	.37
		Erkek	147	3.99	.66			
	Öğretmen	Kadın	293	3.72	.84	399	1.50	.14
		Erkek	108	3.57	.83			
Okulda Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	Yönetici	Kadın	66	3.85	.84	211	.01	.99
		Erkek	147	3.85	.66			
	Öğretmen	Kadın	293	3.63	.79	399	1.10	.27
		Erkek	108	3.54	.83			
Millî Eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinde Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	Yönetici	Kadın	66	3.39	.95	211	.45	.65
		Erkek	147	3.33	.85			
	Öğretmen	Kadın	293	3.42	.77	399	.69	.49
		Erkek	108	3.48	.81			

Tablo 27’den görüldüğü gibi öğretmenlerin veriye dayalı karar verme süreçlerine ilişkin yöneticilerin [$t_{(211)}=1.13$; $p>.05$] ve öğretmenlerin [$t_{(399)}=1.11$; $p>.05$] görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yöneticilerin veriye dayalı karar verme süreçlerine ilişkin yöneticilerin [$t_{(211)}=.89$; $p>.05$] ve öğretmenlerin [$t_{(399)}=1.50$; $p>.05$] görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık

göstermemektedir. Okulda veriye dayalı karar verme süreçleri ölçeği maddelerine ilişkin yöneticilerin [$t_{(211)}=.01$; $p>.05$] ve öğretmenlerin [$t_{(399)}=1.10$; $p>.05$] görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Millî Eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinde veriye dayalı karar verme süreçleri ölçeği maddelerine ilişkin yöneticilerin [$t_{(211)}=.45$; $p>.05$] ve öğretmenlerin [$t_{(399)}=.69$; $p>.05$] görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Bu araştırma sonuçları Doğan'ın (2021) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Araştırmacı da okul yöneticilerinin veriye dayalı karar vermelerinde cinsiyetin belirleyici bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Monaghan'ın (2017) araştırmasının sonucuna göre de cinsiyet belirleyici bir değişken değildir. Buna karşın Villanueva-Moya ve Expósito'ya (2021) göre karar verme ile ilgili alanyazın, cinsiyetin belirleyici bir değişken olduğunu kanıtlamaktadır. Buna göre kadınlar çevredeki tüm bilgileri toplayarak karar verme eğilimindedirler ve bu eğilim onların dezavantajlı karar vermelerine neden olabilmektedir. Erkekler ise bilgileri seçici şekilde kullanmaktadırlar. Bu durum erkeklerin bazı riskleri göz ardı etmelerine neden olmaktadır; kadınlar ise kararın sonuçları ve risklerini daha detaylı incelemelerini sağlamaktadır. Bu durum erkeklerin riskli, kadınların ise daha risksiz kararlar almalarına yol açmaktadır. Buna göre kadınların daha yüksek düzeyde veriye dayalı karar vermelerini beklemek yanlış olmayacaktır. Nitekim kadınlar risk almak yerine daha çok veri toplayarak karar vermeyi tercih etmekteledir. Bu araştırmada her ne kadar anlamlı farklılık çıkmasa da ortalamalar değerlendirildiğinde erkek yöneticilerin okul yöneticileri değerlendirirken ve kadın öğretmenlerin ise kadın öğretmenleri değerlendirirken görece yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir.

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Veriye dayalı karar vermeye ilişkin yönetici ile öğretmen görüşlerinin eğitim durumu değişkeni açısından farklılaşması t-testi ile incelenmiştir. Yapılan testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine İlişkin Yönetici ile Öğretmen Görüşlerinin T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	Yönetici	Ö. Lisans-Lisans	120	3.66	.71	207	1.81	.04*	.25
		Lisansüstü	89	3.48	.76				
	Öğretmen	Ö. Lisans-Lisans	323	3.88	.62	391	.19	.85	
		Lisansüstü	70	3.89	.62				
Yöneticilerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	Yönetici	Ö. Lisans-Lisans	120	3.95	.71	207	.10	.92	.01
		Lisansüstü	89	3.94	.67				
	Öğretmen	Ö. Lisans-Lisans	323	3.70	.85	391	.77	.44	
		Lisansüstü	70	3.61	.78				
Okulda Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	Yönetici	Ö. Lisans-Lisans	120	3.88	.75	207	.93	.18	.13
		Lisansüstü	89	3.78	.68				
	Öğretmen	Ö. Lisans-Lisans	323	3.60	.82	391	.48	.63	
		Lisansüstü	70	3.65	.72				
Millî Eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinde Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	Yönetici	Ö. Lisans-Lisans	120	3.49	.81	207	3.03	.00*	.42
		Lisansüstü	89	3.12	.93				
	Öğretmen	Ö. Lisans-Lisans	323	3.45	.78	391	.72	.47	
		Lisansüstü	70	3.38	.77				

Tablo 28'den görüldüğü gibi öğretmenlerin veriye dayalı karar verme süreçleri ölçeği maddelerine ilişkin yöneticilerin [$t_{(207)}=1.81$; $p<.05$] görüşleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farkın etki büyüklüğü (Cohen's $d=.25$) küçüktür. Buna göre ön lisans ve lisans düzeyinde eğitim alan okul yöneticileri ($\bar{x}=3.66$), lisansüstü eğitime sahip okul yöneticilerine ($\bar{x}=3.48$) göre, öğretmenlerin anlamlı bir şekilde daha yüksek veriye dayalı karar verdiğini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin [$t_{(391)}=.19$; $p>.05$] görüşleri ise eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yöneticilerin veriye dayalı karar verme süreçleri ölçeğinin maddelerine ilişkin yöneticilerin [$t_{(207)}=.10$; $p>.05$] ve öğretmenlerin [$t_{(391)}=.77$; $p>.05$] görüşleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Okulda veriye dayalı karar verme süreçleri ölçeği maddelerine ilişkin yöneticilerin [$t_{(207)}=.93$;

$p>.05$] ve öğretmenlerin [$t_{(391)}=.48$; $p>.05$] görüşleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Millî Eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinde veriye dayalı karar verme süreçleri ölçeği maddelerine ilişkin yöneticilerin [$t_{(207)}=3.03$; $p<.05$] görüşleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farkın etki büyüklüğü (Cohen's $d=.42$) küçüktür. Buna göre önlisans ve lisans düzeyinde eğitim alan okul yöneticileri ($\bar{x}=3.49$), lisansüstü eğitime sahip okul yöneticilerine ($\bar{x}=3.12$) göre, öğretmenlerin anlamlı bir şekilde daha yüksek veriye dayalı karar verdiğini ifade etmekteledir. Öğretmenlerin [$t_{(391)}=.72$; $p>.05$] görüşleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Bu araştırmanın sonuçları Doğan'ın (2021) ile Yökünç ve Saylık'ın (2022) araştırmaları ile benzerlik taşımaktadır. Nitekim ilgili araştırmalarda okul yöneticilerinin eğitim durumunun veriye dayalı karar vermesinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu araştırmada diğerlerinden farklı olarak ön lisans ve lisans mezunu olan yöneticiler, lisansüstünden mezun olan okul yöneticilerine göre, yöneticilerin ve MEB ile İl/ilçe milli eğitim müdürlüklerinin anlamlı şekilde daha fazla veriye dayalı karar verdiklerini belirtmişlerdir. Başka bir ifadeyle ön lisans ve lisans mezunu öğretmenler üst yönetimin veriye dayalı karar vermesine yönelik görece daha olumlu bir tutuma sahiptirler. Bu durum lisansüstü mezunu okul yöneticilerinin araştırma ve istatistik eğitimi almaları nedeniyle üst yönetimden bu konuda daha fazla beklenti içinde olmalarının bir sonucu olabileceği gibi lisansüstü mezunu okul yöneticilerinin daha objektif değerlendirme yapmalarından da kaynaklanıyor olabilir. Nitekim Akay, Boz ve Ulusoy'un (2022) araştırmasının bulgularına göre lisansüstü eğitimi alan okul yöneticileri, okullarında araştırma yürütme becerisine sahip ve daha yenilikçi karar almaktadırlar. Dolayısıyla lisansüstü öğretim gören okul yöneticilerinin kendilerini ve üst yönetimi değerlendirirken bu yetkinlikler bağlamında değerlendirdikleri belirtilebilir.

Kıdem Değişkenine Göre Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Veriye dayalı karar vermeye ilişkin yönetici ile öğretmen görüşlerinin kıdem değişkeni açısından farklılaşması tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Yapılan testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29

Kıdem Değişkenine Göre Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	Yönetici	1-5 Yıl	57	3.61	.70				
		6-10 Yıl	71	3.64	.76	.69	2		
		11 Yıl ve Üzeri	78	3.53	.76	114.32	206	.34	.62
	Öğretmen				115.00	208	.55		.54
		1-10 Yıl	66	3.97	.65				
		11-20 Yıl	176	3.89	.57	.96	2		
	21 Yıl ve Üzeri	155	3.83	.66	155.33	394	.48	1.24	
					152.29	396	.38		.29
Yöneticilerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	Yönetici	1-5 Yıl	57	3.83	.72				
		6-10 Yıl	71	4.07	.64	2.05	2		
		11 Yıl ve Üzeri	78	3.94	.73	98.78	206	1.02	2.14
	Öğretmen				100.83	208	.48		.12
		1-10 Yıl	66	3.80	.81				
		11-20 Yıl	176	3.58	.83	3.67	2		
	21 Yıl ve Üzeri	155	3.76	.85	275.39	394	.183	2.62	
					279.06	396	.70		.74
Okulda Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	Yönetici	1-5 Yıl	57	3.80	.78				
		6-10 Yıl	71	3.91	.63	.58	2		
		11 Yıl ve Üzeri	78	3.81	.77	108.25	206	.29	.55
	Öğretmen				108.83	208	.53		.58
		1-10 Yıl	66	3.68	.81				
		11-20 Yıl	176	3.56	.78	1.09	2		
	21 Yıl ve Üzeri	155	3.66	.80	247.88	394	.54	.86	
					248.96	396	.63		.42

(Devam ediyor)

Tablo 29 (Devam)

Kıdem Değişkenine Göre Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Millî Eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinde Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	Yönetici	1-5 Yıl	57	3.33	.85				
		6-10 Yıl	71	3.33	.85	.03 164.85	2 206	.02 .80	.02 .98
		11 Yıl ve Üzeri	78	3.35	.96	164.88	208		
	Öğretmen	1-10 Yıl	66	3.53	.84				
		11-20 Yıl	176	3.35	.74	2.25 237.87	2 394	1.12 .60	1.86 .16
		21 Yıl ve Üzeri	155	3.49	.78	240.11	396		

Tablo 29'a göre öğretmenlerin veriye dayalı karar verme süreçlerine yönelik yönetici [$F_{(2-206)} = .62$; $p > .05$] ve öğretmen [$F_{(2-394)} = 1.24$; $p > .05$] görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Okul yöneticilerinin veriye dayalı karar verme süreçlerine yönelik yönetici [$F_{(2-206)} = 2.14$; $p > .05$] ve öğretmen [$F_{(2-394)} = 2.62$; $p > .05$] görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Okulda veriye dayalı karar verme süreçlerine yönelik yönetici [$F_{(2-206)} = .55$; $p > .05$] ve öğretmen [$F_{(2-394)} = .86$; $p > .05$] görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. MEB, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde veriye dayalı karar verme süreçlerine yönelik yönetici [$F_{(2-206)} = .02$; $p > .05$] ve öğretmen [$F_{(2-394)} = 1.86$; $p > .05$] görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu araştırmada kıdem değişkeninin yönetici ve öğretmenlerin veriye dayalı karar vermelerini etkilemediği görülmüştür. Ancak Yoon'un (2016) 53 okul yöneticisi ve 538 öğrencinin dahil edildiği boylamsal araştırmasının sonuçlarına göre deneyimli okul yöneticileri görece daha az deneyimli okul yöneticilerine göre anlamlı şekilde daha az veriye dayalı karar vermektedirler. Bu sonuç ise alanyazında Earl ve Katz'ın (2006) okul yöneticilerinin deneyim kazandıkça, verilerden ziyade kendi öngörülerine güvendikleri görüşüyle örtüşmektedir.

Mezun Olunan Kurum Değişkenine Göre Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Veriye dayalı karar vermeye ilişkin yönetici ile öğretmen görüşlerinin mezun olunan kurum değişkeni farklılaşması t-testi ile incelenmiştir. Yapılan testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

Mezun Olunan Kurum Değişkenine Göre Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Cohen’s d
Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	Yönetici	Eğitim Fakültesi	134	3.66	.72	210	1.77	.04*	.25
		Diğer	78	3.48	.75				
	Öğretmen	Eğitim Fakültesi	280	3.92	.61	388	2.14	.02*	.23
		Diğer	110	3.78	.63				
Yöneticilerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	Yönetici	Eğitim Fakültesi	134	4.03	.66	210	1.99	.02*	.28
		Diğer	78	3.84	.74				
	Öğretmen	Eğitim Fakültesi	280	3.66	.85	388	.87	.38	.10
		Diğer	110	3.74	.82				
Okulda Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	Yönetici	Eğitim Fakültesi	134	3.92	.68	210	1.96	.03*	.28
		Diğer	78	3.72	.77				
	Öğretmen	Eğitim Fakültesi	280	3.59	.81	388	.69	.49	.08
		Diğer	110	3.65	.78				
Millî Eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinde Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	Yönetici	Eğitim Fakültesi	134	3.36	.88	210	.31	.38	.04
		Diğer	78	3.32	.90				
	Öğretmen	Eğitim Fakültesi	280	3.85	.70	388	.25	.80	.03
		Diğer	110	3.87	.62				

Tablo 30’dan görüldüğü gibi öğretmenlerin veriye dayalı karar verme süreçlerine ilişkin yöneticilerin [$t_{(210)}=1.77$; $p<.05$] görüşleri mezun olunan kurum değişkenine göre

anlamli farklılık göstermektedir. Bu farkın etki büyüklüğü (Cohen's $d=.25$) küçüktür. Buna göre eğitim fakültesinden mezun olan okul yöneticileri ($\bar{x}=3.66$), diğer fakültelerden mezun olan okul yöneticilerine ($\bar{x}=3.48$) göre, öğretmenlerin anlamli bir şekilde daha yüksek veriye dayalı karar verdiğini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin [$t_{(388)}=2.14$; $p<.05$] görüşleri de mezun olunan kurum değişkenine göre anlamli farklılık göstermektedir. Bu farkın etki büyüklüğü (Cohen's $d=.23$) küçüktür. Buna göre eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler ($\bar{x}=3.92$), diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere ($\bar{x}=3.78$) göre, öğretmenlerin anlamli bir şekilde daha yüksek veriye dayalı karar verdiğini ifade etmektedirler. Yöneticilerin veriye dayalı karar verme süreçlerine ilişkin okul yöneticilerinin [$t_{(210)}=1.99$; $p<.05$] görüşleri mezun olunan kurum değişkenine göre anlamli farklılık göstermektedir. Buna göre eğitim fakültesinden mezun olan yöneticiler ($\bar{x}=4.03$), diğer fakültelerden mezun olan okul yöneticilerine ($\bar{x}=3.84$) göre anlamli düzeyde daha yüksek veriye dayalı karar verdiklerini ifade etmektedirler. Yöneticilerin veriye dayalı karar verme süreçlerine ilişkin öğretmenlerin [$t_{(388)}=.87$; $p>.05$] görüşleri mezun olunan kurum değişkenine göre anlamli farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin görüşlerine göre, yöneticilerin veriye dayalı karar verme düzeyleri benzerlik göstermektedir. Okulda veriye dayalı karar verme süreçlerine ilişkin yönetici [$t_{(210)}=1.96$; $p<.05$] görüşleri mezun olunan kurum değişkenine göre anlamli farklılık göstermektedir. Bu farkın etki büyüklüğü (Cohen's $d=.28$) küçüktür. Buna göre eğitim fakültesinden mezun olan yöneticiler ($\bar{x}=3.92$), diğer fakültelerden mezun olan okul yöneticilerine ($\bar{x}=3.72$) göre okullarında daha yüksek düzeyde veriye dayalı karar verildiğini belirtmektedirler. Okulda veriye dayalı karar verme süreçlerine ilişkin öğretmen [$t_{(388)}=.69$; $p>.05$] görüşleri mezun olunan kurum değişkenine göre anlamli farklılık göstermemektedir. MEB, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde veriye dayalı karar verme süreçlerine ilişkin okul yöneticilerinin [$t_{(210)}=.38$; $p>.05$] ve öğretmenlerin [$t_{(388)}=.80$; $p>.05$] görüşleri mezun olunan kurum değişkenine göre anlamli farklılık göstermektedir. Buna göre eğitim fakültesinden ve diğer fakültelerden mezun olan okul yöneticileri ile öğretmenler, üst yönetimde veriye dayalı karar verilme düzeyine ilişkin benzer görüşlere sahiptirler.

Bu araştırmanın bulgularına göre eğitim fakültesinden mezun olan yönetici ile öğretmenler, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre anlamli şekilde daha yüksek düzeyde veriye dayalı karar verdiklerini belirtmişlerdir. Bu durumun nedeni eğitim fakültesinden mezun olan okul yönetici ile öğretmenlerin hizmet öncesi

programlarında araştırma ve istatistik eğitimi almaları olabilir. Örneğin Yüksek Öğretim Kurulunun (2018) öğretmen yetiştirme lisans programı raporuna göre eğitim fakülteleri “araştırma kapasitesi”ne sahip, araştırma ve uygulama yapabilen öğretmen adayları yetiştirmelidir. Bu nedenle bilimsel araştırma yöntemleri ile ölçme ve değerlendirme derslerinin programda olması gerekmektedir. Dolayısıyla bu dersleri almış okul yöneticilerinin bu konuda daha yetkin olduklarını belirtmek mümkündür.

Araştırma ve İstatistik Eğitimi Alma Değişkenine Göre Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Veriye dayalı karar vermeye ilişkin yönetici ile öğretmen görüşlerinin araştırma ve istatistik eğitimi alma değişkeni açısından farklılaşması t-testi ile incelenmiştir. Yapılan testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Araştırma ve İstatistik Eğitimi Alma Değişkenine Göre Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin T-Testi Analizi Sonuçları

Boyutlar		Grup	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	Yönetici	Evet	118	3.60	.74	211	.15	.88	.02
		Hayır	95	3.59	.74				
	Öğretmen	Evet	159	4.04	.57	396	4.28	.00*	.44
		Hayır	239	3.77	.63				
Yöneticilerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	Yönetici	Evet	118	4.06	.64	211	2.41	.02*	.33
		Hayır	95	3.83	.74				
	Öğretmen	Evet	159	3.73	.77	396	.97	.33	.10
		Hayır	239	3.65	.88				
Okulda Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	Yönetici	Evet	118	3.87	.69	211	.45	.65	.06
		Hayır	95	3.82	.75				
	Öğretmen	Evet	159	3.64	.72	396	.63	.53	.06
		Hayır	239	3.59	.85				
Millî Eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinde Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	Yönetici	Evet	118	3.29	.92	211	.98	.33	.14
		Hayır	95	3.41	.84				
	Öğretmen	Evet	159	3.43	.71	396	.03	.98	.00
		Hayır	239	3.43	.82				

Tablo 31’den görüldüğü gibi öğretmenlerin veriye dayalı karar verme süreçlerine ilişkin yöneticilerin [$t_{(211)}=.15$; $p>.05$] görüşleri araştırma ve istatistik eğitimi alma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin [$t_{(396)}=4.28$; $p<.05$] görüşleri ise anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farkın etki büyüklüğü (Cohen’s $d=.44$) küçüktür. Buna göre araştırma ve istatistik eğitimi alan öğretmenler ($\bar{x}=4.04$), araştırma ve istatistik eğitimi almayan öğretmenlere ($\bar{x}=3.77$) göre anlamlı şekilde daha yüksek düzeyde veriye dayalı karar verdiklerini belirtmektedirler. Yöneticilerin veriye dayalı karar verme süreçlerine ilişkin yönetici [$t_{(211)}=2.41$; $p<.05$] görüşleri araştırma ve istatistik eğitimi alma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farkın etki büyüklüğü (Cohen’s $d=.33$) küçüktür. Buna göre araştırma ve istatistik eğitimi alan okul yöneticileri ($\bar{x}=4.06$), araştırma ve istatistik almayan öğretmenlere ($\bar{x}=3.83$) göre anlamlı şekilde daha yüksek düzeyde veriye dayalı karar verdiklerini belirtmektedirler. Öğretmenlerin [$t_{(396)}=.97$; $p>.05$] görüşleri ise anlamlı farklılık göstermemektedir. Okulda veriye dayalı karar verme süreçlerine ilişkin yönetici [$t_{(211)}=.45$; $p>.05$] ve öğretmenlerin [$t_{(396)}=.63$; $p>.05$] görüşleri araştırma ve istatistik eğitimi alma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. MEB, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde veriye dayalı karar vermeye ilişkin okul yöneticileri [$t_{(211)}=.98$; $p>.05$] ile öğretmenlerin [$t_{(396)}=.03$; $p>.05$] görüşleri araştırma ve istatistik eğitimi alma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Bu araştırmanın bulgularına göre araştırma ve istatistik eğitimi almış okul yöneticileri ile öğretmenler, almayanlara göre anlamlı şekilde daha fazla veriye dayalı karar vermektelerdir. Bu durum Armstrong (2011) ile Lyon’un (2011) araştırma sonuçları ile benzerlik taşımaktadır. Nitekim veriye dayalı karar verme ile ilgili lisansüstü eğitim almış öğretmenler, verinin kullanımı konusunda daha yetkinlerdir. Sun, Przybylski ve Johnson’un (2016) araştırma sonuçlarına göre de öğretmenler verinin analizi konusunda bir eğitim aldıklarında, verilerin analizi ve yorumlanması, öğretimin veriler doğrultusunda iyileştirilmesi ve araştırmaya dayalı öğretim strateji konularında daha başarılı olmaktadır. Okul yöneticileri ile ilgili araştırmalara (Bettesworth, 2006; Earl ve Katz, 2006; Johnson, 2004) göre okul yöneticilerinin araştırma ve istatistik eğitimi almış olmaları, veriye dayalı karar vermeyi daha etkili kullanmalarını sağlamaktadır.

Görev/Branş Değişkenine Göre Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Veriye dayalı karar vermeye ilişkin yönetici ile öğretmen görüşlerinin görev/branş değişkeni açısından farklılaşması t-testi analizi ile incelenmiştir. Öğretmenlerin branşları, sözel (ör. Türkçe, İngilizce vb.) ve sayısal (ör. matematik, fen bilgisi vb.) birleştirilerek analiz edilmiştir. Yapılan testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Görev/Branş Değişkenine Göre Veriye Dayalı Karar Verme Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin T-Testi Sonuçları

Boyutlar		Grup	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	Yönetici	Müdür	63	3.67	.71	209	.98	.33	.15
		Müdür Yrd.	148	3.56	.76				
	Öğretmen	Sözel	222	3.90	.59	303	.38	.70	.05
		Sayısal	83	3.93	.64				
Yöneticilerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	Yönetici	Müdür	63	4.09	.63	209	1.82	.03*	.27
		Müdür Yrd.	148	3.91	.71				
	Öğretmen	Sözel	222	3.77	.84	303	2.15	.03*	.28
		Sayısal	83	3.54	.82				
Okulda Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	Yönetici	Müdür	63	3.95	.67	209	1.33	.19	.20
		Müdür Yrd.	148	3.81	.74				
	Öğretmen	Sözel	222	3.68	.81	303	2.43	.02*	.31
		Sayısal	83	3.43	.83				
Millî Eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinde Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	Yönetici	Müdür	63	3.20	.86	209	1.56	.12	.23
		Müdür Yrd.	148	3.41	.89				
	Öğretmen	Sözel	222	3.45	.82	303	1.74	.08	.22
		Sayısal	83	3.27	.69				

Tablo 32’den görüldüğü gibi öğretmenlerin veriye dayalı karar verme süreçlerine ilişkin yöneticilerin [$t_{(209)}=.98$; $p>.05$] ve öğretmenlerin [$t_{(303)}=.38$; $p>.05$] görüşleri görev/branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yöneticilerin veriye

dayalı karar verme süreçlerine ilişkin yönetici [$t_{(209)}=1.82$; $p<.05$] görüşleri görev değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farkın etki büyüklüğü (Cohen's $d=.27$) küçüktür. Buna göre müdür olarak görev yapan okul yöneticileri ($\bar{x}=4.09$), müdür yardımcısı olarak görev yapan okul yöneticilerine göre ($\bar{x}=3.91$) anlamlı şekilde daha yüksek düzeyde veriye dayalı karar verdiklerini belirtmektedirler. Öğretmenlerin [$t_{(303)}=2.15$; $p<.05$] görüşleri de anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farkın etki büyüklüğü (Cohen's $d=.28$) küçüktür. Buna göre sözel branşlarda görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=3.77$), sayısal branşlarda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{x}=3.54$) okul yöneticilerinin anlamlı şekilde daha fazla veriye dayalı karar verdiklerini belirtmektedirler. Okulda veriye dayalı karar verme süreçlerine ilişkin yönetici [$t_{(209)}=1.33$; $p>.05$] görüşleri görev değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin [$t_{(303)}=2.43$; $p<.05$] görüşleri branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farkın etki büyüklüğü (Cohen's $d=.31$) küçüktür. Buna göre sözel branşlarda görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=3.68$), sayısal branşlarda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{x}=3.43$) anlamlı şekilde daha yüksek düzeyde veriye dayalı karar verdiklerini belirtmektedirler. MEB, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde veriye dayalı karar vermeye ilişkin okul yöneticileri [$t_{(209)}=.12$; $p>.05$] ile öğretmenlerin [$t_{(303)}=.08$; $p>.05$] görüşleri görev/branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Bu araştırmanın bulgularına göre okul müdürleri, müdür yardımcılara göre anlamlı düzeyde daha fazla veriye dayalı karar vermektedir. Sözel branşlarda görev yapan öğretmenler, sayısal branşlarda görev yapan öğretmenlere görece okul yöneticilerinin anlamlı düzeyde daha fazla veriye dayalı karar verdiklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmadan farklı olarak Ercan, Ercan ve Altunay'ın (2015) 200 okul yöneticisi ile gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına göre müdür ve müdür yardımcılarının hem kişilik özellikleri hem de karar verme becerileri arasında farklılık bulunmamaktadır. Çelikten'in (2001) araştırmasının sonuçlarına göre okul müdürleri verdikleri kararları okul yöneticileri ile almakta ya da her karardan onları haberdar etmektedirler. Güçlü, Özer, Kurt ve Koşar'ın (2015) araştırma bulgularına göre okullarda karar almada en etkili faktör müdür yardımcısıdır. Dolayısıyla karar alma sürecinde daha fazla söz sahibi olabilirler. Kurban ve Yaşar'ın (2017) araştırmasının sonuçlarına göre de okul müdürleri ile müdür yardımcılarının karar verme stilleri arasında anlamlı bulunmamaktadır. Buna karşın bu araştırmada diğer araştırmalardan farklı olarak okul müdürlerinin daha fazla veriye dayalı karar verdiklerini düşünmelerinin sebebi onların görece diğer paydaşlardan daha fazla veriye erişimlerinin olması olabilir.

Veriye Dayalı Karar Vermeye İlişkin Nitel Bulgu ve Yorumlar

Bu başlık altında okul yöneticileri ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizi sonucunda okulda kullanılan veri kaynaklarına, verilerin kullanılma amacı ile verilerinin kullanılmasının yararları ve sınırlılıklarına yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Okulda Kullanılan Veri Türleri

Okul yöneticileri ile öğretmenlerin okulda kullandıkları veri türlerine ilişkin görüşleri Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33

Okulda Kullanılan Veri Türlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Alt Kategori	Yönetici <i>f</i>	Öğretmen <i>f</i>
Demografik Veriler	Öğrenciye ilişkin Veriler	Cinsiyet	7	8
		Fiziksel Özellikler (Boy, kilo vb.)	6	5
		Nakil Geline Okul	5	4
		Sağlık Bilgileri	5	3
		Nakil Bilgileri	4	4
		Geçme-Kalma Durumu	4	4
		Nakil Bilgileri	3	3
	Öğretmenlere/ Personele İlişkin Veriler	Adres-Telefon Bilgisi	2	1
		Çalışan Sayısı	6	4
		Çalışanların Cinsiyeti	5	4
		Personel Devamsızlığı	5	3
		Hizmetli Sayısı	2	-
	Veliye İlişkin Veriler	Özlük Durumları	2	2
		Velinin Mesleği	3	3
		Velinin Sosyo-Ekonomik Düzeyi	3	3
		Velinin Eğitim Durumu	3	1
		Velinin Adresi	2	1
	Okula İlişkin Veriler	Okuldaki Öğrenci Sayısı	6	5
		Okuldaki Öğretmen Sayısı	4	4
		Sınıf Mevcudu	4	2
Tutuma İlişkin Veriler	Paydaşların Görüşleri	Velinin Memnuniyeti	6	3
		Öğrencinin Memnuniyeti	4	3
		Öğretmenin Memnuniyeti	1	2

(Devam ediyor)

Tablo 33 (Devam)

Okulda Kullanılan Veri Türlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Alt Kategori	Yönetici	Öğretmen
			<i>f</i>	<i>f</i>
Okula İlişkin Süreç Verileri	Rehberlik Verileri	Özel Eğitim Öğrenci Sayısı	1	1
		Özel Eğitim Öğrencisi Gelişim Planı	3	2
		Şube Öğretmenler Kurulu Tutanakları	6	8
		Öğrenci Yetenek Envanteri	2	1
		Disiplin (Ödül, ceza durumları)	9	5
	Bütçe Verileri	Okul-Aile Birliği Tutanakları	7	6
		Kantin, Servis vb. Giderler	7	3
		Eğitim Harcamaları	8	1
	Güvenlik Verileri	İş-Sağlığı ve Güvenliği Belgeleri	6	2
		Gezi Tutanakları	6	3
		Ziyaretçilere İlişkin Defter	4	-
	Stratejik Plan Verileri	Stratejik Plan (GZFT Analizi)	9	4
		Sosyal ve Kültürel Faaliyetler	6	2
Öğrenme ve Öğretime İlişkin Veriler	Öğrenmeye İlişkin Veriler	Yazılı Sınav	6	8
		Türkiye Geneli Deneme Sınavı	7	5
		Kazanım Belirleme Sınavı	2	2
		Hazırbulunuşluk Sınavı	-	1
	Öğretime İlişkin Veriler	Öğretmen Sınıf Gözlem Raporu	5	3
		Diğer	4	3

Tablo 33'te görüldüğü gibi, okul yöneticileri ile öğretmenlerin kullandıkları veriler alanyazına benzer şekilde dört kategoride toplanmaktadır. Buna göre okullarda demografik veriler, tutuma, okul süreçlerine ve öğretime ilişkin verilerden yararlanmaktadırlar. Katılımcılar en fazla öğrencilere ve okul süreçlerine ilişkin verilere vurgu yapmışlardır. Katılımcılar tutum verilerinin ise okullarda en az kullanılan verilerden olduğunu belirtmişlerdir. Buna ilişkin bir yöneticinin görüşü (Y1) aşağıda sunulmuştur.

Özellikle bu algı verileri de stratejik planlar filan hazırlanmaya başladıktan sonra bütün okullarda, az da olsa bu anlamda veri toplamaya yönelik çalışmalar yapılıyor. Yapılıyor ama ne kadar kullanıyor dersiniz, bireysel anlamda inanmıyorum sonuçlarının gerçekten yararlanmak için kullanıldığına açıkçası. Belli sayıda, bizim ilçemiz için konuşuyorum, paydaşlara uygulanmak zorunda tutuldu. Ama ne kadar gerçekçi yapıldı ve raporlandı gerçekten bilemiyorum...

Yöneticinin görüşünden anlaşılabileceği üzere memnuniyete ilişkin veriler görece daha az toplanılmaktadır. Buna karşın Hollanda'da okul öz değerlendirme faaliyetleri, okul geliştirmenin önemli bir parçasıdır. Bu nedenle okulun kendi işleyişine ilişkin farklı

paydaşlardan veri toplanılması oldukça önemlidir. Bu sayede okulların kendi zayıf yönlerini verilere dayalı olarak belirleyip düzeltmeleri de sağlanmaktadır (Schildkamp ve Kuiper, 2010). Ancak katılımcıların memnuniyet verilerinden az yararlandıklarını belirtmeleri bu yönde bir çalışma yapılmasını gerektirmektedir. Nitekim Kurum'un (2019) araştırma sonuçlarına göre Türkiye'de okul öz değerlendirme çalışmaları yapılmalı ve sistem etkili şekilde işletilmelidir.

Bu araştırma kapsamında görüşlerine başvuru alan öğretmenlerden ders denetim raporlarının okullarında kullanıldığını belirten öğretmenlerin çoğunun aynı okulda olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle ilgili okul yöneticisi ile görüşme talep edilmiştir. Okul yöneticisi ile yapılan görüşmede ders denetimini nasıl yaptığı sorulmuştur. Okul yöneticisinin (Y2) görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Yaklaşık 15 gün önceden bir tablo oluştuyorum. Diyorum ki örneğin 14 Nisan-22 Nisan arası Türkçe zümresi, şu belgeleriniz hazır olsun diyorum. Onu resmi yazıyla duyuruyorum ki öğretmenlerin haberi olsun. Sonra o süreç geldiği zaman o hafta bir gün önceden öğretmen arkadaşımı davet edip “Yarın size gelmeyi düşünüyorum, uygun olur musunuz?” diyorum. Uygunsanız dersinize öğretmenler odasından birlikte gidelim diyorum. Ben arkada bir öğrencinin yanında oturuyorum, evraklar elimde. Ben sadece gözlemliyorum. Gözlemlerken öğretmenin hareket şemasına, sözel akış şemasına, sınıftaki öğrencinin davranış durumuna, hangi tür soruları sorduğuna yani, analiz mi sentez mi, yoksa üst düzey bilgi sorusu mu soruyor, bunların hepsinin formu var. O formlara işliyorum. Gözlem bitince teşekkür ediyorum, beraber müdür odasına geliyoruz ona bir çay ikram ediyorum. Oradaki çizdiğim şemaları, yazdıklarımı paylaşıyorum. Genellikle güzel şeyleri söylüyorum. Ondan sonraki kısmı, eğer tecrübemden dolayı yararlı olan bir şey varsa, bunu da böyle yapabiliriz şeklinde ince cümlelerle söylüyorum. Bir de çıkarken diyorum ki, gözlemden sonra ne düşündüğünüzü derseniz bana yazıp verebilirsiniz diyorum. Tabii %60'ı geri dönüyor. Yüksek lisansta “Öğretimde Denetim” dersini alırken hocamız bunu proje gibi vermişti. Ben oradan öğrendim ve o tarihten beri her yıl yapmaya devam ediyorum. Birçok müdür arkadaşına da yollamışım... Böyle bir şey yapınca eğitimci yönünüze de saygı duyuluyor.

Yukarıdaki ifadeden anlaşılabacağı üzere, okul yöneticisi ders denetim sürecini öğretmeni geliştirme süreci olarak algılamaktadır. Bu durumun Strateji Belgesi'nde belirtilen hedeflere uygun olduğu belirtilebilir. Nitekim Efe, Çoban ve Gün'ün (2023) 347 öğretmenle Karaman ilinde gerçekleştirdikleri araştırma sonuçları göstermektedir ki; okul yöneticileri ders denetimi yaptıklarında öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaktadırlar. Okul yöneticisi bu denetimleri, 2014 yılındaki mevzuat değişiminin öncesinde de yaptığını belirtmiştir. Okul yöneticisinin bu konudaki görüşü ise şu şekildedir:

Ben 2010 yılında başladım. Okul yönetimi tarafından bir defa yapılması gerekiyor, gözlem yapılması gerekiyor en azından. Yönetmelik değişince ders denetimini okul müdürü yapar, kurumu müfettiş yapar denildi. Ben ondan önceki süreçte de bu gittiğim okullarda yapıyordum. Öğretmeni tanımamız lazım; çünkü öğretmen odasında sadece sosyal boyutunu tanıyorum; ama ders bağlamında da etkili bir aktör mü bunu ancak gözlemleyerek bilebilirim. Ben okulum küçükken her dönem bir defa gidiyordum ve daha etkili tanıyordum. Şimdi sadece bir defa gidebiliyorum. Sadece gözlemleyerek de veri elde edebilirsiniz; ama bu denetim formlarıyla, bir de dönütü düzgün verince daha etkili oluyor. Benim formlarımı müfettişin biri çok beğenip istemişti.

Okul yöneticisi, daha küçük okullarda öğretmenlerin yılda iki defa gözlem yapabileceği; ama büyük okullarda yılda bir defa gözlem yapılabilildiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Yeşilyurt ve diğerlerinin (2023) araştırma sonuçlarına göre de sekiz ortaokul yöneticisi ders denetimi yapmak için yeterli zamanı bulamadıklarını belirtmişlerdir. Ancak okul yöneticilerinin ders denetimlerini mevzuatta belirtildiği gibi bir defa dahi olsa yerine getirmelerinin önemli olduğu ileri sürülebilir. Ancak öğretmenin performansı değerlendirilirken bu örnekteki okul yöneticisi gibi yapıcı olmak gerekmektedir. Nitekim ABD’de özellikle veriye dayalı karar vermenin aşırı şekilde uygulandığı zaman, performans değerlendirmesinden geçemeyen bazı öğretmenler için oldukça olumsuz sonuçlar da doğurduğu görülmüştür. Aynı zamanda ABD’deki gibi öğretmenin performansını sadece sınav verileri üzerinden değerlendirmek uygun bir yol değildir (Berliner, 2013). Bu nedenle performans değerlendirmenin sadece veri elde etmek amacı ile değil, veriyi bilgiye dönüştürerek öğretmen için bir geliştirme süreci olarak kullanılması önemlidir.

Verilerin Kullanılma Amaçları. Okul yöneticileri ile öğretmenlere okulda verileri kullanma amaçları sorulmuştur. Katılımcıların görüşleri Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34

Okul Yönetici ve Öğretmenlerin Verileri Kullanma Amaçları

Tema	Kategori	Yönetici <i>f</i>	Öğretmen <i>f</i>
Öğretimi Geliştirme	Kazanımların Ölçülmesi	5	6
	Disiplin Sorunlarının Önüne Geçme	4	3
	Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi	3	2
	Kurslar İçin Seviye Belirleme	2	1
	Üstün Yetenekli Öğrencilerin Tespit Edilmesi ve Yönlendirilmesi	1	2
	Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Öğrencilerin Belirlenmesi	6	8
	Şube Öğretmenler Kurulu	5	3
	Ders Denetiminin Yapılması	6	4
	Öğretmenin Performans Değerlendirmesinin Yapılması	4	1
	Öğretime İlişkin Geribildirim Verilmesi	3	2
	Rehberlik Hizmetlerinin Sağlıklı Yürütülmesi	1	-
	Toplam	40	32
Okul Geliştirme	Stratejik Plan Hazırlama	9	7
	Denetim	4	2
	Eğitim İhtiyacı Analizinin Yapılması	6	4
	Paydaşların Memnuniyet Düzeylerinin Ölçülmesi	2	1
	Okul Temelli Mesleki Gelişim	4	2
Toplam		25	16
Hesapverebilirlik	Denetleyicilerin Talepleri	11	4
	Veliye Kanıt Sunulması	9	10
	MEB'e Kanıt Sunulması	8	6
	İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine Kanıt Sunulması	3	2
	Bütçe Hazırlanması	4	1
	Okul Aile Birliği Harcamaları	4	3
	Servis, Kantin İhalesi	3	-
	Paydaşların Bilgilendirilmesi	2	5
	Eşitsizliğin Azaltılması	1	2
Toplam		45	29
Okulun Tanıtımının Yapılması	Öğrenci ve Veliyi Okula Çekme Amacıyla Kullanılması	3	-
	Okulun Daha Fazla Gündemde Olması	2	-
	Okula Yardım İhtimalinin Artırılması	1	-
Toplam		6	-

Tablo 34'e göre okul yönetici ve öğretmenlerin verileri kullanma amaçları öğretimi geliştirme, okul geliştirme, hesapverebilirlik ve okulun tanıtımının yapılması olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. En fazla görüşün belirtildiği öğretimin geliştirilmesi teması altında katılımcılar, kazanımların ölçülmesi ve disiplin sorunlarının

önüne geçme amacıyla verileri kullandıklarını belirtmişlerdir. Okul geliştirme teması altında katılımcılar, stratejik plan hazırlanması, denetimin yapılması ve eğitim ihtiyacının belirlenmesi amacıyla verilerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Hesapverebilirlik için verilerin kullanılmasında ise çoğunlukla denetleyicilerin talepleri ve veliye kanıt sunulması amacıyla verilerden yararlanıldığı belirtilmiştir. Okul yöneticileri, verilerin bir grup okul yöneticisine göre okulun tanıtımının yapılması amacıyla kullanıldığını da belirtmişlerdir. Tanıtımdan kasıt okulun daha fazla gündemde olması ve velilerin okulu tercih etmelerinin sağlanmasıdır. Belirlenen bu temalar Schildkamp ve Kuiper'ın (2010) yönetici ve öğretmenlerle yaptığı görüşmeler sonucunda verilerin öğretimi geliştirme, okulu geliştirme ve hesapverebilirlik amacıyla kullanıldığını belirttikleri çalışmalarıyla uyumludur. Ancak o araştırmadan farklı olarak Türkiye'deki okullarda verilerin okulun tanıtımının yapılması amacıyla da kullanıldığı belirlenmiştir. Dolayısıyla bu durum alanyazından farklı bir bulgu olarak görülmektedir.

Öğretimin geliştirilmesi amacıyla verilerin kullanılması gerektiği alanyazında da en sıklıkla değinilen veri kullanım amacıdır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütüne (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2023) göre, öğretimin niteliğinin artırılması, çağa uygun öğretimin yapılması için verilerden yararlanılması gerekmektedir. UNESCO tarafından birçok ülkede sistematik bir şekilde verilerin kullanılmadığı; ancak öğrenme ve öğretimin değerlendirilmesi, düzenli izleme ve sonuçların iyileştirilmesi, geribildirim verilmesi amacıyla verilerden yararlanılması gerektiği belirtilmektedir (<https://learningportal.iiep.unesco.org>). Shen ve diğerlerinin (2010) araştırmasının bulgularına göre, veriler öğrenci başarısını artırmak, farklılaştırılmış öğrenme yaklaşımının uygulanması ve öğretimin iyileştirilmesi amacıyla kullanılmaktadır.

Okulun geliştirilmesi amacıyla verilerin kullanılması, okulun işleyişinin izlenmesi ve iyileştirilmesini hedefleyen amaçları içermektedir. Bu kapsamda öğretim programının iyileştirilmesi, politika geliştirilmesi ve yönetici ile öğretmenlerin mesleki gelişimleri için verilerden yararlanılmaktadır (Schildkamp, Lai ve Earl, 2013). Bu araştırmanın sonuçlarında okul yöneticileri ile öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla verilerden yararlandıkları görülmektedir. Brunner ve diğerlerinin (2005) araştırmasının sonuçlarına göre de okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin belirlenmesi amacıyla verilerden yararlandığını ifade etmişlerdir. Dembosky ve diğerlerinin (2005) araştırmasının sonuçlarına göre de eğitmenler, okullarının gelişmesi amacıyla veri kullanmayı değerli bulduklarını belirtmişlerdir.

Adolfsson ve Håkansson'un (2021) Yerel Eğitim Ajansı yetkilileri, okul yönetici ve öğretmenlerle gerçekleştirdiği kapsamlı araştırmanın sonuçlarına göre veriler, okulun geliştirilmesi amacıyla kullanılabilir. Bunun için okullarda öğrencilerden elde edilen sorunların ve öğrenci ile öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarının dikkatli değerlendirilmesi gerekmektedir. Görüldüğü üzere verilerin okul geliştirme amacıyla kullanılmasında öğretmenlerin mesleki gelişimi önemli görülmektedir. Bu araştırma kapsamında verilerin okul geliştirme amacıyla kullanılmasının bir yolu da stratejik planlama yapılması olarak görülmektedir. Cheng'e (2013) göre stratejik planlama, bilgi yönetimi anlayışının bir sonucu olarak okullara uygulanmaktadır. Bu nedenle verinin toplanılmasıyla başlayan ve verinin bilgiye dönüşüm sürecini kapsayan bilgi yönetim anlayışına göre stratejik planlama en üst basamakta yer almaktadır. Kısacası bilginin kullanılması stratejik planlamayı ifade etmektedir. Buna göre veriye dayalı karar verme anlayışında da verinin bilgiye dönüştürülüp eyleme geçirilmesi hedeflenmektedir. Bu nedenle stratejik planlamanın bunun en önemli yolu olduğu belirtilebilir. Ancak Türkiye'de stratejik planların hazırlanmasında da sorunların olduğu görülmektedir. Buna göre stratejik planlanma konusunda eğitimcilerin yetkin olmamaları (Arslan ve Küçükler, 2016), iş yükünün fazla olması, ekibin etkin olarak çalışmaması (Çetin, 2013), yeterli zamanın olmaması ve yöneticilerin planlamayı benimsememeleri (Akbaba ve Yıldızbaşı, 2016) gibi sorunlar yaşanmaktadır. Bunun yanı sıra hazırlanan stratejik planların da özgün olmadığı (Benli ve Yıldırım, 2020) da belirtilmektedir. Bu nedenle okul gelişimi açısından stratejik planların daha etkili şekilde hazırlanması konusunda önlem alınması gerektiği belirtilebilir.

Veriye Dayalı Karar Vermeyi Etkileyen Etmenler. Okul yöneticileri ile öğretmenlere okulda veriye dayalı karar vermeyi etkileyen etmenler sorulmuştur. Katılımcıların görüşleri Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35

Veriye Dayalı Karar Vermeyi Etkileyen Etmenler

Tema	Kategori	Yönetici <i>f</i>	Öğretmen <i>f</i>
Öğretmenden Kaynaklanan	Öğretmenlerin İstekli Olmaması	12	4
	Veri Okuryazarı Olmamaları	9	7
	Zaman Kaybı Olarak Görmeleri	8	7
	Eleştirileceklerini Düşünmeleri	6	6
	Değişime ve Gelişime Açık Olmamaları	5	4
Toplam		40	28
Okul Yöneticisinden Kaynaklanan	Öğretmenlere Yeterli Zamanı Vermemeleri	1	12
	Öğretmenlere Uygun Şartları Sağlamamaları	2	5
	Öğretmenlere Rehberlik Edememeleri	4	8
	Veri Okuryazarı Olmamaları	7	11
	Yalnızca Denetim İçin Gerekli Verilerin Önemli Olduğunu Düşünmeleri	4	8
	Ortaya Çıkacak Sonuçlardan Çekinmesi	6	7
Toplam		24	51
Okuldan Kaynaklanan	Veri Kültürünün Olmaması	9	7
	İşbirliğinin Yeterince Olmaması	5	2
	Eleştiri Kültürünün Hâkim Olması	4	4
	Geçerli, Güvenilir ve Güncel Veriye Ulaşılamaması	4	1
	Okulun Misyonu ve Vizyonunun Verinin Kullanımını Desteklememesi	2	2
	Altyapının Yeterli Olmaması	2	3
Toplam		26	19
Üst Yönetimden Kaynaklanan	Veri Kullanım Amacının Net Olmaması	4	3
	Verilerin Şeffaf Biçimde Sunulmaması	3	2
	Veri Kullanımına Yönelik Eğitim Olmaması	2	3
	Teknolojik Altyapının Yeterli Olmaması	2	-
Toplam		11	8

Tablo 35'e göre katılımcılar, öğretimden, okuldan ve üst yönetimden kaynaklanan nedenlerin okulda veriye dayalı karar verilmesinde engel olduğunu belirtmişlerdir. Okul yöneticileri ulaştıkları verilerin de çoğu zaman kendi girdikleri veriler olduğundan bahsetmişlerdir. Örneğin bir okul yöneticisi (Y4) "Verilere biz girebildiğimiz kadar ulaşabiliriz hocam. Aslında verileri biz oluşturuyoruz. E-okulda bir şeye ulaşmak için bunları bizim girmemiz gerekiyor." diyerek bu verileri güncelleme için kendi ellerinde olduğunu belirtmiştir.

Verilerin kullanımının çoğunlukla okul yöneticilerinin sorumluluğunda olduğunu belirten bazı görüşler şu şekildedir:

Açıkçası bu durum yöneticilerle ilgilidir. Bizim müdür yardımcımız bu konuda çok titizdir. Her şey anında olsun, girilsin ister. Bu da bizde de değişime sebep oluyor. Ancak tabii öğrencinin anne babası ayrılmış mı vs. bilmediğimiz durumlar oluyor. Burada mesela öğrencinin velisini hiç görmediğimiz durumlar olabiliyor. Aileye ilişkin daha fazla veriye ihtiyaç duyabiliyorsunuz. Bunu ben şahsen sorup öğreniyorum; ama her şeyi öğrenemezsiniz ki. Ben de düşünüyorum... Eskiden defter taşınmış ya öğrenciler için. Şimdi her şey teknolojik aslında; ama o dönemden daha geri olabilir miyiz? Ö3

Bakın bu bölgede sürekli bir öğrenci sirkülasyonu var. Farklı ülkelerden öğrenci alıyoruz mesela, sadece Suriyeli öğrencimiz yok ki farklı milletlerden var. Örneğin bir proje kapsamında kitaplarımız var öğrencilere verdiğimiz. Takip edemiyoruz ki, bir bakıyoruz öğrenci gitmiş. Ne ailesi nerede biliyoruz ne de nerede oturuyor; çünkü adresi işlenmeden mesela ayrılmış olabiliyor aile. Bu durumlar da oluyor, olmuyor değil... Y3

Öğrencinin boyu en son birinci sınıfta girilmiş, sonra güncellenmemiş. Genelde aynı okullardan eksik veriler geliyor. Çok sayıda nakil gelen öğrencimiz var. Bunların bilgilerini güncellemek için telefonlarına erişemedik mesela. Adres doğru değil, telefon doğru değil... Aslında diğer sistemlerle eşleştirip öğrencinin adres bilgilerini güncelleyebiliriz; ama güncelle seçeneğini tıklamamız gerekiyor. Güncelleme yapmazsak orası öyle kalıyor. Bakıyoruz bir öğrencinin soyadı değişmiş mesela, gelip bize söylüyor. Öyle mi diyoruz, bakıyoruz hemen. Yani bunlar veri kullanımı ile ilgili hep sorun... Biz güncelleme seçeneğine tıklamadan güncellenmeli sistem. Y3

Katılımcılar teknolojik altyapının veriye ulaşmayı kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Ancak verilerle ilgili eksikliklerin MEB ve il, ilçe milli eğitim müdürlüklerinden kaynaklandığını belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Bununla ilgili bir okul yöneticisinin (Y10) görüşü şu şekildedir:

Geçen sene liselere giriş sınavına giren (LGS) öğrencilerin mesela verilerine ulaşamıyoruz. Yani bunlar sisteme otomatik işlenmiyor. Biz öğrenciyi arıyoruz, veliyi arıyoruz ulaşmaya çalışıyoruz. Üstelik bu verileri bizden ilçe milli eğitim müdürlüğü istiyor. Ulaşamadığım veriyi paylaşmam gerekiyor. Kaydı yok, kurumsal olanak yok. Bu bölgede örneğin öğrenciye de ulaşamıyorsunuz. Öğrenci mezun olmuş ya burada işi yok. Bir daha ne öğrenci bizi biliyor ne de biz onu durumu oluyor... Y10

Yöneticinin görüşüne göre özellikle üst kademeye geçiş sınavlarının sonucu okullarla paylaşılmamaktadır ve bu durum olumsuz olarak nitelendirilmektedir. Buna karşın katılımcılardan bazıları üst yönetimin sunduğu altyapıyı olumlu olarak nitelendirmektedir. Bununla ilgili bir öğretmenin (Ö4) görüşü şu şekildedir:

Verilere daha kolay ulaşıyoruz. EBA, MEBBİS, E-okul vb. sistemler oldukça yararlı oluyor. Bu saydığım verilerden bir kısmına 10 yıl önce ulaşamıyorduk. Varsa tutulmuştur yoksa gitmiştir. Örneğin yangın çıkan bir okulda tüm verilerin kaybolduğuna da şahit olduk. Üstelik verileri dosyalamak da zor, bunların sistemde olması oldukça önemli. Şu anda ulaşmakta sorun çekmiyoruz, kolayca ulaşabiliyoruz.

Okul yöneticilerinin verinin kullanılması konusunda rehberlik görece az yaptıkları da iddia edilebilir. Oysa Abrams ve diğerlerine (2021) göre okul yöneticileri, destekleyici ortam oluşturma, ortak hedefler ve amaçlar için paylaşılan bir vizyon geliştirme konusunda kritik bir rol oynamaktadır. Bunun için okul yöneticileri, öğretimi desteklemek için gözlem yapmalı, öğretmenlere geri bildirim vermeli ve mesleki gelişim etkinlikleri düzenlemelidir. Bu da şüphesiz öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi ile mümkün olabilmektedir. Öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri ifadelerden biri de performans değerlendirmesinin bire bir paylaşılması ile ilgilidir. Bu konuda görüşme yapılan okul yöneticilerinden birinin (Y3) görüşü aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen performanslarıyla ilgili olarak şu an ülkemizde öğretmenlerin denetimi, incelemesi ve soruşturulması sadece şikâyetlere bağlı olarak yapılmaktadır. Normalde okul müdürlerinin denetim görevi sorumluluklarından birisidir. Ancak okul müdürü, öğretmen arkadaşlarımızın dersine girdiğinde ne yapacağını, neleri denetleyeceğini ve neleri önereceğini bilmediğinde, bu iş sadece bazı müdürler tarafından derse gir-çık yaparak göstermelik bir şekilde yerine getirilmektedir. Eğitim yöneticilerinin liyakate göre atanması, denetim ve ölçme değerlendirme konularında yetkinleştirilmesi gerekmektedir.

Okul yöneticisinin görüşleri de araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Okul yöneticisinin performans değerlendirmesini yapabilmesi için de verileri kullanarak karar vermeleri gerekmektedir.

Veriye Dayalı Karar Vermeye Yönelik Nicel ve Nitel Bulguların Değerlendirilmesi

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin okulda kullandıkları verilere ilişkin nitel bulgular incelendiğinde, her iki grupta da en fazla demografik verilerin kullanıldığı görülmektedir. Bunun ardından öğretime ve süreç verileri gelmektedir. Okul yönetici ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre de katılımcılar okulda en fazla demografik verilerden yararlanmaktadır. Anderson, Leithwood ve Strauss (2010) çalışmasının sonucuna göre de okul yöneticileri en fazla öğrenci özelliklerine (etnik köken, sosyo-ekonomik durum) ilişkin verileri kullanmaktadır. Bunun yanı sıra

McCray'ın (2014) çalışmasının bulgusuna göre okul yöneticilerinin tamamı 32 maddelik veri listesindeki verilerin önem derecesine göre sıralarken demografik verileri en üste yerleştirmişlerdir. Benzer şekilde Doğan'ın (2021), Taşdan, Karabulut ve İpek'in (2023) araştırmasının sonuçları da okulda en fazla kullanılan veri türünün demografik ve öğrenciye ilişkin veri olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin ve yöneticilerin veriye dayalı karar verme düzeyleri hem kendilerine hem de diğer grubun değerlendirmesine göre yüksektir. Ancak ölçekte yer alan ifadelerin bazılarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri farklılaşmaktadır. Ölçekte yer alan ifadelere göre görüşlerin farklılaştığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin en fazla katılım sağladıkları ifade “Verilerin şeffaf bir şekilde tartışılacağı güvenli bir ortam yaratırım.” olurken, bu madde öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri ifadededir. Araştırmanın nitel bulguları da öğretmenlere göre okul yöneticilerinin öğretmenlere yeterli zaman vermedikleri, uygun şartları sağlamadıkları ve rehberlik edemediklerini desteklemektedir. Buna karşın yazarlara (Albiladi vd., 2020; Schildkamp ve Poortman, 2015) göre okul yöneticilerinin, sadece verileri kullanmakla kalmayıp aynı zamanda öğretmenler arasında da veriye dayalı karar vermenin artırılması amacıyla uygun koşulları (zaman, destek ve ulaşılabilirlik gibi) sağlamaları da gerekmektedir.

Araştırmanın nicel bulgularına göre okul yöneticileri, öğretmenlere göre okulda daha fazla veriye dayalı karar verildiğini belirtmektedirler. Buna karşın nitel bulgulara göre okul yöneticileri öğretmenlere görece daha fazla okuldan kaynaklanan engellerin veri kullanmaya engel olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Örneğin bir okul yöneticisi (Y6) bu konudaki görüşü şöyledir:

Okulda ne kadar çabalarsanız çabalayın eleştiri kültürü engellenemez. Öğretmenlerin bazıları, bir hata yapsa da şu öğretmeni eleştirsem derdinde. Şimdi bu öğretmenin diğer öğretmeni gözlemlemesini istemek, onunla sınav sonuçlarını yorumlamasını istemek bombanın pimini çekmek gibi bir şey... Zaten bu konuda altyapı da yeterli değil, bir de işi göğüsleyecek öğretmeniniz ve onlar arasında işbirliği olmadıktan sonra...

Görüldüğü üzere bu okul yöneticisi hem altyapı yetersizliğinden hem de öğretmenlerin birbirini nesnel olmadan yargılandıklarından bahsetmektedir. Yöneticiye göre bu okulun kültüründen kaynaklanan durum, verilerin kullanılmasının en önemli engellerindendir. Oysa Katz ve Dack'a (2014) göre veriye dayalı karar vermenin uygulanabilmesi hem düşünme yollarının hem de uygulamaların değiştirilmesini gerektirmektedir. Verilerin kullanılması statüko yanlılığının azalmasını sağlamaktadır.

Samuelson ve Johnson’a (1988) göre statüko yanlılığı, karar vermek için seçim yaparken mevcut durumun korunması yönünde çaba sarf edilmesidir. Toptaş’a (2022) göre statüko yanlılığı okul yöneticilerinin okulda bir değişiklik yapmak istediklerinde paydaşların direnciyle karşılaşmalarıdır. Şüphesiz bu durum yalnızca veriye dayalı karar verme kültürünün oluşturulmasında değil her durumda görülmektedir. Buna karşın hesapverebilirliğin önemine daha fazla durulduğu bu çağda, verilerden yararlanılmaması kararların bir kişi ya da grubun inisiyatifine bırakılması anlamına gelebilir. Bu da eğitim açısından oldukça sıkıntılı bir duruma sebep olabilir. OECD’nin (2012) “Öğretmenleri ve Yöneticileri 21. Yüzyılın Sınıfına Hazırlamak” isimli raporunda İngiltere’deki yönetici ve öğretmenlerin, eğitimde verinin kullanılmasını okul geliştirmenin bir aracı olarak gördükleri belirtilmiştir. Bu doğrultuda verilerin bireysel ve sınıf düzeyinde altı haftada bir analiz edildiği ve sorunların tespit edilmesi için kullanıldığı belirtilmiştir. Dolayısıyla özellikle gelişmiş ülkelerde verilerin bir gelişim aracı olarak kullanıldığı ifade edilebilir.

Araştırmanın nicel ve nitel bulgularının farklılaştığı bir diğer durum ise MEB ile ilgilidir. Hem okul yöneticileri hem de öğretmenler MEB’in üst kademe sınavlara ilişkin bilgi paylaştığını ve bunu görselleştirerek okullarla paylaştığını belirtmiştir. Buna karşın, görüşmelerde özellikle okul yöneticileri LGS sınav sonuçlarının kendileri ile paylaşılmadığını belirtmektelerdir. Yöneticiler bu durumun mezun öğrencilere ilişkin bilgi edinilememesine neden olduğunu ve zorlaştırdığını söylemektelerdir.

Mesleki İşbirliğine Yönelik Yönetici ile Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Mesleki işbirliğine yönelik yönetici ve öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36

Mesleki İşbirliğine Yönelik Yönetici ile Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde	Yönetici		Öğretmen	
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
1. Birbirlerini mesleki gelişimleri konusunda teşvik ederler.	3.65	.91	3.86	.91
2. İşbirliği gerektiren çalışmalara gönüllü olarak katılırlar.	3.43	1.06	3.78	.97
3. Birbirlerinin fikirlerine saygı gösterirler.	3.84	.82	4.05	.87
4. Farklı öğretim yaklaşımları hakkında görüş alırlar.	3.61	.88	3.89	.89
5. Görüşlerini açıklamaları için ortam hazırlarlar.	3.69	.89	3.88	.87
6. Öğrenme hedeflerine ulaşılma düzeyini belirlemek için birlikte çalışırlar.	3.68	.91	3.93	.83
7. Öğretimsel kararları zümre olarak birlikte alırlar.	3.93	.85	4.20	.78
8. Birlikte yıllık ve günlük plan hazırlarlar.	3.80	1.03	4.08	.90
9. Öğrencilerin öğrenme sorunlarını çözmede birbirlerine yardımcı olurlar.	3.78	.88	4.17	.81
10. Öğretimi iyileştirmek için birlikte stratejiler geliştirirler.	3.78	.88	3.98	.88
11. Farklı zümredeki öğretmenlerle ortak çalışma yaparlar.	3.55	1.03	3.89	.91
12. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehberlik ederler.	3.78	.88	4.12	1.85
13. Farklı branş öğretmenlerinin uzmanlıklarından yararlanarak disiplinler arası çalışma yaparlar.	3.61	.90	3.87	.89
14. Okulun geliştirilmesine yönelik birlikte proje hazırlarlar.	3.55	1.03	3.75	.98
15. Öğrenci ödevlerini birlikte hazırlarlar.	3.78	.94	3.34	1.08
16. Öğrencilere uygulanacak yazılı sınavlarını birlikte hazırlarlar.	3.54	.99	3.83	1.00
17. Farklı sınıflar ve şubeler arasında ortak etkinlikler düzenlerler.	3.53	.96	3.80	.93
18. Öğrencilerinin başarılarını ölçme ve değerlendirme için birlikte çalışırlar.	3.66	.98	3.81	.94
19. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere destek olmak için ortak çalışmalar yaparlar.	3.66	.94	3.90	.91
20. Birbirleriyle öğretim deneyimlerini paylaşırlar.	3.78	.87	4.03	.88
21. Diğer öğretmenlerin öğrencilerle yaptığı etkinlikleri incelerler.	3.63	.91	3.84	.89
22. Öğrendikleri yeni fikir ve yöntemleri meslektaşlarıyla paylaşırlar.	3.64	.97	3.92	.89
23. Öğrencilerin sınav sonuçlarını birlikte değerlendirirler.	3.39	.99	3.68	1.03
24. Derslerle ilgili kaynak ve dokümanları paylaşırlar.	3.77	.92	4.06	.85
25. Diğer öğretmenlerin derslerini gözlemlerler.	3.08	1.18	3.22	1.15
26. Gözlemledikleri dersle ilgili olarak birbirlerine geribildirim verirler.	3.04	1.18	3.21	1.21
27. İhtiyaç duyduklarında diğer öğretmenleri sınıflarına yardımcı olmaları için çağırırlar.	3.17	1.19	3.36	1.23
28. Öğrencilerin başarısını artırmak için çözüm yolları geliştirirler.	3.70	.96	3.98	.89
29. Okulda yaşanan sorunlara ortak çözüm üretirler.	3.73	.97	4.05	.87
Toplam	3.59	.75	3.86	.68

Tablo 36'dan görüldüğü gibi, mesleki işbirliğine yönelik ifadeler yöneticiler "çok" ($\bar{x}$ =3.59) katılmaktadırlar. Yöneticilerin bu boyutta en fazla katıldıkları ifadeler

“Öğretimsel kararları zümre olarak birlikte alırlar.” ($\bar{x}$ =3.93), “Birbirlerinin fikirlerine saygı gösterirler.” ($\bar{x}$ =3.84) ve “Birlikte yıllık ve günlük plan hazırlarlar.” ($\bar{x}$ =3.80) şeklindedir. Yöneticilerin bu boyutta en az katılım gösterdikleri ifadeler “Gözlemledikleri dersle ilgili olarak birbirlerine geribildirim verirler.” ($\bar{x}$ =3.04) “Diğer öğretmenlerin derslerini gözlemlerler.” ($\bar{x}$ =3.08) ve “İhtiyaç duyduklarında diğer öğretmenleri sınıflarına yardımcı olmaları için çağırırlar.” ($\bar{x}$ =3.17) şeklindedir. Mesleki işbirliğine yönelik ifadeler öğretmenler “çok” ($\bar{x}$ =3.86) katılmaktadırlar. Öğretmenlerin bu boyutta en fazla katıldıkları ifadeler “Öğretimsel kararları zümre olarak birlikte alırlar.” ($\bar{x}$ =4.20), “Öğrencilerin öğrenme sorunlarını çözmede birbirlerine yardımcı olurlar.” ($\bar{x}$ =4.17) ve “Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehberlik ederler.” ($\bar{x}$ =4.12) şeklindedir. Öğretmenlerin bu boyutta en az katılım gösterdikleri ifadeler “Gözlemledikleri dersle ilgili olarak öğretmenlere geribildirim verirler.” ($\bar{x}$ =3.21) “Diğer öğretmenlerin derslerini gözlemlerler.” ($\bar{x}$ =3.22) ve “Öğrenci ödevlerini birlikte hazırlarlar.” ($\bar{x}$ =3.34) şeklindedir.

Tablo 36’den yöneticilerin görüşlerinin standart sapmaları incelendiğinde “İhtiyaç duyduklarında diğer öğretmenleri sınıflarına yardımcı olmaları için çağırırlar.” (ss=1.19) “Gözlemledikleri dersle ilgili olarak birbirlerine geribildirim verirler.” (ss=1.18) ile “Diğer öğretmenlerin derslerini gözlemlerler.” (ss=1.18) ifadelerinin en yüksek standart sapmaya sahip olduğu görülmektedir. Bu iki ifadeye ilişkin yönetici görüşlerinin diğer ifadelerle görece heterojen dağıldığını ve görüşlerinin farklılaştığını belirtmek mümkündür. Standart sapması yöneticilerin görüşlerine göre en düşük ifadeler ise yöneticilerin veriye yönelik tutumlarına belirlemeye yönelik ifadelerdir. Buna göre öğretmenlerin görüşleri “Birbirlerinin fikirlerine saygı gösterirler.” (ss=.82) ve “Öğretimsel kararları zümre olarak birlikte alırlar.” (ss=.85) ifadelerine görece benzerlik taşımaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinin standart sapmaları incelendiğinde “Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehberlik ederler.” (ss=1.85) “İhtiyaç duyduklarında diğer öğretmenleri sınıflarına yardımcı olmaları için çağırırlar.” (ss=1.23) ile “Gözlemledikleri dersle ilgili olarak öğretmenlere geribildirim verirler.” (ss=1.21) ifadelerinin en yüksek standart sapmaya sahip olduğu görülmektedir. Bu iki ifadeye ilişkin öğretmen görüşlerinin diğer maddelere görece heterojen dağıldığını ve görüşlerinin farklılaştığını belirtmek mümkündür. Öğretmenlerin görüşlerine göre standart sapması en düşük maddeler olan “Öğretimsel kararları zümre olarak birlikte alırlar.” (ss=.78) ve “Öğrencilerin öğrenme sorunlarını çözmede birbirlerine yardımcı olurlar.” (ss=.81) ifadelerine görece benzerlik taşımaktadır.

Öğretmenlerin mesleki işbirliğine yönelik ifadeler yönetici ile öğretmenlerin yüksek düzeyde katılmaları önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Nitekim öğretmenler işbirliği içinde çalıştıklarında problemlere daha kolay çözüm üretebilir ve öğretim berilerini geliştirebilirler (Picard, 2005). Öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmaları yine mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin profesyonel gelişimleri için önemli görülmektedir (Chenoweth, 2009). Gligorović ve diğerlerinin (2016) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki işbirliğine yönelik tutumları olumlu ve işbirliği yapma düzeyleri de yüksektir. Kubilay'ın (2022) araştırma sonuçlarına göre de yönetici ile öğretmenlerin mesleki işbirliği düzeyi yüksektir.

Bu araştırmanın bulgularına göre yönetici ile öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri ifadeler meslektaş gözlemine ilişkin ifadelerdir. Hill ve Grossman'a (2013) göre öğretmenlerin, diğer öğretmenlerin sınıflarını gözlemlemesi onların mesleki gelişimleri için önemlidir. Ancak bu gözlemler rastgele değil amaca ve konuya yönelik olmalıdır. Bunun yanı sıra gözlemin sonucunda öğretmene yardımcı olacak geribildirim de verilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin diğer öğretmenlerin sınıflarını daha fazla gözlemlemeleri ve geribildirim vermeleri gerektiği belirtilebilir. Nitekim Bozak, Yıldırım ve Demirtaş'a (2011) göre de öğretmenlerin meslektaşlarının sınıflarını gözlemlemeleri Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimleri için bir model olarak sunulabilir. Spote ve diğerlerinin (2013) araştırma sonuçlarına göre de öğretmenlerin mesleki gelişimi için öğretmen değerlendirmeleri önemlidir; ancak bunlar mesleki gelişim topluluklarında ya da koçluk sistemi doğrultusunda yapılmalıdır.

Katılımcılar, işbirliği yapmak için en fazla zümre toplantılarından yararlandıklarını belirtmişlerdir. Ancak zümre toplantılarının mesleki işbirliğini artırdığı konusunda bazı endişeler bulunmaktadır. Eroğlu ve Özbek'in (2018) 113 öğretmenden veri toplanılan araştırmasının sonuçlarına göre zümre toplantılarının öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Mesleki İşbirliğinin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Mesleki işbirliğine ilişkin yönetici ile öğretmen görüşlerinin cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, okuldaki görev süresi ve mezun olunan kurum değişkenlerine göre fark analizi sonuçları ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

Cinsiyet Değişkenine Göre Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Mesleki işbirliğine ilişkin yönetici ile öğretmen görüşlerinin cinsiyet açısından farklılaşması t-testi ile incelenmiştir. Yapılan testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

Cinsiyet Değişkenine Göre Mesleki İşbirliğine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin T-Testi Sonuçları

Grup	Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Yönetici	Kadın	120	3.62	.75	207	1.02	.31	.14
	Erkek	89	3.52	.75				
Öğretmen	Kadın	293	3.88	.67	399	1.20	.23	.14
	Erkek	108	3.79	.68				

Tablo 37’den görüldüğü gibi mesleki işbirliğine ilişkin yöneticilerin [$t_{(207)}=1.02$; $p>.05$] ve öğretmenlerin [$t_{(399)}=1.20$; $p>.05$] görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Beycioğlu ve Aslan’ın (2012) araştırmasının sonuçları da benzer şekilde öğretmenlerin mesleki işbirliği düzeylerinde cinsiyet değişkeninin belirleyici olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşın Gümüş, Bulut ve Bellibaş (2013) araştırma sonuçlarına göre ise kadın öğretmenlerin mesleki işbirliği düzeyleri erkek öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Dalgıç’ın (2015) okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgüt ikliminin ilişkisini belirlemeye yönelik hazırladığı tez çalışmasında, öğretmen işbirliğinin kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlere ve 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerin diğer kıdem gruplarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çağlayan’ın (2014) okul binaları ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yaptığı çalışmasında, işbirliği yine okul ikliminin bir boyutu olarak ele alınmıştır. Mora-Ruano, Gebhardt ve Wittman’ın (2018) PISA verisiyle Almanya bağlamında gerçekleştirdikleri araştırmalarının bulgusuna göre, kadın öğretmenler erkeklere göre daha fazla işbirliği içinde çalışmaktadır. Datnow’un (2018) 57 öğretmenle yaptığı görüşme ve 102 saatlik gözleminin sonuçlarına göre, okulda kadın öğretmen sayısının fazla olması, karşılıklı saygı duymalarını sağlamaktadır. Araştırmacının bu çıkarımının nedeni duygusal nedenlerle bağdaştırılmaktadır. Oysa Hargreaves’ın (2005) araştırmasının sonucuna göre öğretmenlerin duygularında cinsiyet önemli bir etmen değildir. Ancak kadınların daha fazla duygularıyla hareket etmeleri, ilgili ve sabırlı olmaları da beklenmektedir (Oplatka, 2009). Thornton’un (2006)

araştırmasının sonuçlarına göre, öğretmen işbirliğini değerlendirirken bağlamsal durumların farkında olmak gerekmektedir. Örneğin, Bangladeş'te kırsal bölgelerde kadın öğretmenlerin daha az, kentsel bölgelerde ise daha fazla işbirliği yaptıklarından ve söz hakkı elde ettiğinden bahsetmektedir. Araştırmacıya göre bu durum hem cinsiyete hem de okuldaki öğretmen sayısına bağlıdır. Okulda öğretmen sayısı arttıkça kadınlar işbirliğine daha yatkın olmaktadır.

Kıdem Değişkenine Göre Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Mesleki işbirliğine ilişkin yönetici ile öğretmen görüşlerinin kıdem değişkeni açısından farklılaşması tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Yapılan testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38

Kıdem Değişkenine Göre Mesleki İşbirliğine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Grup	Grup	N	$\bar{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta Kare
Yönetici	1-5 Yıl	57	3.56	.70						
	6-10 Yıl	71	3.63	.77	.29	2	.14			
	11 Yıl ve Üzeri	78	3.55	.81	118.85	203	.59	.25	.78	.002
					119.13	205				
Öğretmen	1-10 Yıl	66	3.94	.72						
	11-20 Yıl	176	3.78	.68	1.94	2	.97	2.1		
	21 Yıl ve Üzeri	155	3.91	.65	178.36	394	.45	4	.12	.01
					180.30	396				

Tablo 38'den görüldüğü gibi mesleki işbirliğine ilişkin yöneticilerin [$F_{(2-203)}=.25$; $p>.05$] ve öğretmenlerin [$F_{(2-394)}=1.20$; $p>.05$] görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Çevik ve Köse'nin (2017) araştırma sonuçlarına göre de öğretmenlerin mesleki işbirliği düzeyleri kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde değişmemektedir. Alanyazında kıdem değişkeninin öğretmen işbirliğini etkileme durumuna ilişkin farklı sonuçlar elde edilmiştir. Kareem ve Kin'in (2019) araştırmasının sonucuna göre, deneyimli öğretmenler yeni başlayan öğretmenlere göre daha fazla bilgi paylaşma ve daha fazla işbirliği yapma eğilimindedirler. Bunun yanı sıra daha deneyimli

öğretmenler, az deneyime sahip olan öğretmenlere göre takım ilişkilerine daha yatkınlardır. Buna karşın Moolenaar ve diğerlerinin (2014) araştırmasının sonuçlarına göre kıdem ve öğretmen işbirliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Türkiye bağlamındaki araştırmalarda ise kıdem ve öğretmen işbirliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Gün'ün (2021) araştırmasının bulgularına göre mesleki işbirliğine yönelik öğretmen görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre mesleğe yeni başlayan öğretmenler, diğer öğretmenlere görece okullarında anlamlı düzeyde daha az işbirliği olduğunu belirtmişlerdir. Beycioğlu ve Aslan'ın (2012) araştırmasının sonucuna göre de kıdemli öğretmenlerin mesleki işbirliğine yönelik algıları kıdemi düşük öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksektir.

Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Mesleki İşbirliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Mesleki işbirliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin okuldaki görev süresi değişkeni açısından farklılaşması Welch testi ile incelenmiştir. Analiz öncesinde değişkenlerin varyans homojenliğinin test edilmesi amacıyla Levene istatistiği kontrol edilmiş ve varyansların homejen dağılmadığı (Levene = 4.22, $p < .05$) belirlenmiştir. Bu nedenle tek yönlü varyans analizi yerine Welch testinden yararlanılmıştır. Yapılan testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39

Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Mesleki İşbirliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Welch Testi Sonuçları

Grup	Grup	N	$\bar{X}$	ss	sd	F(Welch)	p	Eta Kare
Öğretmen	1-3 Yıl	144	3.89	.75	390 393	1.23	.30	.00
	4-6 Yıl	88	3.73	.67				
	7-10 Yıl	71	3.90	.60				
	11 Yıl ve Üzeri	72	3.87	.67				

Tablo 39'da görüldüğü gibi mesleki işbirliğine ilişkin öğretmenlerin [$F_{\text{welch}(3-390)}=1.23$, $p > .05$] görüşleri okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Mesleki işbirliğine ilişkin yönetici görüşlerinin okuldaki görev süresi değişkeni açısından farklılaşması t testi ile incelenmiştir. Yapılan testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40

Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Mesleki İşbirliğine İlişkin Yönetici Görüşlerinin T-Testi Analizi Sonuçları

Grup	Grup	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	Cohen's d
Yönetici	1-4 Yıl	115	3.60	.71	202	.06	.95	.001
	5 Yıl ve Üzeri	89	3.59	.82				

Tablo 40'ta görüldüğü gibi mesleki işbirliğine ilişkin yöneticilerin [$t_{(202)}=.06$; $p>.05$] görüşleri okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Alanyazında ulaşılabildiği kadarıyla öğretmenlerin aynı okulda çalışma süresinin öğretmenlerin işbirliği ile ilişkisine yönelik çalışmaya rastlanılamamıştır. Ancak alanyazında sıklıkla daha fazla işbirliğinin olduğu okullarda daha az işgücü devrinin olduğu belirtilmektedir. Johnson, Craft ve Papay'a (2012) göre, işgücü devrinin yüksek olduğu okullarda işbirlikli bir kültür oluşması oldukça güçtür. Borman ve Dowling'in (2008) araştırmasının sonuçlarına göre okulun örgüt özellikleri öğretmenlerin işten ayrılmalarının üzerinde oldukça etkilidir. Buna göre okulda uzun süre çalışan bir öğretmenin okul kültürünü daha fazla benimsemesi mümkündür, bu da okulda işbirliğinin olmasını sağlayabilir. Ronfeldt, Loeb ve Wyckoff'a (2013) göre, sürekli işgücü devrinin olması öğretmenler arasındaki işbirliğini olumsuz etkilemektedir. Bu durum ise öğrencilerin başarılarının düşmesine neden olabilmektedir. Ronfeldt, Farmer, McQueen ve Grissom (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmen işbirliğinin öğrenci başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla işgücü devrinin bir sonucu olarak aynı okuldaki öğretmenler arasındaki işbirliğinin azalması dolaylı yoldan öğrenci başarısını da etkilemektedir. Ancak işbirliği için destekleyici bir okul ortamının olması gerektiği de ifade edilebilir. O nedenle bu araştırmanın bulgularına göre de okulda çalışılan süre ile işbirliği arasında her zaman doğrudan anlamlı bir ilişki olmayabilir.

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Mesleki işbirliğine ilişkin yönetici ile öğretmen görüşlerinin eğitim durumu değişkeni açısından farklılaşması t-testi ile incelenmiştir. Yapılan testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mesleki İşbirliğine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin T-Testi Sonuçları

Grup	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Yönetici	Ö. Lisans-Lisans	66	3.60	.87	211	.9	.93	.01
	Lisansüstü	147	3.59	.70				
Öğretmen	Ö. Lisans-Lisans	323	3.88	.67	391	1.39	.16	.18
	Lisansüstü	70	3.75	.71				

Tablo 41’de görüldüğü gibi mesleki işbirliğine ilişkin yöneticilerin [$t_{(211)}=.93$; $p>.05$] ve öğretmenlerin [$t_{(391)}=1.39$; $p>.05$] görüşleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde Sezgin (2022), Gün (2021) ile Çevik ve Köse’nin (2017) araştırma sonuçlarına göre de öğretmenlerin işbirliği düzeyleri eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins’in (2011) araştırmasının sonuçlarına göre de öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile öğretmen işbirliği ve öğretmenlerin özyeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Mezun Olunan Kurum Değişkenine Göre Mesleki İşbirliği ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Mesleki işbirliğine ilişkin yönetici ile öğretmen görüşlerinin mezun olunan kurum değişkeni açısından farklılaşması t-testi ile incelenmiştir. Yapılan testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42

Mezun Olunan Kurum Değişkenine Göre Mesleki İşbirliğine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin t Testi Sonuçları

Grup	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Yönetici	Eğitim Fakültesi	134	3.63	.72	210	1.12	.27	.16
	Diğer	78	3.51	.81				
Öğretmen	Eğitim Fakültesi	280	3.84	.70	388	.29	.77	.03
	Diğer	110	3.87	.63				

Tablo 42’den görüldüğü gibi mesleki işbirliğine ilişkin yöneticilerin [$t_{(210)}=1.12$; $p>.05$] ve öğretmenlerin [$t_{(388)}=.29$; $p>.05$] görüşleri mezun olunan kurum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu durum, öğretmenlerin mezun oldukları fakültelerin onların mesleki işbirliği ile ilişkili olmadığını göstermektedir. Buna karşın

Sezgin'in (2022) araştırmasının sonuçlarına göre eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler, olmayan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha fazla işbirliği yapmaktadır. Benzer şekilde Kadioğlu'nun (2018) araştırmasının sonuçlarına göre de eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler, işbirliğinin anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu belirtmektedirler. Ancak bu araştırma diğer araştırma bulgularıyla uyumlu değildir. Nitekim mesleki işbirliğinin tek boyutlu bir kavram olduğunu söylenemez. Mezun olunan kurumun yanı sıra okulun kültürü, diğer öğretmenlerin işbirliğine yatkınlığı, okul yöneticisinin işbirliğine yönelik liderliği gibi etmenler de işbirliği düzeyini etkilemektedir. Bu nedenle, nicel araştırma bulgularının yanı sıra nitel araştırma bulgularının da değerlendirilmesi önemlidir.

Mesleki İşbirliğine Yönelik Nitel Bulgu ve Yorumlar

Bu başlık altında okul yöneticileri ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizi sonucunda okulda mesleki işbirliğinin boyutlarına ve engellerine ilişkin bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

Mesleki İşbirliğinin Boyutları

Bu başlıkta katılımcılarının görüşlerine göre mesleki işbirliğinin boyutlarına ilişkin tema ve kategoriler yer almaktadır. Tablo 43'te bu tema ve kategoriler açıklanmıştır.

Tablo 43

Mesleki İşbirliğinin Boyutları

Tema	Kategori	Yönetici	Öğretmen
Ortak Çalışma	Planların Birlikte Hazırlanması	12	11
	Etkinliklerin Ortak Hazırlanması	7	12
	Projelerin Hazırlanması	3	5
	Problemlere Birlikte Çözüm Üretme	7	6
Toplam		29	34
Paylaşım	Kaynakların Paylaşımı	6	12
	Öğretim Materyallerinin Paylaşımı	5	8
	Bilgi Paylaşımı	5	8
	Deneyim Paylaşımı	4	5
	Hizmet İçi Eğitimlerden Haberdar Etme	5	3
	Resmi Yazıları Paylaşma	3	2
Toplam		28	38

(Devam ediyor)

Tablo 43 (Devam)

Mesleki İşbirliğinin Boyutları

Tema	Kategori	Yönetici	Öğretmen
İletişim	Toplantılarda Eşit Söz Hakkı Tanıma	6	9
	Karşıt Görüş ve Fikirlerle Saygı Gösterme	5	5
	Yüz Yüze Etkileşimde Bulunma	6	6
	Yargılamadan Dinleme	3	5
	Sosyal Etkinlikler Düzenleme	4	6
	Farklı İletişim Kanallarını Kullanma	5	4
Toplam		29	33
Destek	Öğretime İlişkin Eksikliklerde Yol Gösterme	3	6
	İhtiyaç Duyulduğunda Ulaşılabilir Olma	4	8
	Psikolojik Destek Verme	3	8
	Mentorluk Etme	3	6
Toplam		13	28

Tablo 43'te göre katılımcıların görüşlerinin dört tema altında toplandığı görülmektedir. Katılımcılar işbirliğinin boyutu olarak en fazla iletişime ve ortak çalışmaya vurgu yapmışlardır. Okulda mesleki işbirliğinin olması için toplantılarda eşit söz hakkının alınması, karşı görüş ve fikirlere saygı duyulması ile yüz yüze etkileşimde bulunulması gerekmektedir. Toplantılarda eşit söz hakkı ile ilgili katılımcıların görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Toplantılarda en çok bunu görebiliyoruz. Yani işbirliği var mı yok mu belli oluyor. Her zaman bir öğretmenimiz var mesela, hep söz alır. Bazen onu susturamıyorsun, bir başlıyor da konuşmaya anlat anlat. Ona dert yan, sisteme söylen. Söz almak için alıyor yani. Koskoca adam... Aslında ona da öğretmenlerin kızma sebebi toplantının bitip de gitmek istemeleri. Yani eşit konuşmaktan ziyade bir de toplantıya verilen değer var bence. Y3

Bu yönde çok zayıfız. Herkeste bir kendini gösterme çabası var gibi geliyor bana. Ö8

Yani ben diyorum ki işbirliği öğretmenler odasından başlar. Oraya girdiğinde anlarsın kim ne yapar, nasıldır. Ama kek börekten bahsetmiyorum bakın. Öğretmenler odasında ne konuşulduğu önemlidir. Bakın bu inceleme konusu bence. Bu mesela yapılan etkinliğe toplantıya da yansıyor. İşbirliği olan ortamda sen söz al, sen sus hocam, sen şunu yap demeye gerek kalmıyor. Ben ama diyorum gündem dışı konuşmaları toplantı dışında yapıyoruz diye. Y2

Daha toplantıda eşit söz alamıyoruz, derdimizi anlatamıyoruz. Ö2

Yukarıdaki ifadelerde görüldüğü gibi katılımcılar, eşit söz hakkı almanın ya da birbirini dinlemenin önemine vurgu yapmaktadırlar. Yine iletişim teması altında

katılımcıların farklı görüşlere sahip olduğu konulardan biri farklı iletişim kanallarının kullanılmasıdır. Okul yöneticileri bu kanalların (örneğin whatsapp, telegram) kullanılmasının işbirliğini artırdığını belirtirken öğretmenlerden bir kısmı bu durumu olumlu bulmamaktadır. Bununla ilgili bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Bizim okulda mesela whatsapp bizim için önemli bir yol. Oradan resmi yazılar dâhil her şeyi paylaşıyorum. Yani eskiden panoya asardık gibi bir şey. Zümrelerin de ayrı grupları var, ben oraya da ekliyorum mesela. Çalışmaları takip ediyorum, takdir ediyorum. Sanki bunu yapınca artık paylaşım arttı gibi geliyor bana. Mesela bizim bir projeci hocamız var, nerelerde çalışmış. O gelip de gruba yazdığından beri destek olan çıkıyor. Y10

Ben yani iletişim olsun istiyorum da sabahın beşinde de mesajla uyanmak istemiyorum. Bu hiç profesyonel değil ya da ben okulla ilgili duyuruları mesajla paylaşmak zorunda da değilim. Bundan nasıl bir etkileşim olacak ki? Ö3

Olumlu buluyorum. Neticede bir şekilde iletişim kurmak zorundayız. Her duyuruda okula gelelim daha mı iyi? Ö10

Görüşlerden anlaşılacağı üzere katılımcılar, paylaşımı artırdığı için farklı kanalların kullanılmasını olumlu bulurken bu durumun zorla yapıldığını düşündükleri için olumsuz bulmaktadırlar. Muckenthaler, Tillmann, Weiß ve Keil'in (2020) araştırmasının sonuçlarına göre işbirliği yapmaya zorlanan öğretmenler, işbirliğinden yarar sağlayamamaktadır. Kafyulilo'ya (2013) göre de işbirliğinin yararlarının olması, öğretmenlerin işbirliğine zorlanması gerektiği anlamına gelmemektedir. Bunun yerine öğretmenlere işbirliği içinde çalışmak öğretilmelidir. Dolayısıyla farklı sosyal medya araçlarının kullanılmaya zorlanması, her ne kadar işbirliğini artırsa da okulda işbirlikli kültürün oluşturulmasını sağlamayacaktır.

Mesleki İşbirliğinin Engelleri

Bu başlıkta katılımcıların mesleki işbirliğine etkileyen etmenlere ilişkin tema ve kategoriler yer almaktadır. Tablo 44'te bu tema ve kategoriler açıklanmıştır.

Tablo 44

Mesleki İşbirliğinin Engelleri

Tema	Kategori	Yönetici	Öğretmen
Merkezi Yapı	Öğretmenlerin Seçilmemesi	16	11
	Okul Yöneticilerinin Seçilmemesi	3	7
	Çalışmaya Yaptırımın Olmaması	8	5
	Bürokratik İşlere Fazla Zaman Harcanması	9	4
	Birlikte Çalışmaya Zaman Olmaması	5	8
Toplam		41	35
Yetkin	Ayrıştırıcı Dilin Kullanılması	7	5
Olmayan Okul	Bazı Öğretmenlerin Kayrılması	4	14
Yönetimi	İşbirlikli Kültürün Olmaması	6	7
Toplam		17	26
Çatışma	Bir Grubun Baskın Olmak İstemesi	15	11
	Etkili Bir İletişimin Olmaması	9	7
	Karşıt Görüşlerin Olması	4	6
	Bireysel Farklılıklar	3	8
Toplam		31	32

Tablo 44’te görüldüğü gibi katılımcılara göre okulda mesleki işbirliğinin engelleri ile ilgili üç tema ortaya çıkmaktadır. Buna göre merkezi yapı, yetkin olmayan okul yönetimi ve çatışma işbirliğinin engelleri arasındadır. Yapılan görüşmelere göre katılımcılardan bazıları okullarında mesleki işbirliğinin iyi düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö6 “Okulumuzda böyle bir hava olduğu için mutluyum. Daha önce geldiğim okuldan sonra buranın cennet olduğunu düşünüyorum. Hiç değilse kapısını tıkladıp yardım isteyeceğiz birileri var. Bilseniz bu çok önemli...” şeklinde görüş bildirmiştir. Ancak okullarında mesleki işbirliğinin olmadığını belirten bir okul yöneticisi (Y9) ise “Burada işbirliği dediğiniz, öğretmenler odasında yapılan dedikodular. İnsanlar birbirini sosyal olarak değerlendiriyor. İyiysen iyiysin kötüysen kötü. Hadi burada bir öğrencinin ihtiyacı var çalışalım; ama ona yok. Daha birlikte aynı ortamda oturamazlar.” şeklinde görüş bildirmiştir. Buna göre işbirliğinin olmadığını belirten okul yöneticisine göre öğretmenler birlikte çalışmaktan ziyade birlikte oturmaktan bile kaçınmaktadırlar. Bu durum katılımcılar tarafından çoğunlukla çatışma teması altında belirtilmiştir. Bayar’ın (2015) araştırmasında okul yöneticilerine göre okulda çatışmanın olmasının nedenleri, iletişim engelleri, örgütün büyüklüğü, yönetsel sorunlar ile ortak değer ve görüşlerin yokluğudur. Bunun yanı sıra bireysel farklılıklar da çatışmaya neden olmaktadır. Çatışma teması altında bazı katılımcılar şöyle görüş bildirmişlerdir:

Bu okul özelinde konuşmuyorum, deneyimlerimi paylaşmam gerekirse. Yani öğretmenler sendikadan, partiden bile ayrışabilir. Bunun sonu yok. Bazı okullarda

çok net belli olur. Çatışma büyür, kimse birbiri ile konuşmaz; ama okul yöneticisinin payı büyüktür. Şuna üye olacaksın diyen okul yöneticileri var mesela. Neden olayım? Ama ben olmadım diye sen bana baskı kuracaksan, karşıt görüşü öne çıkaracaksan işte ben onu yöneticiye yüklerim, yani müdüre. Ö1

Bence temelinde farklılıkların olması var. Tabii siz şimdi birlikte çalışmayı seçmeyen yani çalışamayanları bir araya toplarsan. Bir sorun yaşıyor geliyor sana; ama sen biliyorsun sende de sorun çıkaracak. Fıtratı yani adamın. Y4

Bir iletişim yolu yok, yani öğrencinin yararına yok. Kendi işleri için bir araya gelirler. Ö3

İlk öğretmenin görüşünden anlaşılacağı üzere, okul yöneticisinin işbirlikli kültür oluşturulmasında etkisi vardır. Mesleki işbirliğinin boyutlarına benzer şekilde, okul yöneticisinin baskı kültürü yaratması da işbirliğinin yaratılmasına destek olmamaktadır. Bir grup katılımcı ise merkeziyetçi yapının işbirliği kurulmasının önüne geçtiğini ifade etmektedir. Bu katılımcılardan birinin (Y8) görüşleri şu şekildedir:

Ben seçmemişim, müdür yardımcımı seçmemişim, öğretmenimi seçmemişim. Gördünüz bir lider öğretmenim var mesela. Ben hep ona sorarım, niye bilirim ki verirsin döner; ama bu her zaman mümkün değil. Okulların en büyük zaafı budur. Biz proje ile gittik gördük mesela, diğer ülkelerde böyle değil. Sen şimdi hiç olmayacak insanları bir araya toplarsan böyle olur. Hı buna rağmen işbirliği iyi oluyor mu? Şanslı olunca oluyor.

Okul yöneticisinin görüşlerine göre merkeziyetçi yapı nedeniyle birbirine uyumlu olmayan öğretmenlerin bir arada çalışmaları işbirliğinin olmamasına neden olmaktadır. Bu tema altında bürokrasinin olmasının işbirliğinin engeli olduğunu belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Örneğin bir öğretmen (Ö7) “İnsanlar kendi işlerini yetiştiremiyor ki işbirliği olsun. Okula bir giriyoruz bir çıkıyoruz. Mesela yeni bir şey teklif etsen kimse kabul etmez burada. İşimiz var hep bu...” Öğretmen işbirliği için zaman bulunamamasını işbirliğinin engeli olarak görmektedir.

Mesleki İşbirliğine Yönelik Nicel ve Nitel Bulguların Değerlendirilmesi

Mesleki işbirliğine yönelik nicel bulgulara göre öğretmenler, okul yöneticilerine görece okulda yüksek düzeyde işbirliğinin olduğunu belirtmişlerdir. Nitel bulgulara göre ise katılımcıların bu konuda eşit sayıda görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcılar özellikle nitel bulgularda okul yönetiminin işbirliğinde rolüne vurgu yapmışlardır. Honingh ve Hooge'nin (2014) Hollanda'daki araştırmasının bulgularına göre de okul yöneticisinin desteği, öğretmenlere işbirliği için yeterli zamanı vermesi ve karar almaya

katılmaları işbirliğini artırmaktadır. Bu araştırmada da okul yöneticileri ile öğretmenlerin en fazla katıldıkları görüş, “Öğretimsel kararları zümre olarak birlikte alırlar.” olmuştur. Göksoy ve Yenipınar’ın (2015) 64 öğretmenle gerçekleştirdiği çalışmasının bulgularına göre, zümreler okullarda işbirliğinde önemli bir rol oynamaktadır. Zümrelerdeki işbirliğinin artması öğrenci başarısını da olumlu şekilde etkilemektedir. Bu nedenle zümrelerin arasında bilgi ve deneyim paylaşımının olması önemlidir. Okul yöneticisi ise zümreleri denetleyerek onlara rehberlik etmelidir.

Katılımcıların en az katıldıkları ifade “Diğer öğretmenlerin derslerini gözlemlerler.” şeklindedir. Yapılan görüşmelerde de katılımcılar ders gözlemine ilişkin sınırlı yorum yapmışlardır. Örneğin bir öğretmen (Ö5) “Akran değerlendirmesi dediğimiz, sadece çocuklar arasında olmamalı. Ben de başkasını o da beni değerlendirmeli.” şeklinde görüş bildirmiştir. Bir okul yöneticisi (Y7) ise meslektaş değerlendirmesinin olumsuz sonuçları da olabileceğini ifade etmektedir; “Şimdi bir başka öğretmen öğrencilerin kâğıdını değerlendiriyor. İster istemez hatalar çıkıyor. Bu durumda ailelerle de sorun yaşayabiliyoruz. İşbirliği bence ben seni değerlendireyim olmamalı.” şeklinde görüş bildirerek bir öğretmenin diğerini ya da diğer öğretmenin yaptığı sınavı değerlendirmesinin olumsuz sonuçları olabileceğini ifade etmektedir. Sağbaş ve Özkan’ın (2019) araştırmasının sonuçlarına göre de öğretmenler, meslektaş değerlendirmesinin nesnel olamayacağına yönelik kaygı duymaktadırlar. Bunun yanı sıra katılımcılar, performans değerlendirmesinin yönetici tarafından yapılmasının uygun olduğuna inanmaktadırlar.

Veriye Dayalı Karar Verme ve Mesleki İşbirliğinin Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Bu başlık altında veriye dayalı karar verme ve mesleki işbirliğinin arasındaki ilişkiye yönelik analizlere yer verilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre veriye dayalı karar verme ve mesleki işbirliği arasındaki ilişkinin düzeyini ve yönünü açıklayabilmek için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Pearson korelasyon katsayıları yönetici ve öğretmenler için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Okul yöneticilerine göre Pearson korelasyon katsayısına ilişkin sonuçlar Tablo 45’te sunulmuştur.

Tablo 45

Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Veriye Dayalı Karar Verme ve Mesleki İşbirliği Arasındaki İlişki

Boyutlar	Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	Yöneticilerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	Okulda Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	MEB, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	Mesleki İşbirliği
Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	1				
Yöneticilerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	.59**	1			
Okulda Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	.72**	.71**	1		
MEB, il ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	.34**	.29**	.35**	1	
Mesleki İşbirliği	.69**	.51**	.64**	.41**	1

** İşareti $p < .01$ düzeyindeki anlamlı ilişkiyi göstermektedir.

Tablo 45 incelendiğinde yönetici görüşlerine göre, öğretmenlerin veriye dayalı karar vermeleri ile yöneticilerin veriye dayalı karar vermeleri arasında orta düzeyde ($r = .59, p < .01$); okulda veriye dayalı karar verme ile yüksek düzeyde ($r = .72, p < .01$); MEB, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde veriye dayalı karar verme süreçleriyle orta düzeyde ($r = .34, p < .01$) ve mesleki işbirliği ile orta düzeyde ($r = .69, p < .01$); pozitif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yönetici görüşlerine göre yöneticilerin veriye dayalı karar verme süreçleri ile okuldaki karar verme süreçleri arasında yüksek düzeyde ($r = .71, p < .01$); MEB, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde veriye dayalı karar verme süreçleriyle orta düzeyde ($r = .34, p < .01$) ve mesleki işbirliği ile orta düzeyde ($r = .51, p < .01$) pozitif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Okulda veriye dayalı karar verme ile MEB, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde veriye dayalı karar verme süreçleriyle orta düzeyde ($r = .34, p < .01$); mesleki işbirliğiyle orta düzeyde ($r = .34, p < .01$) pozitif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlere göre Pearson korelasyon katsayısına ilişkin sonuçlar Tablo 46’da sunulmuştur.

Tablo 46

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Veriye Dayalı Karar Verme ve Mesleki İşbirliği Arasındaki İlişki

Boyutlar	Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	Yöneticilerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	Okulda Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	MEB, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	Mesleki İşbirliği
Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	1				
Yöneticilerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	.52**	1			
Okulda Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	.48**	.82**	1		
MEB, il ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri	.40**	.58**	.63**	1	
Mesleki İşbirliği	.53**	.55**	.60**	.51**	1

** İşareti $p < .01$ düzeyindeki anlamlı ilişkiyi göstermektedir.

Tablo 46’da görüldüğü gibi öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmenlerin veriye dayalı karar vermeleri ile yöneticilerin veriye dayalı karar vermeleri ($r = .52$, $p < .01$) orta düzeyli; okulda veriye dayalı karar verme ile ($r = .48$, $p < .01$) orta düzeyli; MEB, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde veriye dayalı karar verme süreçleriyle ($r = .40$, $p < .01$) orta düzeyli ve mesleki işbirliği ($r = .53$, $p < .01$) ile orta düzeyli pozitif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin veriye dayalı karar verme süreçleri ile okuldaki karar verme süreçleri arasında ($r = .82$, $p < .01$) yüksek düzeyli; MEB, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde veriye dayalı karar verme süreçleriyle ($r = .58$, $p < .01$) orta düzeyli ve mesleki işbirliği ($r = .55$, $p < .01$) ile orta düzeyli pozitif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Okulda veriye dayalı karar verme ile MEB, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde veriye dayalı karar verme süreçleriyle orta düzeyde ($r = .63$, $p < .01$); mesleki işbirliğiyle orta düzeyde ($r = .60$, $p < .01$) pozitif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Yönetici ile öğretmen görüşlerine göre veriye dayalı karar vermenin alt boyutları ile mesleki işbirliği arasında farklı düzeylerde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu durum Shaw’un (2017) araştırma sonuçları ile de desteklenmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin veriye dayalı karar vermeleri, öğretmen etkililiği ve mesleki işbirliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenler arasındaki

işbirliği düzeyi arttıkça veriye dayalı karar verme düzeyi de artmaktadır. Ralston'un (2012) nitel araştırmasının sonucuna göre de veriye dayalı karar verme işbirlikli bir ortamda gerçekleştirildiğinde etkin olmaktadır. Benzer şekilde Bigner'in (2017) araştırma sonuçları da mesleki işbirliğinin veriye dayalı karar verme ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin Okul Başarı Puanları Açısından Araştırma Kapsamına Giren Okullar Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu başlık altında, öğrencilerin okul başarı puanları açısından okullar arasındaki farklılaşmanın belirlenmesine ilişkin bulgu ve yorumlar sunulmuştur. Öğrencilerin okul başarı puanlarının düzey 1'de yer aldığı seçkisiz etkili tek yönlü varyans analizi modeli oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, araştırma kapsamındaki okullar arasında öğrencilerin okul başarı puanlarının farklılaşmanın olup olmadığı, farklılık varsa bu farkın oluşmasında okul düzeyindeki değişkenlerinin etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra her bir değişkenin diğer değişkenler kontrol altına alındığında modele katkıları incelenmiştir. Seçkisiz etkili tek yönlü ANOVA modelinin sabit etki sonuçları Tablo 47'de sunulmuştur.

Tablo 47

Tek Yönlü ANOVA Modeli Sabit Etki Sonuçları

Sabit Etki	Katsayı	sh	t Oranı	sd	p
Okulların Ortalaması	82.08	.72	113.931	54	< .001

Tablo 47'de görüldüğü gibi tek yönlü ANOVA modelinin ürettiği sabit etki sonuçları, araştırma kapsamına giren okullar arasında öğrencilerin akademik başarı puanlarına göre anlamlı farklılık ($t_{(54)}=113.931$, $p<.001$) olduğu görülmektedir. Okulların akademik başarı puanlarının ortalaması 82.08 ve standart hatası .72'dir. Bu doğrultuda %95 güven aralığında ortalamanın gerçek değeri hesaplandığında;

$$82.08 \pm 1.96 (.72) = (80.12 - 84.01)$$

80.12 ile 84.01 arasında değiştiği görülmektedir. Okul başarı puanları açısından okullar arasında görülen farklılığın seçkisizlik durumu Tablo 48’de sunulmuştur.

Tablo 48

Tek Yönlü ANOVA Modeli Serbest Etki Sonuçları

Tesadüfi Etki	Standart Hata	Varyans Bileşeni	sd	X ²	p
Okul Ortalaması, μ_{0j}	5.07	25.69	54	1595.22	< .001
Düze y 1 Etkisi, τ_{ij}	11.60	134.62			

Tablo 48’de görüldüğü gibi, öğrencilerin okul başarı puanlarına göre okul düzeyindeki varyansın seçkisiz etkisinin anlamlı ($t_{(54)}=1595.22$, $p<.001$) olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, ortalama okul başarı puanları arasında okullar arasında görülen farklılaşmanın tesadüfi olduğu ifade edilebilir. Okul içi varyans bileşeninin en yüksek olabilirliğinin kestirimi olan 134.62, okullar arasında 25.69 olarak bulunmuştur. Buna göre, ortalama okul başarı puanları açısından görülen farklılaşmanın oranına ilişkin aşağıdaki eşitlik kullanılmıştır:

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

$$\rho = 25.69 / (25.69 + 134.62)$$

$$\rho = 0.16$$

Yukarıdaki eşitliğe göre sınıf içi korelasyon katsayısı (intraclass correlation coefficient [ICC]) .16 olarak hesaplanmıştır. Eşitlikteki ρ değeri, toplam varyansın okullar arası varyans tarafından açıklanma oranını göstermektedir. Okulların ortalama okul başarı puanları arasında yaşanan farklılaşmanın %16’sının okul düzeyindeki değişkenlerden kaynaklandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrenci düzeyindeki değişkenlerin %84 etkili olduğu anlaşılmaktadır. Analizin güvenilirlik katsayısı $\beta_0=.95$ ’tir. Araştırma kapsamındaki okulların gerçek okul ortalamasını yansıtması açısından güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerin Okul Başarı Puanları ile Okul Düzeyindeki Değişkenlerin Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırma kapsamındaki değişkenler arasındaki farklılığın okul düzeyindeki değişkenlerden (öğretmenin veriye dayalı karar vermesi, okul yöneticisinin veriye dayalı karar vermesi, okulda veriye dayalı karar verme ve mesleki işbirliği) kaynaklanma düzeyinin belirlenmesi için ortalamaların çıktığı olduğu regresyon modelinden yararlanılmıştır. Bu model ile serbest etki modelinde tespit edilen okullar arası değişimin düzey 2’de yer alan değişkenlerden hangilerinden kaynaklandığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Analize başlamadan önce regresyon analizinin varsayımları test edilmiştir. Buna göre VIF değerleri 10’un altında olduğu ve 1.83 ile 3.34 arasında değiştiği bulunmuştur. Otokorelasyon olup olmadığı ise Durbin Watson testi ile incelenmiş ve sonucun 0-4 arasında (2.04) bir değer aldığı görülmüştür. Bu incelemenin ardından öğrencilerin okul başarı puanları, öğretmenlerin veriye dayalı karar vermeleri, okul yöneticilerinin veriye dayalı karar vermeleri, okulda veriye dayalı karar verme ve mesleki işbirliği değişkenleri birlikte analize dâhil edilmiştir. Ortalamaların çıktığı olduğu regresyon modeline ilişkin sabit ve tesadüfi etki sonuçlarına Tablo 49’da yer verilmiştir.

Tablo 49

Veriye Dayalı Karar Verme ve Mesleki İşbirliği Değişkenlerine İlişkin Ortalamaların Çıktığı Olduğu Regresyon Modeli Sabit ve Tesadüfi Etki Sonuçları

Sabit Etki	Katsayı	Standart Hata	t	sd	p
Tüm Okulların Ortalaması, γ_{00}	69.57	11.02	6.31	50	< .001
Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Vermeleri, γ_{01}	1.57	4.35	0.37	50	.72
Okul Yöneticilerinin Veriye Dayalı Karar Vermeleri, γ_{02}	-6.33	2.85	-2.22	50	.03
Okulda Veriye Dayalı Karar Verme, γ_{03}	7.94	3.89	2.04	50	.04
Mesleki İşbirliği, γ_{04}	0.20	3.42	0.06	50	.95
Tesadüfi Etki	Standart Hata	Varyans Bileşeni	sd	X ²	p
Okul Ortalaması, U_{0j}	5.06	25.57	50	1428.02	< .001
Düzey 1 Etkisi, r_{ij}	11.60	134.61			

Tablo 49 incelendiğinde, okul düzeyi değişkenlerden okul yöneticilerinin veriye dayalı karar vermeleri ($\gamma_{02}=-6.33$, sh=2.85, $p<.05$) ve okulda veriye dayalı karar verme

($\gamma_{03}=7.94$, $sh=3.89$, $p<.05$) süreçlerinin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Balcı'ya (2011) göre de öğrencilerin öğrenmelerinin iyileştirilmesinde yöneticilerin doğrudan bir işlevi olmasa da dolaylı yönden bir katkıları mutlaka bulunmaktadır. Bu çalışmada da okul yöneticisi ile anlamlı ilişkinin olması okul yöneticisinin öğrenci başarısındaki etkisini tekrar düşünmeyi gerektirmektedir. Öğretmenlerin veriye dayalı karar vermeleri ile mesleki işbirliğinin ise öğrencilerin okul başarı puanlarında anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Mesleki işbirliğinin öğrenci başarısı üzerinde etkisinin olduğunu belirten çalışmalar (Egodawatte vd., 2011; Goddard vd., 2010) bulunmaktadır. Ancak bu araştırmanın bulguların göre mesleki işbirliği öğrenci başarısını yordamaktadır. Ervin'in (2011) araştırmasının sonucuna göre de mesleki işbirliği akademik işbirliğini yordamamaktadır. Ancak okul yöneticisinin desteği ve işbirliği için ayırdığı zaman öğretmen işbirliğini anlamlı şekilde yordamaktadır. Araştırmada mesleki işbirliğinin akademik başarıda anlamlı bir etkisinin olmamasının nedeni Türk Eğitim Sistemi'nin merkeziyetçi yapısından kaynaklanabilir. Kim ve Lee'ye (2020) göre merkezileşme özellikle örgütler arasında işbirliği ve bilgi alışverişini engellemektedir. Nitekim Türkiye bağlamında mesleki işbirliğinin akademik başarı üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalarda da anlamlı bir etkinin olmadığı görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçları aynı zamanda Oldaç ve Kondakçı (2020) ile Gün'ün (2021) araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Tüm değişkenleri içeren modele ilişkin denklemler şu şekildedir;

$$OBP_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$$

Düzey 2'ye ait model

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}*(OVDKV_j) + \gamma_{02}*(YVDKV_j) + \gamma_{03}*(OKVDKV_j) + \gamma_{04}*(MI_j) + u_{0j}$$

Birleştirilmiş Model

$$OBP_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01}*OVDKV_j + \gamma_{02}*YVDKV_j + \gamma_{03}*OKVDKV_j + \gamma_{04}*MI_j + u_{0j} + r_{ij}$$

Bu doğrultuda, okul yöneticilerinin veriye dayalı karar vermeleri ile okulda veriye dayalı karar verme değişkenlerinin yer aldığı ortalamaların çıktığı olduğu regresyon modeline ilişkin sabit ve tedasüdi etki sonuçları Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50

Okul Yöneticilerinin Veriye Dayalı Karar Vermesi ve Okulda Veriye Dayalı Karar Verme Değişkenlerine İlişkin Ortalamaların Çıktığı Olduğu Regresyon Modeli Sabit ve Tesadüfi Etki Sonuçları

Sabit Etki	Katsayı	Standart Hata	sd	t	p
Tüm Okulların Ortalaması	73.95	8.47	8.73	52	<.001
Okul Yöneticilerinin Veriye Dayalı Karar Vermeleri, γ_{01}	-6.08	2.93	-2.22	52	.04
Okulda Veriye Dayalı Karar Verme, γ_{02}	8.37	3.61	2.32	52	.03
Tesadüfi Etki	Standart Hata	Varyans Bileşeni	sd	X ²	p
Okul Ortalaması, γ_{00}	4.95	24.49	52	1428.02	<.001
Düzey 1 Etkisi, rij	11.60	134.61			

Tablo 50’ye göre, okul yöneticilerinin veriye dayalı karar vermelerinin öğrencilerin ortalama okul başarı puanı üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmektedir ($\gamma_{01} = -6.33$, sh=2.93, $p < .05$). Diğer değişkenler sabit tutulduğunda, okul yöneticisinin veriye dayalı karar vermesinde bir birimlik artışın öğrencilerin ortalama okul başarı puanında 6.33 birimlik azalmaya neden olduğu anlaşılmaktadır. Okulda veriye dayalı karar verme süreçlerinin de öğrencilerin ortalama okul başarı puanı üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmektedir ($\gamma_{02} = 8.37$, sh=3.61, $p < .05$). Diğer değişkenler sabit tutulduğunda, okulda veriye dayalı karar verme süreçlerindeki bir birimlik artışın öğrencilerin ortalama okul başarı puanında 8.37 birimlik artış sağladığı görülmektedir. Bu iki değişken aynı anda modele eklendiğinde, okuldaki veriye dayalı karar verme süreçlerinin öğrenci başarısındaki etkisi artmıştır.

Bu araştırma sonucuna göre okul yöneticisinin veriye dayalı karar vermesi artarsa öğrencilerin okul başarı puanları görece azalmaktadır; ancak alanyazında okul yöneticisinin veriye dayalı karar vermesinin öğrenci başarısını artırdığı belirtilmektedir. Nitekim Cosner’ın (2011) araştırmasının sonuçlarına göre okul yöneticileri veriye dayalı karar verme için öğretmenleri destekleyen bir tutum içinde olduklarında, bu durum zamanla öğrencilerin öğrenmelerinin artmasına ve değerlendirme sonuçlarının yükselmesini sağlamaktadır. Ancak okul yöneticisinin veriye dayalı karar vermesi

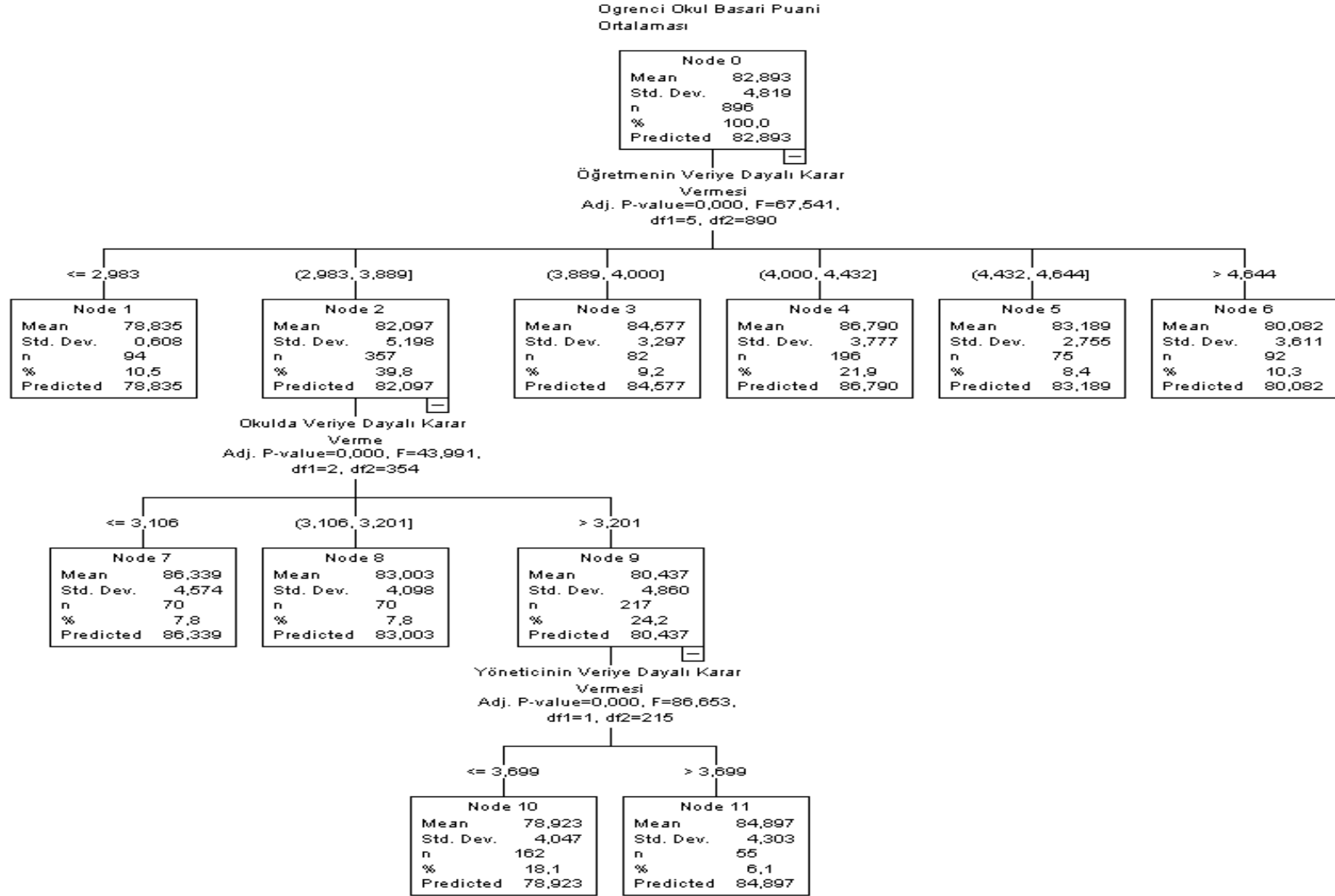
yükseldikçe öğrencilerin okul başarı puanlarının azalması olumsuz bir durum olarak görülmemelidir. Nitekim okul başarı puanı öğretmenlerin öğrencilere verdiği notların ortalamasından oluşmaktadır. Dolayısıyla standart değerlendirme testlerine görece nesneldir. Çoğu zaman da notların nesnel bir şekilde verilmediği görüşü hakimdir (Oldaç ve Kondakçı, 2020). Belki de bu sonuç veriye dayalı karar veren okul yöneticilerinin öğrencilerin nesnel değerlendirilmesini ve notların gerçeğe aykırı şekilde artırılmamasını öğretmenlerine telkin ettiği anlamına gelebilir. Nitekim notların aşırı ve gerçeğe uygun olmayan şekilde artırılması “not enflasyonu” olarak adlandırılan bir etik soruna neden olmaktadır (Boudett vd., 2013). Bu araştırmanın devlet okullarında yapılmış olması da böyle bir sonucun ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir. Nitekim Gürler’in (2020) araştırmasının sonucuna özel okullarda öğrencilerin karne notlarının yükseltilmesi konusunda baskı yapılması söz konusu olmaktadır. Bunun nedeni ise öğrencilerin OBP’lerinin yükseltilmesi ile okula genel olarak başarılı izlenimi verilmesidir. Dolayısıyla özel okulların da yer alacağı bir araştırma tasarlanması, farklılıkların belirlenmesi açısından önemli olabilir.

Okul düzeyi değişkenlerin görece okul başarı puanlarını düşük bir ortalama ile açıklaması sebebiyle Ankara’daki okul başarı puanlarının dağılımına ilişkin daha detaylı bir analizin yapılmasına karar verilmiştir ve bu doğrultuda karar verme ağacı yöntemlerinden biri olan Ki-kare Otomatik Etkileşim Tespiti (Chi-square automatic interaction detection [CHAID]) analizi uygulanmıştır. Analiz sonucu Şekil 24’te karar ağacı diyagramı sunulmuştur.

Şekil 24’te görüleceği gibi, CHAID analizi sonucunda öğrencilerin akademik başarı puanlarının ortalaması 82.89 olarak çıkmıştır. Öğrencilerin başarı ortalamaları dikkate alındığında, öğrencilerin orta ve üst düzeyde başarılı olduğu ifade edilebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarılarını en iyi açıklayan değişken, öğretmenin veriye dayalı karar vermesidir ($F_{(5,890)}=67.541$; $p<.05$). Bu maddeye öğretmenlerin verdiği tepkiler; altı kategoriye/düğüme ayrılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, veriye dayalı karar verme ölçeği ortalama puanı yaklaşık üç olanlar yani orta düzeyde veriye dayalı karar verdiğini düşünen öğretmenler düğüm-2’de toplanmıştır. Bu grupta 357 öğretmen vardır, grubun yaklaşık %40’ını oluşturmaktadır. Bu gruptaki öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarı puanı ortalaması 82.097 olarak bulunmuştur. Bu düğümdeki öğrencilerin akademik başarı puanlarını açıklayan değişken, okulda veriye dayalı karar vermedir. Okulda veriye dayalı karar verme puanları açısından öğretmenler üç gruba ayrılmıştır. Bu gruplardan düğüm-9, okulda veriye dayalı karar

verme puanları en yüksek olan gruptur. Bu gruptaki öğrencilerin akademik başarısı en düşüktür (80.44). Okulda veriye dayalı karar verme puanı yüksek olan gruptakilerin akademik başarılarını en iyi açıklayan değişken yöneticinin veriye dayalı karar vermesidir. Yöneticinin veriye dayalı karar verme puanı açısından ise iki gruba ayrıldığı görülmüştür. Yöneticinin veriye dayalı karar verme puanı yüksek ve düşük olanlar açısından iki gruba ayrıldığı görülmüştür. Yöneticinin veriye dayalı karar verme puanı yüksek (84.90) olan gruptaki öğrencilerin akademik başarı puanı düşük (78.92) olanlara göre istatistiksel açıdan daha yüksektir.





Şekil 24. Öğrencilerin Okul Başarı Puanlarının Öğretmenin Veriye Dayalı Karar Vermesi, Okul Yöneticilerinin Veriye Dayalı Karar Vermesi Değişkenlerine Göre Ağaç Diyagramı

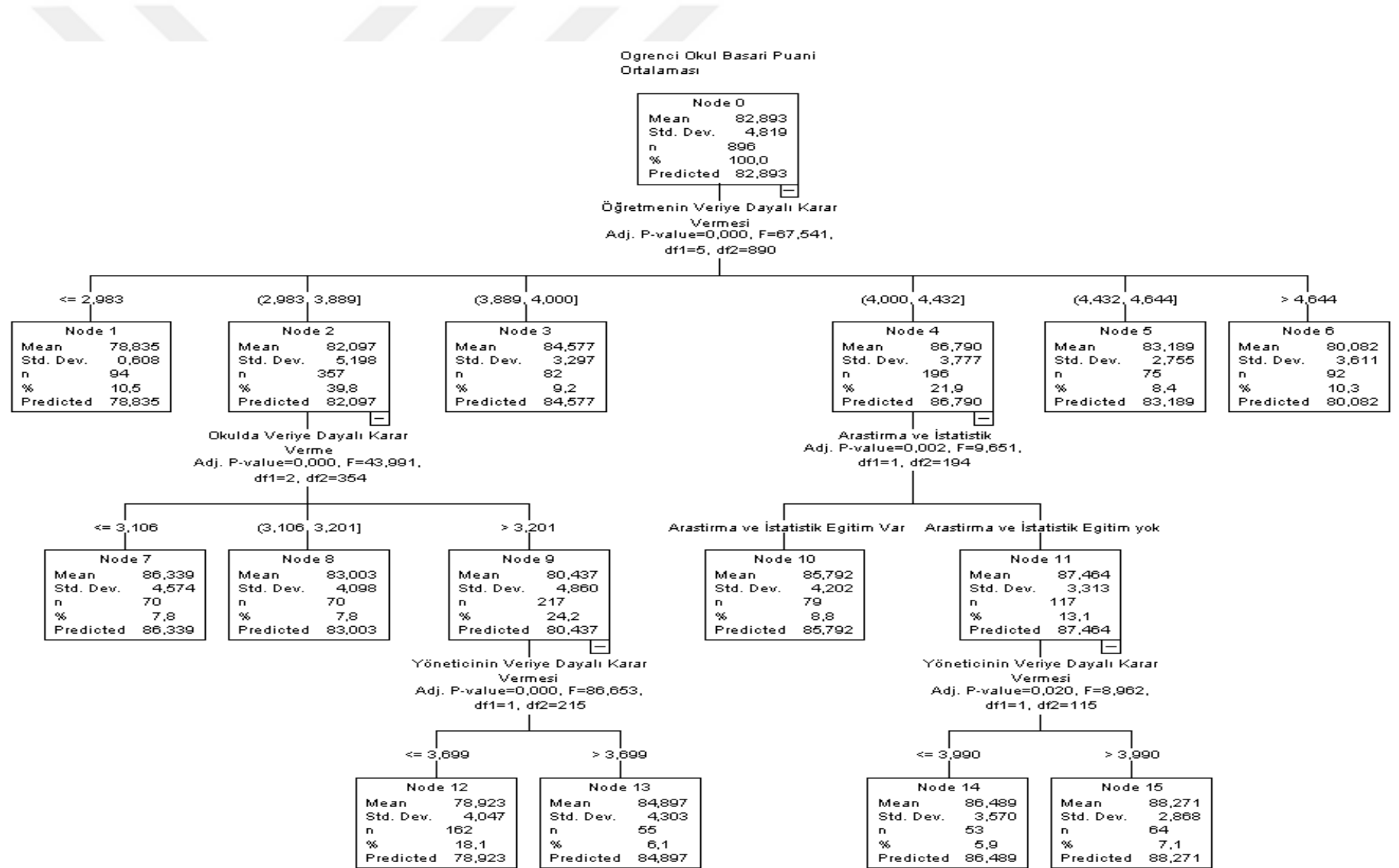
Analize sürekli değişkenlerin ardından betimsel özellikler dahil edilmiş ve analizler tekrar edilmiştir. Burada betimsel değişkenlerden yalnızca araştırma ve istatistik değişkeninin anlamlı fark yarattığı görülmüştür. Bu analize ilişkin ağaç diyagramı Şekil 25'te sunulmuştur.

Şekil 25'te görüleceği gibi CHAID analizi sonucunda öğrencilerin akademik başarı puanlarının ortalaması 82.89 olarak çıkmıştır. Öğrencilerin başarı ortalamaları dikkate alındığında, öğrencilerin orta ve üst düzeyde başarılı olduğu belirtilebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarılarını en iyi açıklayan değişken, öğretmenin veriye dayalı karar vermesidir ($F_{(5, 890)}=67.541$; $p<.05$). Bu maddeye öğretmenlerin verdiği tepkiler; altı kategoriye/düğümüne ayrılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, veriye dayalı karar verme ölçeği ortalama puanı yaklaşık üç olanlar yani orta düzeyde veriye dayalı karar verdiğini düşünen öğretmenler düğüm-2'de toplanmıştır. Bu grupta 357 öğretmen vardır, grubun yaklaşık %40'ını oluşturmaktadır. Bu gruptaki öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarı puanı ortalaması 82.097 olarak bulunmuştur. Bu düğümdeki öğrencilerin akademik başarı puanlarını açıklayan değişken/özellik, okulda veriye dayalı karar vermedir. Okulda veriye dayalı karar verme puanları açısından öğretmenler üç gruba ayrılmıştır. Bu gruplardan düğüm-9, okulda veriye dayalı karar verme puanları en yüksek olan gruptur. Bu gruptaki öğrencilerin akademik başarısı en düşüktür (80.44). Okulda veriye dayalı karar verme puanı yüksek olan gruptakilerin akademik başarılarını en iyi açıklayan değişken yöneticinin veriye dayalı karar vermesidir. Yöneticinin veriye dayalı karar verme puanı açısından ise iki gruba ayrıldığı görülmüştür. Yöneticinin veriye dayalı karar verme puanı yüksek ve düşük olanlar açısından iki gruba ayrıldığı görülmüştür. Yöneticinin veriye dayalı karar verme puanı yüksek (84.90) olan gruptaki öğrencilerin akademik başarı puanı düşük (78.92) olanlara göre istatistiksel açıdan daha yüksektir.

Analizlere istatistik eğitimi alma değişkeni eklendiğinde sonuçlarda olan değişiklik; öğretmenin veriye dayalı karar vermesine ilişkin tepkiler; altı kategoriye/düğümüne ayrılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, veriye dayalı karar verme ölçeği ortalama puanı yaklaşık dört olanlar yani orta-üst düzeyde veriye dayalı karar verdiğini düşünen öğretmenler düğüm-4'te toplanmıştır. Bu grupta 196 öğretmen vardır, grubun yaklaşık %21.9'unu oluşturmaktadır. Bu gruptaki öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarı puanı ortalaması 86.79 olarak bulunmuştur. Bu düğümdeki öğrencilerin akademik başarı puanlarını açıklayan değişken/özellik, öğretmenlerin araştırma ve istatistik eğitimi alıp almama durumudur. "Araştırma ve

istatistik eğitimi almadım” diyen öğretmenlerin olduğu gruptaki (düşüm-11) öğrencilerin akademik başarı ortalamasının (87.46) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu grupta 117 öğretmen vardır. Araştırma ve istatistik eğitimi almayan öğretmenlerin oluşturduğu gruptaki öğrencilerin akademik başarısını en iyi açıklayan değişken, yöneticinin veriye dayalı karar vermesidir. Yöneticinin veriye dayalı karar verme puanı açısından ise iki gruba ayrıldığı görülmüştür. Yöneticinin veriye dayalı karar verme puanı yüksek ve düşük olanlar açısından iki gruba ayrıldığı görülmüştür. Yöneticinin veriye dayalı karar verme puanı yüksek (88.27) olan gruptaki öğrencilerin akademik başarı puanı düşük (86.49) olanlara göre istatistiksel açıdan daha yüksektir.





Şekil 25. Araştırma ve İstatistik Eğitimi Alma Değişkeninin Analize Eklendiği Ağaç Diyagramı

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlar araştırma alt amaçlarına uygun başlıklar altında sunulmuştur. Bunun yanı sıra, sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına bağlı olarak ulaşılan sonuçlar araştırmanın amaçlarına uygun şekilde başlıklar hâlinde sunulmuştur.

Okulda Kullanılan Verilere İlişkin Sonuçlar

- Okul yöneticilerine göre okullarda en fazla devam-devamsızlık, öğrenci sayıları ve öğrencilerin cinsiyet verileri kullanılmaktadır. Öğretmenlere göre okullarda en fazla öğrenci sayıları, öğrencilerin cinsiyet verileri ve personel sayılarına ilişkin veriler kullanılmaktadır.
- Okul yöneticilerine göre okullarda en fazla demografik veriler, en az tutuma ilişkin veriler kullanılmaktadır. Öğretmenlere göre okullarda en fazla demografik veriler, en az tutum ve süreç verileri kullanılmaktadır.
- Okul yöneticileri öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha fazla veri kullanmaktadır.

Veriye Dayalı Karar Vermeye İlişkin Sonuçlar

- Öğretmenlerin veriye dayalı karar verme düzeyleri yönetici ve öğretmenlere göre yüksektir. Yöneticilerin değerlendirmelerine göre öğretmenler, verileri zümre toplantılarında paylaşarak değerlendirmekte, verilerin öğretimin niteliğini

artırdığına inanmakta ve öğrencileri değerlendirirken süreç değerlendirmeden yararlanmaktadır.

- Öğretmenlerin kendi değerlendirmelerine göre öğretmenler, verileri kullanmanın mesleki gelişimlerine katkı sağladığını düşünmekte; verilerle çalışmayı yararlı bulmakta ve verilerin öğretimin niteliğini artırdığına inanmaktadır.
- Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre yöneticiler yüksek düzeyde veriye dayalı karar vermektedirler. Yöneticilerin kendi değerlendirmelerine göre verilerin şeffaf bir şekilde tartışılacağı güvenli bir ortam yaratmakta, verileri kullanmak amacıyla öğretmenlerle toplantılar düzenlemekte ve okulun amaçlarına ulaşma düzeyini verilere göre değerlendirmektedirler.
- Öğretmenlere göre yöneticiler en fazla, veriye yönelik toplantılar düzenlemekte, okulun amaçlarını ulaşma düzeyini verilere göre değerlendirmekte ve okulu geliştirmek amacıyla öğretmenlerle birlikte çalışmaktadır.
- Okulda veriye dayalı karar verme yöneticilere ve öğretmenlere göre yüksek düzeydedir. Yöneticilere göre okulda veriler sıklıkla güncellenmekte ve kullanılan altyapı yeterli düzeydedir. Öğretmenlere göre okulda veriler sıklıkla güncellenmektedir ve akademik başarıların değerlendirilmesinde ortak standartlar bulunmaktadır.
- Millî Eğitim Bakanlığı, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde veriye dayalı karar verme yöneticilere göre orta düzeyde, öğretmenlere göre yüksek düzeydedir. Yönetici ve öğretmenler göre MEB tarafından sağlanan altyapı kullanışlıdır, veriler sıklıkla güncellenmektedir ve üst kademeye geçiş sınavları MEB tarafından grafik ve tablolarla analiz edilerek sunulmaktadır.
- Yönetici ve öğretmenlere göre öğretmenler ve yöneticilerin veriye dayalı karar vermeleri, okulda ve MEB ile il, ilçe millî eğitim müdürlerinin veriye dayalı karar süreçleri cinsiyet, kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
- Öğretmenlere göre öğretmenlerin, yöneticilerin, okulda, MEB ve il, ilçe milli eğitim müdürlerinin veriye dayalı karar vermeleri, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Okul yöneticilerine göre yöneticilerin veriye dayalı karar vermesi ve okulda veriye dayalı karar verme, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ön lisans mezunu yöneticilerin görüşlerine göre öğretmenler ve MEB, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri anlamlı düzeyde daha yüksek veriye dayalı karar vermektelerdir.

- Eğitim fakültesinden mezun olan okul yöneticileri ile öğretmenlere göre, öğretmenler daha yüksek düzeyde veriye dayalı karar vermektelerdir. Eğitim fakültesinden mezun olan okul yöneticilerine göre, yöneticiler ve okulda daha yüksek veriye dayalı karar verilmektedir. Yönetici ile öğretmenlerin MEB, il, ilçe milli eğitim müdürlüklerinde veriye dayalı karar vermeye ilişkin görüşleri anlamlı farklılaşmamaktadır.
- Araştırma ve istatistik eğitimi alan yönetici ile öğretmenler anlamlı şekilde daha yüksek düzeyde veriye dayalı karar vermektelerdir. Araştırma ve istatistik eğitim alan yönetici ile öğretmenlere göre, okulda ve MEB, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde veriye dayalı karar verme süreçleri araştırma ve istatistik eğitimi alma değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.
- Yönetici ile öğretmenlerin veriye dayalı karar verme, okulda ve MEB, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde veriye dayalı karar vermeye ilişkin görüşleri görev/branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Müdürler müdür yardımcılara göre anlamlı şekilde daha yüksek düzeyde veriye dayalı karar vermektelerdir.
- Okul yöneticileri ile öğretmenlere göre okullarda demografik, tutuma ilişkin, okula ilişkin süreç verileri ve öğretime ilişkin veriler kullanılmaktadır. Okul yöneticileri ile öğretmenlerin verileri kullanma amaçları öğretimin iyileştirilmesi ve öğretimin geliştirilmesi, okul geliştirme, hesapverebilirlik ve okulun tanıtımının yapılmasıdır.

Mesleki İşbirliğine İlişkin Sonuçlar

- Öğretmenler arasındaki mesleki işbirliği okul yöneticileri ve öğretmenlere göre yüksektir. Okul yöneticilerine göre öğretmenler en fazla kararları zümre olarak birlikte almakta, birbirlerine saygı göstermekte ve birlikte yıllık ve günlük plan hazırlamaktadırlar. Öğretmenlere göre okulda öğretmenler en fazla kararları zümre olarak birlikte almakta, öğrencilerin öğrenme sorunlarını çözmek için birbirlerine yardımcı olmakta ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehberlik etmektedirler.

- Okul yöneticileri ile öğretmenlerin mesleki işbirliğine ilişkin görüşleri cinsiyet, kıdem, okuldaki görev süresi, eğitim durumu, mezun olunan kurum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Veriye Dayalı Karar Verme ve Mesleki İşbirliğinin Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

- Öğretmen görüşlerine göre veriye dayalı karar vermenin tüm boyutları ile mesleki işbirliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin karar verme süreçleri ile okul yöneticilerinin, okulun ve MEB, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin veriye dayalı karar verme süreçleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin veriye dayalı karar vermeleri ile mesleki işbirliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.
- Okul yöneticilerinin görüşlerine göre veriye dayalı karar verme ve mesleki işbirliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Yöneticilerin görüşlerine göre öğretmenlerin karar verme süreçleri ile okul yöneticilerinin, okulun ve MEB, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin veriye dayalı karar verme süreçleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin veriye dayalı karar vermeleri ile mesleki işbirliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Okul Başarı Puanı ve Okul Düzeyindeki Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

- Okullar arasında okul başarı puanına göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık okul yöneticilerinin veriye dayalı karar vermelerinden ve okulda veriye dayalı karar verilmesinden etkilenmektedir.
- Okul başarı puanına göre öğrencilerin not ortalamalarının sınıflamasında öğrencilerin okul başarı puanlarını görece en iyi açıklayan değişken, öğretmenin veriye dayalı karar vermesidir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin en fazla demografik verilerden en az tutum verilerinden yararlandıkları görülmektedir. Bunun dışında öğretime, sürece ve tutuma ilişkin verilerin okulda daha fazla kullanılması sağlanabilir. Bu doğrultuda özellikle tutuma ilişkin verilerin kullanımının yaygınlaştırılması için okul öz değerlendirmeden yararlanılabilir. Stratejik plan hazırlanırken kullanılan tutum verilerinin ayrıntılı ve nesnel bir şekilde raporlanması ve sunulması okullardan talep edilebilir.
- Okul yöneticileri, öğretmenlerden görece daha fazla veri kullanmaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin de verilere ulaşmalarını ve kullanmalarını sağlayacak modüller tasarlanabilir. Bunun yanı sıra tüm verilerin bir yerde toplandığı veri ambarları oluşturulabilir ya da hâlihazırda kullanılan veri ambarı örnekleri geliştirilebilir. Bu veri ambarları ile eğitimcilerin doğru, güvenilir ve güncel verilere erişmesi sağlanabilir.
- Okul yöneticilerinin bir üst sınavlara geçiş sınavlarının sonuçlarına ve öğrencilerinin nakil olduğu okullara ilişkin bilgilere ulaşmaları sağlanabilir. Bu doğrultuda e-okul sistemine bu bilgiler entegre edilmeli ve ortaokulların kullanımına açılabilir. Bu sayede eğitimciler kendi okullarının durumlarını şeffaf bir şekilde görebilir ve gereken müdahalelerde bulunabilir.
- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin verileri analiz etme, grafik ve tabloya dönüştürme becerilerinin görece az olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle tüm eğitimcilerin katılacağı veri okuryazarlığı eğitimleri planlanıp sürdürülebilir şekilde uygulanabilir.
- Okul yöneticileri ile öğretmenlerden araştırma ve istatistik eğitimi alanların daha yüksek düzeyde veriye dayalı karar verdikleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda lisans programlarında araştırma ve istatistik dersleri zorunlu olarak alınmaya devam edilebilir.
- Araştırma ve istatistik eğitimi aldığını belirten katılımcıların bu eğitimleri çoğunlukla lisansüstü eğitimleri sırasında aldıkları görülmektedir. Bu nedenle lisansüstü programlarda araştırma ve istatistik eğitimi zorunlu hâle getirilebilir. Bu doğrultuda yönetici ve öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarını teşvik edecek politikalar hayata geçirilebilir.
- Okul yöneticilerinin karar vermelerinde bilimsel yöntemi kullanmalarına yönelik tutum ve becerilerin kazandırılmasına çaba gösterilebilir. Bu doğrultuda okullarda

bilimsel yöntemin kullanılması amacıyla eylem araştırmalarından yararlanılabilir. Bu doğrultuda okul yöneticilerin yeterliklerine ilişkin politikalar yeniden gözden geçirilebilir.

- Okullarda mesleki işbirliğinin çoğunlukla zümre toplantılarındaki işbirliği olarak algılandığı görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğretimi geliştirmeye yönelik sistemli bir şekilde işbirliği yapmalarını sağlayarak uygulamalar hayata geçirilebilir. Örneğin zümre toplantılarında öğrencilerin sonuçları, ödevleri gibi verilerin bir araya gelerek değerlendirileceği bir planlama yapılabilir. Okulların sorunlarını çözmek üzere veri takımları oluşturulabilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma kapsamında uygulayıcılara yönelik olarak geliştirilen öneriler şunlardır:

- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin veriye dayalı karar verme konusunda gelişmeleri ve okulun kapasitesinin artması konusunda çaba sarf etmeleri gerekmektedir. Bu nedenle eğitimcilerin birlikte okulun temel amacının öğrencilerin öğrenmesi olduğunun bilincinde olarak okuldaki herhangi problemi çözmek amacıyla düzenli olarak bir araya gelerek verileri analiz etmeleri sağlanabilir.
- Okul yöneticilerinin kendilerini veriye dayalı karar verme konusunda geliştirmeleri, lisansüstü eğitime devam etmeleri ile mümkün olabilecektir. Bu nedenle okul yöneticilerinin öncelikle kendilerini geliştirmeleri, sonrasında öğretmenlere rehberlik etmeleri önemlidir. Okul yöneticilerinin verileri analiz edip grafik, tablo gibi görsel açıdan zengin araçlarla diğer eğitimcilerle paylaşımları verilerin anlamlandırılması açısından önemlidir. Analiz edilen verilerin hesapverebilirlik ilkesi doğrultusunda tüm eğitim paydaşları ile paylaşılması sağlanabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırma kapsamında araştırmacılara yönelik olarak geliştirilen öneriler şunlardır:

- Bu araştırmada veriye dayalı karar verme ve mesleki işbirliği arasındaki ilişki ele alınmıştır. Alanyazında ğrencilerin akademik başarıları ile ilişkili olduğu saptanan değişkenlerle (örneğin akademik iyimserlik), bu değişkenlerin arasındaki ilişki saptanabilir.
- Bu araştırmada Ankara ilinde kamu ortaokullarında görev yapan okul yönetici ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Aynı değişkenler arasındaki ilişki farklı kademeler açısından da incelenebilir. Örneğin farklı lise türlerinde verileri ne düzeyde kullanıldığı belirlenebilir. Bunun yanı sıra özel okullarda da böyle bir çalışma yürütülebilir ve kamu okulları ile sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Bu çalışmada akademik başarı ve okul düzeyindeki değişkenler arasındaki ilişki HLM ve CHAID analizi ile sınanmıştır. Ancak bu değişkenler arasındaki ilişkinin doğrudan ve dolaylı etkileri yapısal eşitlik modellemesi ile sınanabilir.
- Çalışma kapsamındaki değişkenlerin ğrenci başarısını düşük düzeyde açıkladığı görölmektedir. Bu nedenle alanyazında akademik başarıyla ilgili olduğu belirtilen diğer değişkenler (ğrencinin sosyo-ekonomik düzeyi, annenin eğitim durumu vb.) de analize dahil edilerek daha kapsamlı bir açıklama yapılabilir.
- Mevcut araştırma, araştırma ve istatistik eğitimi alan okul yönetici ve ğretmenlerinin daha yüksek düzeyde veriye dayalı karar verdiklerini göstermektedir. Bu nedenle araştırma ve istatistik eğitimlerini alan okul yöneticileri ile almayan okul yöneticilerini kıyaslayan deneysel araştırmalar tasarlanabilir.
- Türkiye bağlamına uygun işbirlikli veriye dayalı karar verme müdahale programı geliştirilip pilot okullarda uygulanarak programın etkililiği sınanabilir.

KAYNAKLAR

- Abrams, L. M., Varier, D., & Mehdi, T. (2021). The intersection of school context and teachers' data use practice: Implications for an integrated approach to capacity building. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 1-13.
- Ackerman, D. V. (2011). *The impact of teacher collaboration in a professional learning community on teacher job satisfaction* (Unpublished doctoral dissertation). Walden University.
- Ackoff, R. L. (1989). From data to wisdom. *Journal of Applied Systems Analysis*, 16(1), 3-9.
- Adair, J. (2017). *Karar Verme ve Problem Çözme* (Çev. Kalaycı, N.). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Adolfsson, C. H., & Håkansson, J. (2021). Data analysis for school improvement within coupled local school systems: which data and with what purposes?. *Leadership and Policy in Schools*, 22(3), 714-722.
- Aiken, C. A. (2015). *Superintendent decision making and communication practices in the age of social media and social networking* (Doctoral dissertation). The University of North Carolina at Chapel Hill).
- Akay, M., Boz, E. ve Ulusoy, İ. (2022). Eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim alan okul müdürlerinin deneyimleri. *Akademik Açı*, 2(2), 3-31.
- Akbaba Altun, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 567-586.
- Akbaba Altun, S. (2019). Eğitim Yönetiminde Hesap Verebilirlik. N. Cemaloğlu ve Özdemir, M. (Editörler.), *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akbaba Altun, S. ve Memişoğlu, S. P. (2008a). Performans Değerlendirmesine İlişkin Öğretmen, Yönetici Ve Müfettiş Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53(53), 7-24.
- Akbaba Altun, S. ve Memişoğlu, S. P. (2008b). İlköğretim Okullarında Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Performans Değerlendirmesine İlişkin Nitel Bir Çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 151-179.
- Akbaba Altun, S., & Memişoğlu, S. P. (2011). The effect of multiple source of performance evaluation on school climate. *İlköğretim Online*, 10(2), 743-756.

- Akbaba Altun, S., & Çakan, M. (2008). Factors affecting students' test achievement: successful case cities in high school and university entrance exams. *Elementary Education Online*, 7(1), 157-173.
- Akbaba, A. ve Yıldızbaş, Y. V. (2016). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Okullarda Stratejik Planlama Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Van Yüziüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 26-50.
- Aksoy, E. (2020). Türkiye'deki Suriyeli Göçmen Çocukların Okullaşma Durumları. *Akademik Hassasiyetler*, 7(14), 37-51.
- Albiladi, W. S., Lasater, K., & Bengtson, E. (2020). Data Use among Principals and Teachers: Divergent Paths or Common Ground? Implications for the Leadership Preparation Programs. *Journal of School Administration Research and Development*, 5(2), 63-76.
- Altun, N. ve Karasu, N. (2021). Risk Grubu Öğrenciler İçin Gönderme Öncesi Süreçte Veriye Dayalı Karar Verme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 593-612.
- Alver, B., Şükrü, A. ve Çakıcı, D. (2006). Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 55-70.
- Alwin, L. (2002). The will and the way of data use. *School Administrator*, 59(11), 11-21.
- Anderson, S., Leithwood, K., & Strauss, T. (2010). Leading data use in schools: Organizational conditions and practices at the school and district levels. *Leadership and Policy in Schools*, 9(3), 292-327.
- Anthony, R. N. (1965). *Planning and control systems: a framework for analysis*. Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University.
- Archer, E., Scherman, V., & Howie, S. (2013). Approaches to effective data use: Does one size fit all?. *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities*, 91-112.
- Argyris, C. (1992). *On organizational learning*. Oxford: Blackwell.
- Argyris, C. (2000). *Flawed advice and the management trap: How managers can know when they're getting good advice and when they're not*. Oxford University Press.
- Argyris, C. (2004). Reflection and beyond in research on organizational learning. *Management Learning*, 35(4), 507-509.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Armstrong, C. J. (2011). *Belizean primary school teachers' understanding of assessment; assessment practices, and use of student assessment data* (Unpublished doctoral dissertation). Oklahoma State University.

- Arslan, G. ve Küçükler, E. (2016). Okul müdürlerinin planlama etkinlikleri ve stratejik planlamada karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 839-856.
- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2018). *SRMR in Mplus*. Retrieved from <http://www.statmodel.com/download/SRMR2.pdf>
- Aydın, İ. (2020). *Öğretimde Denetim: Durum Saptama, Değerlendirme ve Geliştirme*. Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim Yönetimi Kavramlar Kuramlar Süreçler İlişkiler*. Ankara: Gazi Kitabevi Yayınları.
- Aydın, İ. ve Bozgeyik, B. (2015). Yönetim Modaları. Aydın, İ. ve Çinkır, Ş. (Editörler), *Prof. Dr. İbrahim Ethem Başaran'a Armağan, Eğitimde 30. Yıl* (ss. 117-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ayral, M. (2007). *Okulda Bilgi Yönetimi Kapsamında Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Ankara Okullarının Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Avşar, A. Ş. ve Yalçın, S. (2015). Öğrencilerin Okuma Başarılarını Açıklayan Ailesel Değişkenlerin CHAID Analizi ile Belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 33-43.
- Babaoğlu, E. (2017). ABD'deki Kadın Okul Bölgesi Müdürlerinin Yaşadığı Cinsiyet Ayrımcılığına Dayalı Sorunlar, Üstesinden Gelme Yolları ve Öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 401-418.
- Bağlıbel, M., Samancıoğlu, M. ve Summak, M. S. (2010). Okul Yöneticileri Tarafından E-Okul Uygulamasının Genişletilmiş Teknoloji Kabul Modeline Göre Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 331-348.
- Balcı, A. (1983). İş Doyumu ve Eğitim Yönetimine Uygulanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 575-586.
- Balcı, A. (2011a). Eğitim Yönetiminin Değişen Bağlamı ve Eğitim Yönetimi Programlarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 196-208.
- Balcı, A. (2011b). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler* (9. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2011c). Etkili Okul Geliştirme: Kuram Uygulama ve Araştırma (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2021). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.

- Balcı, A. ve Aydın, İ. (2003). *Anadolu Öğretmen Liseleri İçin Eğitim Yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Balcı, A. (2006). *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- Balcı, A. ve Öztürk, İ. (2014). Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemine (TEFBİS) İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri ve Yaşadıkları Sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 63-87.
- Ball, S. J. (2003). The teacher’s soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Barnard, C. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge: Mass.
- Barnard, C. I. (1958). Elementary conditions of business morals. *California Management Review*, 1(1), 1-13.
- Barry, M. J. (2006). *A school’s use of data for teaching and learning: a case study of data’s impact on instruction in an urban school* (Unpublished doctoral dissertation). University of Southern California.
- Barrie, K. I. (2018). *The impact of a collaborative data-inquiry culture, as promoted by the Harvard University data wise improvement process, on student achievement* (Unpublished doctoral dissertation). Concordia University, St. Paul.
- Başaran, İ. E. (2000a). *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul* (4. Baskı). Ankar: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2000b). *Yönetim*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ. E. ve Çinkır, Ş. (2011). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (3. Baskı). Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Bauer, T. N., & Erdogan, B. (2015). *The Oxford handbook of leader-member exchange*. Oxford University Press, Incorporated.
- Bautista, A., Cañadas, M. C., Brizuela, B. M., & Schliemann, A. D. (2015). Examining how teachers use graphs to teach mathematics during a professional development program. *Journal of Education and Training Studies*, 3(2), 91-106.
- Bayar, A. (2015). Bir Örgüt Olarak Okulda Meydana Gelen Çatışma Nedenleri Ve Çözüm Yollarına Yönelik Okul Müdürlerinin Görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 130-141.
- Benli, H. ve Yıldırım, A. (2020). Ortaokulların Stratejik Planlarının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 111-136.

- Berliner, D. C. (2013). Problems with value-added evaluations of teachers? Let me count the ways!. *The Teacher Educator*, 48(4), 235-243.
- Bernhardt, V. (2000). Intersections. *Journal of Staff Development*, 21(1), 33-36.
- Bernhardt, V. L. (2004). *Data analysis for continuous school improvement*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Bernhardt, V. L. (2007). *Translating data into information to improve teaching and learning*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Bertrand, M., & Marsh, J. A. (2015). Teachers' sensemaking of data and implications for equity. *American Educational Research Journal*, 52(5), 861-893.
- Bertrand, L., Roberts, R. A., & Buchanan, R. (2006). Striving for success: Teacher perspectives of a vertical team initiative. *National Forum of Teacher Education Journal-Electronic*, 16(3), 1-10.
- Bettesworth, L. R. (2006). *Administrators' use of data to guide decision-making* (Unpublished doctoral dissertation). University of Oregon.
- Beycioğlu, K. Ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 191-223.
- Beyhan, A. (2019). *İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerinin İnfomal Gruplara ve Yöneticilerin İnfomal Grupları Yönetme Tarzlarına İlişkin Görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bigner, S. Z. (2017). *Teacher and principal experiences with data-driven decision making, school improvement plan quality, and academic growth* (Unpublished doctoral dissertation). The University Of Houston-Clear Lake.
- Blacklock, P. J. (2009). *The five dimensions of professional learning communities in improving exemplary Texas elementary schools: A descriptive study* (Unpublished doctoral dissertation). University of North Texas.
- Blanc, S., Christman, J. B., Liu, R., Mitchell, C., Travers, E., & Bulkley, K. E. (2010). Learning to learn from data: Benchmarks and instructional communities. *Peabody Journal of Education*, 85, 205-225.
- Bolhuis, E., Voogt, J., & Schildkamp, K. (2019). The development of data use, data skills, and positive attitude towards data use in a data team intervention for teacher educators. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 99-108.
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409.

- Bostic, R. E. (2014). *Texas principals' data use: Its relationship to leadership style and student achievement* (Unpublished doctoral dissertation), University of North Texas.
- Boudett, K. P., City, E. A., & Murnane, R. J. (2013). *Data Wise: A step-by-step guide to using assessment results to improve teaching and learning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Boudett, K. P., City, E. A., & Murnane, R. J. (2006). The 'data wise' improvement process. *Harvard Education Letter*, 11(4), 1-3.
- Bovbjerg, K. M. (2006). Teams and collegiality in educational culture. *European Educational Research Journal*, 5(3-4), 244-253.
- Bozak, A., Yıldırım, C. ve Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi İçin Alternatif Bir Yöntem: Meslektaş Gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 65-84.
- Breiter, A., & Light, D. (2006). Data for school improvement: Factors for designing effective information systems to support decision-making in schools. *Journal of Educational Technology & Society*, 9(3), 206-217.
- Bross, I. D. J. (1953). *Design for decision*. Macmillan Co.
- Brouwer, P. (2011). *Collaboration in teacher teams*. Utrecht University.
- Brunner, C., Fasca, C., Heinze, J., Honey, M., Light, D., Mardinach, E., & Wexler, D. (2005). Linking data and learning: The grow network study. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 10(3), 241-267.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2005). *Quantitative data analysis with SPSS 12 and 13: A guide for social scientists*. New York: Psychology Press.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th Edition). UK: Oxford University Press.
- Brynjolfsson, E., & McElheran, K. (2016). The rapid adoption of data-driven decision-making. *American Economic Review*, 106(5), 133-139.
- Brynjolfsson, E., Hitt, L. M., & Kim, H. H. (2011). *Strength in numbers: How does data-driven decisionmaking affect firm performance?* Retrieved from https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1819486
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bush, G. (2003). *The school buddy system: The practice of collaboration*. Chicago: American Library Association.

- Buske, R., & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2019). Investigating principals' data use in school: The impact of evidence-oriented attitudes and epistemological beliefs. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 925-942.
- Bülbül, M., Acar, M. ve Özdemir, S. (2018). *Eğitimde Hesap Verebilirlik*. Pegem Yayıncılık.
- Birenbaum, M., Kimron, H., & Shilton, H. (2011). Nested contexts that shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 35-48.
- Campbell, C., & Levin, B. (2009). Using data to support educational improvement. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 21(1), 47.
- Carlson, D., Borman, G. D., & Robinson, M. (2011). A multistate district-level cluster randomized trial of the impact of data-driven reform on reading and mathematics achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(3), 378-398.
- Carroll, T. G., & Foster, E. (2008). *Learning teams: Creating whats next*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505910.pdf>
- Cem, C. (1972). Hedeflere Göre Yönetim Tekniğinin Kamu Kesimine Uygulanması. *Amme İdaresi Dergisi*, 5 (4), 30-46.
- Ceylan, E., Özdoğan Özbal, E., Sever, M., & Boyacı, A. (2020). Türkiye'deki öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, öğretim koşulları: TALIS 2018 öğretmen ve okul yöneticileri yanıtları analizi. *Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları*.
- Cha, Y. K., & Ham, S. H. (2012). Constructivist teaching and intra-school collaboration among teachers in South Korea: An uncertainty management perspective. *Asia Pacific Education Review*, 13(4), 635-647.
- Cheng, E. C. (2013). Applying knowledge management for school strategic planning. *KEDI Journal of Educational Policy*, 10(2), 339-356.
- Chenoweth, K. (2009). It can be done, it's being done, and here's how. *Phi Delta Kappan*, 91(1), 38-43.
- Chrispeels, J. H. (1992). *Purposeful restructuring: Creating a culture for learning and achievement in elementary schools*. London: Falmer.
- Chrispeels, J. H., Castillo, S., & Brown, J. (2000). School leadership teams: A process model of team development. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(1), 20-56.
- Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, 19(3), 476-509.
- Coburn, C. E., & Talbert, J. E. (2006). Conceptions of evidence use in school districts: Mapping the terrain. *American Journal of Education*, 112, 469-495.

- Coburn, C. E., & Turner, E. O. (2011). Research on data use: A framework and analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective*, 9(4), 173-206.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (2nd Edition). New York: Routledge.
- Cole, G. A. (1988). *Management theory and practice* (2nd Edition). Channel Islands: The Guernsey Press Co. Ltd.
- Coleman, J. S. (1969). Equality of educational opportunity, reexamined. *Socio-Economic Planning Sciences*, 2(2-4), 347-354.
- Cook, L., & Friend, M. (1991). Principles for the practice of collaboration in schools. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 35(4), 6-9.
- Cosner, S. (2011). Teacher learning, instructional considerations and principal communication: Lessons from a longitudinal study of collaborative data use by teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(5), 568-589.
- Cousins, J. B., Goh, S. C. ve Clark, S. (2006). Data use leads to data valuing: Evaluative inquiry for school decision making. *Leadership and Policy in Schools*, 5(2), 155-176.
- Cui, Y., & Zhang, H. (2022). Integrating teacher data literacy with TPACK: A self-report study based on a novel framework for teachers' professional development. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-17.
- Çağlayan, E. (2014). *Okul Binaları ve Örgüt İklimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çalık, T., Sezgin, F. ve Çalık, C. (2013). *Yönetimde Problem Çözme*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelikten, M. (2001). Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 27(27), 297-309.
- Çetin, H. (2013). Eğitim Kurumlarında Stratejik Planlama Bilinç Düzeyi ve Stratejik Yönetimde Karşılaşılan Sorunlar: Denizli İli Örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 87-112.
- Çevik, A., & Köse, A. (2017). An investigation about the relationship between teachers' perception on school cultures and their motivations. *Journal of the Human and Social Science Researches*, 6(2), 996-1014.
- Çil, E., & Kar, H. (2015). Pre-service science teachers' interpretations of graphs: a cross-sectional study. *Science Educator*, 24(1), 36-44.

- Çimen, A., Zöngür, Ö. ve Cücü, E. (2021). Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Düzeylerinin Belirlenmesi. *Göbeklitepe Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 46-58.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çorbacı, E. C. (2016). *Öğrenci ve Öğretmen Özelliklerinin Sekizinci Sınıf İngilizce Dersi Başarısı İle İlişkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dalgıç, E. (2015). *Okul Yöneticilerinin Algılanan Liderlik Stilleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin Çok Boyutlu İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Datnow, A. (2018). Time for change? The emotions of teacher collaboration and reform. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(3), 157-172.
- Datnow, A., & Park, V. (2014). *Data-driven leadership*. John Wiley & Sons, Incorporated.
- Datnow, A., Park, V., & Kennedy-Lewis, B. (2013). Affordances and constraints in the context of teacher collaboration for the purpose of data use. *Journal of Educational Administration*, 51, 341–362.
- Datnow, A., Park, V., & Wohlsetter, P. (2007). *Achieving with data*. Los Angeles: University of Southern California, Center on Educational Governance.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Harvard Business Press.
- De Lay, A. M., & Washburn, S. G. (2013). The role of collaboration in secondary agriculture teacher career satisfaction and career retention. *Journal of Agricultural Education*, 54(4), 104-120.
- Dembosky, J. W., Pane, J. F., Barney, H., & Christina, R. (2005). *Data driven decision making in southwestern Pennsylvania school districts*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Deming, W. E. (1986). *Out of crisis*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Demir, E. (2013). *Kayıp Verilerin Varlığında İki Kategorili Puanlanan Maddelerden Oluşan Testlerin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Demir, K. (2009). İlköğretim Okullarında Verilere Dayalı Karar Verme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 59(59), 367-398.

- Demirtaş, Z. (2010). Okul Kültürü ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 1-13.
- De Jesus, S. N., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology*, 54(1), 119-134.
- DellaVigna, S. (2009). Psychology and economics: Evidence from the field. *Journal of Economic Literature*, 47(2), 315-372.
- Demski, D., & Racherbäumer, K. (2017). What data do practitioners use and why? Evidence from Germany comparing schools in different contexts. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(1), 82-94.
- DeMaris, A. (2004). *Regression with social data: Modeling continuous and limited response variables*. John Wiley & Sons.
- Diamond, J. B., & Spillane, J. P. (2004). High-stakes accountability in urban elementary schools: Challenging or reproducing inequality. *Teachers College Record*, 106(6), 1145-1176.
- Dikmen, M. B. ve Göksoy, S. (2021). Ortaokul müdürlerinin yürüttükleri ders denetimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *EKEV Akademi Dergisi*, (86), 351-384.
- Dillenbourg, P., Traum, D., & Schneider, D. (1996). Grounding in multi-modal task-oriented collaboration. In *Proceedings of the European Conference on AI in Education* (pp. 401-407). Retrieved from <https://people.ict.usc.edu/~traum/Papers/Dil.7.3.20.pdf>
- D'Ignazio, C. (2019). *Putting data back into context: Why context is hard*. Retrieved from <https://datajournalism.com/read/longreads/putting-data-back-into-context>
- Dodman, S. L., Swalwell, K., DeMulder, E. K., View, J. L., & Stribling, S. M. (2021). Critical data-driven decision making: A conceptual model of data use for equity. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103272.
- Doğan, E. (2021). *Okul Yönetiminde Veriye Dayalı Karar Verme Sürecinin Yönetici Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, E. (2023). A Meta-analysis study on data literacy education for school administrators and teachers. *Journal of Theoretical Educational Science*, 16(1), 199-217.
- Dolu, S. (2012). Peter F. Drucker. Ö. Livvarçin ve D. Kurt (Editörler), *Yönetim Biliminde 49 İnsan 49 Teori* (2. Baskı) (ss. 319-329). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Downey, C., & Kelly, A. (2013). Professional attitudes to the use of data in England. K. Schildkamp, M. K. Lai, & L. Earl (Eds.), *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities* (pp. 69-89). Springer.

- Doyle, D. P. (2003). Data-Informed decision making: Is it the mantra of the month or does it have staying power? *T.H.E. Journal*, 30(10), 19-21.
- Drake, T. A. (2021). "We have all the data in one place": examining principals' use of a data warehouse during an academic school year. *NASSP Bulletin*, 105(2), 84-110.
- Drucker, P. F. (1967). The manager and the moron. *McKinsey Quarterly*, 3(4), 42.
- Drucker, P. (1970). *Technology, management and society: Essays by Peter F. Drucker*. New York: Harper and Row Publishers.
- Dunn, K. E., Airola, D. T., Lo, W. J., & Garrison, M. (2013). Becoming data driven: The influence of teachers' sense of efficacy on concerns related to data-driven decision making. *The Journal of Experimental Education*, 81(2), 222-241.
- Earl, L., & Katz, S. (2002). Leading schools in a data-rich world. In Ke. Leithwood, P. Hallinger, G. C. Furman, K. Riley, J. MacBeath, P. Gronn, & Bill Mulford (Eds.) *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 1003-1022). Dordrecht: Springer.
- Earl, L. M., & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement*. Corwin Press.
- Earl, L., & S. Katz (2010). Creating a Culture of Inquiry: Harnessing Data for Professional Learning. In Blankstein, A., Houston, P., & Cole, R. (Eds.) *Data enhanced leadership series: The soul of educational leadership*. Corwin Press, Thousand Oaks.
- Ebbeler, J., Poortman, C. L., Schildkamp, K., & Pieters, J. M. (2017). The effects of a data use intervention on educators' satisfaction and data literacy. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 29, 83-105.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Efe, M. Z., Çoban, Ö. ve Gün, F. (2023). Mesleki Öğrenme Topluluğu ile Okul Yöneticisinin Ders Denetimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 1305-1330.
- Efil, İ. (1998). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon* (5. Baskı). Bursa: Dora Yayınları.
- Egodawatte, G., McDougall, D., & Stoilescu, D. (2011). The effects of teacher collaboration in Grade 9 Applied Mathematics. *Educational Research for Policy and Practice*, 10, 189-209.
- Elbanna, S. (2006). Strategic decision-making: Process perspectives. *International Journal of Management Reviews*, 8(1), 1-20.
- Englert, K. S., Fries, D. A., Martin-Glenn, M. L., & Douglas, B. B. (2007). Accountability systems: A comparative analysis of superintendent, principal, and teacher perceptions. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 2(4), 1-12.

- Ercan, G., Ercan, G., & Altunay, E. (2015). İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri ile Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İzmir İli Örneği). *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 34(2), 120-143.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (7. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Eroglu, M., & Ozbek, R. (2018). The investigation of the relationship between attitudes towards e-learning and self-directed learning with technology of secondary school students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 297-314.
- Ervin, S. R. (2011). *The relationship between teacher collaboration and student achievement* (Unpublished doctoral dissertation). University of Southern Mississippi.
- Eschler, B. H., Hallam, P., & Brown, S. (2023). Finnish teacher collaboration: behaviors, structures, and learning outcomes. In J. Zajda, P. Hallam, & J. Whitehouse (Eds.), *Globalisation, values education and teaching democracy* (pp. 13-30). Cham: Springer International Publishing.
- Evans, J. S. B. (2008). Dual-processing accounts of reasoning, judgment, and social cognition. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 255-278.
- Farley-Ripple, E., & Buttram, J. (2015). The development of capacity for data use: The role of teacher networks in an elementary school. *Teachers College Record*, 117(4), 1-34.
- Feldman, M. S. & March, I. G. (1988). Information in organizations as signal and symbol. In March, J. G. (Ed.), *Decisions and organization*. Oxford: Blackwell.
- Feldman, J., & Tung, R. (2001). *Whole school reform: How schools use the data-based inquiry and decision making process*. Paper presented at the 82nd Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS* (4th Edition). Sage Publications.
- Firestone, W. A. (1996). Leadership: Roles or functions? In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 395-418). Dordrecht: Springer.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th Edition). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Freed, J. E. (2001). Why become a learning organization? *About Campus*, 5(6), 16-21.
- Frey, B. B., Lohmeier, J. H., Lee, S. W., & Tollefson, N. (2006). Measuring collaboration among grant partners. *American Journal of Evaluation*, 27(3), 383-392.
- Frey, B. B., & Schmitt, V. L. (2007). Coming to terms with classroom assessment. *Journal of Advanced Academics*, 18(3), 402-423.

- Fullan, M. G. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50(6), 1-13.
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd Edition). New York Teachers College Press.
- Fusarelli, L. D. (2008). Flying (partially) blind: School leaders' use of research in decision making. *Phi Delta Kappan*, 89(5), 365-368.
- Gallagher, L., Means, B., & Padilla, C. (2008). *Teachers' use of student data systems to improve instruction: 2005 to 2007*. US Department of Education. Jessup, MD
- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2017). Making sense of school leaders' sense-making. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 682-698.
- Gardner, D. (2005). Ten lessons in collaboration. *Online Journal of Issues in Nursing*, 10(1). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/229586368?pq-origsite=gscholar>
- Garner, B., & Horn, I. (2018). Using standardized-test data as a starting point for inquiry: A case of thoughtful compliance. In N. Barnes & H. Fives (Eds.), *Cases of teachers' data use* (pp. 112-127). New York, NY: Routledge
- Gawlik, M. A. (2015). Shared sense-making: How charter school leaders ascribe meaning to accountability. *Journal of Educational Administration*, 53(3), 393-415.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2009). *Educational research competencies for analysis and applications*. New Jersey: Pearson Education International.
- Gelderblom, G. Schildkamp, K. Pieters, & J. Ehren, M. (2016). Data-based decision making for instructional improvement in primary education. *International Journal of Educational Research*, 80, 1-14.
- Gill, B., Borden, B. C., & Hallgren, K. (2014). *A conceptual framework for data-driven decision making*. Final Report of Research conducted by Mathematica Policy Research, Princeton, submitted to Bill & Melinda Gates Foundation, Seattle, WA.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896.
- Goddard, Y. L., Miller, R., Larsen, R., Goddard, R., Madsen, J., & Schroeder, P. (2010). *Connecting principal leadership, teacher collaboration, and student achievement*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED528704.pdf>
- 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.

- Goldring, E., & Schuermann, P. (2009). The changing context of K–12 education administration: Consequences for Ed. D. program design and delivery. *Peabody Journal of Education*, 84(1), 9-43.
- Gorry, G. A., & Scott Morton, M. S. (1971). *A framework for management information systems*. Retrieved from [https://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/47936/framework formana00gorr.pdf](https://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/47936/framework%20formana00gorr.pdf)
- Göksoy, S. ve Yenipınar, Ş. (2015). Öğretmenlerin Okul Zümre Öğretmenler Kurullarına İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(205), 26-43.
- Göl, İ. (2021). Okul Yöneticilerinin Ders Denetim Sürecinin İncelenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 59-79.
- Görgülü, D. ve Küçükali, R. (2023). Türkiye’deki Denetim Uygulamalarına İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 514-538.
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2013). *Essentials of statistics for the behavioral sciences* (8th Edition). Cengage Learning.
- Gregg, R. T. (1958). Behavioral science and educational administration. Retrieved from: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013161X6500100105>
- Guan, X., Feng, X., & Islam, A. Y. M. (2023). The dilemma and countermeasures of educational data ethics in the age of intelligence. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1-14.
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers’ self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 961-968.
- Güçlü, N., Özer, A., Kurt, T. ve Koşar, S. (2015). Liderlik stilleri, karar verme stratejileri ve kişiliğin okullardaki karar sürecine etkilerinin çok düzeyli analizi. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 1756-1791.
- Gumus, S., Bulut, O., & Bellibas, M. S. (2013). The relationship between principal leadership and teacher collaboration in Turkish primary schools: a multilevel analysis. *Education Research and Perspectives*, 40(2013), 1-29.
- Gün, F. (2021). *Öğretim Liderliği, Mesleki İşbirliği, Kolektif Sorumluluk ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gürler, M. (2020). Devlet Okuluyla Özel Okul Arasındaki Farklar. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-6.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th Edition). Cengage Learning, U.K.

- Hamilton, L., Halverson, R., Jackson, S., Mandinach, E., Supovitz, J., & Wayman, J. (2009). *Using student achievement data to support instructional decision making* (NCEE 2009-4067). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2010). *The economics of international differences in educational achievement*. Bonn: IZA.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2005). The emotions of teaching and educational change. In Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Eds), *Extending educational change* (pp. 278-295). Springer, Dordrecht.
- Hargreaves, A. (2010). Presentism, individualism, and conservatism: The legacy of Dan Lortie's Schoolteacher: A sociological study. *Curriculum Inquiry*, 40(1), 143-154.
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603-621.
- Hargreaves, D., & Hopkins, D. (1993). School effectiveness, school improvement and development planning. *Managing the Effective School*, 229-240.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: when teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39(2), 123-126.
- Harrison, T. M., & Pardo, T. A. (2020). Data, politics and public health: COVID-19 data-driven decision making in public discourse. *Digital Government: Research and Practice*, 2(1), 1-8.
- Hatiboğlu, Z. (1986). *İşletmelerde Yönetim, Organizasyon ve Personel Davranışı*. İstanbul: Temel Araştırma A. Ş. Yayınları.
- Hayırsever, F. ve Oğuz, E. (2017). Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 757-778.
- Heritage M., & Chen, E. (2005). Why data skills matter in school improvement. *Phi Delta Kappan*, 707-710.
- Heritage, M., & Yeagley, R. (2005). Part Four: Moving to Better Practice: Data Use and School Improvement: Challenges and Prospects. *Teachers College Record*, 107(14), 320-339.

- Hernandez, D. J., Denton, N. A., & Macartney, S. (2009). School-age children in immigrant families: Challenges and opportunities for America's schools. *Teachers College Record*, 111(3), 616-658.
- Hesapçioğlu, M. (1994). *İnsan Kaynakları Yönetimi ve Ekonomisi*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Hill, H., & Grossman, P. (2013). Learning from teacher observations: Challenges and opportunities posed by new teacher evaluation systems. *Harvard Educational Review*, 83(2), 371-384.
- Himmelman, A. T. (2002). *Collaboration for a change: Definitions, decision-making models, roles, and collaboration process guide*. Minneapolis, MN: Himmelman Consulting.
- Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2003). *Professional learning communities: assessment--development--effects*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482255.pdf>
- Hogarth, R. M., & Soyer, E. (2015). Providing information for decision making: Contrasting description and simulation. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 4(3), 221-228.
- Honig, M. I., & Venkateswaran, N. (2012). School-central office relationships in evidence use: Understanding evidence use as a systems problem. *American Journal of Education*, 118(2), 199-222.
- Honingh, M., & Hooge, E. (2014). The effect of school-leader support and participation in decision making on teacher collaboration in Dutch primary and secondary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), 75-98.
- Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217.
- Howland, J., & Picciotto, H. (2003). *Professional development from the inside: Teacher collaboration in the independent secondary school*. Retrieved from <https://www.mathedpage.org/teaching/collaboration.pdf>
- Hoy, W. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma Ve Uygulama* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Huffman, D., & Kalnin, J. (2003). Collaborative inquiry to make data-based decisions in schools. *Teaching and Teacher Education*, 19(6), 569-580.
- Ikemoto, G. S., & Marsh, J. A. (2007). Cutting through the "data-driven" mantra: different conceptions of data-driven decision making. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 106(1), 105-131.

- Immen, K. C. (2016). *Making data-driven decisions: Teacher perceptions about using student assessment data to inform instruction* (Unpublished doctoral dissertation). Seattle University.
- Ingram, D., Louis, K. R. S., & Schroeder, R. (2004). Accountability policies and Teacher decision making: Barriers to the use of data to improve practice. *Teachers College Record*, 106(6), 1258–1287.
- Isaacs, M. L. (2003). Data-driven decision making: The engine of accountability. *Professional School Counseling*, 6(4), 288-295.
- Jimerson, J. B. & Wayman, J. C. (2012, April). Branding educational data use through professional learning: findings from a study in three districts. Paper presented at the 2012 Annual Meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, Canada.
- Jimerson, J. B., & Wayman, J. C. (2015). Professional learning for using data: Examining teacher needs & supports. *Teachers College Record*, 117(4), 1-36.
- Johnson, J. H. (2000). Data-Driven School Improvement. *Journal of School Improvement*, 1(1), 16-19.
- Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: Good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29(4), 337-350.
- Johnson, J. (2004). What School Leaders Want. *Educational Leadership*, 61(7), 24.
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1-39.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- John-Steiner, V. (2000). *Creative collaboration*. New York: Oxford University Press.
- Kadioğlu, S. (2018). *Eğitim Kurumlarında Okul Kültürünün Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kafyulilo, A. C. (2013). Professional development through teacher collaboration: An approach to enhance teaching and learning in science and mathematics in Tanzania. *Africa Education Review*, 10(4), 671-688.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Penguin Books.
- Kahneman, D., & Frederick, S. (2005). A model of heuristic judgement. In J.H. Keith, R.G. Morrison (Eds.), *Cambridge handbook of thinking and reasoning* (pp. 267-293). Cambridge University Press.

- Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Prospect theory: An analysis of decision under risk. *Econometrica*, 47, 263-291.
- Kahya, O. ve Hoşgörür, V. (2020). Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Performans Değerlendirme Sistemi Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(3), 671-681.
- Kalkınma Bakanlığı, (2019). *On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023), Eğitim Sisteminde Kalitenin Artırılması*. Erişim adresi: <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/04/EgitimSistemindeKaliteninArtirilmesiOzelIhtisasKomisyonuRaporu.pdf>
- Kareem, O. A., & Kin, T. M. (2019). Emotional intelligence of school principals in managing change: Malaysian perspective. *International Journal of Management in Education*, 13(3), 281.
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2021). Kamu idareleri için stratejik planlama kılavuzu. Erişim adresi: http://www.sp.gov.tr/upload/xSpKutuphane/files/0QRai+Kamu_Idareleri_Icin_Stratejik_Planlama_Kilavuzu_V3_1_.pdf
- Kantos, Z. E. (2010). *İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Kamu ve Özel İlköğretim Okulları İçin Bir Hesap Verebilirlik Modeli* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Karakütük, K. (2016). *Eğitim Planlaması*. Ankara: Elhan Kitap.
- Karakütük, K., Özdoğan Özbal, E. ve Ulutaş, P. (2019). Okul Temelli (Bazlı) Bütçenin Hazırlanmasına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 455-481.
- Katz, S., & Dack, L. A. (2014). Towards a culture of inquiry for data use in schools: Breaking down professional learning barriers through intentional interruption. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 35-40.
- Kaya, A., Dilekçi, Ü. ve Limon, İ. (2023). Öğretmenlerin Perspektifinden Okul Müdürlerinin Ders Denetimi: Bir Olgubilim Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 1331-1360.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Sef Ofset Matbaacılık
- Kazak, E. ve Yüksel, M. (2022). Ders Denetiminin Okul Müdürü ve Denetmenler Tarafından Yapılmasına İlişkin Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 19-37.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220.

- Kettles, T. D. (2017). *Data informed decision making--perspectives of Oklahoma superintendents* (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of the Graduate College of the Oklahoma State University.
- Khalifa, A. S. (2021). Strategy and what it means to be strategic: redefining strategic, operational, and tactical decisions. *Journal of Strategy and Management*, 14(4), 381-396.
- Khanna, R., Trousdale, D., Penuel, W. R., & Kell, J. (1999). *Supporting data use among administrators: results from a data planning model*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433348.pdf>
- Kim, T., & Lee, Y. (2020). Principal instructional leadership for teacher participation in professional development: evidence from Japan, Singapore, and South Korea. *Asia Pacific Education Review*, 21, 261-278.
- Kim, K. T. (2012). Using process indicators to facilitate data-driven decision making in the era of accountability. *Creative Education*, 30(6), 685, 691.
- Kinder, A. (2000). D3M: helping schools distill data. *NCREL's Learning Point*, 4-7.
- Klein, G. (2008). Naturalistic decision making. *Human Factors*, 50(3), 456-460.
- Kline, R. B. (1998). *Structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Kline, R. B. (2011). Convergence of structural equation modeling and multilevel modeling. In M. Williams, & W. P. Vogt (Eds.), *The SAGE handbook of innovation in social research methods* (pp. 562-589). Sage Publications.
- Knapp, M. S., Copland, M. A., & Swinnerton, J. A. (2007). School district roles and resources: Understanding the promise and dynamics of data-informed leadership. *Teachers College Record*, 109(13), 74-104.
- Knapp, M. S., Swinnerton, J. A., Copland, M. A., & Monpas-Huber, J. (2006). *Data-informed leadership in education*. Center for the Study of Teaching and Policy.
- Koçel, T. (2015). *İşletme Yöneticiliği* (16. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Kondakçı, Y. ve Zayım, M. (2013). Yönetim Süreçleri. S. Özdemir, F. Sezgin ve S. Koşar (Editörler). *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama* (ss. 9-57). Ankara: Pegem Akademi.
- Koşar, S. ve Buran, K. (2019). Okul Müdürlerinin Ders Denetim Faaliyetlerinin Öğretimsel Liderlik Bağlamında İncelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1232-1265.
- Kozar, O. (2010). *Towards better group work: seeing the difference between cooperation and collaboration*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ914888.pdf>

- Kurban, C. (2015). *Bireysel Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stilleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurban, C. ve Yaşar, M. (2017). Bireysel Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stilleri. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 10(1), 170-190.
- Kubilay, F. (2022). Yönetici-Çğretmen İş Birliği İle Öğretmen Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(30), 350-372.
- Lachat, M., & Smith, S. (2005). Practices that support data use in urban high schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 10(3), 333-349.
- Lahiya, A., & Mokodenseho, S. (2023). Examining the relationship between technological infrastructure and the quality of online education programs. *West Science Interdisciplinary Studies*, 1(02), 74-83.
- Lai, M. K., & McNaughton, S. (2016). The impact of data use professional development on student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 60, 434-443.
- Lai, M. K., & Schildkamp, K. (2013). Data-based decision making: An overview. In K. Schildkamp, M. K. Lai, & L. Earl (Eds.), *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities* (pp. 9e21). Dordrecht: Springer.
- Landa, J. B., & Donaldson, M. L. (2022). Teacher leadership roles and teacher collaboration: Evidence from Green Hills public schools Pay-for-Performance System. *Leadership and Policy in Schools*, 21(2), 303-328.
- Lasater, K., Albiladi, W. S., Davis, W. S., & Bengtson, E. (2020). The data culture continuum: An examination of school data cultures. *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 533-569.
- Learned, E.P., Christensen, C.R., Andrews, K.R., & Guth, W.D. (1969). *Business Policy: Text and Cases*. RD Irwin, Homewood, IL.
- Leonard, L. J. (2002). *Schools as professional communities: addressing the collaborative challenge*. Retrieved from <https://journals.library.ualberta.ca/iejll/index.php/iejll/article/view/447/109>
- Leonard, P. E., & Leonard, L. J. (2001). The collaborative prescription: Remedy or reverie?. *International Journal of Leadership in Education*, 4(4), 383-399.
- Leithwood, K., & Aitken, R. (1995) *Making schools smarter: A system for monitoring school and district progress*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(4), 249-280.

- Levine, T. H., & Marcus, A. S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 389-398.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2011). *Teacher leadership*. John Wiley & Sons.
- Lindblom, C. (1959). The science of muddling through. *Public Administration Review*, 19(2), 79-88.
- Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19(3) 325–340.
- Little, J. W. (2012). Understanding data use practice among teachers: The contribution of micro-process studies. *American Journal of Education*, 118(2), 143-166.
- Little, J. W., & McLaughlin, M. W. (1993). *Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts*. Retrieved from <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130282272638870016>
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement—a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. The University of Chicago Press.
- Louis, K. S. (1994). Beyond ‘managed change’: rethinking how schools improve. *School effectiveness and school improvement*, 5(1), 2-24.
- Love, N. (2009). *Using data to improve learning for all: A collaborative inquiry approach*. Corwin Press.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi* (G. Arastaman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Luo, M. (2008). Structural equation modeling for high school principals' data-driven decision making: An analysis of information use environments. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 603-634.
- Luo, M., Albrecht, N., & Neill, S. (2015). Factors related to data use in instructional leadership: the importance of data literacy in leadership education. *International Journal of Teaching and Education*, 3(1), 24-44.
- Lyon, E. G. (2011). Assessment construction, use, and equity: a framework to support preservice teachers in classroom assessment. Paper presented at the 2011 annual meeting of the American Education Research Association. Retrieved from the AERA Online Repository <http://www.aera.net/repository>

- Maag Merki, K., Emmerich, M., & Holmeier, M. (2015). Further development of educational effectiveness theory in a multilevel context: from theory to methodology and from empirical evidence back to theory. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 4–9.
- Maden, A., Banaz, E. ve Gülen, D. (2022). Türkçe Öğretiminde Akademik Başarı Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Eğilimleri. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(2), 577-589.
- Main, K., & Bryer, F. (2005, January). What does a ‘good’teaching team look like in a middle school classroom. In *3rd international conference on cognition, language, and special education, Gold Coast, CA*.
- Maitlis, S., & Christianson, M. (2014). Sensemaking in organizations: Taking stock and moving forward. *Academy of Management Annals*, 8(1), 57-125.
- Mandinach, E. B. (2009). *Data use: What we know about school-level use*. Paper presented At The Special Education Data Accountability Center, MD: Rockville.
- Mandinach, E. B., Friedman, J. M., & Gummer, E. S. (2015). How can schools of education help to build educators’ capacity to use data? A systemic view of the issue. *Teachers College Record*, 117(4), 1-50.
- Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). What does it mean for teachers to be data literate: Laying out the skills, knowledge, and dispositions. *Teaching and Teacher Education*, 60, 366-376.
- Mandinach, E. B., Gummer, E. S., & Muller, R. D. (2011). *The complexities of integrating data-driven decision making into professional preparation in schools of education: It’s harder than you think*. VA: CNA Analysis & Solutions.
- Mandinach E. B., Gummer E., & Northwest E. S. (2012). *Navigating the landscape of data literacy: It is complex*. WestEd and Education Northwest. Retrieved from <https://wested.org/wp-content/uploads/2016/11/1370972047resource13042-3.pdf>
- Mandinach, E. B., & Honey, M. (2008). *Data-driven school improvement: Linking data and learning*. Teachers College Press.
- Mandinach, E. B., Honey, M., & Light, D. (2006). *A theoretical framework for data driven decision making*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Mandinach, E. B., Honey, M., Light, D., & Brunner, C. (2008). A conceptual framework for data-driven decision making. *Data-driven School Improvement: Linking Data And Learning*, 13-31.
- Mandinach, E. B., & Schildkamp, K. (2021). Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 1-10.

- March, J. G. (2010). *Primer on decision making: How decisions happen*. New York, NY: Simon & Schuster.
- March, J. G., & Simon, H. A. (1958). *Organizations*. John Wiley and Sons.
- Marsh, J. A. (2012). Interventions promoting educators' use of data: Research insights and gaps. *Teachers College Record*, 114(11), 1-48.
- Marsh, J. A., & Farrell, C. C. (2015). How leaders can support teachers with data-driven decision making: A framework for understanding capacity building. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 269-289.
- Marsh, J. A., Pane, J. F., & Hamilton, L. S. (2006). *Making sense of data-driven decision making in education*. RAND Occasional Paper.
- Martinez, G. (2010). *Investigating school principals' personal variables related to the use of data: Implications for professional development* (Unpublished doctoral dissertation). New Mexico State University, NM, USA.
- Masha, E. M. (2014). The case for data driven strategic decision making. *European Journal of Business and Management*, 137-146.
- Mathieu, J. E., Aguinis, H., Culpepper, S. A., & Chen, G. (2012). Understanding and estimating the power to detect cross-level interaction effects in multilevel modeling. *Journal of Applied Psychology*, 97(5), 951.
- McCollum, D. L., Kajs, L. J., & Minter, N. (2005). *School administrators' efficacy: A model and measure*. Paper Presented at the International Conference of the Allied Academies in the Academy of Educational Leadership, Memphis, TN
- McConkey, D. (1969). Management by objective: how to measure results. In *Emerging concepts of management* (pp. 259-270). London: The Macmillan Company.
- McCray, M. (2014). *Data driven decision-making and principals' perceptions* (Unpublished Doctoral Dissertation). Mississippi State University Department of Leadership and Foundations, Mississippi.
- McIntire, T. (2002). The Administrator's guide to data-driven decision making (cover story). *Technology and Learning*, 22(11), 18-19.
- McNaughton, S., Lai, M. K., & Hsiao, S. (2012). Testing the effectiveness of an intervention model based on data use: A replication series across clusters of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 203-228.
- Means, B., Chen, E., DeBarger, A., & Padilla, C. (2011). *Teachers' ability to use data to inform instruction: challenges and supports*. Office of Planning, Evaluation and Policy Development, US Department of Education.

- Means B., Padilla C., & Gallagher L. (2010). *Use of education data at the local level: From accountability to instructional improvement*. U.S. Department of Education. Retrieved from <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/use-of-education-data/use-of-education-data.pdf>
- Mecklin, C. J., & Mundfrom, D. J. (2005). A Monte Carlo comparison of the Type I and Type II error rates of tests of multivariate normality. *Journal of Statistical Computation and Simulation*, 75(2), 93-107.
- Meirink, J. A. (2007). *Individual teacher learning in a context of collaboration in teams* (Unpublished Doctoral dissertation). Leiden University, The Netherlands.
- Meyer, A., Hartung-Beck, V., Gronostaj, A., Krüger, S., & Richter, D. (2022). How can principal leadership practices promote teacher collaboration and organizational change? A longitudinal multiple case study of three school improvement initiatives. *Journal of Educational Change*, 24, 1-31.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Miller, T. N., Devin, M., & Shoop, R. J. (2007). *Closing the leadership gap: How district and university partnerships shape effective school leaders*. New York: Corwin Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). 2023 Vizyon Belgesi. Erişim adresi: https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf
- Mingchu, L. (2008). Structural equation modeling for high school principals' data-driven decision making: An analysis of information use environments. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 603–634.
- Mintzberg, H., Jorgensen, J., Dougherty, D., & Westley, F. (1996). Some surprising things about collaboration-knowing how people connect makes it work better. *Organizational Dynamics*, 25(1), 60-72.
- Mintzberg, H., Raisinghani, D., & Theoret, A. (1976). The structure of “unstructured” decision processes. *Administrative Science Quarterly*, 246-275.
- Moolenaar, N. M. (2012). A social network perspective on teacher collaboration in schools: Theory, methodology, and applications. *American Journal of Education*, 119(1), 7-39.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., Cornelissen, F., Liou, Y. H., Caillier, S., Riordan, R., Wilson, K., & Cohen, N. A. (2014). Linked to innovation: Shaping an innovative climate through network intentionality and educators' social network position. *Journal of Educational Change*, 15, 99-123.
- Monaghan, B. W. (2017). *Leadership competencies in data driven decision making* (Unpublished doctoral dissertation). Iowa State University, USA.

- Mora-Ruano, J. G., Gebhardt, M., & Wittmann, E. (2018, July). Teacher collaboration in German schools: Do gender and school type influence the frequency of collaboration among teachers?. In *Frontiers in Education*. Frontiers Media SA.
- Morley, L., & Rassool, N. (2000). School effectiveness: New managerialism, quality and the Japanization of education. *Journal of Education Policy*, 15(2), 169-183.
- Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S., & Kiel, E. (2020). Teacher collaboration as a core objective of school development. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 486-504.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership—Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448.
- Murray, J. (2014). Critical issues facing school leaders concerning data-informed decision-making. *School Leadership & Management*, 33(2), 169-177.
- Ndukwe, I. G., & Daniel, B. K. (2020). Teaching analytics, value and tools for teacher data literacy: A systematic and tripartite approach. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1-31.
- Nelson, M. (2022). *Beyond the buzzword: what does data-driven decision-making really mean?* Retrieved from <https://www.forbes.com/sites/tableau/2022/09/23/beyond-the-buzzword-what-does-data-driven-decision-making-really-mean/?sh=17161f6925d6>
- Nias, J. (2005). Why teachers need their colleagues: A developmental perspective. In D. Hopinks (Eds.). *The practice and theory of school improvement: International handbook of educational change* (pp. 223-237). Dordrecht: Springer Netherlands.
- O'Brien, S., McNamara, G., O'Hara, J., & Brown, M. (2019). Irish teachers, starting on a journey of data use for school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 1-13.
- Odiome, G. (1979). *MBO II: A system of managerial leadership for the 80s*. California: David S. Lake Publishers.
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- OFSTED. (2022). *School inspection handbook*. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/school-inspection-handbook-eif/school-inspection-handbook#part-1-how-schools-will-be-inspected>
- Oğuz, E. (2008). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

- Oğuz, E., Yılmaz, K. ve Taşdan, M. (2007). İlköğretim denetmenlerinin ve ilköğretim okulu yöneticilerinin denetim inançları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 39-51.
- Okpych, N. J., & Courtney, M. E. (2021). Barriers to degree completion for college students with foster care histories: Results from a 10-year longitudinal study. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 23(1), 28-54.
- Onaran, O. (1971). *Örgütlerde Karar Verme*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Oplatka, I. (2009). Emotion management and display in teaching: some ethical and moral considerations in the era of marketization and commercialization (pp. 55-71). In Schutz, P.A. and Zembylas, M. (Eds.), *Advances in teacher emotion research*, Springer, Boston, MA.
- Özdemir, M. (2008). Makine Örgütler. A. Balcı (Ed.), *Örgüt Mecazları* (ss. 1-18). Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Özdemir, N. (2016). *Okul Müdürünün Yönetsel Davranışlarının Akademik Başarıyla İlişkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özen, F. (2011). *İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özgür, H. (2016). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ve Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlikleri Üzerine Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 15-32.
- Park, V., Daly, A. J., & Guerra, A. W. (2013). Strategic framing: How leaders craft the meaning of data use for equity and learning. *Educational Policy*, 27(4), 645-675.
- Park, V., & Datnow, A. (2008). Collaborative assistance in a highly prescribed school reform model: The case of success for all. *Peabody Journal of Education*, 83(3), 400-422.
- Parra, X., Tort-Martorell, X., Alvarez-Gomez, F., & Ruiz-Viñals, C. (2022). Chronological evolution of the information-driven decision-making process (1950–2020). *Journal of the Knowledge Economy*, 1-32.
- Passl, W. L. (1993). Can management by objectives and total quality management be reconciled? *Total Quality Management*, 4(2), 135-141.
- Pettit, P. (2010). From Data-informed to Data-led?: School Leadership within the Context of External Testing. *Leading and Managing*, 16(2), 90–107.
- Picard, S. (2005). Collaborative Conversations About Second-Grade Readers. *The Reading Teacher*, 58(5), 458-464.

- Plano Clark, V. L., & Creswell, J. W. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Retrieved from http://sripatum-review.spu.ac.th/doc/51_31-07-2014_11-50-41.pdf
- Popper, M., & Lipshitz, R. (2000). Organizational learning: Mechanisms, culture, and feasibility. *Management learning*, 31(2), 181-196.
- Potančok, M. (2019). Role of data and intuition in decision making processes. *Journal of Systems Integration*, 10(3), 31-34.
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. Sage Publications.
- Price, J. J. (2018). *The relationship between teachers' perception of data-driven instructional leadership and their sense of efficacy and anxiety for data-driven decision-making* (Unpublished doctoral dissertation). Georgia Southern University, USA.
- Printy, S. M. (2008). *How do principals influence teaching practices that make a difference for student achievement*. (Unpublished doctoral dissertation). Michigan State University.
- Raffaghelli, J. E., & Stewart, B. (2020). Centering complexity in ‘educators’ data literacy’ to support future practices in faculty development: A systematic review of the literature. *Teaching in Higher Education*, 25(4), 435-455.
- Ralston, C. R. (2012). *Collaborative data-driven decision making: A qualitative study of the lived experiences of primary grade classroom teachers*. (Unpublished doctoral dissertation). Purdue University, USA.
- Randrup, N., Druckenmiller, D., & Briggs, R. O. (2016). Philosophy of Collaboration. In *System Sciences (HICSS), 2016 49th Hawaii International Conference on* (pp. 898-907). IEEE.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. New York: Sage.
- Reynolds, D. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice. In C. Dimmock (Ed.), *School management and school effectiveness* (pp. 185-200). New York: Routledge.
- Riehl, C. J., Earle, H., Nagarajan, P., Schwitzman, T. E., & Vernikoff, L. (2018). Following the path of greatest persistence: Sensemaking, data use, and the everyday practice of teaching. In J. Roschelle, & S. D. Teasley (Eds.), *Cases of teachers' data use* (pp. 30-43). Routledge.
- Ring, P. S., & Van de Ven, & A. H. (1994). Developmental processes of cooperative interorganizational relationships. *Academy of Management Review*, 19(1), 90-118.

- Roberts-Holmes, G. (2015). The 'datafication' of early years pedagogy: 'if the teaching is good, the data should be good and if there's bad teaching, there is bad data'. *Journal of Education Policy*, 30(3), 302-315.
- Roegman, R., Perkins-Williams, R., Maeda, Y., & Greenan, K. A. (2018). Developing data leadership: Contextual influences on administrators' data use. *Journal of Research on Leadership Education*, 13(4), 348-374.
- Rogosa, D. (2005). Statistical misunderstandings of the properties of school scores and school accountability. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 104(2), 147-174.
- Rone, B. C. (2009). *The impact of the data team structure on collaborative teams and student achievement* (Unpublished dissertation), Lindenwood University.
- Ronfeldt, M., Farmer, S.O., McQueen, K., & Grissom, J.A. (2015) 'Teacher collaboration in instructional teams and student achievement'. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475-514.
- Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013) How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4-36.
- Roschelle, J., & Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C. O'Malley (Ed.), *Computer supported collaborative learning* (pp. 69-97). Berlin: Springer.
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. Teachers College Press.
- Rowley, J. (2007). The wisdom hierarchy: representations of the DIKW hierarchy. *Journal of Information Science*, 33(2), 163-180.
- Sabancı, A. ve Akcan, N. (2019). Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Görevlerinin Rehberlik Etkililiği Açısından Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 1893-1910.
- Sağbaş, N. Ö. ve Özkan, C. (2019). 360 Derece Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(1), 1-18.
- Saklan, E. ve Karakütük, K. (2022). Türkiye'deki Suriyeli Eğitim Çağı Çocuklarının Eğitim Süreçleri Üzerine Bir Çözümleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 51-76.
- Samuelson, W., & Johnson, S. (1988). Status quo bias in decision making. *Journal of Risk and Uncertainty*, 59, 7-59.
- Sargent, J. (2004). *Guide to using data in school improvement efforts: A compilation of knowledge from data retreats and data use at Learning Point Associates*. Retrieved from <http://wvde.state.wv.us/schoolimprovement/documents/guidebook.pdf>

- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.
- Schelling, N., & Rubenstein, L. D. (2021). Elementary teachers’ perceptions of data-driven decision-making. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33, 317-344.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Schildkamp, A. (2017). The analysis of the impact of accounting records keeping on the performance of the small scale enterprises. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4(1), 1-17.
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research*, 61(3), 257-273.
- Schildkamp, K. (2022). Data use for school improvement: achievement, equity and wellbeing. In Böttcher, W., Brockmann, L. Hack, C., Luig, C. (Eds.) *Chancenungleichheit: geplant, organisiert, rechtlich kodifiziert: Tagungsband der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht*, (pp. 16-26). Waxman.
- Schildkamp, K., & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 482-496.
- Schildkamp, K., & Lai, M. K. (2013). Conclusions and a data use framework. In K. Schildkamp, M. K. Lai, L. Earl (Eds.), *Data-based decision making in education: Challenges and Opportunities*, (pp. 177-191). Springer.
- Schildkamp, K., & Ehren, M. (2013). From “intuition”-to “data”-based decision making in Dutch secondary schools?. In K. Schildkamp, M. K. Lai, L. Earl (Eds.), *Data-based decision making in education: Challenges and Opportunities*, (pp. 49-69). Springer.
- Schildkamp, K., Karbautzki, L., & Vanhoof, J. (2014). Exploring data use practices around Europe: Identifying enablers and barriers. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 15-24.
- Schildkamp, K., & Poortman, C. L. (2015). Factors influencing the functioning of data teams. *Teachers College Record*, 117(4), 1-42.
- Schildkamp, K., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2016). Data teams for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 228-254.

- Schildkamp, K., Smit, M., & Blossing, U. (2019). Professional development in the use of data: From data to knowledge in data teams. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(3), 393-411.
- Schildkamp, K., Poortman, C., Luyten, H., & Ebbeler, J. (2017). Factors promoting and hindering data-based decision making in schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(2), 242-258.
- Schildkamp, K., Poortman, C. L., Ebbeler, J., & Pieters, J. M. (2019). How school leaders can build effective data teams: Five building blocks for a new wave of data-informed decision making. *Journal of Educational Change*, 20, 283-325.
- Schmoker, M. (2000). The results we want. *Educational Leadership*, 57(5), 62-65.
- Schmoker, M. (2003). First things first: Demystifying data analysis. *Educational Leadership*, 60(5), 22-25.
- Schramm-Possinger, M., & Harris, L. (2021). Investigating Teachers' Practices and Beliefs of Data Literacy to Enhance Pre-Service Teacher Education. *SRATE Journal*, 30(1), 1-11.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338.
- Scribner, S. M. P., & Bradley-Levine, J. (2010). The meaning(s) of teacher leadership in an urban high school reform. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 491-522.
- Senge, P. (1999). It's the learning: The real lesson of the quality movement. *The Journal for Quality and Participation*, 22(6), 34-40.
- Senge, P. (2006). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. New York, NY: Doubleday.
- Sezgin, H. (2022). Review perception and expectations of secondary school teachers as teacher's leader. *Route Educational & Social Science Journal*, 9(6), 129-145.
- Sezgin, F. ve Erdoğan, O. (2017). Okullarda Problem Çözmede Kanıta Dayalı Yaklaşım. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 427-445.
- Shachar, H., & Shmuelewitz, H. (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 53-72.
- Shakenova, L. (2017). The theoretical framework of teacher collaboration. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 20(2), 34-48.
- Sharkey, N. S., & Murnane, R. J. (2006). Tough choices in designing a formative assessment system. *American Journal of Education*, 112(4), 572-588.

- Shavard, G. (2022). From school improvement to student cases: teacher collaborative work as a context for professional development. *Professional Development in Education*, 48(3), 493-505.
- Shaw, R. R. (2017). *The correlation of data-driven instruction to teacher-effectiveness, teacher-collaboration, and teacher-satisfaction* (Unpublished doctoral dissertation). Trevecca Nazarene University.
- Shen, J., Cooley, V. E., Reeves, P., Burt, W. L., Ryan, L., Rainey, J. M., & Yuan, W. (2010). Using data for decision-making: Perspectives from 16 principals in Michigan, USA. *International Review of Education*, 56, 435-456.
- Simon, H. A. (1956). Rational choice and the structure of the environment. *Psychological Review*, 63(2), 129.
- Simon, H. A. (1957). *Administrative behavior*. New York: The Free Press.
- Simon, H. A. (1977). *The new science of management decision*. New York: Harper and Row Publications.
- Simpson, G. H. (2011). *School leaders' use of data-driven decision-making for school improvement: A study of promising practices in two california charter schools* (Unpublished doctoral dissertation). University of Southern California, US.
- Slater, L. (2004). *Collaboration: a framework for school improvement*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ984546.pdf>
- Slavit, D., Kennedy, A., Lean, Z., Nelson, T. H., & Deuel, A. (2011). Support for professional collaboration in middle school mathematics: A complex web. *Teacher Education Quarterly*, 38(3), 113-131.
- Smerek, R. (2011). Sensemaking and sensegiving: An exploratory study of the simultaneous “being and learning” of new college and university presidents. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 18(1), 80-94.
- Smith, G. (2009). *If teams are so good. Science teachers' conceptions of teams and teamwork* (Unpublished doctoral dissertation). Queensland University of Technology.
- Snow-Renner, R. (2001). *Teachers' perspectives on standards-based education: initial findings from a high-performing, high-needs school district*. Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education Washington.
- Spillane, J. P. (2012). Data in practice: Conceptualizing the data-based decision-making phenomena. *American Journal of Education*, 118(2), 113-141.
- Spina, N. (2020). *Data culture and the organisation of teachers' work: An institutional ethnography*. Routledge.

- Sporte, S., Stevens, D., Healey, K., Jiang, J., & Hart, H. (2013). *Teacher evaluation in practice. Implementing chicago's reach students*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED553175>
- Stene, E. O. (1940). An approach to a science of administration. *American Political Science Review*, 34(6), 1124-1137.
- Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (4th Edition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10, 115-127.
- Stoycheva, K. G., & Lubart, T. I. (2001). The nature of creative decision making. In *Decision making: Social and creative dimensions* (pp. 15-33). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.
- Sudarsan, A. (2009). Employee Performance Appraisal: The (un)suitability of management by objectives and key result areas. *Curie*, 2(2), 47-54.
- Sun, J., Przybylski, R., & Johnson, B. J. (2016). A review of research on teachers' use of student data: From the perspective of school leadership. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28, 5-33.
- Supovitz, J. (2009). Can high stakes testing leverage educational improvement? Prospects from the last decade of testing and accountability reform. *Journal of Educational Change*, 10, 211-227.
- Supovitz, J. (2010). Knowledge-based organizational learning for instructional improvement. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 707-723). New York: Springer
- Supovitz, J., & Morrison, K. (2015). Does collaboration facilitate data use in schools? *Journal of Studies in Education*, 5(2), 136-156.
- Sveiby, K. E. (1997). *The new organizational wealth: Managing & measuring knowledge-based assets*. Berrett-Koehler Publishers.
- Symonds, K. W. (2004). *After the test: Closing the achievement gaps with data*. Naperville, IL: Learning Point Associates.
- Şirin, S. (2014). *Dünya Verilerle Karar Veriyor, Biz İdeojilerle*. Erişim adresi: <http://www.hurriyet.com.tr/boyle-sura-olmaz-veriler-olmadan-egitim-tartisilmaz-36313852>
- Şişman, M. (2010). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. Erişim adresi: <http://www.gokhandokuyucu.com/yl/eoy.pdf?>

- Tabak, H., Şahin, F. ve Tabak, B. Y. (2020). Okul Yöneticilerinin Karar Alma Yaklaşımları: Veriye Dayalı Karar Almaya Geçiş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(3), 713-725.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (7th Edition). Boston: Pearson.
- Taşdan, M., Karabulut, N. ve İpek, Z. H. (2023). Yöneticilerin Bakış Açısından İlköğretim Okullarında Veriye Dayalı Karar Verme. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(1), 139-160.
- Taymaz, H. (2011). *Okul Yönetimi (10. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Teddlie, C., Kochan, S., & Taylor, D. (2002). The ABC+ model for school diagnosis, feedback and improvement. In a. J. Visscher & R. Coe (Eds.), *School improvement through performance feedback* (pp. 75-114). Poutledge.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the Schools*, 13(1), 12-28.
- Thomas, K., & Allen, S. (2006). The learning organisation: a meta-analysis of themes in literature. *The Learning Organization*, 13(2), 123-139.
- Thomson, T. M. (1998). *Management by objectives* (2nd Edition). United States of America: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Thomson, A. M., & Perry, J. L. (2006). Collaboration processes: Inside the black box. *Public administration Review*, 66, 20-32.
- Thornton, H. (2006). Teachers talking: the role of collaboration in secondary schools in Bangladesh. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(2), 181-196.
- TODAİE (1991). *Kamu Yönetimi Araştırması Genel Rapor*. Ankara: Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları. No: 238.
- Tonbul, Y., & Baysülen, E. (2017). Ders Denetimi ile İlgili Yönetmelik Değişikliğinin Maarif Müfettişlerinin, Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 299-311.
- Toptaş, B. (2022). Davranışsal Eğitim Ekonomisinin Temel Kavramları. Karakütük, K., & Özdoğan Özbal, E. (Editörler), *Davranışsal Eğitim Ekonomisi* (ss. 27-54). Ankara: Pegem Academy.
- Tosi, L. H., Rizzo, J. R., & Carroll, S. J. (1970). Setting goals in management by objectives. *California Management Review*, 7(4), 70-78.

- Toytok, E. H. ve ılın, M. (2015). *Eğitim Sisteminde Yeni Yapılan Düzenlemede Müfettişlerin ve Okul Müdürlerinin Yaptıkları Denetimin ğretmen Algılarına Göre İncelenmesi (Van İli Edremit İlçesi rneği)*. 10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi.
- Tschannen-Moran, M. (1998). *Trust and collaboration in urban elementary schools*. (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University.
- Tunga, Y., Engin, G., & ağıltay, K. (2020). A Literature review on the issues encountered in educating Syrian children in Turkey.
- Uğurlu, Z. (2013). *Eğitim örgütlerinin rgtsel Ağbağ Düzeneğindeki Konumunun İşbirliği Dzeylerine Etkisi Sinop İli rneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Varga, M. (2005). *Trends in data processing for decision support*. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Mladen-Varga/publication/221535708_Trends_in_Data_Processing_for_Decision_Support/links/5655856f08aeafc2aabc4f3d/Trends-in-Data-Processing-for-Decision-Support.pdf
- Vanlommel, K., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2016). Data use by teachers: The impact of motivation, decision-making style, supportive relationships and reflective capacity. *Educational Studies*, 42(1), 36-53.
- Vanlommel, K., Van Gasse, R., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). Teachers' decision-making: Data based or intuition driven?. *International Journal of Educational Research*, 83, 75-83.
- Van Gasse, R., Vanlommel, K., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2016). Teacher collaboration on the use of pupil learning outcome data: A rich environment for professional learning?. *Teaching and Teacher Education*, 60, 387-397.
- Van Gasse, R., Vanlommel, K., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). The impact of collaboration on teachers' individual data use. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 489-504.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.
- Vanhoof, J., Vanlommel, K., Thijs, S., & Vanderlocht, H. (2014). Data use by Flemish school principals: Impact of attitude, self-efficacy and external expectations. *Educational Studies*, 40(1), 48-62.
- Van Geel, M., Keuning, T., Visscher, A. J., & Fox, J. P. (2016). Assessing the effects of a school-wide data-based decision-making intervention on student achievement growth in primary schools. *American Educational Research Journal*, 53(2), 360-394.

- Van Geel, M., Keuning, T., Visscher, A., & Fox, J. P. (2019). Changes in educational leadership during a data-based decision making intervention. *Leadership and Policy in Schools*, 18(4), 628-647.
- Varlık, S. ve Günbayı, İ. (2020). E-Okul Sistemi Uygulamasının Etkililiği: Meta Analiz Çalışması. *Akdeniz Eğitim Arastirmalari Dergisi*, 14(34), 573-590.
- Villanueva-Moya, L., & Exposito, F. (2021). Gender differences in decision-making: the effects of gender stereotype threat moderated by sensitivity to punishment and fear of negative evaluation. *Journal of Behavioral Decision Making*, 34(5), 706-717.
- Wang, Y. (2019). Is data-driven decision making at odds with moral decision making? a critical review of school leaders' decision making in the era of school accountability. *Values and Ethics in Educational Administration*, 14(2), 1-8.
- Wayman, J. C. (2005). Involving teachers in data-driven decision making: Using computer data systems to support teacher inquiry and reflection. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 10(3), 295-308.
- Wayman, J. C., Brewer, C., & Stringfield, S. (2009, April). *Leadership for effective data use*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Wayman, J. C., Jimerson, J. B., & Cho, V. (2012). Organizational considerations in establishing the data-informed district. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 159-178.
- Wayman, J. C., & Stringfield, S. (2006). Data use for school improvement: School practices and research perspectives. *American Journal of Education*, 112(4), 463-468.
- Weick, K. E. (1982). Administering education in loosely coupled schools. *The Phi Delta Kappan*, 63(10), 673-676.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations* (3rd Edition). Sage Publications.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-421.
- Welch, M., & Sheridan, S. M. (1995). *Educational partnerships: Serving students at risk*. Houghton Mifflin Harcourt P.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues: Teacher community and the shared enterprise of education. *Handbook of Research on Teacher Education*, 756-783.
- Wimberley, C. E. (2011). *Teacher collaboration and student achievement* (Unpublished doctoral dissertation). Lindenwood University.

- Wohlstetter, P., Datnow, A., & Park, V. (2008). Creating a system for data-driven decision-making: Applying the principal-agent framework. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(3), 239-259.
- Woltman, H., Feldstain, A., MacKay, J. C., & Rocchi, M. (2012). An introduction to hierarchical linear modeling. *Tutorials in Quantitative Methods For Psychology*, 8(1), 52-69.
- Wu, C., Wu, P., Wang, J., Jiang, R., Chen, M., & Wang, X. (2021). Critical review of data-driven decision-making in bridge operation and maintenance. *Structure and Infrastructure Engineering*, 18(1), 47-70.
- Wayman, J. C., Cho, V., & Johnston, M. T. (2007). *The data-informed district: a district-wide evaluation of data use in the Natrona County School district* (Unpublished doctoral dissertation). Austin, TX: The University of Texas.
- Wood, D. J., & Gray, B. (1991). Toward a comprehensive theory of collaboration. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 27(2), 139-162.
- Yazici, H. J. (2020). Project-based learning for teaching business analytics in the undergraduate curriculum. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 18(4), 589-611.
- Yeşil, D. ve Kış, A. (2015). Okul Müdürlerinin Ders Denetimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-45.
- Yeşilyurt, O., Yeşilyurt, S., Demircan, A., Bülbül, Ş. ve Esen, S. (2023). Ortaokul Müdürlerinin Ders Denetiminde Karşılaştığı Sorunlar. *Journal of European Education*, 13(2), 42-58.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (1992). The case study method as a tool for doing evaluation. *Current sociology*, 40(1), 121-137.
- Yoon, S. Y. (2016). Principals' data-driven practice and its influences on teacher buy-in and student achievement in comprehensive school reform models. *Leadership and Policy in Schools*, 15(4), 500-523.
- Young, V. M. (2006). Teachers' use of data: Loose coupling, agenda setting, and team norms. *American Journal of Education*, 112(4), 521-548.
- Young, V., & Kim, D. (2010). Using assessments for instructional improvement: A literature review. *Education Policy Analysis Archives*, 18(19), 1- 40.
- Youngs, P., Holdgreve-Resendez, R. T., & Qian, H. (2011). The role of instructional program coherence in beginning elementary teachers' induction experiences. *The Elementary School Journal*, 111(3), 455-476.

Yükünç, M. ve Saylık, A. (2022). Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Yönetiminde Veriye Dayalı Karar Verme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 6(2), 243-263.

Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf

www.montgomeryschoolsmd.org/departments/techlit/docs/pd/Module%2520IV/DDDM%2520Synopsis.doc+&cd=1&hl=tr&ct=clnk&gl=tr
07.06.2018 tarihinde erişilmiştir.



EKLER

EK 1. Ölçme Aracının Okul Yöneticisi Formu

VERİYE DAYALI KARAR VERME İLE MESLEKİ İŞBİRLİĞİ ÖLÇME ARACI OKUL YÖNETİCİSİ FORMU

Değerli Okul Yöneticisi,

Bu ölçme aracı, Ankara'daki kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin veriyeye dayalı karar verme ile mesleki işbirliği düzeylerini belirlemek amacıyla planlanan doktora tezinde veri toplamak için geliştirilmiştir. Hazırlanan ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel ve mesleki bilgilere ilişkin sorular, ikinci bölümde okulda kullanılan veri kaynakları, üçüncü bölümde veriyeye dayalı karar vermeye, dördüncü bölümde ise mesleki işbirliğine ilişkin ifadeler yer almaktadır.

Sizden beklenen, her ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyarak başındaki açıklamaya göre katılma durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretlemenizdir. Araştırmanın objektifliği açısından lütfeñ ölçeğe isminizi yazmayınız ve yanıtıız soru ya da ifade bırakmayınız. Bu formu cevaplamak en fazla 15-20 dakikanızı alacaktır. Toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak olup hiçbir kişi veya kurum ile paylaşılmayacaktır. Araştırmaya sağlayacağınız katkı ve desteğiniz için ıctenlikle teşekkür ederim.

Arş. Gör. Burcu TOPTAŞ

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

BÖLÜM I: KİŞİSEL VE MESLEKİ BİLGİLER

Bu bölümde kişisel ve mesleki bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır. Lütfen yanıtlarınızı, uygun seçeneği işaretleyiniz ya da yazınız.

- Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek
- Yöneticilik Kıdeminiz: yıl
- Bu Okuldaki Görev Süreniz: yıl
- Eğitim Düzeyiniz: ☐ Ön Lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Pedagojik Formasyon ☐ Doktora
- Mezun Olduğunuz Kurum: ☐ Eğitim Yüksekokulu ☐ Eğitim Fakültesi ☐ Fen-Edebiyat Fakültesi ☐ Diğer
- Göreviniz: ☐ Okul Müdürü ☐ Müdür Yardımcısı
- Araştırma ya da istatistiğe yönelik bir eğitim aldınız mı? ☐ Evet ☐ Hayır
- Yanıtınız "evet" se, araştırma ve istatistik eğitimini ne zaman aldınız? ☐ Lisans eğitimim sırasında ☐ Hizmet içi eğitim kurslarında ☐ Lisansüstü eğitimim sırasında ☐ Ücretli seminer-çalıştaylarda ☐ Diğer (Lütfen Yazınız)

BÖLÜM II: OKULDA KULLANILAN VERİ KAYNAKLARI

Lütfen aşağıda yer alan verilerden okulunuzda kullandıklarınızı işaretleyiniz. Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.

1. ☐ Öğrencilerin Cinsiyet Verileri	2. ☐ Öğrenci Sayıları	3. ☐ Personel Sayıları	4. ☐ Disiplin Raporları	5. ☐ Kalite Yönetimi Belgeleri
6. ☐ Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri	7. ☐ Devam-Devamsızlık Durumları	8. ☐ Okul Öz Değerlendirme Raporları	9. ☐ Öğretimi Değerlendirme Anketleri	10. ☐ Son 10 Yıldaki Okulun Demirbaş Sayıları
11. ☐ Rehberlik Hizmetlerinden Yararlanan Öğrenci Sayıları	12. ☐ Son 10 Yıla Ait Öğrencilerin Not Ortalaması	13. ☐ Son 10 Yıldaki Okul Denetim Raporları	14. ☐ Son 10 Yıldaki Ders Denetim Raporları	15. ☐ Son 10 Yıldaki Öğrenci Sayısındaki Değişim
16. ☐ Öğretmen Memnuniyet Anketi Sonuçları	17. ☐ Veli Memnuniyet Anketi Sonuçları	18. ☐ Öğrenci Memnuniyet Anketi Sonuçları	19. ☐ LGS Sonuçları	20. ☐ İzleme ve Değerlendirme Sonuçları
21. ☐ Öğretmen Performans Değerlendirmesi	22. ☐ Türkiye Geneli Deneme Sınavı Sonuçları	23. ☐ Özel Gereksinimli Öğrencilere İlişkin Raporlar	24. ☐ Son 10 Yıla Ait Öğrenci Sınav Sonuçları	25. ☐ Okulun Bulunduğu Bölgedeki Çağ Nüfusu
26. ☐ Son 10 Yıldaki Personel Sayılarındaki Değişim	27. ☐ Özel Eğitim Öğrenci Sayısı	28. ☐ Eğitim İhtiyacı Analizleri	29. ☐ Son 10 Yıla Ait Okul Bütçesine İlişkin Veriler	30. ☐ Son 10 Yıla Ait Okul-Aile Birliği Tutanakları
☐ Diğer (Lütfen yazınız):				

BÖLÜM III: VERİYE DAYALI KARAR VERME ÖLÇEĞİ**Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri**

Aşağıda öğretmenlerin okuldaki verileri kullanma, veri analizi, veri okuryazarlığı gibi konulara ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelere katılma düzeyinizi size göre en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz. <u>Lütfen yanıtsız ifade bırakmayınız.</u>	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Okulumdaki öğretmenler;					
1. Öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını belirlerken verilerden yararlanırlar.	①	②	③	④	⑤
2. Öğrencilerin başarısını değerlendirirken süreç değerlendirmesinden yararlanırlar.	①	②	③	④	⑤
3. Öğretimi, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlerken verilerden yararlanırlar.	①	②	③	④	⑤
4. Verileri grafik ve tablo şeklinde analiz edip sunabilirler.	①	②	③	④	⑤
5. Grafiklerle sunulan verileri nasıl yorumlayacaklarını bilirler.	①	②	③	④	⑤
6. Sınav sonuçları gibi toplanan verileri nasıl yorumlayacaklarını bilirler.	①	②	③	④	⑤
7. Veri analizi için gerekli geçerlik, güvenirlik gibi kavramlar konusunda bilgi sahibilerdir.	①	②	③	④	⑤
8. Öğrencilerin elde edilen verileri, öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirmek için kullanırlar.	①	②	③	④	⑤
9. Öğrencilerin akademik değerlendirme sonuçlarına göre derslerinin içeriğini düzenlerler.	①	②	③	④	⑤
10. Öğrencilere geribildirim verirken verilerden yararlanırlar.	①	②	③	④	⑤
11. Öğrencilerin öğrenme sorunlarını belirlerken verilerden yararlanırlar.	①	②	③	④	⑤
12. Öğrencilere ait verileri öğrencinin kendisiyle paylaşarak değerlendirirler.	①	②	③	④	⑤
13. Öğrencilerin sınav sonuçları, davranış notları gibi verileri öğrencilerin velileri ile özel olarak görüşürler.	①	②	③	④	⑤
14. Öğrencilerin akademik gelişimlerini verileri kullanarak karşılaştırırlar.	①	②	③	④	⑤
15. Öğrencilere ait verileri zümre toplantılarında paylaşarak değerlendirirler.	①	②	③	④	⑤
16. Verilerden yararlanmanın öğretimin niteliğini artırdığına inanırlar.	①	②	③	④	⑤
17. Verilerden yararlanmanın mesleki gelişimlerine katkı sağladığını düşünürler.	①	②	③	④	⑤
18. Verilerle çalışmayı yararlı bulurlar.	①	②	③	④	⑤

Okul Yöneticilerinin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri

Aşağıda yöneticilerin okuldaki verileri kullanma, veri analizi ve verileri sunma gibi konulara ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelere katılma düzeyinizi en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz. <u>Lütfen yanıtsız ifade bırakmayınız.</u>	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Okul yöneticisi olarak;					
1. Okulun amaçlarına ne düzeyde ulaştığını belirlemek için verilerden (akademik başarı, performans, memnuniyet, plan vb.) yararlanırım.	①	②	③	④	⑤
2. Verileri kullanmak amacıyla öğretmenlerle toplantılar düzenlerim.	①	②	③	④	⑤
3. Okulda verilerin analizi için ihtiyaç duyulan istatistik programlarının kullanılmasını sağlarım.	①	②	③	④	⑤
4. Verilerin etkili şekilde kullanılması konusunda öğretmenlere örnek olurum.	①	②	③	④	⑤
5. Okulu geliştirmek amacıyla veriler üzerinde öğretmenlerle birlikte çalışırım.	①	②	③	④	⑤
6. Kararların verilere dayalı olarak verilmesi amacıyla zümrelere rehberlik ederim.	①	②	③	④	⑤
7. Verileri etkili biçimde kullanabilmeleri için öğretmenlerin kurs, seminer gibi eğitimler almalarını sağlarım.	①	②	③	④	⑤
8. Verileri öğretmenlere yararlı olacak şekilde analiz edip grafik, tablo vb. biçimlerde sunarım.	①	②	③	④	⑤
9. Verilerin şeffaf bir şekilde tartışılacağı güvenli bir ortam yaratırım.	①	②	③	④	⑤
10. Okulun gelişimine yönelik geçmiş yıllara ilişkin karşılaştırmalı raporlar hazırlarım.	①	②	③	④	⑤
11. Kararlarımı nitel ya da nicel farklı veri türlerinden yararlanarak veririm.	①	②	③	④	⑤

12. Verdiğim kararların gerekçelerini verileri kullanarak açıklarım.	①	②	③	④	⑤
13. Verilerin analizi ve değerlendirilmesi konusunda öğretmenlere destek olurum.	①	②	③	④	⑤
14. Okulun güçlü ve zayıf yönlerini belirlerken performans değerlendirmeleri gibi verilerden yararlanırım.	①	②	③	④	⑤
15. Öğretmenlerin performanslarını sınıf gözlemleri, görüşmeler gibi uygun veri toplama yöntemlerini kullanarak değerlendiririm.	①	②	③	④	⑤
16. Öğretmenlerin performans değerlendirmelerini onlarla birebir paylaşıyorum.	①	②	③	④	⑤
17. Öğretmenlerden, öğrencilerin akademik gelişimlerini yıldan yıla karşılaştırdıkları raporlar sunmalarını isterim.	①	②	③	④	⑤
18. Öğretim yöntem ve tekniklerini veriler doğrultusunda geliştirebilmeleri için öğretmenlere rehberlik yaparım.	①	②	③	④	⑤
19. Bilimsel araştırmalardan yararlanarak okulu geliştirmeye çaba gösteririm.	①	②	③	④	⑤
20. Verileri geleceğe yönelik planlar yapmak için kullanırım.	①	②	③	④	⑤

Okulda Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri					
Aşağıda okuldaki teknolojik altyapı, verileri kullanma gibi konulara ilişkin görüşlerinizi belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen bu ifadelere katılma düzeyinizi en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz. <u>Lütfen yanıtsız ifade bırakmayınız.</u>	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Okulumuzda;					
1. Etkili bir öğretimin veriye dayalı olması gerektiği konusunda ortak bir anlayış vardır.	①	②	③	④	⑤
2. Akademik başarının etkili bir şekilde nasıl değerlendirilebileceği konusunda ortak standartlar vardır.	①	②	③	④	⑤
3. Alınan karar ve yapılan uygulamalarda veri kullanımı öncelikli görülür.	①	②	③	④	⑤
4. Politika ve prosedürler verilere dayalı olarak belirlenir.	①	②	③	④	⑤
5. Verinin etkili şekilde kullanılması için gerekli olan bilgisayar, internet gibi teknolojik altyapı yeterlidir.	①	②	③	④	⑤
6. Sorunların çözümüne ilişkin seçenekler belirlenirken verilerden yararlanılır.	①	②	③	④	⑤
7. Öğrencilere ilişkin verileri değerlendirmek için rutin toplantılar düzenlenir.	①	②	③	④	⑤
8. Okulu geliştirme amacıyla denetim raporları gibi veriler kullanılır.	①	②	③	④	⑤
9. Ayrıntılı veri analizleri, okul geliştirme süreçlerinin önemli bir parçasıdır.	①	②	③	④	⑤
10. Öğretmenlerin öğretime yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesinde sınav sonuçları gibi veriler kullanılır.	①	②	③	④	⑤
11. Öğrencilere ilişkin veriler düzenli olarak güncellenir.	①	②	③	④	⑤
12. Velilere ilişkin veriler düzenli olarak güncellenir.	①	②	③	④	⑤
13. Öğretmenlere ilişkin veriler düzenli olarak güncellenir.	①	②	③	④	⑤

Millî Eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinde Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri					
Aşağıda Millî Eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinde veriye dayalı karar verme süreçlerine ilişkin görüşlerinizi belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen bu ifadelere katılma düzeyinizi en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz. <u>Lütfen yanıtsız ifade bırakmayınız.</u>	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Millî Eğitim Bakanlığının veriye dayalı yönetim için sağladığı altyapı (MEBBİS, E-okul vb.) kullanışlıdır.	①	②	③	④	⑤
2. Millî Eğitim Bakanlığı okul, öğretmen ve öğrencilere ilişkin paylaştığı verileri düzenli olarak güncellenir.	①	②	③	④	⑤
3. Millî Eğitim Bakanlığınca verilerin analizi için okullara sunulan bilgisayar, internet gibi teknolojik donanımlar yeterlidir.	①	②	③	④	⑤

4. Millî Eğitim Bakanlığı, verilen kararlarda verilerin kullanılması konusunda okul yöneticileri ve öğretmenleri teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
5. Millî Eğitim Bakanlığı, öğrencilerin bir üst kademeye geçiş (ör. LGS) sınav sonuçları gibi verileri tablo, grafik şeklinde analiz ederek okullarla paylaşır.	①	②	③	④	⑤
6. Millî Eğitim Bakanlığınca öğrencilerin bir üst kademeye geçiş (ör. LGS) sınav sonuçlarını diğer okullarla karşılaştırmalı olarak sunar.	①	②	③	④	⑤
7. Millî Eğitim Bakanlığı, okul yöneticileri için düzenli olarak araştırma ve istatistik eğitimleri verir.	①	②	③	④	⑤
8. İl/ilçe milli eğitim müdürlükleri, okulların performans (sınav sonuçları, öğrenci sayıları vb.) istatistiklerini düzenli olarak yayımlar.	①	②	③	④	⑤
9. İl/ilçe milli eğitim müdürlükleri, sınav sonuçlarını okullar arasında karşılaştırmalı şekilde sunar.	①	②	③	④	⑤
10. İl/ilçe milli eğitim müdürlükleri, okulların ihtiyaçlarını (eğitim, bakım-onarım vb.) verilere dayalı olarak belirler.	①	②	③	④	⑤
11. İl/ilçe milli eğitim müdürlükleri, okulların çok sayıda veriye ulaşabileceği bilgisayar sistemlerine sahiptir.	①	②	③	④	⑤

BÖLÜM IV: MESLEKİ İŞBİRLİĞİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda öğretmenlerin kendi aralarındaki işbirliğine ilişkin görüşlerinizi belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen aşağıda yer alan ifadelere ne ölçüde katıldığınızı işaretleyiniz ve <u>cevapsız ifade bırakmayınız</u> .					
Okulumuzdaki öğretmenler;	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Birbirlerini mesleki gelişimleri konusunda teşvik ederler.	①	②	③	④	⑤
2. İşbirliği gerektiren çalışmalara gönüllü olarak katılırlar.	①	②	③	④	⑤
3. Birbirlerinin fikirlerine saygı gösterirler.	①	②	③	④	⑤
4. Farklı öğretim yaklaşımları hakkında görüş alırlar.	①	②	③	④	⑤
5. Görüşlerini açıklamaları için ortam hazırlarlar.	①	②	③	④	⑤
6. Öğrenme hedeflerine ulaşılma düzeyini belirlemek için birlikte çalışırlar.	①	②	③	④	⑤
7. Öğretimsel kararları zümre olarak birlikte alırlar.	①	②	③	④	⑤
8. Birlikte yıllık ve günlük plan hazırlarlar.	①	②	③	④	⑤
9. Öğrencilerin öğrenme sorunlarını çözmede birbirlerine yardımcı olurlar.	①	②	③	④	⑤
10. Öğretimi iyileştirmek için birlikte stratejiler geliştirirler.	①	②	③	④	⑤
11. Farklı zümredeki öğretmenlerle ortak çalışma yaparlar.	①	②	③	④	⑤
12. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehberlik ederler.	①	②	③	④	⑤
13. Farklı branş öğretmenlerinin uzmanlıklarından yararlanarak disiplinler arası çalışma yaparlar.	①	②	③	④	⑤
14. Okulun geliştirilmesine yönelik birlikte proje hazırlarlar.	①	②	③	④	⑤
15. Öğrenci ödevlerini birlikte hazırlarlar.	①	②	③	④	⑤
16. Öğrencilere uygulanacak yazılı sınavlarını birlikte hazırlarlar.	①	②	③	④	⑤
17. Farklı sınıflar ve şubeler arasında ortak etkinlikler düzenlerler.	①	②	③	④	⑤
18. Öğrencilerinin başarılarını ölçme ve değerlendirme için birlikte çalışırlar.	①	②	③	④	⑤
19. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere destek olmak için ortak çalışmalar yaparlar.	①	②	③	④	⑤
20. Birbirleriyle öğretim deneyimlerini paylaşırlar.	①	②	③	④	⑤
21. Diğer öğretmenlerin öğrencilerle yaptığı etkinlikleri incelerler.	①	②	③	④	⑤
22. Öğrendikleri yeni fikir ve yöntemleri meslektaşlarıyla paylaşırlar.	①	②	③	④	⑤
23. Öğrencilerin sınav sonuçlarını birlikte değerlendirirler.	①	②	③	④	⑤
24. Derslerle ilgili kaynak ve dokümanları paylaşırlar.	①	②	③	④	⑤
25. Diğer öğretmenlerin derslerini gözlemlerler.	①	②	③	④	⑤
26. Gözlemledikleri dersle ilgili olarak öğretmenlere geribildirim verirler.	①	②	③	④	⑤
27. İhtiyaç duyduklarında diğer öğretmenleri sınıflarına yardımcı olmaları için çağırırlar.	①	②	③	④	⑤
28. Öğrencilerin başarısını artırmak için çözüm yolları geliştirirler.	①	②	③	④	⑤
29. Okulda yaşanan sorunlara ortak çözüm üretirler.	①	②	③	④	⑤

EK 2. Ölçme Aracının Öğretmen Formu

VERİYE DAYALI KARAR VERME İLE MESLEKİ İŞBİRLİĞİ ÖLÇME ARACI ÖĞRETMEN FORMU

Değerli Öğretmen,

Bu ölçek, Ankara'daki kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin veriye dayalı karar verme ile öğretmenlerin mesleki işbirliği düzeylerini belirlemek amacıyla planlanan doktora tezine veri toplamak için geliştirilmiştir. Hazırlanan ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel ve mesleki bilgilere ilişkin sorular, ikinci bölümde okulda kullanılan veri kaynakları, üçüncü bölümde veriye dayalı karar vermeye, dördüncü bölümde ise mesleki işbirliğine ilişkin ifadeler yer almaktadır.

Sizden beklenen, her ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyarak başındaki açıklamaya göre katılma durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretlemenizdir. Araştırmanın objektifliği açısından lütfen ölçeğe isminizi yazmayınız ve yanıtınız soru ya da ifade bırakmayınız. Bu formu cevaplamak en fazla 15-20 dakikanızı alacaktır. Toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak olup hiçbir kişi veya kurum ile paylaşılmayacaktır. Araştırmaya sağlayacağınız katkı ve desteğiniz için ıctenlikle teşekkür ederim.

Arş. Gör. Burcu TOPTAŞ

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

BÖLÜM I: KİŞİSEL VE MESLEKİ BİLGİLER

Bu bölümde kişisel ve mesleki bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır. Lütfen yanıtlarınızı, uygun seçeneği işaretleyiniz ya da yazınız.

1. Cinsiyetiniz:

☐ Kadın ☐ Erkek

2. Meslekteki Kıdeminiz :

..... yıl

3. Bu Okuldaki Görev Süreniz:

..... yıl

4. Eğitim Düzeyiniz:

☐ Ön Lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Pedagojik Formasyon ☐ Doktora

5. Mezun Olduğunuz Kurum:

☐ Eğitim ☐ Eğitim Fakültesi ☐ Fen-Edebiyat Fakültesi ☐ Diğer
Yüksekokulu

6. Branşınız:

.....

7. Araştırma ya da istatistiğe yönelik bir eğitim aldınız mı?

☐ Evet ☐ Hayır

8. Yanıtınız "evet" se, araştırma ve istatistik eğitimi ne zaman aldınız?

☐ Lisans ☐ Hizmet içi ☐ Lisansüstü ☐ Ücretli ☐ Diğer
eğitimim ☐ eğitim ☐ eğitimim sırasında ☐ seminer- ☐ (Lütfen
sırasında ☐ kurslarında ☐ çalıştaylarda ☐ Yazınız)

BÖLÜM II: OKULDA KULLANILAN VERİ KAYNAKLARI

Lütfen aşağıda yer alan verilerden okulunuzda kullandıklarınızı işaretleyiniz. Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.

1. ☐ Öğrencilerin Cinsiyet Verileri	2. ☐ Öğrenci Sayıları	3. ☐ Personel Sayıları	4. ☐ Disiplin Raporları	5. ☐ Kalite Yönetimi Belgeleri
6. ☐ Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri	7. ☐ Devam-Devamsızlık Durumları	8. ☐ Okul Öz Değerlendirme Raporları	9. ☐ Öğretimi Değerlendirme Anketleri	10. ☐ Son 10 Yıldaki Okulun Demirbaş Sayıları
11. ☐ Rehberlik Hizmetlerinden Yararlanan Öğrenci Sayıları	12. ☐ Son 10 Yıla Ait Öğrencilerin Not Ortalaması	13. ☐ Son 10 Yıldaki Okul Denetim Raporları	14. ☐ Son 10 Yıldaki Ders Denetim Raporları	15. ☐ Son 10 Yıldaki Öğrenci Sayısındaki Değişim
16. ☐ Öğretmen Memnuniyet Anketi Sonuçları	17. ☐ Veli Memnuniyet Anketi Sonuçları	18. ☐ Öğrenci Memnuniyet Anketi Sonuçları	19. ☐ LGS Sonuçları	20. ☐ İzleme ve Değerlendirme Sonuçları
21. ☐ Öğretmen Performans Değerlendirmesi	22. ☐ Türkiye Geneli Deneme Sınavı Sonuçları	23. ☐ Özel Gereksinimli Öğrencilere İlişkin Raporlar	24. ☐ Son 10 Yıla Ait Öğrenci Sınav Sonuçları	25. ☐ Okulun Bulunduğu Bölgedeki Çağ Nüfusu
26. ☐ Son 10 Yıldaki Personel Sayılarındaki Değişim	27. ☐ Özel Eğitim Öğrenci Sayısı	28. ☐ Eğitim İhtiyacı Analizleri	29. ☐ Son 10 Yıla Ait Okul Bütçesine İlişkin Veriler	30. ☐ Son 10 Yıla Ait Okul-Aile Birliği Tutanakları
☐ Diğer (Lütfen yazınız):				

BÖLÜM III: VERİYE DAYALI KARAR VERME ÖLÇEĞİ**Öğretmenlerin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri**

Aşağıda öğretmenlerin okuldaki verileri kullanma, veri analizi, veri okuryazarlığı gibi konulara ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelere katılma düzeyinizi en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz. <u>Lütfen yanıtız ifade bırakmayınız.</u>	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Bir öğretmen olarak;					
1. Öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını belirlerken verilerden yararlanırım.	1	2	3	4	5
2. Öğrencilerin başarısını değerlendirirken süreç değerlendirmesinden yararlanırım.	1	2	3	4	5
3. Öğretimi, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlerken verilerden yararlanırım.	1	2	3	4	5
4. Verileri grafik ve tablo şeklinde analiz edip sunarım.	1	2	3	4	5
5. Grafiklerle sunulan verileri nasıl yorumlayacağımı bilirim.	1	2	3	4	5
6. Sınav sonuçları gibi toplanan verileri nasıl yorumlayacağımı bilirim.	1	2	3	4	5
7. Veri analizi için gerekli geçerlik, güvenilirlik gibi teknik kavramlar konusunda bilgi sahibiyim.	1	2	3	4	5
8. Öğrencilerden elde edilen verileri, öğretim yöntem ve tekniklerimi geliştirmek için kullanırım.	1	2	3	4	5
9. Öğrencilerin akademik değerlendirme sonuçlarına göre derslerimin içeriğini düzenlerim.	1	2	3	4	5
10. Öğrencilere geribildirim verirken verilerden yararlanırım.	1	2	3	4	5
11. Öğrencilerin öğrenme sorunlarını belirlerken verilerden yararlanırım.	1	2	3	4	5
12. Öğrencilere ait verileri öğrencinin kendisiyle paylaşarak değerlendiririm.	1	2	3	4	5
13. Öğrencilerin sınav sonuçları, davranış notları gibi verileri öğrencilerin verileri ile özel olarak görüşürüm.	1	2	3	4	5
14. Öğrencilerin akademik gelişimlerini verileri kullanarak karşılaştırırım.	1	2	3	4	5
15. Öğrencilere ait verileri zümre toplantılarında paylaşarak değerlendiririm.	1	2	3	4	5
16. Verilerden yararlanmanın öğretimin niteliğini artırdığına inanırım.	1	2	3	4	5
17. Verilerden yararlanmanın mesleki gelişimime katkı sağladığını düşünürüm.	1	2	3	4	5
18. Verilerle çalışmayı yararlı bulurum.	1	2	3	4	5

Okul Yöneticilerinin Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri

Aşağıda yöneticilerin okuldaki verileri kullanma, veri analizi ve verileri sunma gibi konulara ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelere katılma düzeyinizi en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz. <u>Lütfen yanıtız ifade bırakmayınız.</u>	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Okul yöneticilerim;					
1. Okulun amaçlarına ne düzeyde ulaştığını belirlemek için verilerden (akademik başarı, performans, memnuniyet, plan vb.) yararlanırlar.	1	2	3	4	5
2. Verileri kullanmak amacıyla öğretmenlerle toplantılar düzenlerler.	1	2	3	4	5
3. Okulda verilerin analizi için ihtiyaç duyulan istatistik programlarının kullanılmasını sağlarlar.	1	2	3	4	5
4. Verilerin etkili şekilde kullanılması konusunda öğretmenlere örnek olurlar.	1	2	3	4	5
5. Okulu geliştirmek amacıyla veriler üzerinde öğretmenlerle birlikte çalışırlar.	1	2	3	4	5
6. Kararların verilere dayalı olarak verilmesi amacıyla zümrelere rehberlik ederler.	1	2	3	4	5
7. Verilerin etkili biçimde kullanılabilmesi için kurs, seminer gibi eğitimler alınmasını sağlarlar.	1	2	3	4	5
8. Verileri öğretmenlere yararlı olacak şekilde analiz edip grafik, tablo vb. biçimlerde sunarlar.	1	2	3	4	5
9. Verilerin şeffaf bir şekilde tartışılacağı güvenli bir ortam yaratırlar.	1	2	3	4	5
10. Okulun gelişimine yönelik geçmiş yıllara ilişkin karşılaştırmalı raporlar hazırlarlar.	1	2	3	4	5
11. Kararlarını nitel ya da nicel farklı veri türlerinden yararlanarak verirler.	1	2	3	4	5
12. Verdikleri kararların gerekçelerini verileri kullanarak açıklarlar.	1	2	3	4	5
13. Verilerin analizi ve değerlendirilmesi konusunda öğretmenlere destek olurlar.	1	2	3	4	5
14. Okulun güçlü ve zayıf yönlerini belirlerken performans değerlendirmeleri gibi verilerden yararlanırlar.	1	2	3	4	5

15. Öğretmenlerin performanslarını sınıf gözlemleri, görüşmeler gibi uygun veri toplama yöntemlerini kullanarak değerlendirirler.	①	②	③	④	⑤
16. Öğretmenlerin performans değerlendirmelerini onlarla birebir paylaşırlar.	①	②	③	④	⑤
17. Öğretmenlerden, öğrencilerin akademik gelişimlerini yıldan yıla karşılaştırdıkları raporlar sunmalarını isterler.	①	②	③	④	⑤
18. Öğretim yöntem ve tekniklerini veriler doğrultusunda geliştirebilmeleri için öğretmenlere rehberlik yaparlar.	①	②	③	④	⑤
19. Bilimsel araştırmalardan yararlanarak okulu geliştirmeye çaba gösterirler.	①	②	③	④	⑤
20. Verileri geleceğe yönelik planlar yapmak için kullanırlar.	①	②	③	④	⑤

Okulda Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri					
Aşağıda okuldaki teknolojik altyapı, verileri kullanma gibi konulara ilişkin görüşlerinizi belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen bu ifadelere katılma düzeyinizi en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz. <u>Lütfen yanıtsız ifade bırakmayınız.</u>	Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Çok Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Okulumuzda;					
1. Etkili bir öğretimin veriye dayalı olması gerektiği konusunda ortak bir anlayış vardır.	①	②	③	④	⑤
2. Akademik başarının etkili bir şekilde nasıl değerlendirilebileceği konusunda ortak standartlar vardır.	①	②	③	④	⑤
3. Alınan karar ve yapılan uygulamalarda veri kullanımı öncelikli görülür.	①	②	③	④	⑤
4. Politika ve prosedürler verilere dayalı olarak belirlenir.	①	②	③	④	⑤
5. Verinin etkili şekilde kullanılması için gerekli olan bilgisayar, internet gibi teknolojik altyapı yeterlidir.	①	②	③	④	⑤
6. Sorunların çözümüne ilişkin seçenekler belirlenirken verilerden yararlanılır.	①	②	③	④	⑤
7. Öğrencilere ilişkin verileri değerlendirmek için rutin toplantılar düzenlenir.	①	②	③	④	⑤
8. Okulu geliştirme amacıyla denetim raporları gibi veriler kullanılır.	①	②	③	④	⑤
9. Ayrıntılı veri analizleri, okul geliştirme süreçlerinin önemli bir parçasıdır.	①	②	③	④	⑤
10. Öğretmenlerin öğretime yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesinde sınav sonuçları gibi veriler kullanılır.	①	②	③	④	⑤
11. Öğrencilere ilişkin veriler düzenli olarak güncellenir.	①	②	③	④	⑤
12. Velilere ilişkin veriler düzenli olarak güncellenir.	①	②	③	④	⑤
13. Öğretmenlere ilişkin veriler düzenli olarak güncellenir.	①	②	③	④	⑤

Millî Eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinde Veriye Dayalı Karar Verme Süreçleri					
Aşağıda Millî Eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinde veriye dayalı karar verme süreçlerine ilişkin görüşlerinizi belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen bu ifadelere katılma düzeyinizi en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz. <u>Lütfen yanıtsız ifade bırakmayınız.</u>	Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Çok Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1. Millî Eğitim Bakanlığının veriye dayalı yönetim için sağladığı altyapı (MEBBİS, E-okul vb.) kullanışlıdır.	①	②	③	④	⑤
2. Millî Eğitim Bakanlığı okul, öğretmen ve öğrencilere ilişkin paylaştığı verileri düzenli olarak günceller.	①	②	③	④	⑤
3. Millî Eğitim Bakanlığınca verilerin analizi için okullara sunulan bilgisayar, internet gibi teknolojik donanımlar yeterlidir.	①	②	③	④	⑤
4. Millî Eğitim Bakanlığı, verilen kararlarda verilerin kullanılması konusunda okul yöneticileri ve öğretmenleri teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
5. Millî Eğitim Bakanlığı, öğrencilerin bir üst kademeye geçiş (ör. lise) sınav sonuçları gibi verileri tablo, grafik şeklinde analiz ederek okullarla paylaşır.	①	②	③	④	⑤

6. Millî Eğitim Bakanlığınca öğrencilerin bir üst kademeye geçiş sınav sonuçları diğer okullarla karşılaştırmalı olarak sunar.	①	②	③	④	⑤
7. Millî Eğitim Bakanlığı, eğitimciler için düzenli olarak araştırma ve istatistik eğitimleri verir.	①	②	③	④	⑤
8. İl/ilçe milli eğitim müdürlükleri, okulların performans (sınav sonuçları, öğrenci sayıları vb.) istatistiklerini düzenli olarak yayımlar.	①	②	③	④	⑤
9. İl/ilçe milli eğitim müdürlükleri, sınav sonuçlarını okullar arasında karşılaştırmalı şekilde sunar.	①	②	③	④	⑤
10. İl/ilçe milli eğitim müdürlükleri, okulların ihtiyaçlarını (eğitim, bakım-onarım vb.) verilere dayalı olarak belirler.	①	②	③	④	⑤
11. İl/ilçe milli eğitim müdürlükleri, okulların çok sayıda veriye ulaşabileceği bilgisayar sistemlerine sahiptir.	①	②	③	④	⑤

BÖLÜM IV: MESLEKİ İŞBİRLİĞİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda öğretmenlerin kendi aralarındaki işbirliğine ilişkin görüşlerinizi belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen aşağıda yer alan ifadelere ne ölçüde katıldığınızı işaretleyiniz ve cevapsız ifade bırakmayınız.					
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Okulumuzdaki öğretmenler;					
1. Birbirlerini mesleki gelişimleri konusunda teşvik ederler.	①	②	③	④	⑤
2. İşbirliği gerektiren çalışmalara gönüllü olarak katılırlar.	①	②	③	④	⑤
3. Birbirlerinin fikirlerine saygı gösterirler.	①	②	③	④	⑤
4. Farklı öğretim yaklaşımları hakkında görüş alırlar.	①	②	③	④	⑤
5. Görüşlerini açıklamaları için ortam hazırlarlar.	①	②	③	④	⑤
6. Öğrenme hedeflerine ulaşılma düzeyini belirlemek için birlikte çalışırlar.	①	②	③	④	⑤
7. Öğretimsel kararları zümre olarak birlikte alırlar.	①	②	③	④	⑤
8. Birlikte yıllık ve günlük plan hazırlarlar.	①	②	③	④	⑤
9. Öğrencilerin öğrenme sorunlarını çözmede birbirlerine yardımcı olurlar.	①	②	③	④	⑤
10. Öğretimi iyileştirmek için birlikte stratejiler geliştirirler.	①	②	③	④	⑤
11. Farklı zümredeki öğretmenlerle ortak çalışma yaparlar.	①	②	③	④	⑤
12. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehberlik ederler.	①	②	③	④	⑤
13. Farklı branş öğretmenlerinin uzmanlıklarından yararlanarak disiplinler arası çalışma yaparlar.	①	②	③	④	⑤
14. Okulun geliştirilmesine yönelik birlikte proje hazırlarlar.	①	②	③	④	⑤
15. Öğrenci ödevlerini birlikte hazırlarlar.	①	②	③	④	⑤
16. Öğrencilere uygulanacak yazılı sınavlarını birlikte hazırlarlar.	①	②	③	④	⑤
17. Farklı sınıflar ve şubeler arasında ortak etkinlikler düzenlerler.	①	②	③	④	⑤
18. Öğrencilerinin başarılarını ölçme ve değerlendirme için birlikte çalışırlar.	①	②	③	④	⑤
19. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere destek olmak için ortak çalışmalar yaparlar.	①	②	③	④	⑤
20. Birbirleriyle öğretim deneyimlerini paylaşırlar.	①	②	③	④	⑤
21. Diğer öğretmenlerin öğrencilerle yaptığı etkinlikleri incelerler.	①	②	③	④	⑤
22. Öğrendikleri yeni fikir ve yöntemleri meslektaşlarıyla paylaşırlar.	①	②	③	④	⑤
23. Öğrencilerin sınav sonuçlarını birlikte değerlendirirler.	①	②	③	④	⑤
24. Derslerle ilgili kaynak ve dokümanları paylaşırlar.	①	②	③	④	⑤
25. Diğer öğretmenlerin derslerini gözlemlerler.	①	②	③	④	⑤
26. Gözlemledikleri dersle ilgili olarak birbirlerine geribildirim verirler.	①	②	③	④	⑤
27. İhtiyaç duyduklarında diğer öğretmenleri sınıflarına yardımcı olmaları için çağırırlar.	①	②	③	④	⑤
28. Öğrencilerin başarısını artırmak için çözüm yolları geliştirirler.	①	②	③	④	⑤
29. Okulda yaşanan sorunlara ortak çözüm üretirler.	①	②	③	④	⑤

EK 3. Görüşme Formları

VERİYE DAYALI KARAR VERME İLE MESLEKİ İŞBİRLİĞİNE YÖNELİK OKUL YÖNETİCİSİ GÖRÜŞME FORMU

Değerli Okul Yöneticisi,

Ankara'daki kamu ortaokullarındaki okul yöneticilerinin veriye dayalı karar verme süreçlerinde izledikleri yolun ve karşılaştıkları engellerin ve öğretmenlerin mesleki işbirliğinin başarıyla ilişkisinin belirlenmesi amaçlanan doktora tezim kapsamında bir görüşme yapmak istiyorum. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda **çalışmadan çıkma hakkına** sahipsiniz. Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçiminde yorumlanacaktır. Bu çalışma kapsamında sizinle görüşme yapılacak ve **izin verdiğiniz takdirde** görüşme ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacaktır. Yapılacak ses kaydı, araştırmacı tarafından dinlenecek, yazıya geçirilecek ve elde edilecek verilerin temalandırılması ile kodlaması yapılacaktır. Araştırmada yer alacak alıntılarınızda, kimliğinizi ele verecek hiçbir bilgiye yer verilmeyecektir. Bu görüşme yaklaşık 45-60 dakika sürecek olup bu görüşme ile sizden alınan bilgiler, yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacak başka bir kişi ya da kuruma verilmeyecek ve **etik ilkelere özen gösterilecektir**.

Değerli vaktinizi ayırarak bu araştırmaya katkıda bulunduğunuz için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör Burcu Toptaş
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Tarih: _____

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Yaş (Lütfen yazınız):
3. Öğrenim Durumunuz: () Önlisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
4. Kıdeminiz (Lütfen yazınız): yıl
5. Çalıştığınız okuldaki yöneticilik süreniz: yıl

Görüşme Soruları

1. Okulunuzdaki problemleri nasıl belirliyorsunuz?
 - 1.1. Okulunuzdaki problemlerden/sorunlardan nasıl haberdar oluyorsunuz?
 - 1.2. Problemleri belirleme sürecinde hangi tür kaynaklardan yararlanıyorsunuz?

2. Probleme ilişkin bilgiler toplarken nasıl bir yol izliyorsunuz?
 - 2.1. Hangi kaynaklar aracılığıyla probleme ilişkin bilgi topluyorsunuz?
 - 2.2. Hangi tür verileri kullanıyorsunuz? (Nitel veriler= , nicel veriler=)
 - 2.3. Problemi belirlerken veri kullanmanızın amacı nedir?
 - 2.4. Hangi tür verilerin eksikliğini hissediyorsunuz? Neden?
 - 2.5. Okulunuzda verilere nasıl ulaşıyorsunuz? Zorluklar ve engellerle karşılaşmıyorsunuz? Örnekler veriniz.
3. Problemin çözümüne yönelik seçenekleri nasıl belirliyorsunuz?
 - 3.1. Hangi durumlarda seçenekleri kendiniz belirliyorsunuz? Lütfen örnek veriniz.
 - 3.2. Hangi durumlarda velilerin, öğrencilerin, öğretmenlerin görüşlerine başvuruyorsunuz? Lütfen örnek veriniz.
4. Seçenekler arasından birine karar verirken nasıl bir yol izliyorsunuz?
 - 4.1. Sizin ya da diğer kişilerin deneyimlerine başvuruyor musunuz? Mevzuattan yararlanıyor musunuz?
 - 4.2. Bütün seçenekleri gözden geçiriyor ya da en önemli seçenekler arasından en iyi görüneni mi seçiyorsunuz? Lütfen örneklerle açıklayınız.
 - 4.3. Bir seçeneği belirlerken veri kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız hangi tür veriler kullanıyorsunuz?
 - 4.4. Sizce hangi durumlarda veriye dayalı olarak karar verilmesi gerekir? Lütfen örnek veriniz.
 - 4.5. Seçeneklerden birine karar verirken veriye dayalı karar vermenin faydaları nelerdir? Geçmiş yaşantılarınızdan örnekler verebilir misiniz?
 - 4.6. Seçeneklerden birine karar verirken veriye dayalı karar vermenin sınırlılıkları nelerdir? Örnekler veriniz.
5. Kararlarınızın sonuçlarını izliyor/değerlendiriyor musunuz? Eğer öyleyse, bu izleme sürecinden bahsedebilir misiniz?
 - 5.1. Sonuçlar ile ilgili veri topluyor musunuz?
 - 5.2. Sonuçları izleme yöntemleriniz var mı? Varsa bu yöntemler nelerdir?
 - 5.3. Sonuçları izleme sürecinde kimlerden destek alıyorsunuz? Lütfen örneklerle açıklayınız.

6. Sizin ya da başka yöneticilerin veriye dayalı olarak verdiği kararlar ile vermediği kararların sonuçları arasında farklılıklar gördünüz mü? Lütfen örnekler veriniz.
7. Okullarda veriye dayalı karar vermenin engelleri nelerdir?
8. Okul yöneticisi olarak okulunuzdaki öğretmenler arasındaki işbirliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - 8.1. Öğretmenler birbirlerinin sınıflarını gözlemliyorlar mı? Eğer, gözlem yapıyorlarsa bununla ilgili diğerlerine dönüt veriyorlar mı?
 - 8.2. Öğretmenler kaynak ve etkinlik paylaşımı yapıyorlar mı? Örnek verir misiniz?
9. Okulunuzda öğretmenler arasında işbirliği süreçlerinde sorun yaşıyor mu? Yaşıyorsa bu sorunların aşılması amacıyla neler yapıyorsunuz? Lütfen örneklerle açıklayınız.



**VERİYE DAYALI KARAR VERME İLE MESLEKİ İŞBİRLİĞİNE YÖNELİK
ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU**

Değerli Öğretmen,

Ankara'daki kamu ortaokullarındaki öğretmenlerin veriye dayalı karar verme süreçlerinde izledikleri yolun ve karşılaştıkları engellerin ve mesleki işbirliğinin başarıyla ilişkisinin belirlenmesi amaçlanan doktora tezim kapsamında bir görüşme yapmak istiyorum. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda **çalışmadan çıkma hakkına** sahiptir. Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçiminde yorumlanacaktır. Bu çalışma kapsamında sizinle görüşme yapılacak ve **izin verdiğiniz takdirde** görüşme ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacaktır. Yapılacak ses kaydı, araştırmacı tarafından dinlenecek, yazıya geçirilecek ve elde edilecek verilerin temalandırılması ile kodlaması yapılacaktır. Araştırmada yer alacak alıntılarınızda, kimliğinizi ele verecek hiçbir bilgiye yer verilmeyecektir. Bu görüşme yaklaşık 45-60 dakika sürecek olup bu görüşme ile sizden alınan bilgiler, yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacak başka bir kişi ya da kuruma verilmeyecek ve **etik ilkelere özen gösterilecektir.**

Değerli vaktinizi ayırarak bu araştırmaya katkıda bulunduğunuz için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör Burcu Toptaş
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Tarih: _____

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Yaş (Lütfen yazınız):
3. Öğrenim Durumunuz: () Önlisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
4. Kıdeminiz (Lütfen yazınız): yıl
5. Çalıştığınız okuldaki yöneticilik süreniz: yıl

Görüşme Soruları

1. Okulunuzdaki problemleri nasıl belirliyorsunuz?
 - 1.1. Okulunuzdaki problemlerden/sorunlardan nasıl haberdar oluyorsunuz?
 - 1.2. Problemleri belirleme sürecinde hangi tür kaynaklardan yararlanıyorsunuz?
 - 1.3. Problemleri belirleme sürecinde kimlere başvuruyorsunuz?

- 1.4. Hangi tür durumlarda problemlerin çözümünde ani ve hızlı karar veriyorsunuz? Örnekler veriniz
2. Probleme ilişkin bilgi toplarken nasıl bir yol izliyorsunuz?
 - 2.1. Hangi kaynaklar aracılığıyla probleme ilişkin bilgi topluyorsunuz?
 - 2.2. Hangi tür verileri kullanıyorsunuz? (Nitel veriler= , nicel veriler=)
 - 2.3. Problemi belirlerken veri kullanmanızın amacı nedir?
 - 2.4. Hangi tür verilerin eksikliğini hissediyorsunuz? Neden?
 - 2.5. Okulunuzda verilere nasıl ulaşıyorsunuz? Zorluklar ve engellerle karşılaşmıyorsunuz? Örnekler veriniz.
3. Problemin çözümüne yönelik seçenekleri nasıl belirliyorsunuz?
 - 3.1. Hangi durumlarda seçenekleri kendiniz belirliyorsunuz? Lütfen örnek veriniz.
 - 3.2. Hangi durumlarda velilerin, öğrencilerin, öğretmenlerin görüşlerine başvuruyorsunuz? Lütfen örnek veriniz.
4. Seçenekler arasından birine karar verirken nasıl bir yol izliyorsunuz?
 - 4.1. Sizin ya da diğer kişilerin deneyimlerine başvuruyor musunuz? Mevzuattan yararlanıyor musunuz?
 - 4.2. Bütün seçenekleri gözden geçiriyor ya da en önemli seçenekler arasından en iyi görüneni mi seçiyorsunuz? Lütfen örneklerle açıklayınız.
 - 4.3. Bir seçeneği belirlerken veri kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız hangi tür veriler kullanıyorsunuz?
 - 4.4. Sızce hangi durumlarda veriye dayalı olarak karar verilmesi gerekir? Lütfen örnek veriniz.
 - 4.5. Seçeneklerden birine karar verirken veriye dayalı karar vermenin faydaları nelerdir? Geçmiş yaşantılarınızdan örnekler verebilir misiniz?
 - 4.6. Seçeneklerden birine karar verirken veriye dayalı karar vermenin sınırlılıkları nelerdir? Örnekler veriniz.
5. Kararlarınızın sonuçlarını izliyor/değerlendiriyor musunuz? Eğer öyleyse, bu izleme sürecinden bahsedebilir misiniz?
 - 5.1. Sonuçlar ile ilgili veri topluyor musunuz?
 - 5.2. Sonuçları izleme yöntemleriniz var mı? Varsa bu yöntemler nelerdir?

- 5.3. Sonuçları izleme sürecinde kimlerden destek alıyorsunuz? Nasıl? Lütfen örneklerle anlatınız.
6. Sizin ya da başka öğretmenlerin veriye dayalı olarak verdiği kararlar ile vermediği kararların sonuçları arasında farklılıklar gördünüz mü? Lütfen örnekler veriniz.
7. Sizce okullarda veriye dayalı karar vermenin engelleri nelerdir?
8. Okulunuzdaki öğretmen arkadaşlarınızla işbirliğinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Kaynak paylaşımı yapıyorlar mı? Birbirleriyle etkinlikleri ve planlarını paylaşıyorlar mı?
- 8.1. Öğretmenler olarak birbirinizin sınıflarını gözlemliyor musunuz? Eğer, gözlem yapıyorsanız bununla ilgili diğerlerine dönüt veriyor musunuz?
- 8.2. Öğretmenler kaynak ve etkinlik paylaşıyorlar mı? Lütfen örnek verir misiniz?
9. Okulunuzda öğretmenler arasında işbirliği süreçlerinde sorun yaşanıyor mu? Yaşanıyorsa bu sorunların aşılması amacıyla neler yapıyorsunuz? Lütfen örneklerle açıklayınız.

EK 4. Ankara İli Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-73038246
Konu : Araştırma İzni

24.03.2023

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 17.03.2023 tarihli ve 865837 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Burcu TOPTAŞ'ın "**Okul Yönetiminde Veriye Dayalı Karar Verme Davranışı ve Mesleki İş Birliğinin Akademik Başarı ile İlişki**" konulu çalışması kapsamında merkez ilçelerimize bağlı ortaokullarda uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

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

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları (14 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Ankara Üniversitesi

Bilgi:
9 Merkez İlçe

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet mah. Alparslan Türkeş cad. no:4 (Ek Hizmet Binası AR-GE)
Yenimahalle
Telefon No : 0 (312) 306 89 07
E-Posta: isticatistik06@meh.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Aysun AKDEMİR
Unvan : Memur
İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden c220-545a-32b9-9524-063a kodu ile teyit edilebilir.

EK 5. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 27/03/2023
Toplantı Sayısı : 08
Karar Sayısı : 101

101- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Öğr. Üyesi Prof. Dr. İnayet AYDIN'ın danışmanlığını yaptığı, doktora öğrencisi **Burcu TOPTAŞ**'ın "Okul Yönetiminde Veriye Dayalı Karar Verme Davranışı ve Mesleki İşbirliğinin Akademik Başarı İle İlişkisi" başlıklı tezi ile ilgili 17.03.2023 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Burcu TOPTAŞ**'ın "Okul Yönetiminde Veriye Dayalı Karar Verme Davranışı ve Mesleki İşbirliğinin Akademik Başarı İle İlişkisi" başlıklı tezi ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Okullarda Veriye Dayalı Yönetim Davranışı ve Mesleki İşbirliği ile Akademik Başarı İlişkisi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 08.09.2023
Gönderim Numarası	: 2160594543
Sayfa Sayısı	: 206
Sözcük Sayısı	: 52962
Karakter Sayısı	: 380749
Benzerlik Oranı	: %7
Savunma Tarihi	: 20.07.2023

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Burcu TOPTAŞ

Tarih: 08.09.2023

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Burcu TOPTAŞ

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Co-Convenor	EERA, Emerging Researchers Group	2019-...
Araştırma Görevlisi	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi	2015-...
Öğretmen, Koordinatör	Bilkent Laboratory and International School	2009-2015

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi ve Teftişi	Ankara Üniversitesi	2016
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Hacettepe Üniversitesi	2009

Yayınlar:

Toptaş, B. (2022). Davranışsal eğitim ekonomisinin temel kavramları. In Davranışsal Eğitim Ekonomisi (Karakütük, K., & Özdoğan Özbal, E., Eds.). Ankara: Pegem Academy.

Toptaş, B. (2022). Karar verme yanlılıkları. In *Prof. Dr. İlayet Aydın'a armağan* (Oğuz, E., & Yılmaz, K. Eds.), pp. 57-598. Ankara University Publications.

Toptaş, B. ve Özdoğan-Özbal, E. (2022). COVID-19'un eğitim sektörü üzerine yansımaları. In Eğitim bilimleri bakış açısıyla covid-19'un eğitime yansımaları (Ed. Öğülmüş, S., Güney-Karaman, N., Yalçın, S., & Özdoğan-Özbal, E.), pp. 10-32. Ankara University Publications.

- Toptaş, B., Spiele, S., Schildkamp, K., & Bowers, A. (2021). *From data science to data use: from high tech to human touch*. ICSE 2021 Virtual Conference.
- Toptaş, B., & Balcı, A. (2021). *Academic achievement is a myth or a must for school effectiveness*. ECER 2020. –Bursary Winner
- Toptaş, B. (2021). “Of course, I know!”: Overconfidence bias in education. In *Prof. Dr. Ali Balcı'ya armağan* (Aydın, İ., Öztürk, İ., Güner-Demir, T., Erdemli, Ö., & Toptaş, B., Eds.), pp. 57-598. Ankara University Publications.
- Aydın, İ., Toptaş, B., Kaysili, A., Tanriverdi, G., Güngören, N., & Topçu, Ş. (2021). Professional development needs analysis of school administrators and teachers in Turkey. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29(2), 428-441.
- Aydın, İ., Güner Demir, T., Toptaş, B., & Erdemli, Ö. (2021). Teachers' struggle with gifts: gift culture at schools and associated ethical problems. *Ethics & Behavior*, 31(5), 335-349.
- Aydın, I., Erdemli, Ö., Toptaş, B. ve Demir, T. G. (2021). Okulda Hediye Sürecine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 54(3), 891-927.
- Toptaş, B. (2019). *Similarity paradox “similarity attracts or rejects in academia”:* supervisor and research assistant relations. ECER Conference 2019, Hamburg, Germany.
- Aydın, I., Toptaş, B., Güner Demir, T., & Erdemli, Ö. (2019). Being an expatriate teacher in Turkish private schools: Opinions on education, teaching, and administration processes. *Eğitim ve Bilim-Education and Science*, 44(200).
- Toptaş, B. (2018). Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri ve işlerini anlamlı bulmalarını etkileyen etmenler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 521-542.
- Toptaş, B., Kürşad, M. Ş., & Bökeoğlu, Ö. Ç. (2018). Araştırma görevlilerinin araştırma problemleri belirlerken izledikleri yol ve karşılaştıkları güçlükler: nitel bir çalışma. *Current Research in Education*, 4(2), 48-61.
- Aydın, İ. & Toptaş, B. (2018). *Change and organizational drift in the education system: The views from different perspectives*. ECER Conference 2018, Bolzano, Italy.
- Toptaş, B. (2018). The level of teachers' finding works meaningful and factors affecting teachers' finding work meaningful *Abant İzzet Baysal University Faculty of Education Journal*, 18(1), 521-542.
- Aydın, İ., Güner-Demir, T., Toptaş, B. & Erdemli, Ö. (2018). Gift culture at schools: Views of the teachers based on work ethics. Paper presented at 13th International Congress on Educational Administration, Cumhuriyet University, Sivas.

- Aydın, İ. & Toptaş, B. (2018). *Career plateau in the teaching profession*. Paper presented at 5th International Eurasian Educational Research Congress, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Toptaş, B. (2017). A contemporary approach to performance evaluation: Teacher portfolios. *International Journal of Human Sciences*, 14(4), 4155-4170.
- Aydın, İ., Sıldıroğlu-Erdemli, Ö. E., Güner-Demir, T. & Toptaş, B. (2016). “Silence belongs to the young, speech belongs to the old”: The reason why research assistants remain silent. *Journal of Education and Human Development*, 5(4), 109-118.
- Toptaş, B. & Aydın, İ. (2017). *International education: Stakeholders’ perspectives*. Paper presented at European Educational Research Association, European Conference on Educational Research (ECER) 2017, UCC International University, Denmark.
- Toptaş, B., Şahin-Kürşad, M. & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2017). *Identifying a research subject: A phenomenological approach of ways taken and the obstacles faced*. Paper presented at 26th International Conference on Educational Sciences, Antalya.
- Aydın, İ. & Toptaş, B. (2016). *Causes and consequences of organizational hypocrisy in education organizations*. Paper presented at 3rd International Eurasian Educational Research Congress, Sıtkı Koçman University, Muğla.
- Çinkır Ş., Atalay, A., Toptaş B., Gürses-Kürçe, S. & Öztürk, N. (2016). *Students’ representative elections affected by political election culture in Turkey*. Paper presented at 3rd International Eurasian Educational Research Congress, Pamukkale University, Denizli.
- Aydın İ., Bozgeyik, B., Güner-Demir T. & Erdemli, Ö. (2015). *Teaching and learning culture in Turkey from the point of view of expatriate teachers: Views and suggestions*. Paper presented at Eurasian Journal of Educational Research, Hacettepe University, Ankara.
- Aydın, İ., Güner-Demir, T. Bozgeyik, B. & Erdemli, Ö. (2015). *Employee silence in universities causes of research assistants silence*. Paper presented at International Congress on Education for the Future: Issues and Challenges (ICEFIC), Ankara University, Ankara.