



**ÖĞRETMENLERİN YENİLEŞİMCİ DAVRANIŞLARI İLE
OKUL MÜDÜRÜNE YÖNELİK ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ALGISI
ARASINDAKİ İLİŞKİDE
MESLEKİ İŞBİRLİĞİ VE ÖĞRETMEN BAĞLILIĞININ ROLÜ**

Erhan Dolapcı

**DOKTORA TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ŞUBAT, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 1 (Bir) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Erhan
Soyadı : DOLAPCI
Bölüm : Eğitim Yönetimi
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Öğretmenlerin Yenileşimci Davranışları ile Okul Müdürüne Yönelik Öğretimsel Liderlik Algısı Arasındaki İlişkide Mesleki İşbirliği ve Öğretmen Bağlılığının Rolü
İngilizce Adı : The Role of Professional Cooperation and Teacher Commitment in the Relationship Between the Innovative Behaviors of Teachers' and Perception of Instructional Leadership towards Principals

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Erhan DOLAPCI

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Erhan DOLAPCI tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Yenileşimci Davranışları ile Okul Müdürüne Yönelik Öğretimsel Liderlik Algısı Arasındaki İlişkide Mesleki İşbirliği ve Öğretmen Bağlılığının Rolü” başlıklı tez çalışması aşağıda unvanları ve isimleri sıralanan aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında “Doktora tezi” olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Feyzi ULUĞ

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Sait AKBAŞLI

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Türksel KAYA BENSGHİR

(İşletme Ana Bilim Dalı, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Vicdan ALTINOK

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Fatih ŞAHİN

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi:/...../.....

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Öncelikle doktora tez çalışmamın tamamlanması süresince bana her zaman destek olan çok değerli hocam Prof. Dr. Feyzi Uluğ'a, tez izleme sürecinde verdikleri dönütlerle çalışmamın tamamlanmasına katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Vicdan Altınok'a ve Prof. Dr. Türksel Kaya Bensghir'e teşekkürü borç bilirim. Ayrıca doktora eğitimim boyunca deneyim ve bilgileriyle akademik gelişimime katkı sağlayan Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı değerli hocalarım Prof. Dr. Temel Çalık, Prof. Dr. Ferudun Sezgin, Prof. Dr. Zühal Topcu, Prof. Dr. Mehmet Korkmaz, Prof. Dr. Necati Cemaloğlu, Prof. Dr. Sabri Çelik, Prof. Dr. Murat Gürkan Gülcan, Prof. Dr. Serkan Koşar, Prof. Dr. Türker Kurt, Doç. Dr. Ayhan Ural, Doç. Dr. Fatih Şahin ve Doç. Dr. Emre Sönmez'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yine doktora eğitimimde ders aldığım, akademik gelişimime çok katkısı olan, güler yüzünü hiç unutmayacağım, ebediyete intikal eden değerli hocam Prof. Dr. Figen Ereş'e çok teşekkür eder ve rahmet dilerim.

Aynı zamanda tezimin farklı aşamalarında yaptıkları katkılarla bana yardımcı olan değerli arkadaşlarım Prof. Dr. Ali Çağatay Kılınç, Dr. Gökhan Savaş, Engin Karakethüdaoğlu ve Şenol Karabaltaoğlu'na, verilerin toplanması aşamasında yardımcı olan tüm öğretmen ve yöneticilere teşekkür ederim.

Son olarak, sevgili eşim ve oğullarım başta olmak üzere, annem ve babama gösterdikleri sabır ve sonsuz destekleri için teşekkürü borç bilirim.

**ÖĞRETMENLERİN YENİLEŞİMCİ DAVRANIŞLARI İLE OKUL
MÜDÜRÜNE YÖNELİK ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK ALGISI
ARASINDAKİ İLİŞKİDE MESLEKİ İŞBİRLİĞİ VE ÖĞRETMEN
BAĞLILIĞININ ROLÜ
(Doktora Tezi)**

Erhan Dolapcı
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Şubat 2024

ÖZ

Bu araştırma, öğretmenlerin yenileşimci davranışları ile okul müdürüne yönelik öğretimsel liderlik algısı arasındaki ilişkide hem mesleki işbirliği hem de öğretmen bağlılığının rolünü belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma gurubu Kastamonu ili ve ilçelerinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 812 öğretmenden oluşmuştur. Veri toplamada; “Yenilikçi İş Davranışları Ölçeği”, “Öğretimsel Liderlik Ölçeği”, “Öğretmen Mesleki İşbirliği Ölçeği” ve “Öğretmen Bağlılığı Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü ANOVA, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve yapısal eşitlik modellemesi analizleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin yenileşimci davranış düzeyinin yüksek olduğu, en yüksek ortalamanın fikir destekleme, en düşük ortalamanın fikir uygulama alt boyutuna ait olduğu saptanmıştır. Bağımsız değişkenlere yönelik yapılan analizlerde ise öğretmenlerin, öğretimsel liderlik, mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığı algıları yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin yenileşimci davranışlarının branşa ve öğretim kademesine göre sınıf öğretmenleri ve ilkokullar lehine anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmüştür. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiye yönelik yapılan analizlerde ise; öğretimsel liderlik ve mesleki işbirliği ile öğretmen yenileşimci davranışları ve alt boyutları arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Öğretmen bağlılığı ile öğretmen yenileşimci davranışları arasındaki ilişkinin ise düşük düzeyde fakat anlamlı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yenileşimci davranışları üzerinde okul müdürü öğretimsel liderliğinin doğrudan ve aracı değişkenler olan mesleki

işbirliği ve öğretmen bağlılığı üzerinden dolaylı anlamlı etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yenileşimci davranışlarını doğrudan etkileyen en önemli değişken öğretmen mesleki işbirliğidir. Öğretimsel liderliğin öğretmenlerin yenileşimci davranışları üzerindeki dolaylı etkilerinin öğretmen mesleki işbirliği ve bağlılığı aracılığıyla gerçekleştiği belirlenmiştir.



Anahtar Kelimeler : Öğretmen yenileşimci davranışları, öğretimsel liderlik, mesleki işbirliği, öğretmen bağlılığı
Sayfa Adedi : xv + 164
Danışman : Prof. Dr. Feyzi ULUĞ

**THE ROLE OF PROFESSIONAL COOPERATION AND TEACHER
COMMITMENT IN THE RELATIONSHIP BETWEEN THE
INNOVATIVE BEHAVIORS OF TEACHERS' AND PERCEPTION OF
INSTRUCTIONAL LEADERSHIP TOWARDS PRINCIPALS
(Ph. D Thesis)**

**Erhan Dolapcı
GAZİ UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
February 2024**

ABSTRACT

This research was conducted to determine the role of both professional collaboration and teacher commitment in the relationship between teachers' innovative behaviors and their perception of instructional leadership towards the school principal. The research is a quantitative research in the relational screening model. The study group of the research consisted of 812 teachers working in primary, secondary and high schools in Kastamonu province and its districts. In the research; "Innovative Work Behavior Scale", "Instructional Leadership Scale", "Teacher Professional Collaboration Scale" and "Teacher Commitment Scale" were used. Data analysis was carried out using arithmetic mean, standard deviation, t-test, one-way ANOVA, Pearson product-moment correlation coefficient and structural equation modeling. As a result of the research, it was determined that the teachers' innovative behavior level was high, the highest average belonged to the idea support, and the lowest average belonged to the idea implementation sub- scales. In the context of independent variables, teachers; Perceptions of instructional leadership, professional collaboration and teacher commitment were found to be high. It has been observed that teachers' innovative behaviors differ significantly according to branch and education level in favor of classroom teachers and primary schools. Moderately significant relationships were found between the independent variables of the study, instructional leadership and professional collaboration, and teacher innovative behaviors and their sub-scales. The relationship between teacher commitment and teacher innovative behavior is low but significant. It was determined that the instructional leadership of the school principal had direct and indirect significant effects

on the innovative behaviors of teachers through professional cooperation and teacher commitment, which are mediating variables.

The most important variable that directly affects teacher innovative behavior is teacher professional collaboration. It has been determined that the indirect effects of instructional leadership on teachers' innovative behaviors occur through teacher professional cooperation and commitment.



Key Words : Teacher innovative behaviors, instructional leadership, professional collaboration, teacher commitment

Page Number : xv + 164

Supervisor : Prof. Dr. Feyzi ULUĞ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ	v
ABSTRACT.....	vii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.6. Tanımlar	10
BÖLÜM II	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Yenileşim Kavramı.....	11
2.2. Eğitimde Yenileşimin Önemi	14
2.3. Yenileşimci İş Davranışı.....	16
2.3.1. Yenileşimci İş Davranışı Boyutları.....	18
2.4. Öğretmen Yenileşimci Davranışları	20
2.4.1. Öğretmen Yenileşimci Davranışlarını Etkileyen Faktörler	23

2.5. Öğretimsel Liderlik	26
2.5.1. Öğretimsel Liderlik Boyutları	29
2.5.2. Öğretimsel Liderlik ve Öğretmen Yenileşimci Davranışları Arasındaki İlişki	32
2.6. Mesleki İşbirliği	34
2.6.1. Mesleki İşbirliğinin Faydaları	37
2.6.2. Mesleki İşbirliğini Kolaylaştıran Etmenler	39
2.6.3. Mesleki İşbirliği ve Öğretmen Yenileşimci Davranışları Arasındaki İlişki	40
2.7. Öğretmen Bağlılığı	42
2.7.1. Öğretmen Bağlılığı Boyutları	43
2.7.2. Öğretmen Bağlılığının Etkileyen Etmenler	45
2.7.3. Öğretmen Bağlılığı ve Öğretmen Yenileşimci Davranışları Arasındaki İlişki	46
2.8. Araştırma Değişkenlerine Yönelik Genel Analiz	47
2.9. İlgili Araştırmalar	48
2.9.1. Öğretmen Yenileşimci Davranışlarına Yönelik Yurt İçi Çalışmalar	48
2.9.2. Öğretmen Yenileşimci Davranışlarına Yönelik Yurt Dışı Çalışmalar	51
2.9.3. Öğretimsel Liderliğe Yönelik Yurt İçi Çalışmalar	54
2.9.4. Öğretimsel Liderliğe Yönelik Yurt Dışı Çalışmalar	55
2.9.5. Öğretmen Mesleki İşbirliğine Yönelik Yurt İçi Çalışmalar	56
2.9.6. Öğretmen Mesleki İşbirliğine Yönelik Yurt Dışı Çalışmalar	57
2.9.7. Öğretmen Bağlılığına Yönelik Yurt İçi Çalışmalar	58
2.9.8. Öğretmen Bağlılığına Yönelik Yurt Dışı Çalışmalar	59
BÖLÜM III.....	62
YÖNTEM	62
3.1. Araştırma Modeli	62
3.2. Evren ve Örneklem	63
3.3. Veri Toplama Aracı	66
3.3.1. Yenilikçi İş Davranışları Ölçeği	67
3.3.2. Öğretimsel Liderlik Ölçeği	67
3.3.3. Öğretmen Mesleki İşbirliği Ölçeği	68

3.3.4. Öğretmen Bağlılığı Ölçeği	69
3.3.5. Veri Toplama Araçları Geçerlik ve Güvenirlik Çalışma Sonuçları ..	69
3.3.5.1. Yenilikçi iş davranışları ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması	70
3.3.5.2. Öğretimsel Liderlik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	74
3.3.5.3. Mesleki İşbirliği Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	78
3.3.5.4. Öğretmen Bağlılığı Ölçeği Uyarlama Çalışması	80
3.3.5.4. Öğretmen Bağlılığı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	81
3.4. Verilerin Toplanması	84
3.5. Verilerin Analizi	85
BÖLÜM IV	89
BULGULAR	89
4.1. Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistiklere Yönelik Bulgular	89
4.2. Öğretmen Yenileşimci Davranışlarının Cinsiyet, Eğitim Durumu, Branş, Mesleki Kıdem ve Öğretim Kademesi Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular	91
4.3. Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular	95
4.4. Öğretmen Yenileşimci Davranışları Üzerinde Okul Müdürünün Öğretimsel Liderliğinin Doğrudan ve Dolaylı Etkilerinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular	97
BÖLÜM V	100
TARTIŞMA	100
5.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulguların Tartışılması	100
5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Tartışma	104
5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Tartışma	108
5.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Tartışma	110
5.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Tartışma	111
5.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Yönelik Tartışma	112
BÖLÜM VI	115
SONUÇ VE ÖNERİLER	115
6.1. Sonuçlar	115
6.2. Öneriler	116

KAYNAKLAR	120
EKLER	157
EK 1. Veri Toplama Araçları	158
EK 2. Ölçeklerin Kullanılması İçin Alınan İzin Belgeleri	160
EK 3. Etik Komisyon Onay Bildirimi.....	162
EK 4. Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	163



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma Evreni ve Örneklem Kompozisyonu.....	64
Tablo 2. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı .	66
Tablo 3. Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği DFA Sonuçları.....	71
Tablo 4. Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	73
Tablo 5. Yenilikçi İş Davranışı ile Alt Boyutlarının Aralarındaki İlişkilere Yönelik Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları	74
Tablo 6. Öğretimsel Liderlik Ölçeği DFA Sonuçları	75
Tablo 7. Öğretimsel Liderlik Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları	77
Tablo 8. Öğretimsel Liderlik Ölçeği ile Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları	78
Tablo 9. Mesleki İşbirliği Ölçeği DFA Sonuçları.....	79
Tablo 10. Mesleki İşbirliği Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları	80
Tablo 11. Öğretmen Bağlılığı Ölçeği DFA Sonuçları.....	81
Tablo 12. Öğretmen Bağlılığı Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları	83
Tablo 13. Boyutların Birbiriyle ve Ölçek Toplam Puanıyla İlişkilerine Yönelik Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları	83
Tablo 14. Öğretmenlerin Yenileşimci Davranış Algılarına Yönelik Betimsel İstatistikler .	90
Tablo 15. Bağımsız Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	90
Tablo 16. Öğretmen Yenileşimci Davranışları ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	91
Tablo 17. Öğretmen Yenileşimci Davranışları ve Alt Boyutlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	92
Tablo 18. Öğretmen Yenileşimci Davranışları ve Alt Boyutlarının Branş Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	92
Tablo 19. Öğretmen Yenileşimci Davranışları ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	93

Tablo 20. Öğretmen Yenileşimci Davranışları ve Alt Boyutlarının Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	94
Tablo 21. Değişkenleri Arası İlişkilere Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları	96
Tablo 22. Öğretmen yenileşimci davranışları üzerinde okul müdürünün öğretimsel liderliğinin doğrudan ve dolaylı etkilerine Standartlaştırılmış Katsayılar ve Bootstrap Analizi Anlamlılık Sonuçları.....	99



ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiler	63
<i>Şekil 2.</i> Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği ikinci düzey DFA yol diyagramı	72
<i>Şekil 3.</i> Öğretimsel liderlik ölçeği ikinci düzey DFA yol diyagramı	76
<i>Şekil 4.</i> Mesleki işbirliği ölçeği ikinci düzey DFA yol diyagramı	79
<i>Şekil 5.</i> Öğretmen Bağlılığı Ölçeği'nin ikinci düzey DFA yol diyagramı	82
<i>Şekil 6.</i> Öğretmen yenileşimci davranışları üzerinde okul müdürünün öğretimsel liderliğinin doğrudan ve dolaylı etkilerine yönelik yol diyagramı ve standartlaştırılmış katsayılar	97

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ANOVA	Tek Yönlü Varyans Analizi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
F	Varyans
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü
ÖBÖ	Öğretmen Bağlılığı Ölçeği
p	Anlamlılık
r	Pearson Korelasyon Katsayısı
S	Standart Sapma
sd	Serbestlik Derecesi
SH	Standart Hata
TDK	Türk Dil Kurumu
VIF	Varyans Artış Faktörü
YEM	Yapısal Eşitlik Modellemesi
β	Standardize Edilmiş Regresyon Katsayısı
χ^2	Ki-Kare değeri
α	Cronbach's Alpha Güvenirlilik Katsayısı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde, tez konusu olarak ele alınan problemin durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, araştırma ile ilgili varsayımlara, araştırmanın sınırlılıklarına ve araştırmada incelenen değişkenlerin tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Öğrenci başarısına etki eden değişkenlerin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalar ile kaliteli öğretimi neyin oluşturduğu konusundaki çalışmalara bakıldığında, öğretmenin eğitim sürecinde ne kadar yaşamsal bir role sahip olduğu anlaşılmaktadır (Darling-Hammond, 2000; Hattie, 2003; Heck & Hallinger, 2014; Rowe, 2003; Scheerens, Vermeulen & Pelgrum, 1989). Gerçekten de öğretimin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi ve öğrenciler için yeni öğrenme yollarının keşfedilmesi bakımından öğretmenlerin gerçekleştireceği uygulamaların, öğretimin kalitesi üzerinde belirleyici etkileri görülmektedir (Darling-Hammond, 2000; Paletta, Alimehmeti, Mazzetti & Guglielmi, 2021). Ayrıca bazı çalışmalar nitelikli bir öğretimin, öğrencilerin öğrenme çıktılarının arttırılmasında belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir (Hattie, 2003; Marzano, Pickering & Pollock 2001; Moolenaar, Daly & Slegers, 2010). Nitelikli bir öğretimin ne olduğu konusunda ise alanyazında bir uzlaşma bulunmamaktadır. Ancak öğretimin kalitesinin geliştirilmesi bağlamında tartışılan önemli kavramlardan birisi, öğretmen yenileşimci davranışları olarak görülmektedir (Kundu & Roy, 2016; Thurlings, Evers & Vermeulen, 2015; Tura & Akbaşı, 2021; Zainal & Matore, 2019).

Okulların faaliyet gösterdiği ortam, çeşitli öğrenci toplulukları, yeni sorumluluklar, büyüyen bilgi alanları ve sosyal beklentileri nedeniyle hızla değişmektedir (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2005a). Bu değişim içerisinde öğretmenlerden beklentilerde değişmekte, yenileşimci davranışlar göstermesi

beklenmektedir (Kocasaraç & Karataş, 2018). Çünkü örgütlerde yenileşim, insan davranışına bağlı olarak değerlendirilmekte, yenileşimci çalışan davranışının, örgütsel başarı ve hayatta kalmak için çok önemli olduğu ifade edilmektedir (Thurlings vd., 2015). Okullarda yenileşimci öğretmen davranışına ihtiyaç duyulmasının ise üç ana nedeni olduğu belirtilmektedir (Catio, 2019). Bunlardan ilki, hızla değişen bir topluma ayak uydurmak için yenileşimci davranışın önemli olduğudur. Bilgi toplumumuzdaki talepler gerçekten de hem öğrenciler hem de öğretmenleri için artmaktadır (Brandsford, Derry, Berliner & Hammerness, 2005). İkincisi, gelişen yeni teknolojiler ve öğretimle ilgili yeni anlayışların yenileşimci davranış gerektirdiğidir. Özellikle Covid-19 salgını nedeniyle eğitimde hızlı bir şekilde birçok ülkede faaliyete geçirilen uzaktan eğitim süreci ve eğitimde kullanılan web araçlarının kullanımı bu gerekliliğe bir örnek olarak gösterilebilir. Üçüncüsü, okulların iyi bir örnek oluşturması ve toplumun rekabetçi kalabilmesi ve vatandaşların daha yenilikçi davranışları için bir başlangıç noktası olarak hareket etmesi gerektiğidir. Catio'ya (2019) göre yenileşimci davranış, öğretmenlerin sürekli değişen topluma ayak uydurmasına yardımcı olacaktır.

Günümüz modern toplumlarında, toplumsal gereksinimler hem nitelik hem de çeşitlilik bakımından geçmişle karşılaştırılamayacak ölçüde farklılık göstermektedir. Çağcıl toplumlar, okulda verilen geçen yüzyıla özgü standart bilgi ve donanım dışında, öğrencilerden; yaratıcı, eleştirel düşünebilen ve problem çözme yeterliğine sahip bireyler olarak yetişmiş olmalarını beklemektedir (Klaeijsen, Vermeulen & Martens, 2017). Bu hususta öğretmen yenilikçi davranışlarının yalnızca öğretim uygulamalarını ve mesleki alışkanlıklarını etkilemekle kalmadığı, aynı zamanda öğrencilerin yeni ve özgün fikirler yaratmaları üzerinde de etkisi olduğu düşünülmektedir (Nemeržitski, K. Loogma, E. Heinla & Eisenschmidt, 2013). Sonuçta eğitim, öğrencilerin yaratıcı ve yenilikçi düşüncelerini teşvik etmek için çok önemlidir (Andiliou & Murphy, 2010). Ayrıca teknoloji ilerledikçe, eski öğretim yöntemleri mevcut eğitim ihtiyaçlarıyla daha az ilgili hale gelmektedir. Çünkü günümüzde öğretim yöntem ve tekniklerinde kullanılan teknolojiler çok çeşitli ve öğretim sürecinin merkezi haline gelmiştir (Melor, 2018). Bu nedenle, kullanılan yöntemlerin ilgili kalmasını sağlamak için öğretmenlerin günün ihtiyaçlarına uygun olarak yeni yöntem ve teknikler geliştirmesi gerektiği düşünülebilir. Bu durumun öğretmenlerin yenileşimci davranışlarını gerektirdiği vurgulanmaktadır (Zainal & Matore, 2019). Öğretmenlerin yenileşimci davranışlarının; yaratıcı öğretim yöntemlerine, bu yöntemlerinin daha kapsamlı uygulanmasına, öğrencilere ve bütününde

eğitim sistemine büyük fayda sağlayacak yeni araç ve teknolojilerin kullanımına, bu sayede öğrenmenin öğrenciler için daha eğlenceli ve heyecan verici olmasına yol açacağı belirtilmektedir (Kundu & Roy, 2016; Zainal & Matore, 2019).

Tüm bu etmenler göz önüne alındığında öğretmenin yenileşimci davranışı, okulların geliştirilmesi, etkililiği ve bir bilgi toplumu olarak gelişimi için son derece önemli görülebilir. Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde de yenileşimci davranışın öğretmenlik mesleğinin merkezinde olması gerektiğinin düşünüldüğü ve öğretmenin yenileşimci davranışını etkileyen faktörlerin ele alındığı görülmektedir (Kartal & Bektaş, 2020; Messmann ve Mulder, 2011; Thurlings vd., 2015; Tura & Akbaşlı, 2021; Zainal & Matore, 2019; Zhu, Wang, Cai & Engels., 2013). Nitekim Thurlings vd. (2015) öğretmenlerin yenileşimci davranışlarını geliştirmek için, okullarda yenileşimci davranışı hangi faktörlerin etkilediğini bilmenin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Yenileşimci iş davranışını etkileyen etmenlerin ise genellikle demografik, bireysel ve örgütsel değişkenler bağlamında incelendiği görülmektedir (Thurlings vd., 2015; Tura & Akbaşlı, 2021; Zainal & Matore, 2019). Fakat az sayıda çalışmanın, özellikle öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarına ve bunun belirleyicilerine odaklandığı belirtilmektedir (Klaeijsen, Vermeulen & Martens, 2017s; Thurlings vd., 2015).

Öğretmen yenileşimci davranışları ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde örgütsel değişkenlerden liderliğin öğretmen yenileşimci davranışları üzerinde belirleyici olan önemli bir faktör olduğu dikkat çekmektedir (Buske, 2018; Vermeulen, Kreijns & Evers, 2020). Araştırmalar, liderlerin astları ile etkileşim kalitesinin işgörenlerin yenileşimci iş davranışı üzerinde etkisini ortaya koymaktadır (Akyürek, 2020; Arnett, Moesta, & Horn, 2018; Carmeli & Schaubroeck, 2007; De Jong & Den Hartog, 2007; Fidan, 2019; Scott & Bruce, 1994; Tetik, Emeklier ve Emeklier 2019; Torres, Espinosa, Dornberger & Acosta, 2017). Zainal ve Matore (2019) çalışmalarında, okul müdürü liderliğinin öğretmenlerin yenileşimci davranışını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyip etkilemediğini görmek için ayrıntılı ampirik çalışmalar yapılması gerektiğini önermektedirler. Nitekim ilgili alanyazına bakıldığında öğretmen yenileşimci davranışlarına yönelik eğitim yönetimi araştırmalarının artan ilgisi dikkat çekmekte olup, son yıllarda eğitim liderliği araştırmalarının liderlik ile öğretmen yenileşimci davranışları arasındaki ilişkiyi bulmaya yoğunlaştığı görülmektedir (Bada, Ariffin ve Nordin, 2020; Khaola & Oni, 2020; Kılınç, Polatcan, Savaş & Er, 2022; Messmann, Evers & Kreijns, 2022). Yapılan araştırmalarda öğretimsel liderlik (Bada vd., 2020; Yunus, Abdullah & Jusoh, 2019), dönüşümcü liderlik (Kılınç vd., 2022), güçlendirici

liderlik (Gkorezis, 2016) gibi farklı liderlik türleri ile öğretmen yenileşimci davranışları arasında ilişkiler bulunduğu belirtilmektedir. Bu liderlik türlerinden öğretimsel liderliğin, öğretmen yenileşimci davranışları ile ilişkisinin diğer liderlik türlerine göre öğretimin niteliğini geliştirmesi açısından daha ön plana çıktığı düşünülebilir (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009).

Bir öğretim lideri olarak okul müdürü; okuldaki tüm öğretme ve öğrenme süreçlerinin yüksek kalitede olmasını sağlamaktan, etkili öğretimin hedefinde bir okul kültürü oluşturmaktan ve öğrencileri okulun en üst düzeyine çıkaracak potansiyeli oluşturmak için kaynakları yönetmekten sorumludur (Hallinger & Murphy, 1985). Öğretimsel liderliğin, okul müdürleri tarafından eğitimsel değişim ve yenilik yoluyla okul etkililiğini sağlamak için uygun şekilde uygulanması gerektiği ifade edilmektedir (Wahab, Mansor, Hussin & Kumarasamy, 2020). Bu konuda yapılan bazı araştırmalar, öğretimsel liderlik sergileyen okul müdürlerinin değişimin araçları olduklarını, öğretmen performansı ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olan elverişli bir okul ortamı yarattıklarını ortaya koymuşlardır (Bada vd., 2020; Blase & Blase, 1999, Leithwood, 1994; Tatlah, Akhtar & Hashmi, 2019; Sheppard, 1996). Marks ve Printy (2003) de çalışmalarında öğretmenlerin, okul müdürünün öğretimsel liderlik uygulamaları sergilediğinde bağlılık göstermeye, profesyonel katılımı bulmaya ve öğretimde yenilikçi teknikler kullanmaya hazır olduklarını belirtmektedirler. Alanyazında öğretim liderliği ile ilgili son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında da; okul müdürlerinin, öğretimin niteliğini artırma noktasında öğretmenlerin mesleki öğrenmesine katkı sunarak yenileşimci davranışlar sergilemesinde etkili olduğu anlaşılmaktadır (Bellibaş, Polatcan & Kılınç, 2020; Geijssels, Sleegers, Stoel & Krüger, 2009; Karacabey, Bellibaş & Adams, 2020; Liu & Hallinger, 2018).

Eğitim yönetimi literatüründe liderlik araştırmalarına bakıldığında ise, liderliğin öğretim üzerindeki etkisinin doğrudan ziyade dolaylı olduğunun ortaya konulduğu görülmektedir (Hallinger, 2003; Hallinger & Heck, 1996). Bu da okul müdürlerinin, öğrencilerle doğrudan temas yoluyla değil, daha çok öğretmen inançlarını, davranışlarını ve uygulamalarını etkileyerek, öğretme ve öğrenme süreçlerini tasarlamada merkezi bir rol oynadığını ifade etmektedir (Ross & Gray, 2006). Bu durum liderlik araştırmalarını aracı değişkenlerin keşfedilmesine yöneltmiştir (Goddard, Goddard, Bailes & Nichols, 2019; Leithwood, Patten & Jantzi, 2010; Leithwood, Sun & Schumacker, 2019). Yapılan araştırmalarda liderlik ile öğretim arasındaki ilişkide öğretmen işbirliği, öğretmen motivasyonu ve öğretmen bağlılığı gibi değişkenlerinin etkili olduğu bulunmuştur

(Goddard, Goddard, Sook Kim & Miller, 2015; Gün, 2021; Leithwood vd., 2019; Kılınç vd., 2022; Messmann vd., 2022; Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma & Geijssels, 2011). Leithwood vd. (2019) “four path model” isimli çalışmalarında, okul müdürü liderliğinin dört yol (rasyonel, duygusal, örgütsel ve aile) ve bu dört yolda yer alan öğretim süresinin kullanımı, akademik vurgu, disiplin iklimi, öğretmen bağlılığı, öğretmen güveni, öğretmen kolektif yeterliği, işbirlikçi yapı, ebeveyn beklentileri değişkenleri aracılığı ile öğretimin niteliği üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Mevcut çalışmada da okul müdürü öğretim liderliği ile öğretmen yenileşimci davranışları arasındaki ilişkide etkili olabileceği düşünülen öğretmen mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığı değişkenleri aracı değişken olarak alınmıştır. Alanyazında öğretmenlerin meslektaşları arasında sağladığı işbirliği ile yenileşimci davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalara rastlanmaktadır (Binnewies & Gromer; 2012; Chang, Chuang ve Bennington, 2011; Mohammad & Harlech-Jones, 2008; Messman & Mulder, 2011; Yang & Huang, 2008). Bazı çalışmalar öğretmenlerin mesleği ile ilgili öğretmen arkadaşlarıyla kurduğu işbirliğinin yeni fikirler üretme ve derste uygulanacak yeni öğretim yöntemleri açısından önemli olduğunu belirtilmektedir (Messmann & Mulder 2011; Tomic & Brouwers 1999). Bir diğer aracı değişken olarak alınan öğretmen bağlılığının da öğretmen yenileşimci davranışları üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Baharuddin, Masrek & Shuhidan, 2019; Düger, 2021; Kılınç vd., 2022; Zainal & Matore, 2019). Kendini yüksek düzeyde mesleğine, öğretime, öğrencilere ve okuluna adanmış bir öğretmene sahip olmanın, öğretimin niteliğinin gelişmesi noktasında okula değer kattığı ifade edilmektedir (Thien, Razak & Ramayah, 2014).

Liderlik ve onun öğretim üzerindeki etkilerine ilişkin bilgilerimiz daha çok Anglosaxon ülkelerindeki araştırmalara dayanmaktadır (Bellibaş vd., 2020; Kılınç vd., 2022). Bununla birlikte son yıllarda öğretimi geliştirmeye yönelik reform hareketlerinin yoğun biçimde yaşandığı Çin, Tayland ve Singapur gibi ülkelerde okul müdürü öğretim liderliğinin öğretim sürecine etkilerine yönelik bir bilgi birikimi edinildiği görülmektedir (Hallinger, Liu & Piyaman, 2019; Hallinger, Gümüş & Bellibaş, 2020). Ancak Türkiye gibi gelişmekte olan merkezîyetçi bir eğitim sistemine sahip olan ülkelerde okul müdürü liderliğinin öğretim süreci üzerindeki etkilerine yönelik bilgilerimiz sınırlıdır (Bellibaş vd., 2020). Bu bakımdan mevcut araştırmanın sonuçları uluslararası literatüre katkı sağlama potansiyeline sahip olduğu gibi Türkiye’ye benzer eğitim sistemleri içinde yardımcı olabilir.

Türkiye bağlamında incelediğimizde son yıllarda öğretmen yenileşimci davranışları konusunda bazı çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Atalay Altaş, 2021; Kılınç vd., 2022; Solmaz, 2019; Töre, 2017; Yoz, 2020). Fakat ulusal ve uluslararası alanyazında mevcut çalışmada olduğu gibi öğretimsel liderlik ile öğretmen yenileşimci davranışları arasındaki ilişkide mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığının aracılık rolünü test eden amprik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Nitekim Tura ve Akbaşlı (2021) öğretmen yenilikçiliğini etkileyen faktörleri belirlemek için yaptıkları derleme çalışmasında, Türk eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını etkileyen faktörlerin inceleneceği kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedirler. Bu bağlamda mevcut araştırmanın alanyazına katkı sunması beklenmektedir.

Ayrıca politik çerçevede değerlendirildiğinde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), öğretmenlerin ağırlıklı olarak bilginin aktarıcısı olduğu geleneksel öğretim yaklaşımına yönelik uzun süredir devam eden eleştirilere yanıt olarak, tüm okullarda yapılandırmacı bir yaklaşımın benimseneceğini belirtmiştir (MEB, 2005). Bu nedenle, öğretmenlerin yenileşimci çalışma davranışları ile birlikte okul müdürlerinin, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için okullarını dinamik bir öğrenme ortamına dönüştürmekle görevli kilit personel olarak görülmeleri giderek daha fazla kabul edilmektedir (Kılınç vd., 2022). Öğretim yaklaşımındaki bu değişime paralel olarak, sonraki yıllarda, okul müdürlerinin liderlik kapasitesini geliştirmeye özel olarak odaklanan bir dizi reform girişimine tanık olunmuştur. Örneğin 2014 yılında MEB, öğretmen performansının değerlendirilmesini müfettişlerden okul müdürlerine devretmiştir (Aslanargun ve Tarku, 2014). Bu politika girişimi, müdürlerin öğretmenlerin yeni bilgi ve beceriler geliştirme çabalarına profesyonel destek sağlayarak okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine katkıda bulunmalarını sağlamakla birlikte öğretim liderliği rolünü ön plana çıkarmıştır. Ayrıca MEB, 2018 yılında 2023 Eğitim Vizyon Belgesini yayınlamıştır (MEB, 2018). Bu belge ile MEB, öğrencilerin öğrenmesine ve başarısına katkıda bulunmak için okul müdürlerinin bürokratik konular ve evrak işlerinden ziyade öğretim uygulamalarını şekillendiren ve öğretim kapasitesini geliştiren liderlik uygulamalarına ağırlık vermesi gerektiği fikrine özel bir vurgu yapmaktadır. MEB tarafından hazırlanan 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi'nde de öğretmenlerin dönüşen rollere uyum sağlaması için çeşitli beceriler kazanması ve bunun desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2017). MEB 2019-2023 Stratejik Planı'na bakıldığında da öğretmenlerin çağın gerekliliklerine uygun yeterlikler kazanabilmesi için planlamalar

yapıldığı ve mesleki gelişimin önemi üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır (MEB, 2019). Bu bağlamda MEB tarafından yürütülen faaliyetlere bakıldığında öğretmen yenileşimci iş davranışlarının değer gördüğü anlaşılmaktadır. 20. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlara bakıldığında da öğretim kalitesinin artırılması için öğretmenlerin mesleki gelişimine önem verilmesi gerektiği ve öğretmenlerin gelişiminde okul yöneticilerinin öğretim liderliği becerilerinin artırılması gerektiği kararlarının alındığı görülmektedir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2021).

Hem kuramsal dayanaklar, hemde politik çerçeve bağlamında yapılan değerlendirmeler neticesinde mevcut araştırma doğrultusunda oluşturulan modelde; okul müdürü öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmenler arasındaki mesleki işbirliğine olumlu katkı sunduğu, aynı zamanda öğretmen bağlılığını arttırarak bu aracı değişkenler yoluyla öğretmen yenileşimci davranışları ile anlamlı ilişkisi olduğu varsayılmıştır. Alanyazında öğretimsel liderlik, öğretmen mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığının öğretmen yenileşimci davranışları ile ilişkileri ayrı ayrı incelenmiş olsa da bu ilişkileri birlikte inceleyen ve bütüncül bir model ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda mevcut araştırmanın; okul müdürü öğretim liderliği, öğretmen mesleki işbirliği, öğretmen bağlılığı ve öğretmen yenileşimci davranışları arasındaki ilişkiye yönelik bütüncül bir model sunarak alanyazına ve uygulayıcılara katkı sunması beklenmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin, yenileşimci davranışları ile okul müdürüne yönelik öğretimsel liderlik algısı arasındaki ilişkide hem mesleki işbirliği hem de öğretmen bağlılığının rolünü belirlemektir. Bu doğrultuda, araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin;
 - a) Yenileşimci davranış algıları nedir?
 - b) Mesleki işbirliği algıları nedir?
 - c) Mesleki bağlılık algıları nedir?
 - d) Okul müdürüyle ilgili öğretimsel liderlik algıları nedir?

2. Öğretmenlerin yenileşimcilik algıları cinsiyet, eğitim durumu, branş, mesleki kıdem ve öğretim kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul müdürlerince sergilenen öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin yenileşimci davranışları ile ilişkisi nedir?
4. Okul müdürlerince sergilenen öğretimsel liderlik davranışlarının; mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığı ile ilişkisi nedir?
5. Mesleki işbirliğinin ve öğretmen bağlılığının öğretmenlerin yenileşimci davranışları ile ilişkisi nedir?
6. Öğretmenlerin yenileşimci davranışları ile okul müdürlerine yönelik öğretimsel liderlik algıları arasındaki ilişkide mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığının aracılık rolü nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

21. yüzyılda her alanda yaşanan hızlı değişim eğitim örgütlerinde de yaşanmaktadır. Gelişen ve değişen teknoloji ile birlikte eğitim örgütleri olan okullarda gerek donanım gerekse uygulanan yöntem ve teknikler açısından yeni ihtiyaçlar oluşabilmektedir. Bu bakımdan eğitimde kilit role sahip olan öğretmenler açısından değerlendirdiğimizde öğretmenlerin yenileşimci davranışlarının önemli olduğu söylenebilir. Özellikle Covid 19 pandemi süreci ile birlikte birçok ülkede yürütülen uzaktan eğitim faaliyetleri, öğretmenlerin değişen durumlarda nasıl davranışlar sergilediği noktasında örnekler sunmuştur. Öğretmenlerin bazıları bu sürece çok kolay adapte olup, dijital ortamda yeni etkinlikler tasarlayıp eğitim öğretimi etkili kılmaya çalışırken, bazıları zorluklar yaşamışlardır. Aynı şekilde yüz yüze eğitim sürecinde de okullarda bazı öğretmenlerin meslektaşlarından daha yenileşimci olduğu görülebilmektedir. Nitekim öğretmenlerin yenileşimci davranışlarındaki bu farklılık okuldan okula da değişebilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim sürecinde yaptıkları işleri sürdürürken ortaya koydukları yenilikçi ve yaratıcı eylemler ortaya koymasını sağlayan yenileşimci davranışlarında etkili olan etmenlerin ortaya konması gerektiği söylenebilir. Bu açıdan, mevcut çalışma doğrultusunda öğretmen yenileşimci davranışlarına yönelik gerçekleştirilen çözümlemenin, elde edilen verilerle uygulayıcılara ve politika yapıcılara önemli katkı sunması düşünülmektedir.

Bu doğrultuda araştırmada, daha önce öğretmen yenileşimci davranışlarını açıklamaya çalışan araştırmalarda incelenen örgütsel ve bireysel değişkenlerden yola çıkarak öğretim liderliğinin bağımsız değişken, öğretmen bağlılığı ve mesleki işbirliğinin aracı değişken ve öğretmen yenileşimci davranışlarının bağımlı değişken olarak alındığı bir model test edilmiştir. Araştırma neticesinde öğretmenlerin yenileşimci davranışlarına yönelik daha kapsamlı bir model ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu yönüyle çalışmanın, literatüre özgün bir katkı sunması beklenmekte ve öğretmen yenileşimci davranışlarına yönelik yapılacak olan sonraki çalışmalara kaynaklık etmesi düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak, öğretmen yenileşimci davranışlarına olumlu katkılar sunabilmek ve okulu daha etkili kılabilmek için örgütsel ve yönetsel hangi değişikliklerin yapılması gerektiği yönünde bazı çıkarımlarda bulunulabileceği ve bu çıkarımlar doğrultusunda müdahale yöntemlerinin saptanabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin yenileşimci davranışlarını arttırmaya dönük politika önerilerinin sunulması planlanmaktadır. Böylece mevcut araştırmayla son yıllarda oldukça ilgi çeken ve birçok araştırmaya konu olan öğretmen yenileşimci davranışı kavramının ulusal eğitim alanyazınına kazandırılması amaçlanmaktadır. Ayrıca mevcut çalışma sonuçlarının öğretmen yenileşimci davranışı ile ilgili bir model ortaya koyması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada aşağıda belirtildiği şekliyle başlıca iki temel varsayımdan yola çıkılmıştır:

1. Örneklem grubuna uygulanan ölçek formuna katılımcılar doğru ve yansız olarak tepki vermişlerdir.
2. Araştırmada belirlenen yöntemle, değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya konulabileceği kabul edilmiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kastamonu ili merkez ve ilçelerindeki ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenleri ile araştırmacının ulaşabildiği kaynaklardan elde edilen bilgilerle sınırlıdır. Aynı zamanda boyamsal bir araştırma uygulanamayacak olması ve verilerin kesitsel olarak toplanmasından ötürü katılımcıların görüşleri belirli bir zaman dilimiyle sınırlı kalmıştır. Son olarak araştırmada öğretmen yenileşimci davranışlarıyla ilişkili olduğu düşünülen sınırlı sayıda kuramsal değişken

kullanılmıştır. Bu değişkenler dışında öğretmen yenileşimci davranışları ile ilişkili olabilecek diğer değişkenler araştırma kapsamına alınmamıştır.

1.6. Tanımlar

Yenileşimci Davranış: Çalışanların mesleği ile ilgili rol davranışlarına katkı sunmak için çalışanlarca yeni fikirlerin üretildiği, geliştirildiği, değiştirildiği ve uygulandığı davranışsal süreç (De Jong & Den Hartog, 2007). Mevcut araştırmada öğretmen yenileşimci davranış kavramı, öğretmenlerin mesleği ile ilgili etkinliklerinde ortaya koyduğu yenilikçi fikir ve eylemler olarak ele alınmıştır.

Öğretimsel Liderlik: Okul müdürünün öğretim süreci, eğitim programı ve akademik başarı ile ilgili etkinlikleri merkeze alarak öğretme ve öğrenme süreçlerini geliştirmeye çalıştığı bir liderlik yaklaşımı (Hallinger & Murphy, 1985).

Öğretmen Mesleki İşbirliği: Öğretmenlerin okul etkililiğini sağlamak ve belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için kaynaklarını birleştirdiği, meslektaşları ile birlikte çalışarak mesleki gelişimlerine katkıda bulundukları çalışma biçimi (Geijsel vd., 2009).

Öğretmen Bağlılığı: Öğretmenin görev yaptığı okula, öğrencilerine, öğretime ve mesleğine karşı olan sadakat gösterme tutumu (Park, 2005).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; öğretmen yenileşimci davranışlarının kapsamına yönelik ilgili literatür yer almaktadır. Bunun yanı sıra araştırmanın bağımsız değişkenleri olan öğretimsel liderlik, öğretmen mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığına ilişkin kuramsal bilgiler sunulmuş, değişkenler arasındaki ilişkiler genel olarak değerlendirilmiş ve bu değişkenlerin öğretmenlerin yenileşimci davranışları ile ilişkisi alanyazında yapılmış araştırmalara dayalı olarak detaylı bir biçimde sunulmuştur. Ayrıca bölüm sonunda, araştırmada yer alan tüm değişkenlere yönelik ulusal ve uluslararası araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Yenileşim Kavramı

Yenileşim, Türkçe’de “İnovasyon” sözcüğü yerine kullanılmakta olup, "değişen koşullara uyum amacıyla bilim ve teknoloji den yararlanarak toplumsal, kültürel ve yönetsel ortamlarda yararlı ve pazarlanabilir bir sonuca ulaşmak için yeni yöntemlerin kullanılmaya başlanması” şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2022). Yabancı alanyazında ise yenileşim genellikle değişim, icat ve bir örgüt ya da şirketin hayatta kalması, başarısı, büyümesi ve mükemmelliği için gerekli olan fırsatların yaratılması olarak açıklanmaktadır (Zainal & Matore, 2019).

İnovasyon sözcüğünün özellikle son yıllarda artan önemine rağmen sözcüğün tarihçesine bakıldığında 16. yüzyıldan itibaren kullanıldığı anlaşılmaktadır (Zeren, 2010). İngilizce bir sözcük olan “innovation” kelimesinden Türkçeye geçmiş olan inovasyon, Latince “inovatio” sözüne dayanmaktadır (Akalin, 2007). Akalin (2007), Latince de inovasyon sözcüğünün değişip başkalaşarak yenilenmek anlamında kullanıldığını, İngilizcede de Latince de kullanımına benzer şekilde bir çalışma ya da bir deney neticesinde meydana gelen yeni bir ürün veya uygulama anlamı taşıdığını ifade etmektedir. Bu bağlamda sözcüğün diğer dillerde kullanımına bakıldığında yeni bir buluş ortaya koymaktan ziyade

bir ürün, bir aygıt ya da bir uygulamada yenilik oluşturarak onu daha faydalı hale getirmek anlamı taşıdığı anlaşılmaktadır. Kavramın Türkçede kullanımına bakıldığında genellikle “inovasyon” ve “yenilik” sözcüklerinin tercih edildiği görülmektedir. Bu konuda tam bir fikir birliğinin sağlanamadığı ifade edilmektedir (Kavrakoğlu, 2006; Uzkuurt, 2008). Kavrakoğlu (2006) inovasyonun açıklanmasında yenilik kavramının tercih edilebileceğini fakat inovasyon sözcüğünün özünde yaratıcılığın yer aldığını, bu nedenle inovasyonun yaratıcılığı da içeren bir anlam içerdiğini ifade etmiştir (s.168). Uzkuurt (2008) da Türkçede inovasyonu ifade ederken yenilik sözcüğünün tercih edilemeyeşinin nedenini “yenilik” teriminin tam olarak inovasyonun taşıdığı anlamı aktarmada yetersiz kalması şeklinde açıklamıştır (s.17). Nitekim Kırım (2006); yenilik ile yenileşim arasındaki farka vurgu yapmakta ve her yeniliğin, yenileşim ile aynı sayılamayacağını, yeniliğin yenileşim sayılabilmesi için piyasada farklı bir değeri olması gerektiğini vurgulamaktadır. Akalın (2007) ise Türkçede bu kavramın Fransızcadaki söylenişiyile “inovasyon” şeklinde kullanılmasının Türkçenin söz varlığını yabancılaştırdığı gibi kavramın Türkçedeki anlaşılrlılığını güçleştirdiğini ifade etmekte, inovasyon sözcüğü yerine hem yenileşmeyi hem de iyileşmeyi ifade eden yenileşim kavramının kullanılmasını önermektedir. Mevcut araştırmada da inovasyon ya da yenilik sözcükleri yerine yenileşim sözcüğünün kullanılması tercih edilmiştir.

Literatüre bakıldığında yenileşim ile ilgili farklı tanımlar yapıldığı gözlenmektedir. Bu tanımların çoğu da işletme alanında yapılan çalışmalarda yer almaktadır. Çünkü yenileşim ekonomik gelişme ve kalkınma açısından önemli bir kavram olarak görülmektedir (Elçi, 2007). Yenileşim, bir ekonomist olan Joseph Schumpter tarafından 1911 yılında yazılan ve daha sonrasında İngilizce olarak da basılan kitabında “ekonomik kalkınmanın itici gücü” olarak ifade edilmiş ve yenileşimin ekonomide istikrarlı bir dinamizm yarattığının vurgulandığı bu tanımla ekonomide yenileşimin önemli bir unsur olduğunu ortaya konulmuştur (Elçi, Karataylı & Karaata, 2008). Alanyazında yenileşim ile ilgili yapılan sonraki tanımlara bakıldığında; Knight (1967) yenileşimi “Bir organizasyon ve çevresinde, yeni bir değışikliğin uygulanması” olarak tanımlamıştır. Freeman (1982) “Ürün pazarlamada, yeni bir süreç ya da aracın ilk defa kullanımı için gerçekleştirilen tasarlama, üretme, yönetme ve ticari faaliyette bulunma” olarak ifade etmiştir. Rogers’a (2003) göre de yenileşim yeni olarak algılanan uygulama, fikir veya nesnedir. Drucker (1985) da yenileşimi “Girişimcilerin mevcut olandan farklı bir ürün ya da hizmet meydana getirmek için değışiklik yapmalarına imkân veren araç” olarak tanımlamıştır.

Literatürde yapılan bu tanımlara bakıldığında yenileşimin daha çok ekonomik bağlamda ele alındığı yeni bir ürün piyasaya sunulması ve ekonomik kalkınmaya olumlu katkı sunmada bir araç olarak tanımlandığı anlaşılmaktadır. Fakat alanyazın incelendiğinde yenileşim ile ilgili sonraki tanımlamalarda kavramın sadece ekonomik değil her alanda önemli bir yer aldığı anlaşılmaktadır. Çünkü yenileşim hayatın her alanında değerlendirilebilecek geniş bir anlam içermektedir. Özellikle yenileşim kavramının yaratıcılık, yenilik, değişim kavramlarını da içeren geniş bir yapıya sahip olduğu bilinmektedir. Yenileşim bu kavramlarla ilişkili olabilir fakat aynı anlama gelmemektedir (Yılmaz Öztürk, 2015). Nitekim bazı tanımlarda yenileşimin yaratıcılıkla ilişkili bir yapıda olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin; Mayfield (2011) yenileşimi “Belirli bir problemi çözmek için amaçlı olarak uygulanan yaratıcılık” olarak tanımlamaktadır. Böyle bir uygulama, verilen probleme tamamen yeni bir fikir uygulamak veya mevcut bir yeniliği yeni bir ortamda uygulamak olabilir. Başka bir açıklamada ise yaratıcılık, yeni ve faydalı fikirlerin üretilmesi; yenileşim ise bunların uygulanması olarak ifade edilmektedir (Reisman, 2016).

Yenileşim ile ilgili tanımların ve açıklamaların ortak noktasına bakıldığında yenileşimin yaratıcılığı ve yenilikçiliği kapsayan genel bir kavram olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazında yapılan bu açıklamalardan yola çıkarak yenileşimin, yalnızca birey için değil aynı zamanda örgüt için de rekabet üstünlüğünü korumanın anahtarı olarak görüldüğünü söyleyebiliriz.

21. yüzyılda bilimsel ve teknolojik alanda meydana gelen değişimler, toplumların ve insanların da beklentilerini etkilemektedir. İnsanlar yaşamın her alanında yeni arayışlara girmekte ve hayatını devam ettirirken, gerek sosyal yaşamında gerekse iş yaşamında birçok değişimle karşılaşabilmektedir. Aynı zamanda yaşanan bu hızlı değişim, bireylerin kendilerini geliştirmeleri ve yenilemeleri noktasında önemli bir etmen olabilmektedir. Örgütler açısından değerlendirdiğimizde de gerek ekonomik iklim, gerek artan küresel rekabet ve hızla değişen örgütler göz önüne alındığında, bir örgütün yenileşim yeteneğinin, başarı için anahtar bir faktör olarak kabul edildiğini görmekteyiz (Shipton, West, Dawson, Birdi & Patterson, 2006). Yenileşim birçok örgüt için temel hedef olarak görülmekle birlikte örgütsel performans üzerinde potansiyel olarak güçlü bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Mumford, Scott, Gaddis & Strange 2002). Yenileşim, dünya çapında akademik olarak tartışılmaktan asla vazgeçilmeyecek bir olgu olarak görülmekle birlikte, bu durumun sadece örgütler için değil, toplum, millet ve tüm insan ırkı için büyük öneme sahip olduğu inancından kaynaklandığı vurgulanmaktadır (Zainal & Matore, 2019).

2.2. Eğitimde Yenileşimin Önemi

21. Yüzyılda yenileşimin ekonomi, teknoloji, sağlık ve eğitim gibi birçok farklı alanda ilerlemek için zaruriyet haline geldiği anlaşılmaktadır (Kocasaraç & Karataş, 2018). İşletme, mühendislik ve teknoloji gibi belirli alanlarda, yenileşim genellikle örgütsel sürdürülebilirliği ve başarıyı sağlamada kilit bir unsur olarak bahsedilmektedir (Leong & Rasli, 2014). Sadece rekabet gücü yüksek piyasalardaki kuruluşların değil , eğitim kurumları gibi kar amacı gütmeyen kuruluşların da yenilik yapması gerektiği vurgulanmaktadır (Thurlings vd., 2015). Ayrıca eğitimde yenileşimin, dikkat edilmesi gereken ve göz ardı edilemeyecek kritik faktörlerden biri olarak görüldüğü dikkat çekmektedir (Kundu & Roy 2016).

Eğitimin, ekonomi ve kalkınmadaki rolü düşünüldüğünde de yenileşim sürecinin önemli bir girdisi olarak görülen insan sermayesine sunduğu katkıdan dolayı eğitim, yenileşimin en temel parçalarından biri olarak görülebilir. Nitekim 2009 Avrupa Yaratıcılık ve Yenilik Yılı panelinde sunulan manifestoda; Avrupa'nın gelişimi ve ilerlemesi için yenileşimin önemine dikkat çekildiği, eğitimde yenilenme ve yenileşimi destekleme temalarının öncelikli dikkat edilmesi gerekenler arasında gösterildiği görülmektedir (Akdeniz, 2020). Bu durum da eğitimde yenileşimin ülkelerin kalkınmasında ve gelişmişliğinde ne kadar önemli olduğuna işaret etmektedir.

Yenileşimin ekonomik anlamdaki önemi ile birlikte eğitim ve ekonomi ilişkisi göz önüne alındığında ülkelerin eğitim sistemlerinde yenileşime önem verdiği, eğitimde yenileşime kaynak ayırdığı görülmektedir (Keleşoğlu, 2017). Bu bağlamda eğitim ve yenileşim arasında karşılıklı bir etkileşim olduğu; eğitimin yenileşimi, yenileşimin de eğitimi geliştirdiği düşünülebilir. Çünkü yenileşimin en önemli kaynaklarından biri insan sermayesi olarak görülmektedir. Aldıkları eğitim sayesinde yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi beceriler edinen bireyler yenileşimci davranışlar sergileyebilmekte, bu becerilerde eğitimin gelişmesinde etkili olabilmektedir. Küreselleşmenin ve hızlı bir değişimin yaşandığı bu çağda, eğitimin, girişimcilik ve yaratıcılık becerilerini özendiren niteliğe sahip olması; eleştirel ve bilimsel düşünme ile problem çözme becerilerini kazandırabilmesi gerektiği düşünülmektedir (Türk Eğitim Derneği, 2011). Bu yüzden yenileşimin her alanda olduğu gibi eğitimde de büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Eğitimde yenileşim örgütsel açıdan da okulların gelişimi ve etkililiği için önemlidir (Kearney, 2017). Çünkü okulların öğrencileri etkili bir şekilde eğitmeleri ve ilgili kalmaları için uygulamalarını geliştirmeleri gerekmektedir. Değişimin çok hızlı yaşandığı çağda toplumun ve öğrencilerin ihtiyaçları da hızlı değişmekte, bu ihtiyaçları karşılayabilecek yeni yöntem ve tekniklerin yanı sıra mevcut uygulamaların geliştirilerek çağın gerekliliklerine uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, yenilikçi bir öğrenme ortamını desteklemenin faydaları okul topluluğunun tamamına yayılabilir. Çünkü yaratıcı ve yenilikçi örgütlerin parçası olan çalışanlar daha “mutlu, hevesli ve iyimserdirler” (Rasulzada & Dackert, 2009, s.196). Nitekim Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD), eğitim uygulamalarında yenilik yapmanın faydalarının geliştirilmiş öğrenme sonuçları, eşitlik, verimlilik ve sürdürülebilirlik açısından çok geniş kapsamlı olduğunu ifade etmektedir (OECD, 2014).

Eğitimde yenileşimin kapsamına bakıldığında da geleneksel yöntemlerin ötesinde gelişen öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı yaklaşımla birlikte uygulanan yeni eğitim ve öğretim yöntemlerinin eğitimde yenileşimci yaklaşımlar olarak değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Bu noktada öğretmen yenileşimci uygulamalarının da eğitimde yenileşim bağlamında ön plana çıktığı düşünülebilir. Ayrıca eğitimde yenileşme örneklerinden bazıları öğretim ortamlarının iyileştirilmesi için okul binalarının yeniden dizayn edilmesi, çağın gereklilikleri doğrultusunda eğitim programlarının geliştirilmesi, öğrenci özelliklerine göre dersliklerin düzenlenmesi, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesi, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının düzenlenmesi şeklinde sıralanabilir (Kurtuluş, 2012).

Bazı yenileşim uygulamaları, eğitim sisteminin geliştirilmesinde önemli değişikliklere yol açabilir. Örneğin; öğretim bağlamında yenileşim, öğrencilerin başarılı olması için öğrenme ortamlarını iyileştirebilir. Öğretmenlerin yenileşimci davranışları, daha yaratıcı öğrenme yöntemlerine, öğretim yöntemlerinin daha etkili uygulanmasına, böylece öğrencilerin başarısına ve genel olarak eğitim sistemine kesinlikle katkı sunacak yeni araç ve teknolojilerin kullanılmasını sağlayacaktır (Zainal & Matore, 2019).

Oslo Kılavuzunda yenileşimin ürün yenileşimi, süreç yenileşimi, pazarlama yenileşimi ve organizasyonel yenileşim olmak üzere dört temel başlık altında çeşitlendirildiği görülmektedir (OECD, 2005b, s.51). Eğitimde yenileşimi bu dört temel başlığa göre değerlendirdiğimizde her birinin de kapsamına girdiği düşünülebilir (Kurtuluş, 2012). Yeni müfredat geliştirme çabaları ürün yenileşimine, uzaktan eğitim yöntemleri gibi

uygulamalar süreç yenileşimine, örgüt üyeleri ile olan iletişimde çeşitli teknolojik gelişmelerden faydalanılması örgütsel yenileşime, bazı lisansüstü eğitimlerin paralı olarak verilmesi ise pazarlama yenileşimine örnek olarak verilebilir (OECD, 2009, s.5). Eğitimde yenileşimi meydana getiren faktörler ise sosyal ve ekonomik baskı, iş, aile ve sosyal hayattaki değişimler, teknolojinin gelişmesi ve öğrenci motivasyonu olarak sıralanmaktadır (Looney, 2009). Bu faktörler eğitimde yenileşimi kaçınılmaz kılmaktadır.

Türkiye’de eğitimde yenileşimi değerlendirdiğimizde ise yenileşimin gerçekleşmesinde önemli bir faktör olduğu ortaya konulan özerklik bağlamında gelişmiş ülkeler ile kıyaslandığında Türkiye’nin geride kaldığı anlaşılmaktadır (Ingersoll & Collins, 2017). Çünkü Türkiye’de eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısından dolayı diğer Avrupa ülkelerine göre bütçe, öğretmen seçimi, ders kitabı seçimi, ders saatleri ve müfredatın belirlenmesi gibi konularda okulların özerkliğinin az olduğu bilinmektedir. Bu yüzden eğitimde yenileşmenin daha çok dersin anlatımı, öğretim yöntem ve tekniklerinin çeşitlendirilmesi, eğitim ortamlarının düzenlenmesi şeklinde ortaya çıktığı düşünülebilir. Fakat Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2000’li yıllardan itibaren eğitimde yenileşimin sağlanması bağlamında bir takım politika geliştirme ve uygulama çabaları olduğu görülmektedir. MEB’in okullarda yapılandırmacı yaklaşımın benimseneceğini belirtmesi (MEB, 2005), eğitim programlarının geliştirilmesi açısından yenileşimci uygulamalara yer vererek yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerine önem verilmesi (Keleşoğlu, 2017) MEB’in eğitimde yenileşime önem verdiğinin göstergesi olarak görülebilir.

2.3. Yenileşimci İş Davranışı

İlk olarak Kanter (1988), bir yeniliği geliştirmek için yerine getirilmesi gereken dört temel görevi tanımlayarak, fikirlerin yaratılması ve uygulanması süreçlerini bütünleştiren bütünsel bir yaklaşım önermiştir. Bu görevler fikir üretme, koalisyon kurma, fikir gerçekleştirme ve fikir transferdir. Bu görevlerin yerine getirilmesinde bireyler önemli bir rol oynamaktadır. İlk üç görev daha spesifik olarak yenileşimin gelişimine atıfta bulunurken, transfer görevi gelişmiş bir yenileşimin bir organizasyon içindeki veya dışındaki diğer bağlamlara yayılmasını ifade etmektedir. Bu yaklaşıma dayalı araştırmalar ise çalışanların bu görevlerle ilgili iş faaliyetlerini analiz etmiş ve bu faaliyetlerin toplamını yenileşimci iş davranışı olarak tanımlamışlardır (Scott & Bruce 1994; Janssen 2000).

Yenileşimci iş davranışı kavramının Scott ve Bruce'un (1994) çalışmalarıyla önem kazandığı ve yıllar içinde yenileşimci iş davranışını kullanan literatürün istikrarlı bir şekilde büyüdüğü anlaşılmaktadır. Scott ve Bruce (1994) yenileşimci davranışın yaratıcılığın ötesine geçtiğini, sadece fikir üretmeyi değil, üretilen fikirlerin veya bu fikirlerin çözümlerinin benimsenmesini ve uygulanmasını da içerdiğini ifade etmişlerdir. Janssen (2000) ise yenileşimci davranışı, "rol performansına, gruba ya da kuruluşa yararda bulunmak için bir iş rolü ve bu role bağlı olarak kurum içinde yeni fikirlerin kasıtlı olarak oluşturulması, tanıtılması ve uygulanması" olarak tanımlanmaktadır.

Literatürde yer alan diğer tanımlara bakıldığında; yenileşimci iş davranışının, çalışanların yenilikçi performansı iyileştirmede örgütte yenilikçi fikirleri bulma, geliştirme, önerme ve uygulama ile ilgili tüm davranışlarını ifade ettiği anlaşılmaktadır (Messmann & Mulder, 2011). Benzer şekilde yenileşimci iş davranışı, genellikle bireylerin yeni ve faydalı fikirleri, bu fikirlerin uygulandığı süreçleri, ürünleri veya prosedürleri başlatmada ve tanıtımda onlara sağladığı kolaylık bağlamında özetlenmektedir (Leong & Rasli, 2014). Dolayısıyla yenileşimci iş davranışı, çalışanların işleriyle ilgili yeniliklerin işyerlerinde geliştirilmesini ve bu yeniliklerin tanıtılmasını teşvik eden doğrudan ve dolaylı davranışlarını içerir (Spiegelaere vd., 2014).

Yenileşimci iş davranışı, performansa fayda sağlamak için fikir üretme, fikir geliştirme ve fikir gerçekleştirme olmak üzere üç fikirle ilgili isteğe bağlı görevin çok aşamalı bir süreci olarak kavramsallaştırılmıştır (De Jong & Den Hartog, 2005; Janssen, 2000). De Jong ve Den Hartog (2010) yenileşimci iş davranışını, faydalı ve yeni fikirlerin, süreçlerin, ürünlerin veya prosedürlerin başlatılmasını ve kasıtlı olarak tanıtılmasını hedefleyen bir bireyin davranışı olarak ifade etmektedirler. Bu nedenle, yenileşimci iş davranışı fikir üretmenin yanı sıra fikirleri uygulama, bireysel ya da iş performansını artıracak iyileştirmeler elde etmede gerekli davranışları da içermektedir. Literatürde yer alan tanımlardan yola çıkarak yenileşimci iş davranışı, işgörenlerin işiyle alakalı rol performansına katkı sunmak için işgörenler tarafından yeni fikirlerin yaratıldığı, ortaya çıkan fikirlerin geliştirildiği ve bu fikirlerin uygulandığı, uygulama neticesinde değiştirildiği bir süreç olarak tanımlanabilir.

Literatürde yer alan bazı çalışmalar incelendiğinde de çalışanların yenileşimci iş davranışlarının örgütsel etkilik açısından önemli olduğu anlaşılmaktadır (Amabile, 1988; Dörner, 2012; Janssen, 2000). Yenileşimci iş davranışı hem özel sektörde hem de kamu sektöründe kurumsal büyüme ve gelişme için önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir

(Abdullatif, H. Johari, & Z. Adnan, 2016). Yenileşimci iş davranışının bir örgüt için rekabet avantajı olabileceği vurgulanmaktadır (Hakimian vd., 2016). Örgütler işteki sorunlar ve zorluklar için yenilikçi yaklaşımlar arayan çalışanlara ihtiyaç duymakta, yeniliklerin geliştirilmesine bireysel katkılar ise yenileşimci iş davranışı olarak adlandırılmaktadır (Messmann vd., 2022). Bu bağlamda yenileşimci iş davranışı, iyileştirilmiş iş süreçleri ve sonuçları gibi çalışanlar için çeşitli faydalarla ilişkilidir (De Jong & Den Hartog, 2005). Ayrıca yenileşimci iş davranışı, geliştirmelerine yardımcı oldukları yenilikçi çözümün içeriği ve mantığı hakkında ve yenilik geliştirme süreci ve bu sürecin belirsizliğini yönetmek için ilgili stratejiler hakkında kümülatif bilgi edinmeleri anlamında çalışanların mesleki gelişimini teşvik eder (Janssen, 2003; Messmann, Mulder & Palonen, 2018). Buna göre, çalışanların yeniliklerin geliştirilmesine proaktif katkıları, örgütlerdeki değişim ve gelişimin yanı sıra çalışanların mesleki gelişimi ile ilgili olduğundan, yenileşimci iş davranışı insan kaynakları gelişimi için de önemlidir (Messmann vd., 2022).

2.3.1. Yenileşimci İş Davranışı Boyutları

Yenileşimci İş Davranışı boyutlarının algılanması literatürde uzun yıllardır tartışılmaktadır (Töre, 2017). Yenileşimci iş davranışı birbiriyle yakından ilişkili dört davranışsal boyuttan oluşmaktadır (De Jong & Den Hartog, 2005). Yenileşimci iş davranışının daha yeni ölçümleri, genellikle yenilik sürecinin farklı aşamalarıyla bağlantılı olan çeşitli boyutlar arasında ayrım yapmaktadır. Scott ve Bruce (1994) yenileşimci iş davranışını çok aşamalı bir süreç olarak işler hale getirmişlerdir. Kanter'den (1988) yararlanarak, Yenileşimci iş davranışı ile ilgili üç aşamayı, yani fikir üretme, destekçiler bulma ve uygulama ana hatlarını çizerler. Bireysel yenileşim, problemin tanınması, yeni ya da benimsenmiş fikir veya çözümlerin üretilmesiyle başlar. Ardından, yenilikçi bir kişi bir fikir için destekçi arar ve koalisyon kurma yoluyla bu fikir için destek kazanmaya çalışır. Son olarak, yenilikçi birey, örneğin yeniliğin bir prototipini veya modelini üreterek veya fikrin uygulanması üzerinde başka yollarla çalışarak fikrin uygulanmasına katkıda bulunur. Scott ve Bruce'un ayırt ettiği üç yenileşimci davranış biçiminden fikir üretme, hem fikir üretmeyi hem de sorunların tanınmasını içerdiğinden oldukça genişir (Scott & Bruce, 1994, s. 581).

Kleysen ve Street'in (2001) beş aşamalı modelinde ise yenileşimci iş davranışı süreci fırsatların keşfedilmesi, üretkenlik, biçimlendirici araştırma, destekleme ve savunma ve uygulama olarak beş boyuttan oluşmaktadır. Fırsatların belirlenmesi boyutunda; fırsat

oluşturan kaynaklara bakılmakta, keşfedilen fırsatlar tanımlanmakta ve fırsatlar ile ilgili ayrıntılı bilgi elde edilmektedir. Bir diğer boyut olan üretkenlik aşamasında; fırsatlar doğrultusunda fikirler ve çözümler üretilmekte, üretilen fikirler ve bilgiler kategorileştirilerek bütüncül bir bakış açısı geliştirilmektedir. Üçüncü boyut olan biçimlendirici araştırma; fikir ve çözümlerin formüle edilerek, uygulanması ve değerlendirilmesini içermektedir. Destekleme ve savunma boyutu; örgütsel kaynakların uygulamalar doğrultusunda işe koşulmasını, çalışanların yeniliğe ikna edilmesini kapsamaktadır. Son boyut olan uygulama da uygulamanın gerçekleştirilmesi ve kalıcı hale getirilmesini sağlamayı ifade etmektedir.

Janssen (2003) ise, yenileşimci iş davranışını fikir üretme, fikir geliştirme ve fikir gerçekleştirme olmak üzere üç fikirle ilgili isteğe bağlı görev kümesi olarak kavramsallaştırmış ve üç boyuttan oluşan çok boyutlu bir yapı ortaya koymuştur. Fikir üretimi, organizasyon için faydalı olan, tekrarlayan veya yakın zamanda ortaya çıkan bir problem için yeni fikirlerin veya yeni bir çözümün üretilmesidir (Amabile, Conti, Coon, Lazenby & Herron, 1996). Buna yaratıcılık da denir. Fikir geliştirme, bu fikirlerin veya çözümlerin değiş tokuşudur ve fikir gerçekleştirme, fikirlerin organizasyon içinde uygulanması anlamına gelir (Scott & Bruce, 1994).

Kleysen ve Street'in (2001) beş aşamalı yenileşimci iş davranışı modeline benzer şekilde De Jong (2007) dört boyutlu bir yapı ortaya koymuş, Kleysen ve Street'ten (2001) farklı olarak biçimlendirici araştırma aşamasına yer vermemiştir. De Jong (2007) kurmuş olduğu modelin destekleme ve savunma aşamasında, yenileşimci uygulamaların ek görevler gerektirdiği düşüncesinden hareketle yenileşimci fikirlerin meydana getirdiği dirençten söz etmektedir. Bu yüzden uygulama boyutunda müzakere yoluyla görüş birliğine varılması önemlidir. De Jong (2007), yenileşimci iş davranış süreci son aşaması olan uygulamayı, ihtiyaçların fikirden gerçekliğe dönüştürülmesi olarak tanımlar. Bu aşamada, yeni ürünler ile ürünlerin ortaya çıkmasını sağlayan iş süreçleri geliştirilir, değiştirilir ve test edilir.

Lukes ve Stephan (Lukes & Stephan, 2017) ise çalışmalarında “fikir üretme, fikir arama, fikir iletişimi, fikir uygulama başlama faaliyetleri, başkalarını dâhil etme, engellerle baş etme ve yenilikçi çıktılar olarak” yedi boyutlu bir model önermişlerdir.

2.4. Öğretmen Yenileşimci Davranışları

Okul gelişimi üzerine yapılan kapsamlı araştırmalar, öğretmenin öğrenci öğrenmesini ve başarısını etkileyen okulla ilgili en kritik faktör olduğu yönündeki geleneksel görüşü üretmiş, eğitimin en önemli yapı taşlarından birinin öğretmen olduğunu ortaya koymuştur (Coleman vd., 1966; Darling-Hammond, 2000; Ingersoll, 2001). Öğretimin kalitesini belirleyen etmenlerin neler olduğu yönündeki çalışmalara bakıldığında da öğretmenlerin gerçekleştirdiği uygulamaların öğretimin kalitesinde önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır (Darling-Hammond, 2000). Öğretimin kalitesi ise öğrenci başarısına etki eden önemli faktörlerden biridir (Hattie, 2009). Araştırmalar, öğretmenlerin sınıf performansının ve özellikle öğretim uygulamalarının, öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğuna dair güçlü kanıtlar sağlamıştır (Bellibaş, Gümüş ve Liu, 2020).

Öğretmen yenileşimci davranışları ise öğretim uygulamalarının geliştirilmesi ve öğretim niteliğinin artırılması bağlamında tartışılan önemli kavramlardan biridir (Kundu & Roy, 2016; Thurlings vd., 2015; Tura & Akbaşlı, 2021; Zainal & Matore, 2019). Eğitim dünyasında yenileşimci iş davranışı, diğer işyerlerindeki yenileşimci iş davranışı ile benzerlik ve farklılıklara sahiptir. Genel olarak, ortaya çıkan sorunları ve zorlukları ele almak için yenilikçi ürünler ve süreçler gereklidir. Eğitim bağlamında yenilikler, öğrenmenin sonucunu ve kalitesini faydalı bir şekilde artıran süreçlerdir (Messmann & Mulder, 2011).

Bir örgüt olarak okullarda da örgütsel süreçlerin başarılı bir şekilde yaşanması yönünde yenileşimci davranışların önemli olduğu anlaşılmaktadır (West & Farr, 1990). Yenileşimci davranış, değişimin yaratılması, teşvik edilmesi ve gerçekleştirilmesi için kendi kendine başlatılan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Thurlings vd., 2015). Eğitimde gerçekleştirilen yeniliklerin uygulanması ve başarıya ulaşmasında öğretmen yenileşimci davranışları ve anlayışının önemli bir rolü vardır (Kocasaraç & Karataş, 2018). Öğretmen yenileşimci davranışı, değişen topluma cevap verme gerekliliği ile birlikte toplum için rol model sağlanması, yeni bilgi ve teknolojilerin yenileşimci iş davranışı gerektirmesi gibi çeşitli nedenlerle gereklidir (Thurlings vd., 2015).

Yenileşimci davranış bir örgütte yenileşim ihtiyaçlarını karşılamak için dikkat edilmesi gereken kilit unsurlardan biridir. Örgütsel değişim davranışa bağlı olduğundan, bireysel yenileşimci davranış, örgütün başarısı ve hayatta kalması için esastır (Zainal & Matore,

2019). Yenileşimci davranış, örgütsel etkinliği ve performansı artırmak için işgörenlerce yeni fikirlerin yaratıldığı, teşvik edildiği, gerçekleştirildiği ve yenilendiği bir süreçtir (Baskaran & Rajarathinam, 2018). Başka bir deyişle, yenileşimci davranış, sadece fikir üretmeyi değil, aynı zamanda örgütsel etkililik için fikirleri somut yeniliklere dönüştürmeyi de içeren geniş bir bireysel davranışların inşasıdır (Devloo, Anseel, De Beuckelaer & Salanova., 2015). Bu nedenle, eğitim sisteminin güncel gelişmelere uygun kalmasını sağlamak için öğretmenlerin yenilikçi davranışlarına çok dikkat edilmelidir.

Yenileşim, öğretim kalitesine, öğrenci öğrenmesine ve okul etkililiğine katkıda bulunan çok önemli bir faktördür (Serdyukov, 2017). Okullarda yenileşim, öğretmenlerin yenilikçi değişiklikleri kabul etmesi, benimsemesi ve içselleştirmesi ve değişimle ilgili mesleki faaliyetlere sürekli katılımı olarak kavramsallaştırılmaktadır (McGeown, 1980). Yenileşim, bireysel düzeyde (Mazman Akar, 2019) ve kolektif düzeyde (örn., ekip veya organizasyon) tanımlanabilir ve ölçülebilir (Buske, 2018; Moolenaar vd., 2014; Schwabsky, Erdogan & Tschannen-Moran, 2020). Bireysel düzeyde yenileşim, bir öğretmenin yeni fikirlere açıklığını ifade ederken, kolektif yenileşim bir takımın veya bir organizasyonun değişime açıklığı ve hazırlığı olarak anlaşılabilir (Buske, 2018).

Literatür incelendiğinde okullarda yenileşimci çalışma davranışına sahip öğretmenlere ihtiyaç duyulmasının üç ana önemli nedeni olduğu anlaşılmaktadır. Birincisi, toplumun hızlı gelişimini takip etmek için yenilikçi çalışma davranışı esastır. Bilgi toplumumuzdaki talepler gerçekten de hem öğrenciler hem de onların öğretmenleri için artıyor. İkincisi, öğretimle ilgili gelecek yeni gelişmeler ve yeni bilgiler, yenilikçi çalışma davranışını gerektirmektedir. Çünkü öğretmenler ve özellikle onların öğretim stilleri, öğrencilerin öğrenme ve motivasyona yönelik kendi kaderini tayin etme konusunda en büyük etkiye sahiptir. Üçüncüsü, okullar harika bir örnek oluşturmali ve toplumun rekabetçi kalabilmesi için insanların daha yenilikçi iş davranışları için bir başlangıç noktası haline gelmelidir. Başka bir ifadeyle, yenileşimci iş davranışı, okul örgütlerinin yanı sıra eğitim mesleklerinin kalıcı gelişimi ve bilgi toplumu gelişimi için son derece zorunludur (Baharuddin vd., 2020).

Öğretmen yenileşimci davranışı, okullarda öğretmenler tarafından başlatılan yeni ve faydalı fikirlerin toplu olarak tanıtılması ve uygulanması olarak da tanımlanmaktadır (Lu, 2019). “Uygulama” özelliği öğretmen yenileşimini, öğretmen yaratıcılığından ayırır çünkü yaratıcılık kavramı fikir üretmeyi, yenileşim ise fikir uygulamasını vurgular (Anderson, Potočník & Zhou, 2014). “Toplu uygulama” özelliği, öğretmen yenileşimini öğretmen kişisel girişiminden ayırır çünkü öğretmen yenileşimi okuldaki nispeten çok sayıda

öğretmeni kapsar. Öğretmen yenileşimi sadece yeni fikirleri uygulamak ve işleri yeni yollarla yapmakla ilgili değildir; aynı zamanda daha etkili, verimli ve sürdürülebilir çözümlere yol açmalıdır. Öğretmen yenileşimi, öğretme ve öğrenme, öğrencileri destekleme, profesyonel öğrenme ve işbirliğini yapılandırma, yönetim altyapısı ve prosedürleri tasarlama ve okul-aile topluluğu işbirliği geliştirme alanlarında ortaya çıkabilir. Öğretmenlerin yenilikçi faaliyetlere aktif katılımının, öğretmenleri doğası gereği motive etme, öğrencilerde yaratıcılığı geliştirme, profesyonel öğrenme topluluklarını sürdürme konusunda önemli etkileri olduğu bulunmuştur (Lu, 2019). OECD (2014), eğitimde daha yüksek düzeyde yenileşime sahip ülkelerin akademik performansta artışa, yetenekler arasında daha adil öğrenme çıktılarına ve daha memnun öğretmenlere sahip olduğunu bildirmiştir.

Öğretmenlerden eğitim yöntemlerini, mesleki rollerinin sunulma şeklini, eğitim amaçlarına yönelik görüş ve inançlarını değiştirmeleri, değişen koşullara göre sosyal ve ekonomik büyümeye katkı sağlamaları istenmektedir (Sachs, 1997). Bazı yenileşim uygulamaları, eğitim sisteminin geliştirilmesinde önemli değişiklikler sağlayabilir (Zainal & Matore, 2019). Örneğin; öğretim bağlamında yenileşim, öğrencilerin öğrenme ortamında meydana getirdiği değişimle başarılı olmalarına yardımcı olabilir. Öğretmenlerin sergilediği yenileşimci davranış, yeni öğretme yöntemlerinin uygulanmasına, öğrencilerle birlikte eğitim sisteminin bütününe fayda sağlayacak yenileşimci araç ve teknolojilerin kullanımını sağlayabilir. Öğretmenlerin yenileşimci davranışları, yalnızca öğretim uygulamalarını ve mesleki alışkanlıklarını etkilemekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin yeni ve özgün fikirler yaratmaları üzerinde de etkisi vardır (Nemeržitski vd., 2013). Öğretmenler, öğrencilerin farklı ihtiyaç ve özelliklerine yeni stratejiler kullanarak hitap edebilir ve yenileşimci öğretim ile öğrenme süreçlerinde yaratıcılıklarını ortaya çıkarmalarına yardımcı olabilir. Öğretmenler ayrıca yenileşimci öğretim yoluyla öğrencilerin öğrenme ilgilerini harekete geçirebilecek derslerin içeriğini de belirler (Zhu vd., 2013). Eade (2011), daha nitelikli öğrenci öğrenmesi için öğretmen yenileşimci davranışlarının gerekli olduğunu ve öğretmenlik mesleğinin yenileşimi içeren pedagojiyi gerektirdiğini belirtmiştir.

Eğitimde yenileşimci iş davranışı, öğretme ve öğrenme konusundaki düşüncelerimizi değiştirmek anlamını taşımaktadır (Hall, 2016). Hall (2016), yenileşimin başlamasının asıl ağır yükünün nasıl, neyi, nerede ve ne zaman öğrettiğimizle ilgili sorularla başladığını; öğretmenlerin yenileşim eylemlerinin merkezinde bu soruların olması gerektiğini

vurgulamaktadır. Toplumda meydana gelen hızlı değişimler ve yeni teknolojiler ile birlikte küresel dünyada rekabetçi kalabilmek için okullar yeniliğin katalizörü olarak hizmet etmeli, öğretmenler de yenileşimci uygulamalardan haberdar olmalıdır (Thurlings vd., 2015). Thurlings vd.'ne (2015) göre “yenileşimci davranış öğretmenlik mesleğinin merkezinde olmalıdır” (s.431). Öğretmenlerin yenileşimci davranışlarını geliştirmek için ise öğretmenlerin yenileşimci davranışlarını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilecek faktörlerin bilinmesi önemlidir (Zainal & Matore, 2019).

2.4.1. Öğretmen Yenileşimci Davranışlarını Etkileyen Faktörler

Öğretmenlerin yenileşimci davranışlarını geliştirmek için, öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilecek faktörleri bilinmesi önemli görülmektedir (Zainal & Matore, 2019). Thurlings vd. (2015) ile Zennouche, Zhang ve Wang (2014) çalışmalarında yenilikçi davranış etkileyen faktörlerin, özellikler ve faktörler arasındaki benzerliklere göre birkaç gruba ayrılabilceğini öne sürmüşlerdir. Sonraki yıllarda alanyazındaki bilgi birikimi derlenerek yapılan sistematik derleme çalışmaları sonucunda öğretmenlerin yenileşimci davranışlarını üzerinde etkiye sahip olan faktörlerin sınıflandırılması yapılmıştır (Tura & Akbaşı, 2021; Zainal & Matore, 2019).

Alanyazın incelendiğinde öğretmen yenileşim davranışlarını etkileyen faktörlerin genel olarak demografik, bireysel ve örgütsel faktörler olarak üç grupta sınıflandırıldığı dikkat çekmektedir (Thurlings vd., 2015; Tura & Akbaşı, 2021; Zainal & Matore, 2019). Öğretmenlerin yenileşimci davranışlarında etkili olan demografik faktörlere bakıldığında; yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, gelir, mesleki deneyim, branş, görev yapılan okul bölgesi, okul türü ve büyüklüğü gibi faktörlerin çalışmalarda en fazla incelenen faktörler olduğu görülmektedir (Tura & Akbaşı, 2021).

Carmeli, Meitar ve Weisberg (2006) çalışmalarında mesleki deneyiminin yenileşim davranışları ile pozitif ilişkili olduğunu bulgularken, cinsiyet faktörü ile yenileşim davranışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuşlardır. Türkiye’de yapılan bazı araştırmalarda kadınların erkeklerden daha yenileşimci olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yorulmaz, Çokçalışkan & Önal, 2016; Yapıcı, 2016). Baskaran ve Rajarathinam (2018) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen yenileşimci davranışlarının erkek katılımcılar arasında daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Yine aynı araştırmada 25-30 yaş arası katılımcıların yenileşimci davranışları, daha yaşlı olanlara göre yüksek çıkmış ve yaş

ilerledikçe yenileşimci davranışın azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Loogma, Kruusvall ve Ümarik (2012) da araştırmalarında 5 yıl veya daha az süre mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin daha yenileşimci oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Demir Başaran ve Keleş'in (2015), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin cinsiyet, kıdem yılı, çalışılan kurum değişkenleri ile yenileşimcilik arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim yeri değişkenine göre ise yenileşimciliğin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Aslan ve Kesik (2018) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin bireysel yenileşimci özelliklerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmazken; yaş ve görev yapılan okul türü açısından anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde; öğretmen yenileşimci davranışının öncülü olarak sayılan örgütsel değişkenlerden liderlik ve lider ile üye arasındaki iletişim ve etkileşimin öne çıkan bir değişken olduğu dikkat çekmektedir (Vermeulen, Kreijns & Evers, 2020). Çalışmalar liderlerin astlarla olan etkileşiminin kalitesinin çalışanların yenileşimci iş davranışı üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir (Akyürek, 2020; Arnett vd., 2018; Carmeli & Schaubroeck, 2007; Torres vd., 2017; de Jong & Den Hartog, 2007; Fidan, 2019; Scott & Bruce, 1994; Tetik vd., 2019).

Öğretmen yenileşimci davranışları üzerinde etkisi bulunan başka bir değişkenin ise çalışanlara iş yerinde tanınan özerklik olduğu anlaşılmaktadır (Thurlings vd., 2015; Tura & Akbaşlı, 2021; Zainal & Matore, 2019; Zhu vd., 2013). Araştırma sonuçları, çalışırken kendini özerk hissedenden işgörenler ile işiyle ilgili kararlara katılmada daha etkin olan çalışanların daha yüksek motivasyonla çalıştıklarına işaret etmektedir (Bakker, 2009, 2011). Benzer şekilde, katılımcı olarak öğretmenlerin rol aldığı araştırmalar da özerklik ile yenileşimci davranış arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olduğunu doğrulamaktadır (Chang vd., 2011; Donnelly, McGarr & O'Reilly, 2011; Runhaar vd., 2014).

Alanyazında incelendiğinde okul kültürü ve ikliminin de öğretmen yenileşimci davranışlarına etki eden önemli örgütsel faktörler olduğu anlaşılmaktadır. Yu, Wu, Chen ve Lin (2007) ile Chang vd. (2011) okul ikliminin; destekleyici liderlik, çalışma koşulları ve uygun kaynaklar ile karakterize edildiğinde, yenilikçi davranış olumlu yönde etkilendiğini ortaya koymuşlardır. Her iki çalışma da, organizasyon içindeki engellerin öğretmenlerin yenilik yapmasını engellediğini göstermiştir. Nakata (2011) ile Mohammad ve Harlech-Jones'un (2008) çalışmalarına göre de bir öğrenme kültürünün olmaması ve kültürel kısıtlamalar, öğretmenlerin yenilikçi davranışlar sergilemesini engellemektedir. Özetle kültür, öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını desteklemelidir. Destek, kaynak ve

iletişim ve öğrenme ortamı gibi diğerk çalışma koşullarını sağlamalı ve bunların eksikliğinden öğretmenleri engellememelidir, çünkü böyle bir eksiklik öğretmenlerin yenilik yapmasını engeller (Thurlings vd., 2015).

Öğretmenler genellikle yenilikçi fikirlerini okulda ve okulun sahip olduğu kaynaklar ile geliştirmek durumunda olduklarından okulda sahip olunan bilgi ve iletişim teknolojisi (BİT) ve fiziksel kaynaklar da öğretmen yenileşimci davranışları üzerinde etkili bir faktör olarak görölmektedir (Tura & Akbaşlı, 2021). Okulun teknolojik materyal ačíısından zenginliği yeni fikir ve uygulamaların oluşturulmasına zemin hazırlamaktadır. Kaynakların eksikliği ise yenileşimci davranış önünde bir engel olarak değerlendirilmektedir (Messmann & Mulder, 2011; Tura & Akbaşlı, 2021; Zennouche vd. 2015). Türkiye’de yapılan bazı çalışmalarda da kaynak yetersizliği yenileşim engelleri arasında önemli bir etmen olarak görölmüştür (Çelik, 2006; Koçak Usluel, Kuřkaya Mumcu & Demiraslan, 2007).

Öğretmen mesleki iř birliği, öğretmen yenileşimci davranışları ile ilişkisi olduğu ortaya konulan bir başka örgütsel faktördür (Binnewies & Gromer; 2012; Chang, vd., 2011; Mohammad & Jones, 2008; Messman & Mulder, 2011; Yang & Hung, 2008). Araştırmalar öğretmenlerin mesleği ile ilgili öğretmen arkadaşlarıyla kurduğu işbirliğinin yeni fikirler üretme ve derste uygulanacak yeni öğretim yöntemleri ačíısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Messmann & Mulder 2011; Tomic & Brouwers 1999). Bu bağlamda meslektaş desteği de öğretmen yenileşimci davranışları ačíısından önemlidir. Meslektařlardan, yöneticilerden ve diğerklerinden gelen rehberlik, destek ve geri bildirimin, öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını olumlu yönde etkilediği bazı araştırmalarda ortaya konulmuştur (Binnewies & Gromer, 2012; Kimonen & Nevalainen, 2005; Loogma, Kruusvall & Ümarik, 2012; Noefer, Stegmaier, Molter & Sonntag, 2009; Schussler, Poole, Whitlock & Evertson, 2007; Yang & Huang, 2008).

Öğretmenlerin yenileşimci davranışlarına yönelik gerçekteştirilen araştırmalarda örgütsel değişkenlerin yanı sıra bir takım bireysel değişkenlerin de yenileşimci davranışın öncülü olarak kabul edildiği görölmektedir (Tura & Akbaşlı, 2021; Thurlings vd., 2015; Zainal & Matore, 2019). Öğretmenlerin yenileşimci davranışlarında etkili olan ve alanyazında sıklıkla inceleme konusu olan bireysel faktörler; kişilik özellikleri, motivasyon düzeyi, öz yeterlik, bağlılık olarak sıralanmaktadır (Kılınç vd., 2022; Messmann & Mulder, 2011; Zainal & Matore, 2019).

Bu değişkenlerden öz yeterliğin özellikle engellerin üstesinden gelme çabası ve dayanıklılığı ve değişiklikleri kabul etme istekliliği olmak üzere bireyin davranışları üzerinde bir etkiye sahip olabileceğine inanılmaktadır (Thurlings vd., 2015). Bu doğrultuda yapılan bazı araştırmalar öz yeterlik inancı ile yenileşimci davranış arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişkinin varolduğunu göstermektedir (Çelik, 2013; Hsiao, Chen, Chang & Tu, 2011). İçsel motivasyon ise yenileşimci davranışın öncülü olan bir başka bireysel değişken olarak çeşitli araştırmalarda ele alınmıştır (Klaeijsen vd., 2017). Yine motivasyonla ilişkili olan bir kavram olan sebatın da önemli bir bireysel değişken olarak bazı araştırmalarda ele alındığı görölmektedir (Borasi & Finnigan, 2010; Yenice, Alpak & Tunç, 2018). Öğretmenin yeniliğe olan inancının da yenileşimci iş davranışı ile güçlü bir ilişkisi olduğu varsayılmaktadır (Kundu & Roy, 2016).

2.5. Öğretimsel Liderlik

Yirminci yüzyılın son çeyreğinden bu yana etkili okul araştırmaları, okul müdürü liderliğinin okul gelişimi ve öğrenci performansı üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermiştir (Hallinger, 2003, 2005; Hallinger & Murphy, 1985; Hallinger, Hosseingholizadeh, Hashemi & Kouhsari, 2018; Marks & Printy, 2003). “Eğitimsel liderlik” hakkındaki literatür ise öğretim liderliği, dönüşümcü liderlik, öğrenme merkezli liderlik, öğretmen liderliği ve dağıtılmış liderlik çalışmalarını içermektedir (Geijsel vd., 2009; Hallinger, 2011). Bu çalışmalara bakıldığında okul müdürü liderliğinin okul etkililiğinde doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki şekilde etki ettiği anlaşılmaktadır. Birincisi okullarda öğretim ve öğrenimin kalitesini etkileyen koşulları şekillendirerek dolaylı olarak elde edilen, öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki liderlik etkileridir. (Hallinger, 2011; Leithwood vd., 2010). İkincisi, sürekli okul geliştirme kapasitesi sergileyen okullar, anlamlı mesleki öğrenme aracılığıyla öğretmen kapasitesini artıran liderliğe sahiptir (Qian & Walker, 2013). Literatürde yer alan eğitimsel liderlik modelleri arasında “öğretimsel liderlik”, öğretme ve öğrenme kalitesi üzerindeki ispatlanmış etkisinden dolayı dikkat çekmiştir (Hallinger, 2011; Hallinger & Heck, 1998; Liu, Hallinger & Feng, 2016; Robinson, 2006).

Öğretimsel liderlik dünya çapında popüler hale gelmiş olup, birçok ülke onu yeni bir okul liderliği kavramı olarak benimsemiştir (Bush, Abdul Hamid & Kaparou, 2018; Liu, Bellibaş & Gümüş, 2020). Bu liderlik tarzı, öğretmenlere doğrudan yardım sağlanması, müfredat ve personel gelişimi ve ayrıca öğrencilerin öğrenme çıktılarını etkileyen

doğrudan ve dolaylı faaliyetlerden oluşmaktadır (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2018; Heck, 1993). Öğretimsel liderliğin en çok atıfta bulunulan tanımı; müfredat geliştirmeyi keşfetme, öğretmenlerin yetkinliklerini geliştirme ve öğrenci için olumlu bir öğrenme iklimi yaratmakla ilgili rolleri yürüterek okulu yöneten okul müdürlerinin yetenekleri şeklindedir (Hallinger & Wang, 2015). Hallinger (2005, s. 223) ise öğretimsel liderliği “okullarını değiştirmede başarılı olan güçlü, yönlendirici liderler” olarak tanımlamaktadır.

Etkili öğretim lideri, stratejilerini ve faaliyetlerini okulun akademik misyonuyla uyumlu hale getirebilir. Dolayısıyla, öğretimsel liderler sadece liderlik etmeye değil, öğrenme için olumlu iklim yaratmaya ve aynı zamanda öğretim uygulamalarını yönetmeye de odaklanır (Hallinger, 2005). Etkili öğretim liderleri ayrıca öğretmenlere ve öğrencilere okuldaki öğretme ve öğrenme etkinliklerinin kalitesini iyileştirmeleri için teşvik sağlarlar. Vaktinin büyük bir kısmını bütçe, evrak işleri, kural ve düzenlemelerin sağlanması gibi yönetsel işlerle uğraşarak geçiren müdürlerin aksine, öğretimsel lider olan okul müdürleri dikkatlerini çoğunlukla okullarının akademik açıdan gelişimine yöneltirler. Bu tür davranışlar etkili okulların müdürleri ile ilişkili “öğretimsel liderlik” olarak tanımlanır (Bellibaş, 2015). Hallinger'e (2003) göre ise öğretimsel liderlik, okul için akademik hedefler belirleyen ve bunları personele ileten, öğretimi denetleyen ve öğrencilerin gelişimini izleyen, öğretme ve öğrenme için teşvikler sağlayan, öğretmenlerin mesleki gelişimi için fırsatlar yaratan kişidir. Öğretimsel liderliğin, okulların öğretme ve öğrenmesini geliştirmeye açık bir şekilde odaklanması, onu dağıtımcı ve dönüştürücü liderlik gibi diğer liderlik türlerinden ayıran bir odak noktasıdır (Marks & Printy, 2003).

Başka bir tanıma göre de öğretimsel liderlik, okul liderleri tarafından, öğrencilerin akademik başarısını dolaylı olarak etkileyen belirli etkinliklerde öğretmenlerin davranışlarına odaklanmak için kullanılan bir yaklaşımdır. (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999). Okul yöneticisinin asıl görevi öğretimsel liderlik sergilemektir. Çünkü bu liderlik tarzı, öğrenci öğrenme inovasyon programının teşvik edilmesi ve geliştirilmesi ile ilgilidir (Ismail, Don, Husin & Khalid, 2018).

Öğretim liderliğinin önemi, eğitim politikası yapımcıları, uygulayıcıları ve OECD gibi uluslararası kuruluşlar tarafından da kabul edilmiştir (Hallinger, 2011; OECD, 2009). Birçok ülke, okul müdürlerinin müfredat ve öğretim uygulamalarının iyileştirilmesi için öğretmenlerle çalışmasını şart koşmuştur. ABD'de eyalet düzeyinde belirlenen müdürlük standartları, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi uyan yüksek kaliteli öğretim

uygulamalarının tasarımı ve uygulanmasında liderliğin katılımının önemini vurgulamaktadır (Bellibaş, 2015). Benzer şekilde MEB, 2010 yılında yüksek kalitede öğretme ve öğrenmeyi sağlamak için okul müdürlerinin okullarının vizyon ve misyonunu geliştirme, öğretme ve öğrenme etkinliklerini gözleme ve öğretmenlere performansları hakkında geri bildirim sağlama gibi çok yönlü öğretim liderliği rollerini sergilemelerini gerektiren bir yasa çıkarmıştır (MEB, 2010).

Araştırmalar, özellikle öğretimsel liderliğin etkili okullarda çok önemli bir rol oynadığını göstermiştir (Hallinger, 2005; Marks & Printy, 2003). 1980'lerden bu yana, öğretimsel açıdan etkili okullardaki müdürlerin, doğrudan sınıf denetimine, okulun öğretim programında öğretmenlerle birlikte çalışmaya, öğretim problemlerini işbirliği içinde çözmeye, öğretmenlere kaynak sağlamaya ve personel geliştirme faaliyetleri sağlayarak öğretmenlere yardım etmeye odaklanan güçlü öğretimsel liderlik sergiledikleri yaygın olarak desteklenmektedir (Hallinger, 2005). Etkili okullar, zamanının çoğunu yönetim meseleleriyle uğraşarak geçiren bir müdürden ziyade, öğretim konularına önem veren ve önemli ölçüde bunlara zaman ve dikkat ayıran müdür tipine sahiptir (Austin, 1979). Etkili okullardaki liderler, öğretimsel gelişim konusunda öğretmenlerle yakın işbirliği içinde çalışırlar, okul başarı hedeflerine önemli ölçüde zaman harcarlar ve öğrencilerin akademik ilerlemelerini takip ederler (Edmonds, 1979).

Öğretimsel liderlik ile ilgili literatür incelendiğinde, öğretimsel liderlik kavramının ilk olarak 1970'lerde ve 1980'lerde etkili okul çalışmalarının bir sonucu olarak önemli bir odak noktası haline geldiği anlaşılmaktadır (Hallinger 2005; Marks & Printy 2003). Bu çalışmaların sonuçlarına göre okul müdürü liderliği etkili okulların en önemli bileşenlerinden biridir. Okul çapındaki öğretim faaliyetlerine okul müdürlerinin katılımı ve denetimi, okulun etkinliği için çok önemli görülmüştür (Edmonds 1979). Araştırmalar neticesinde ulaşılan bulgular okul müdürlerinin öğretimsel rollerine yoğun bir vurgu yapmış ve “öğretimsel liderlik” kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Sonraki yıllarda ise öğretimsel liderlik anlayışı önemli ölçüde değişmiştir (Hallinger 2005; Marks & Printy 2003). 1970'ler ve 1990'lar arasında, öğretimsel liderlik çoğunlukla "dar" ve "geniş" olmak üzere iki farklı görüşle tanımlanmıştır (O'Donnell & White 2005). Dar açıdan bakıldığında, öğretimsel liderlik, doğrudan öğretme ve öğrenme ile ilgili olan personel geliştirme, denetleme, müfredat geliştirme vb. gibi daha gözlemlenebilir davranışlarını içermektedir (Leithwood 1994; Murphy 1988). Geniş açıdan bakıldığında

ise, öğretimsel liderlik, öğrencinin öğrenmesini geliştirebilecek okulun tüm yönlerine odaklanmaktadır (Murphy, 1988).

1980'lerin başında, öğretimsel liderliği tanımlamak için daha somut modeller ortaya çıkmıştır (Andrews & Soder 1987; Hallinger & Murphy 1985). Bu modellere dayalı olarak okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları genel olarak öğretme-öğrenme etkinliklerinin planlanması, değerlendirilmesi, koordinasyonu ve uygulanması etrafında belirlenmektedir.

1970'ler ve 1980'lerdeki ilgili literatüre göre de öğretimsel liderin belirli davranışları; ders planlarını izleme, hedef belirleme, öğretmenlerle iletişim kurma, müfredatı yönetme, kaynakları tahsis etme, zamanı etkili bir şekilde yönetme ve öğretmenleri değerlendirme gibi daha geleneksel görevleri içermektedir.

1990'larda öğretimsel liderliğe olan ilgi, okulun yeniden yapılandırılması, paylaşılan liderlik ve dönüşümcü liderlik hakkındaki tartışmalarla yer değiştirmeye başlamıştır (Hallinger 2003). Öğretmen güçlendirme hareketi ve ilgili yeni liderlik modelleri, araştırmacıların dikkatini, kendi öğretim kararlarıyla ilgili olarak öğretmen otoritesinin önemine çekmiştir (Leithwood 1994; Marks & Printy 2003).

2000'li yılların başındaki eğitim reformu hareketinin bir sonucu olarak, öğretimsel liderliğin önemi yeniden teyit edilmiştir. Okul gelişimi konusunda yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya bakış açılarını birleştiren yeni bir eğitim reformu başlatılmış ve öğretimsel liderlik bir kez daha liderlik tartışmalarının başında yerini almıştır (Hallinger 2003, 2005). Bununla birlikte, yeni öğretimsel liderlik kavramı, dikkati “öğretme”den “öğrenmeye” kaydırmıştır (DuFour, 2004) ve günlük öğretme ve öğrenmeden ziyade örgütsel yönetimin önemini vurgulamaktadır. Bu görüşe göre okul liderleri, işe aldıkları öğretmenler ve öğretmenlerin gelişimi için sağladıkları fırsatlar aracılığıyla öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olabilir. Marks ve Printy (2003), bu öğretimsel liderlik görüşünü “müdürün dönüşümsel etkisini ve paylaşılan liderlik uygulamalarını yansıtan bütünleşik liderlik modeli” ile tanımlamaktadır. Sonuç olarak öğretimsel liderliğin okul etkililiği ve liderlik alanyazınında önemli bir yeri olduğu görülmektedir.

2.5.1. Öğretimsel Liderlik Boyutları

İlgili literatür incelendiğinde öğretimsel liderliğin yapılan çalışmalarda çeşitli boyutlarda incelendiği görülmektedir (Hallinger & Murphy, 1985; Şişman, 1997; Tanrıöğen, 2000;

Weber, 1996). Hallinger ve Murphy'nin (1985) yapmış oldukları sınıflama, öğretimsel liderliğin alt boyutlarına ilişkin yapılan sınıflamalar arasında en çok dikkat çeken sınıflamadır. Öğretimsel liderliğin değişken olarak ele alındığı modelleme çalışmaları incelendiğinde de çoğunlukla Hallinger ve Murphy'nin (1985) sınıflamasının temel alındığı görülmektedir. Mevcut araştırmada da bu su sınıflandırma temel alınmıştır.

Hallinger ve Murphy (1985) öğretimsel liderliği; okul misyonunun tanımlanması, öğretim programının yönetilmesi ve olumlu bir öğrenme ikliminin sağlanması olmak üzere üç boyut ve bu üç boyut altında on altı işlev olarak kavramsallaştırmışlardır. Öğretimsel liderliğin ilk boyutu, okul misyon ve hedefleri ile ilgilidir. Bu boyut okul amaçlarının geliştirilmesi ve bu amaçların paylaşılması şeklinde iki işleve sahiptir. Öğretim liderleri öncelikle okulun hedef ve vizyonunu oluşturur ve bu değerleri öğretmenler, öğrenciler ve veliler dahil olmak üzere tüm okul topluluğuna amaçlı ve etkili bir şekilde iletir (Hallinger & Murphy, 1985; Marks & Printy; 2003). Belirlenen hedeflere ulaşmak için müdürlerin açık beklentiler oluşturmaları ve yön belirlemeleri önemlidir (Blase, 1987). Hallinger (2005) okul misyonunun tanımlanması boyutunun, okul müdürünün okulla ilgili temel amaçları saptaması ve çalışanlarla iş birliği içinde öğrenci öğrenmesinin etkili gerçekleşmesi doğrultusunda anlaşılır, açık, ulaşılabilir ve ölçülebilir standartlar geliştirmesiyle ilgili olduğunu belirtmektedir.

Öğretimsel liderliğin ikinci boyutu olan öğretim programının yönetilmesi, öğretimi denetlemeyi ve değerlendirmeyi, müfredatı koordine etmeyi ve öğrenci ilerlemesini izlemeyi içermektedir (Hallinger & Murphy, 1985). Bu yüzden bu boyut altında öğretimin denetlenmesi ve değerlendirilmesi, öğretimsel faaliyetlerin düzenlenmesi ve öğrenci gelişiminin izlenmesi olarak üç işlev bulunmaktadır. Öğretimi denetlenme ve değerlendirilme işlevi, öğretmenleri öğretim sürecinde destekleme, sınıf ziyaretleri aracılığıyla sınıfta gerçekleştirilen eğitimi izleme ve sınıfta gerçekleştirilen uygulamaları okulun amaçlarıyla birleştiren etkinlikleri içermektedir. Öğretimsel uygulamaları yönetme işlevi ise müfredatın oluşturulan standartlara ve değerlendirme testleriyle uyumlu olması bakımından öğretmenlerle eşgüdüm sağlayarak, etkileşim halinde çalışmayı belirtmektedir. Öğrenci gelişimi izleme işlevinde de bir öğretim lideri olarak okul yöneticisinin hedefleri belirlemesi, müfredatı değerlendirmesi ve buna yönelik olarak ölçme değerlendirme sonuçlarını kullanması eylemlerini kapsamaktadır (Hallinger & Murphy, 1985).

Öğretim liderliğinin son boyutu, olumlu bir okul öğrenme iklimi geliştirmeyi içermektedir. Yüksek kaliteli öğretime ve artan öğrenmeye elverişli bir akademik iklim ve çalışma ortamı yaratmak için, okul müdürleri öğretimin dikkat dağıtıcılar tarafından kesintiye uğramamasını sağlayarak öğretim süresini korumalıdır, böylece etkili öğretime harcanan zamanın en üst düzeye çıkarılması sağlanır. Olumlu öğrenme iklimi sağlanması boyutu; öğretim için ayrılan sürenin korunması, öğretmen mesleki gelişiminin desteklenmesi, öğretmenleri motive edici faktörlerden faydalanma, yüksek akademik standartlar geliştirme ve öğrencileri motive edici faktörlerden yararlanma olmak üzere çeşitli işlevleri içermektedir. Bu bağlamda öğrenme iklimi sağlama boyutunun kapsamı ve amaçları bakımından diğer boyutlardan daha kapsamlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu boyutta öğretimsel liderlik sergileyen okul müdürleri okulda amaç ve uygulamaları uyum içerisinde bütünleştirerek, sürekli gelişim kültürü meydana getirmeye çalışırlar. Ayrıca öğretme ve öğrenme sürecinin geliştirilmesini sağlayan değerleri ve eylemleri etkin hale getirirler (Hallinger, 2005).

Alanyazında yer alan diğer çalışmalara bakıldığında; Weber (1996) öğretimsel liderliği okul misyonu belirleme, öğretim programı ve müfredatı yönetme, olumlu öğrenme ortamı oluşturma, öğretimi izleme ve geliştirme ve öğretim programını değerlendirme olarak beş boyutta sınıflandırmıştır. Şişman (1997) ise öğretimsel liderliğin boyutlarını; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programının ve öğretim sürecinin yönetilmesi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretme-öğrenme iklimi oluşturma olarak sınıflandırmıştır. Tanrıöğen (2000) de öğretimsel liderliği; öğretimi ve öğretmeni geliştirme, öğretimsel iklim geliştirme, iletişim becerileri, öğretimi denetleme, amaç tanımlama ve öğrenci gelişimini izleme olmak üzere altı boyutta incelemiştir.

Öğretimsel liderliğin çeşitli çalışmalarda ele alınması ile birlikte öğretimsel liderlik boyutları çoğu ülkede okul müdürü rollerine yönelik standartlar oluşturulmasında rol oynamıştır (Savaş, 2021). Öğretimsel liderlik kavramının OECD gibi kuruluşlar tarafından da ilgi odağı haline geldiği; bazı uluslararası sınavlarda (PISA, TIMSS vb.) okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları sergileme düzeylerinin saptanmaya çalışıldığı görülmektedir (Bellibaş ve Gedik, 2014; Gümüş ve Bellibaş, 2016). Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı politika önerisi çalışmalarına bakıldığında da öğretimsel liderliğin önemli görüldüğü, okul müdrülerinin öğretimsel liderlik davranışları bağlamında yetiştirilmesi gerektiğinin MEB politikaları arasında yer aldığı anlaşılmaktadır (TTKB, 2021).

2.5.2. Öğretimsel Liderlik ve Öğretmen Yenileşimci Davranışları Arasındaki İlişki

Eğitim sektöründe öğretmenlerin yenileşimci davranışlarını etkilemede okul müdürü liderliğinin en baskın faktörlerden biri olduğu ortaya konulmuştur (Zainal & Matore, 2019). Öğretmen yenileşimci davranışı çalışmalarında liderlik faktörünün bu kadar baskın olmasının nedenlerinden biri liderlik konusunun sosyal bilimlerde en çok çalışılan konulardan biri olmasıdır (Moghimi & Muenjohn, 2014). Daha spesifik olarak, bazı araştırmacılar liderliğin aynı zamanda örgütsel yeniliğin temel faktörlerinden ve itici güçlerinden biri olduğunu da belirtmektedir (Choi, Kim, Ullah & Kang, 2016; Javed Iqbal, Waheed & Naveed Riaz, 2012). Bu araştırmacılar, özellikle önceliklendirme, karar verme ve kurumsal performansı iyileştirme gücüne ve bağlılığına sahip olma konusundaki büyük liderlik sorumluluklarının, onu bireysel yenileşimin arkasındaki itici güç haline getirdiğini varsaymaktadır. İşletme ve sağlık alanlarında da özellikle liderlik ve yenileşimci davranış arasında önemli bir ilişki olduğu kabul edilmektedir (Choi vd., 2016; Wang vd., 2019). Bu durum, öğretmen ve eğitim bağlamında yenileşimci davranış araştırmacılarının dikkatini liderliğin önemli bir unsur olup olmadığını incelemeye dolaylı olarak getirmiştir (Zainal & Matore, 2019).

Öğretmen yenileşimci davranışları üzerinde belirleyici olan liderlik türlerine bakıldığında ise dönüşümcü liderlik, güçlendirici liderlik ve öğretimsel liderlik dikkat çekmektedir. Saboe, Taing, Way ve Johnson (2015), dönüşümcü liderliğin, müdür öğretimsel liderliği aracılığıyla okul performansını etkilediğini sonucuna ulaşmıştır. Khaola ve Oni (2020) de dönüşümcü liderlik ile öğretmen yenileşimci davranışları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Güçlendirici liderlik ile yenileşimci davranış arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar da okul müdürünün güçlendirici liderlik davranışları sergilemesinin çalışanlar arasında yenilikçi davranışı teşvik ettiğini göstermiştir (Gkorezis, 2016; Sagnak, 2012).

Sheppard'ın (1996) çalışmasında ise müdürler tarafından sergilenen etkili öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmen bağlılığı, profesyonel katılım ve yenilikçilik arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmenler üzerindeki bu etkilerle ilişkili temel davranışlar, okul hedeflerini çerçeveleme, okul hedeflerini iletme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, müfredatı koordine etme, öğrenci ilerlemesini izleme,

öğretim süresini koruma, yüksek görünürlüğü sağlama, öğretmenler için teşvik sağlama, mesleki gelişim oturumlarını destekleme ve öğrenme için teşvikler içermektedir. Marks ve Printy (2003) de öğretmenlerin okul müdürünün öğretimsel liderlik uygulamaları sergilediğini öğrendikleri anda bağlılık göstermeye, profesyonel katılımda bulunmaya ve öğretimde yenileşimci teknikler kullanmaya hazır oldukları konusunda hemfikir olduklarını vurgulamaktadır. Bu bağlamda okul müdürü öğretimsel liderliğinin öğretmen yenileşimci davranışları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Öğretimsel liderlik aynı zamanda öğretimin kalitesini artırabilen ve dolayısıyla öğrencinin öğrenmesini geliştirebilen etkili okullarla da ilişkilidir (Antoniou & Lu, 2018). Okul müdürleri, öğretimsel lider olarak öğretmenlere müfredat ve pedagoji konusunda rehberlik eder, öğretmenleri öğrencileri zayıf yönlerini incelemeye teşvik eder (Sim, 2011). Okul müdürleri, öğretimsel liderliği sayesinde öğretmenlerin etkinliğini teşvik etmek için bir hesap verebilirlik ve işbirliği kültürü oluşturabilir. Müdürler öğretimsel lider olduklarında, okulun tüm alanlarında temel liderlik ve yönetimi sağlayabileceklerdir. Bu, onların öğretme ve öğrenmeyi geliştirebilecek ve öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyebilecek ve böylece olumlu öğrenme çıktılarına yol açabilecek bir iklim yaratmalarını sağlayacaktır (Hallinger & Heck, 1998; Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008).

Okul müdürleri, öğretim ve öğrenimin kalitesinden, müfredat ve kapasite geliştirmeden sorumlu oldukları için, etkili öğretimi ve öğrenmeyi sağlamak için hayati bir rol oynamaktadırlar (Ma & Marion, 2019; Marks & Printy, 2003). Bu nedenle, öğretmenlerin hedeflere ulaşma konusundaki davranışlarını etkiler ve iyi eğitilmiş öğrencilerin yetiştirilmesini sağlarlar. Bu da okul müdürlerinin öğretimsel liderliği ile mümkündür. Çünkü bir öğretimsel lider olarak okul müdürü okuldaki tüm öğretme ve öğrenme süreçlerinin yüksek kalitede olmasından, okul planlama ve yönetimine uygun olmasını sağlamaktan, ayrıca bir okul kültürü oluşturmaktan ve öğrencileri okulun en üst düzeyine çıkaracak potansiyeli oluşturmak için kaynakları yönetmekten sorumludur (Hallinger & Murphy, 1985). Öğretimsel liderlik aynı zamanda koçluk, eleştirel yansıtma, öğretmen işbirliği, eylem araştırmacıları olarak öğretmenler ve genel olarak öğretimin kalitesi hakkında işbirliğine dayalı ve eleştirel düşünme gibi bir dizi işlevi de kapsar (Glanz & Neville, 1997).

Araştırmacılar, giderek artan bir şekilde öğretimsel liderliği okul müdürlerinin temel liderlik tarzı olarak kabul etmekte ve diğerlerinin yanı sıra bağlılık, öz-yeterlik, mesleki

öğrenme gibi öğretmenle ilgili sonuçlar üzerindeki etkisini incelemektedir (Hallinger, 2018; Hallinger & Hammad, 2019; Savaş, 2021; Thien, Liu, Yee & Adams, 2021). Bazı çalışmalar da, öğretimsel liderliğin öğretmenlerin sınıf davranışı, tutum ve etkinliğindeki gelişimiyle bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur (Leithwood, 1994). Blase ve Blase (1999) ise araştırmalarında öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderliğe bakış açısını ve bunun öğretmen özellikleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Söz konusu araştırmada okul müdürlerinin öğretmenlere ve müdürlerin sınıf ziyaretlerine sunduğu öneri ve geri bildirimlerin, öğretmenlerin yeni fikirleri ve yaratıcı öğretim yöntemlerini uygulama, öğrenci çeşitliliğine yanıt verme, daha dikkatli hazırlık ve planlama yapma, daha fazla risk alma gibi yansıtıcı davranışlarını geliştirdiğini bulmuşlardır. Ayrıca okul müdürü öğretimsel liderliği ile öğretmen performansı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur (Wahab vd., 2020). Yunus vd. (2019) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin okul müdürü öğretimsel liderlik stiline yönelik algıları ile öğretmenlerin öğretim ve öğrenme yeniliği konusundaki endişeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Literatürde yer alan bu kuramsal dayanaklara göre, okul müdürlerince sergilenen öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin yenileşimci davranışlarının ilişkili olduğu ifade edilebilir.

2.6. Mesleki İşbirliği

İşbirliği, birden fazla kişinin biraraya gelerek etkileşimli planlama yaptıkları ya da problem çözme çabasına girdikleri süreçtir (West, 1990). Friend ve Cook'a (2003) göre de işbirliği, ortak bir hedefe ulaşmak için en az iki eşit tarafın gönüllü etkileşimlerini içerir. Örgütsel araştırmalar bağlamında ise işbirliği, sosyal öğrenme ve yetişkin öğrenme kuramlarına dayanmaktadır. Eğitim bağlamında bu teoriler, bireylerin toplu olarak çalışmaları ve birbirlerinden öğrenmeleri için fırsatlar yaratarak öğrenme ortamını iyileştirmeye odaklanır (Goddard vd., 2015; Wahlstrom & Louis, 2008).

Eğitim alanına bakıldığında öğretmen mesleki işbirliği, öğretmenlerin meslektaşları ile bilgi alışverişinde bulunmalarını, deneyimlerini paylaşmalarını ve birbirleri ile etkileşim içinde öğrenme imkanları elde etmeleri ve bunun için çabalamalarıdır (Geijsel vd., 2009). Öğretmen mesleki işbirliği, genellikle, uygulamayı geliştirmek ve öğrencilerin öğrenmesini artırmak gibi ortak bir hedefle öğretmenlerin birlikte çalışması ve yansıtıcı diyaloga girmesi olarak anlaşılır. Etkili öğretmen ekip çalışması, öğrencilerin net öğrenme hedeflerine ulaşmalarını iyileştirmeye ve bunları eylemde gözlemleme ve etkililiklerinin

nedenlerini yansıtmaya fırsatlarına odaklanan sürekli öğretmen işbirliğini gerektirir (Hiebert, 1999). Daha spesifik olarak, yüksek kaliteli öğretmen işbirliği, sürekli bir diyalog, karar verme, eyleme geçme ve değerlendirme döngüsü yoluyla öğrencilerin öğrenme verilerini incelemek ve öğretim uygulamalarının sorunlarını çözmek için iş günü boyunca meslektaşlarıyla yakın bir şekilde çalışan öğretmenleri gerektirir (Woodland, Lee & Randall, 2013).

Öğretmen mesleki işbirliği, hem okul etkililiği araştırmalarında hem de okul geliştirme süreçlerinde kilit bir unsurdur (Muijs, 2015). Öğretmenler arasındaki işbirliği genellikle okul kalitesinin önemli bir göstergesi olarak kabul edilmekle birlikte okul kalitesi ve okul yeterliliği modellerinin süreç düzeyinde yer alır (Scheerens, 1990). Öğrencilerin akademik performansıyla ölçülen başarılı okullar, öğretmenler arasında yüksek düzeyde işbirliği ve uyum ile karakterize edilir (Chapman & Muijs, 2013). İşbirliği, yerleşik biliş teorilerine dayalı olarak öğretmen profesyonelleşmesi üzerine araştırmaların da konusudur (Muckenthaler, Tillmann, Weiss, & Kiel, 2020). Öğretmen mesleki işbirliği, öğretimdeki değişim ile birlikte öğrenci başarısını destekleyen profesyonel öğrenme topluluklarının en önemli parçalarından biri olarak görülmektedir (Darling-Hammond, 2017). Bu nedenle okul geliştirme araştırmalarında, bir okulun başarılı olabilmesi için öğretmenler arasında tecrübelerden kaçınılması ve işbirlikçi bir kültürün oluşturulması gerektiği önerilmektedir (Goddard vd., 2015).

Öğretmen işbirliği üzerine yapılan araştırmalara göre, işbirliğinin farklı türlerinin ayırt edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, son çalışmalar, meslektaş dayanışması (Kelchtermans, 2006), tavsiye arama (Coburn, Russell, Kaufman & Stein, 2012; Ortega, Boda, Thompson & Daniels, 2020) veya öğretmenler arasında işbirlikçi söylem (Lefstein, Louie, Segal & Becher, 2020) gibi farklı ilişki türleri ve niteliklerine odaklanmıştır. Alanyazındaki çeşitli araştırma çalışmalarında da uygulanan ilk karmaşık şemalardan biri, bağımlılık ve bağımsızlığın sürekliliğinin yanı sıra yoğunluklarına dayalı olarak farklı işbirliği biçimlerini tanımlayan Little (1990) tarafından geliştirilmiştir. Bu kavramsallaştırmaya dayanarak, Gräsel, Fussangel ve Pröbstel (2006) bir işbirliği modeli kurmuşlardır. Bu modelle işbirliğinin; değişim yoluyla meslektaşları bilgilendirme, öğretmenlerin verimliliğini artırmak için iş arkadaşlarıyla çalışmayı paylaşma ve okul kalitesini artırmak ve mesleki gelişimi teşvik etmek için birliktelik inşa etme olmak üzere üç biçimi arasında ayırım yapılmıştır. Bu iş birliği biçimleri şu şekilde açıklanmaktadır (Muckenthaler vd. 2020) :

- 1) Meslektaşları ile bilgi ve materyal alışverişinde bulunurken, öğretmenler bilgi toplar, ancak yine de birbirlerinden bağımsız olarak çalışırlar. Ayrıca, kişi için çatışma gibi olumsuz sonuçlar beklenmemektedir. Bu nedenle, bu işbirliği türü, “düşük maliyetli bir işbirliği biçimi” olarak yorumlanmaktadır.
- 2) Çalışmayı başkalarıyla paylaşmak, öğretmenlerin hedefler ve alt görevler üzerinde anlaşmasını gerektirir. Bireysel olarak öğretmenler nispeten özerk bir şekilde çalışmasına rağmen, yine de genel ortak göreve katkıda bulunurlar. Bu, daha yüksek düzeyde güven ve iletişim gerektirir. Çünkü öğretmenler kendilerine düşeni yerine getirmek için birbirlerine güvenmek zorundadır.
- 3) Ortak inşaat, ortak bilginin ve sorunlara ortak çözümlerin geliştirilmesini ifade eder. Bu daha yoğun işbirliği biçimi, ilgili öğretmenlerin özerkliğini azaltır, bireysel hedeflerin ortak bir perspektifte uzlaştırılmasını gerektirir ve potansiyel çatışmalara yol açabilir.

Literatürde, işbirliğinin çoklu karakterizasyonu yaygındır. Dört ayrı çalışma, literatürde işbirliğinin nasıl tanımlandığını gözden geçirmiştir. Kelchtermans (2006), mentorluk, göreve başlama, çalıştaylar ve paylaşılan planlama dönemlerinin farklı çalışmalarda işbirliği biçimleri olarak kabul edildiğini bulmuştur. Little (1990) ayrıca hikâye anlatımı ve fikirlerin taranması, yardım, paylaşım ve ortak çalışma olmak üzere dört farklı işbirlikçi eylem türü arasında ayırım yapmıştır. Lavie (2006), mesleki literatürde işbirliğini tanımlayan ve kültürel işbirliği, okul etkinliği için işbirliği, topluluk olarak bir okul yaratmak için işbirliği, yeniden yapılandırma söylemleri ve eleştirel söylemler içeren çok sayıda ifade bulmuştur. Vangrieken, Dochy, Raes ve Kyndt (2015) ise, profesyonel öğrenme iletişimlerinde, uygulama topluluklarında, takımlarda ve gruplarda meydana gelebilecek işbirliği arasında ayırım yaparak, işbirlikçi etkinliklerin muhtemelen tamamen bağımsızdan tamamen işbirlikçiye uzanan bir süreçte gerçekleştiğini öne sürmüşlerdir. Ancak, belirli işbirlikçi faaliyetlerin sürekliliğin neresinde olması gerektiği veya hangi işbirlikçi faaliyetlerin en faydalı olabileceği tam olarak açık değildir. Tanımsal tutarsızlıklar, hangi mekanizmaların öğretmen işbirliğini etkili veya etkisiz hale getirdiğine dair net bir anlayış elde etmeyi zorlaştırmaktadır (Reeves, Pun & Chung, 2017).

2.6.1. Mesleki İşbirliğinin Faydaları

Öğretim kalitesini iyileştirmek ve öğrenci başarısını artırmak için öğretmen mesleki işbirliğinin önemi, birçok eğitim reformu çalışması tarafından önerilmiş ve dünya çapında eğitim politikası yapımcıları tarafından benimsenmiştir (Gable & Manning, 1997; Moolenaar, Daly, & Slegers, 2012). Literatüre bakıldığında, öğretmen işbirliğinin büyük miktarda olumlu sonuçlarından bahsedilmektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve bir örgüt olarak okulun öğretmen işbirliğinden kâr elde ettiği ortaya çıkmıştır (Vangrieken vd., 2015).

Öğretmen mesleki işbirliği teorik ve ampirik olarak öğretmen bilgi ve becerilerindeki, öğretim kalitesinde ve öğrenci öğrenmesindeki artışlarla ilişkilidir (Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001). Pek çok çalışma, artan etkinlik/yeterlik (Shachar & Shmuelewitz, 1997), öğretime karşı daha olumlu tutumlar (Brownell, Yeager, Rennells & Riley, 1997) ve daha yüksek güven seviyeleri (Tschannen-Moran, 2001) dâhil olmak üzere öğretmenler için işbirliğinin olumlu sonuçlarını ortaya koymuştur.

Öğretmen mesleki işbirliği, her öğretmenin fikirlerini ve materyallerini paylaşması, karşılaştıkları sorunları tartışması ve zorlu koşulların üstesinden gelmek için meslektaşlarından destek alması için bir fırsat yaratır. Öğretmenler mesleki işbirliğinde çok bulunduklarında, öğretme ve öğrenme teorileri, yöntem ve süreçleri konusunda bilgi sahibi olarak o kadar çok sohbet edebilirler ve böylece öğretimlerini geliştirirler. Bu tür meslektaş desteği, öğretmenlerin öğretimle ilgili sorunları çözmede daha büyük bir yetenek duygusu geliştirmelerini sağlayan mesleki eğitim için gereklidir (Darling-Hammond, 2017). Çeşitli araştırma bulguları, iyi desteklenen öğretmen işbirliğinin artan öğretmen öz yeterliğine yol açabileceği fikrini desteklemektedir (Çoban, Özdemir & Bellibaş, 2020; Duyar, Gümüş & Bellibaş, 2013; Wu vd., 2020). İşbirliği, özellikle göreve yeni başlayan öğretmenler açısından, deneyimli meslektaşlarından birşeyler öğrenebilmeleri ve zorluklarla mücadele etmek zorunda kalan tek kendilerinin olmadığını görebilecekleri için fayda sağlayabilir (Carroll & Foster, 2008).

Çok sayıda çalışma, öğretmen işbirliğine girmenin avantajlarını bulmuştur. Bazı çalışmalarda öğrenci başarısında öğretmen mesleki işbirliğinin olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Goddard, Goddard, & Tschannen-Moran, 2007; Reeves vd., 2017). İşbirliği, öğretmenlerin birbirlerinden öğretim tekniklerini öğrenmelerine ve daha iyi öğretim ve öğrenci performansı ile sonuçlanabilecek geri bildirim almalarına olanak tanır

(Carroll & Foster, 2008; Johnson, 2003). İşbirlikçi öğretmenler ayrıca, sınıflarında neyin işe yarayıp neyin işe yaramadığını belirlemek için derslerini sorgulamalarına ve sorunları gidermelerine olanak tanıyan, yansıtma için daha fazla fırsata sahip olabilirler. Sonuç olarak, öğretmenler işbirlikçi etkileşimlerin derslerinde ve sınıflarında yeni öğretim tekniklerini deneme konusunda kendilerine güven verdiğini bildirmiştir (Voelkel, 2011). Ayrıca, öğretmen işbirliği, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimini teşvik edebilir. Pettig (2000), farklılaştırılmış öğretimi uygulamak için en önemli stratejilerden biri olarak öğretmen işbirliğini önermiştir.

İşbirliğinin öğretim açısından ve ayrıca bireysel olarak öğrenciler için faydaları beklenmektedir (Muckenthaler, Tillmann, Weiss, & Kiel, 2020). Örneğin, işbirliği yapan öğretmenlerin tümü öğrencilerin öğrenme süreçlerinden kendilerini sorumlu hissettikleri ve bu nedenle onların ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabildikleri için işbirliği öğrencilere fayda sağlar (Lomos, Hofman ve Bosker, 2011). Bulgular, örneğin, öğretmen işbirliğinin, heterojenlik ve yüksek çeşitlilik bağlamında özellikle değerli olduğunu, çünkü farklılaşan öğretimi ve öğrencilerin destek algısını ve ayrıca birden fazla öğretmenle dersler sırasında bireysel yardımı teşvik ettiğini göstermektedir (Kilanowski-Press, Foote & Rinaldo, 2010). Öğretmen işbirliğinin, öğrencilerin matematik ve fen başarısı ile de ilişkili olduğu bulunmuştur (Wenglinsky, 2000). Goddard, Goddard ve Tschannen Moran (2007), öğretmen işbirliğinin, hem matematik hem de okumadaki öğrenci başarısı açısından okullar arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif bir değişkenlik yordayıcısı olarak hizmet ettiğini bildirmiştir.

Öğretmenlerin kendi mesleki gelişimi ve stresle başa çıkma gibi faydalar da işbirliğine atfedilir (Egodawatte, McDougall & Stoilescu, 2011; Forte & Flores, 2014). Aynı zamanda işbirliği, işyerinde tükenmişlik veya memnuniyetsizliğe karşı koruyucu bir faktör olarak hareket edebilir. Duygusal rahatlamaya yol açabilir ve üretkenlik ve iyileşme üzerinde olumlu etkileri olabilir (Forte & Flores, 2014; Reeves vd., 2017). İşbirliği, bir bütün olarak okulun örgütsel düzeyinde de sayısız fayda ile ilişkilidir. İşbirliği, okul geliştirme süreçlerinde de bulunan ve etkili okulların eşit göstergeleri olan sayısız faydalı yönleri açabilir (Doppenberg, den Brok & Bakx, 2012).

İşbirliğinin bu avantajları, okulun kalitesine ve verimliliğine de katkıda bulunur, çünkü yeniliklerle başa çıkabilen ve öğrencileri olabildiğince destekleyebilen sağlıklı öğretmenler, okul gelişiminin temel bir yönünü temsil eder. Bu nedenle işbirliği okul

geliştirme süreçlerinin odak noktalarından biri olmalı ve okullar işbirliği uygulamasını desteklemek ve uygulama için bir çerçeve sunmalıdır (Collins, 2002; Lee & Li, 2015).

2.6.2. Mesleki İşbirliğini Kolaylaştıran Etmenler

Mesleki işbirliğini kolaylaştıran etmenler her şeyden önce, bireysel grup üyelerinin tutumları, kişilikleri veya kapasiteleriyle ilgili kişisel özellikleri etkileyen, kolaylaştırıcı faktörleri içerir (Vangrieken vd., 2015). Bunlar, örneğin, işbirliği yapma isteği veya bağlılığı, ekip oluşturma yararlarını anlama ve ekip oluşturmada belirli becerilerin, bilgilerin ve deneyimin birleşimini içerir (Stephenson, Warnick, & Tarpley, 2008).

Bir sonraki kategori, işbirlikçi sürecin bölümleri ile alakalı, temelde bireysel ya da ortak planlama zamanı gibi zaman sorunlarıyla ilgili yapısal özellikleri kapsar (Meirink, Imants, Meijer & Verloop, 2010). Friend ve Cook (2003) da çalışmalarında meslektaş işbirliği bağlamında öğretmenlerin yaşadığı en büyük zorluğu “işbirliğine zaman bulamama” olarak bulmuşlardır. Bu doğrultuda okul müdürleri, okullarında mesleki işbirliğini arttırmak için düzenli programlarla öğretmenlere belirli zaman aralıkları oluşturabilir.

Burada bahsedilen diğer önemli faktörler arasında personel sürekliliği, fiziksel yapılar veya tesislerin yakınlığı, ekibin düzenleme olanakları ve resmileştirilmiş mesleki etkileşimler (Örneğin; hizmetiçi eğitimler) yer almaktadır (Main, 2007; Stephenson vd., 2008). Genel olarak, grup ve süreç özellikleri kolaylaştırıcı etmenlerde en büyük paya sahiptir. Grup özellikleri, belirli bir ekibe veya topluluğa özgü özelliklerdir ve ekip oluşturma becerilerini (ekip düzeyinde), ekip büyüklüğünü ve görev süresini, destekleyici bir atmosferi, liderlik ve grup etkinliğini içerir (Park, Henkin, & Egley, 2005). Bulunan örgütsel özellikler arasında liderlik önemli bir yer edinmektedir (Vangrieken vd., 2015).

Okul müdürleri, okullar üzerinde örgütsel ve kültürel bağlamda etki eden bireyler olduğu için, öğretmenlerin görev yaparkanki koşullarında da etkisi bulunmaktadır (Pietsch ve Tulowitzki, 2017). Öğretmen mesleki işbirliği açısından değerlendirildiğinde, okul müdürleri genel koşulların, öğretmen meslektaş işbirliğine imkân sunacak şekilde düzenlenmesini sağlayabilirler (Gray, Kruse & Tarter, 2016). Ayrıca okul müdürleri güven iklimi tahsis edip, öğretmenleri de karar almaya dahil ederek mesleki işbirliğine özendirebilirler (Meyer, Richter & Hartung-Beck, 2020). Bu bağlamda okul müdürü liderliğinin öğretmenlerin mesleki işbirliği üzerinde önemli bir etkisi olduğu düşünülebilir.

2.6.3. Mesleki İşbirliği ve Öğretmen Yenileşimci Davranışları Arasındaki

İlişki

Yenilikçilik oldukça kolektif bir olgudur ve bu nedenle farklı ağların ve etkileşimlerin geliştirilmesini içerir (Mumford, 2002). Yenilikçi sonuçlar farklı geçmişlere sahip bireyler birbirleriyle etkileşime girdiğinde ortaya çıkar (Mumford, 2002; Mumford & Moertl, 2003). Cropley ve Cropley'e (2009) göre yenileşimci davranışı teşvik eden eğitim sistemleri hoşgörü, esneklik, açıklık ve çeşitliliği içermelidir. Bu bağlamda öğretmen yenileşimci davranışları ile öğretmenler arasındaki mesleki işbirliğinin ilişkili olduğu düşünülebilir.

Nitekim işbirliğinin yenilikçi okul programlarını desteklemede önemli rolü olduğu düşünülmektedir (Egodawatte vd., 2011). İşbirliği, öğretim kadrosunu yeniliği ek bir görev olarak değil, ortak, sürekli bir değişim süreci olarak görmeye teşvik edebilir ve bunları gerçekleştirme ve uygulama konusundaki kararlılıklarını daha da destekleyebilir (Drossel, Eickelmann & Schulz-Zander, 2017; Muijs, 2015). Ayrıca literatüre bakıldığında işbirlikçi bir kültürün, öğretmenleri mesleki öğrenme faaliyetlerine katılmaya teşvik edeceği ve mesleki öğrenmeye toplu katılımın öğretmenlerin kolektif yenilikçiliğini artıracakı öne sürülmektedir (Nguyen, Pietsch & Gümüş., 2021).

Bazı araştırmalar, işbirlikçi kültürün okullarda profesyonel öğrenme ve okul yeniliği üzerindeki etkilerini tartışmıştır (Geijsel, Sleegers, Stoel & Krüger, 2009; Somech, 2010). Geijsel vd. (2009), katılımcı karar vermenin (işbirlikçi kültürün bir özelliği olarak) öğretmen öz yeterliliğini artırarak ve okul hedeflerini öğretmen kişisel hedeflerine içselleştirerek öğretmen mesleki öğrenme faaliyetleri üzerinde olumlu, dolaylı bir etkisi olduğunu öne sürmektedir. Goddard vd. (2007), olumlu bir kültürde öğretmen işbirliğinin gelişmiş sınıf öğretimi için profesyonel öğrenmeyi teşvik edebileceğini öne sürmektedir. Nguyen ve Ng (2020), öğretmen işbirliğinin devam eden mesleki öğrenme için çok önemli bir biçim veya ortam olduğunu ve sürdürülebilir mesleki öğrenmenin liderlik savunuculuğu ve olumlu öğretmen ilişkileri ile destekleyici bir okul kültürü gerektirdiğini ileri sürmektedir. Örgütsel düzeyde, Somech (2010), okul düzeyinde karar vermede öğretmen katılımının okul verimliliği ve yenilikçiliği üzerindeki etkilerini öneren analitik bir çerçeve önermektedir.

Başka bir çalışma, eğitimciler arasında takım halinde öğrenme davranışlarının, yenileşimci iş davranışları ile olumlu bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir (Widmann & Mulder,

2018). Alanyazındaki diğer çalışmalar da, ekip çalışmasının yenilikçi davranışla ilişkili olduğunu göstermiştir. J. S. Hong, Hong, Lin, Chang & Chu'ya (2005) göre, işbirlikçi bir iklimde artan iletişim ve meslektaşlar arasında ağ oluşturma, yaratıcı fikirlerin üretilmesini teşvik edebilir. Aynı zamanda işbirliği, iş verimliliğini ele almak, en iyi uygulamaları geliştirmek, problem çözme için harekete geçmek ve değişiklikleri memnuniyetle karşılamak, yenilikleri benimsemek ve yaratıcılığı teşvik etmek için kullanıma hazır yöntemleri uygulamaya koymayı teşvik eder (Budijanto, 2013).

Alanyazındaki bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin yenileşimci davranışlarına dayalı olarak okuldaki meslektaşları ile olan ilişkilerinin etkisi incelenmiştir. Borasi ve Finnigan (2010), ağ oluşturma ve paylaşmanın yanı sıra vizyonları ifade etmenin öğretmenleri yenileşim süreçlerinde destekleyebileceğini gözlemlemiştir. Mushayikwa ve Lubben (2009), kaynakların kıt olduğu yerlerde öğretmenlerin ortamlarda yenilik yapmaları için ağ oluşturma stratejisinin önemli olduğunu eklemiştir. Nijland, van Amersfoort, Schreurs & de Laet (2018), diğer öğretmenlerle iletişim kurmanın, özellikle fikir geliştirme aşamasında öğretmenlerin yenileşimci davranışlarını etkileyebileceğini bulan çalışmaları listelemiştir. Aynı şekilde bazı araştırmacılar, küçük gruplar oluşturma öğretmenlerin fikirlerinin hayata geçirildiği aşamada paylaşarak, tartışarak ve düşünce ve fikirlerini yansıtarak kendilerini ifade etmelerine olanak tanıdığını öne sürmüşlerdir (Horng, Hong, ChanLin, Chang & Chu, 2005). Bu bulgular, yenileşimci davranışlarını teşvik etmede öğretmenler arasındaki mesleki işbirliğinin önemini vurgulamaktadır.

Okullar bağlamında yapılan araştırmalar, meslektaşlarla yoğun bağlantıların yenileşimin gelişimi için destekleyici bir iklim yaratabileceğini göstermektedir (Moolenaar, Daly & Slegers, 2011). Mohammad & Harlech-Jones (2008) tarafından yapılan araştırmada bulgular, işbirlikçi sürecin öğretmenlerin sorunlarının anlaşılmasını ilerlettiğini, bunları yerinde çözdüğünü ve öğretmenlere mesleki olarak gelişirken iş yerlerinin kısıtlamalarını aşma konusunda güven ve cesaret sağladığını göstermektedir. Öğretmenler arasındaki işbirliği, tüm okul topluluğunu olumlu yönde etkileyen bir güç olarak görülmektedir (Mora-Ruano, Heine & Gebhardt, 2019). İşbirliği içinde çalışarak oluşturulacak topluluklar, öğretmen etkinliğini ve uzmanlığını artıracaktır (Hattie, 2015). Öğretmenlerin yeterliğinin artması ve öğretmenlerin mesleki anlamda uzmanlaşması da yenileşimci davranışlarını olumlu yönde etkileyebilir. Nitekim öğretmen yenileşimci davranışlarını inceleyen sistematik derleme çalışmalarında da öğretmenler arasındaki işbirliğinin

öğretmen yenileşimci davranışları ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirtilmektedir (Thurlings vd., 2015; Tura & Akbaşlı, 2021; Zainal & Matore, 2019).

2.7. Öğretmen Bağlılığı

Bağlılık, özel bir anlam kazanan bir nesneye psikolojik bir bağ kurma veya onunla özdeşleşmedir (Buchanan, 1974). Kendini adanmış bir çalışanın, nesnenin değerlerine ve hedeflerine inanması, nesneye bağlanma arzusu duyması ve nesne için minimum beklentilerin ötesinde çaba sarf etmesi daha olasıdır. (Firestone & Pennell, 1993; Kanter, 1968). Literatür incelendiğinde bağlılığın, örgütsel araştırmalarda önemli yer edindiği anlaşılmaktadır (Thien vd., 2014). Bağlı çalışanların, örgütsel tükenmişlik, iş performansı ve bir kurumda kalma veya kurumdan ayrılma niyetleri gibi farklı derecelerde örgütsel ve bireysel sonuçlar gösterdiğine inanılmaktadır (Meyer & Allen, 1997).

Benzer bir senaryo özellikle okullarda eğitim ortamında da yaşanmaktadır. Öğretmen bağlılığının okul etkililiği için önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir (Hoy, Tarter & Kottkamp 1991). Öğretmen bağlılığı, liderlik literatürü tarafından kademeli olarak okul başarısına giden en etkili yol olarak kabul edilmiştir (Fink, 1992). Öğretmen bağlılığını vurgulamanın iki nedeni vardır (Park, 2005). Bunlardan birincisi; öğretmen bağlılığı, eğitim seviyeleri büyüdükçe çalışmalarında daha fazla sorumluluk, çeşitlilik ve meydan okumaya ihtiyaç duyan öğretmenlerin kendilerinden gelen içsel bir güçtür. İkincisi, öğretmenlerin gönüllü bağlılığına dayalı olarak, yüksek standartlar ve hesap verebilirlik arayan reform hareketinden gelen harici bir güçtür.

Öğretmen bağlılığı, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine, kurumuna ve meslektaşlarına, ebeveynlere ve öğrencilere psikolojik olarak bağlanması olarak tanımlanmaktadır (Firestone & Pennell, 1993; Lee, Zhang & Yin, 2011; Park, 2005). Bu içsel güç, öğretmenlere çalışmalarında daha fazla sorumluluk, çeşitlilik ve meydan okuma ihtiyacı vermekte ve bu nedenle okul gelişimi ve öğrencilerin öğrenmesi için değerli bir unsur olarak kabul edilmektedir (Firestone & Pennell, 1993; Nir, 2002). Öğretmen bağlılığı ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, öğretmen bağlılığının öğrenci başarısı ve genel öğretmen etkinliği ile ilişkili olduğu görülmektedir (Day, 2008; Firestone & Pennell, 1993; Park, 2005). Aynı zamanda araştırmalar öğretmen bağlılığının; öğretmen yıpranması, tükenmişliği, işten ayrılma ve devamsızlığın bir yordayıcısı olduğu gösterilmiştir (Day, Elliot & Kington, 2005; Firestone, 1996). Hopkins ve Stern (1996) ise çalışmalarında

bağlılığın, öğrenciler olumsuz tutumlar veya zor davranışlar sergilediklerinde bile öğretmenleri daha iyi öğretim yöntemleri aramaya ittiğini açıklamaktadırlar.

Araştırmalar, öğretmen bağlılığının, öğretmenin iş performansının ve eğitim kalitesinin kritik bir yordayıcısı olduğunu iddia etmektedir (Tsui & Cheng, 1999). Reyes (1989), bağlılığı olan bir öğretmenin çalışkanlık konusunda daha önde olduğunu, işe geç kalma ve işi terk etme gibi alışkanlıklara meğilli olmadığını; okulun hedeflerini yerine getirmek için ders dışı etkinliklerle zamanını daha çok geçirdiğini; daha iyi performans gösterdiğini; öğrenci başarısını etkilediğini; okulun hedeflerine inanarak bu amaçlar doğrultusunda hareket ettiğini; kişisel çıkarların ötesinde daha fazla çaba sarf ettiğini ve okul sisteminin bir üyesi olarak kalma niyetinde olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin bağlılık düzeyini anlamının çok önemli olduğu söylenebilir.

2.7.1. Öğretmen Bağlılığı Boyutları

Öğretmen bağlılığını çok boyutlu bir anlamda tanımaya ihtiyaç vardır (Park, 2005). Çoğu çalışan bağlılığı tanımları, büyük ölçüde bir bütün olarak örgütle ilgilidir. Ancak gerçekte öğretmenlerin öğretmenlik mesleği, meslektaşlar, öğrenciler, meslek birlikleri ve okullar gibi çeşitli faktörlerle güçlü ilişkileri vardır (Thien vd., 2014). Firestone ve Pennell'in (1993) öne sürdüğü gibi, öğretmenlerin profesyonelliğini geliştirmek ve öğretim uygulamasındaki değişiklikleri takip etmek için örgüte, mesleğe ve öğrencilere bağlılığın bazı karışımları gereklidir.

Literatür incelendiğinde de öğretmen bağlılığının okula, öğrencilere, öğretime ve mesleğe olmak üzere çeşitli bağlılık türleri olduğu görülmektedir (Razak, Darmawan & Kees, 2010; Thien vd., 2014). Öğretmen bağlılığı üzerine yakın zamanda yapılan araştırmalar öğretmenlerin okullarına bağlılıkları (örgütsel bağlılık), öğretmenlik mesleğine bağlılıkları (mesleki bağlılık) ve öğrencilerine bağlılıkları arasında ayırım yapmıştır (Bogler & Somech, 2004; Park, 2005). Öğretmen bağlılığının çok boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırılması Tyree (1996) tarafından da desteklenmektedir. Tyree (1996), öğretmen bağlılığının farklı boyutlarının bir dereceye kadar ilişkili olmasına rağmen, çok boyutlu bir çözümün olduğunu ileri sürmüştür. Thien vd. (2014) de literatürü dikkate alarak, öğretmen bağlılığını öğrenciye, öğretime, okula ve mesleğe bağlılık olmak üzere dört boyutlu bir yapı olarak sentezlemiştir.

Öğretmenin öğrenciye bağlılığı ile ilgili literatür incelendiğinde hem öğrencilere bağlılık hem de öğrencinin öğrenmesine bağlılık olarak ele alındığı görülmektedir (Sun, 2015). Öğrencilere bağlılık, öğretmenlerin öğrencilere kişisel ilgi göstermesini, çocukların sınıfta sosyal entegrasyonuna önem vermelerini, yaşam boyu öğrenmenin değerine inanmayı ifade etmektedir (Cain, 2001; Firestone & Rosenblum, 1988; Nir, 2002). Öğrenci öğrenimine bağlılık ise, öğrencilerin öğreneceği beklentisini, konu bilgisini ve öğrenci gelişimi ile ilgilenmeyi içerir (Menzies, 1995). Öğretmenin öğretime bağlılığı olarak da kavramsallaştırılan bu bağlılık türü, öğretmenlerin etkili öğretim sağlamak için çaba göstermesi, konuyu öğretmede daha fazla heves göstermesi ve öğrencilere fazladan zaman ayırma istekliliği ile ifade edilir (Tyree, 1996). Bu bağlamda öğretmenin öğretmeye bağlılığı, öğretmenlerin öğretim işlerine katılma istekliliği olarak tanımlanmaktadır (Thien vd., 2014).

Ayrıca Kushman (1992), öğrenciye bağlılığın sadece öğrencilere odaklanmadığını, aynı zamanda okulların öğretme ve öğrenci başarısı misyonunu da içerdiğini iddia etmiştir. Louis'e (1998) göre ise, öğrencilere bağlılık, öğretmenleri kişisel krizler yaşayan öğrencilerle başa çıkmaya veya daha duyarlı olmaya, öğrenci gelişimi ve başarılarının farkında olmaya motive eder. Öğrencilere düşük bağlılık seviyeleri, öğrenci başarısını, öğrencilere karşı daha az sempati duymayı ve sınıfta hayal kırıklığına karşı daha düşük toleransı etkileyebilir (Firestone & Pennell, 1993; Louis, 1998). Rosenholtz (1989), öğrencilerine bağlı öğretmenlerin öğrencileriyle olumlu bir şekilde ilgileneceklerini, sınıf etkinliklerini daha anlamlı hale getirmek için daha çok çalışacaklarını ve yeni öğrenme yolları sunacaklarını ileri sürmüştür. Bu nedenle, öğretmenin öğrencilere bağlılığı, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesine katılımı veya sorumluluğu bağlamında değerlendirilmektedir (Thien vd., 2014).

Öğretmen okula bağlılığı, öğretmen bağlılığının diğer boyutlarıyla karşılaştırıldığında titizlikle tanımlanmış, ölçülmüş ve araştırılmıştır (Yousef, 2000). Öğretmenin okula bağlılığı, örgütsel bağlılık olarak da kavramsallaştırılmakta ve bir bireyin bir organizasyonla sahip olduğu kimlik ve katılım seviyesini ifade etmektedir (Mowday, Steers & Porter, 1979). Mowday vd.'ne (1979) göre, örgütsel bağlılık bireyin örgütün amaç ve değerlerini onaylamasına, örgütü desteklemek için çaba gösterme motivasyonuna ve örgütün bir üyesi olarak kalma arzusuna bağlıdır. Yüksek örgütsel bağlılığa sahip öğretmenler, okulun iyileştirilmesi için daha fazla çaba sarf edebilir ve okulda öğretmenlik yapmaya devam etme olasılıkları daha yüksektir (Park, 2005). Öğretmenin okula

bağlılığının hem doğasını hem de etkilerini incelemek için bir dizi araştırma yapılmıştır (Somech & Bogler, 2002). Bu araştırmalarda, ilkokul öğretmenlerinin lise öğretmenlerinden önemli ölçüde daha yüksek örgütsel bağlılık düzeylerine sahip olduğu bulunmuştur. Okullarına son derece bağlı olan öğretmenlerin, okul hedeflerine ulaşmak için okul faaliyetlerine katılmaları, yüksek çaba sarf etmeleri ve örgüt içinde çalışmaya devam etmeleri beklenmektedir. Thien vd. (2014) çalışmalarında, öğretmenin okula bağlılığını, onların okul hedef ve değerlerine yönelik inancı, okul hedefleri ve değerlerini başarmaya dönük çabaları ve okula üyeliği sürdürme konusundaki güçlü istekleri olarak kavramsallaştırmışlardır.

Okula bağlılık ile birlikte öğretmen bağlılığının iki temel biçiminden biri olarak görülen mesleğe bağlılık ise bir öğretmenin genel olarak öğretmenlik mesleğine karşı sahip olduğu psikolojik bağlılık derecesini ifade etmektedir (Coladarci, 1992). Mesleki bağlılığı Blau (1985), “kişinin mesleğine veya mesleğine karşı tutumu” olarak tanımlamıştır. Colarelli ve Bishop’un (1990) tanımına göre de mesleki bağlılık bireysel mesleki hedeflerin ilerlemesi ve bu hedeflerin tamamlanmasıyla ilişkili dürtü ve bağlılıktır. Ayrıca Somech ve Bogler (2002), öğretmenin mesleğe bağlılığını, bir öğretmen olarak kişisel kimlik ve memnuniyetle ilişkili olan mesleğe veya mesleğe duygusal bir bağlanma içerdiğini belirtmiştir. Öğretmenin mesleğe bağlılığı öğretmenin mesleki gelişimi açısından da önemlidir. Çünkü mesleki bağlılık bir bireyin çalıştığı kurum ne olursa olsun başarılı bir kariyere sahip olması için gerekli becerileri ve ilişkileri geliştirmesini sağlar (Colarelli ve Bishop, 1990). Bu bakımından değerlendirildiğinde mesleki bağlılığın öğretmenlerin yenileşimci davranışlarıyla ilişkili olduğu düşünülebilir. Nitekim Thien vd. (2014) mesleki bağlılığı öğretmen motivasyonunun ve çalışmaya katılımının gücü, mesleki becerileri, bilgileri ve öğretme yeteneklerini geliştirmesi olarak kavramsallaştırmışlardır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde mesleki bağlılığı yüksek öğretmenlerin yeni öğretim yöntemleri geliştirerek öğretimin kalitesini artırma ve yenileşimci davranışlar sergileme konusunda ön plana çıkacağı söylenebilir.

2.7.2. Öğretmen Bağlılığının Etkileyen Etmenler

Öğretmen bağlılığını etkileyen faktörlere bakıldığında hem bireysel hemde örgütsel faktörlerin öğretmenlerin bağlılığında etkili olduğu anlaşılmaktadır (Park, 2005). Bağlılık üzerine yapılan araştırmaların çoğu, öğretmenlerin kişisel özelliklerinin bağlılıkları ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Mathieu & Zajac, 1990; Reyes, 1990). Örneğin, kadın

öğretmenlerin okullarında kalma olasılıkları erkek öğretmenlere göre daha fazladır. Eğitim düzeyi ise bağlılıkla ters orantılı görünmektedir. Başka bir ifadeyle daha yüksek eğitim düzeyine sahip öğretmenler, daha az eğitim almış olanlardan daha az bağlıdır.

Liderlik ise öğretmenlerin örgütsel ve mesleki bağlılığa yönelik istekliliğini ve tutumunu etkileyen önemli bir değişken olarak literatürde karşımıza çıkmaktadır. Araştırmalar, müdür liderliği ile öğretmenlerin bağlılığı arasında ilişkinin varlığını ispatlamıştır (Billingsley & Cross, 1992; Cansoy, Parlar & Polatcan, 2020; Dou, Devos & Valcke, 2017; Hong & Matsko 2019; Rosenholtz, 1989; Skelton 2019). Örneğin, Dou vd. (2017), öğretim liderliğinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki önemli etkisini öne sürmüştür. Hong ve Matsko (2019), daha güçlü liderlik ve yüksek kaliteli mentörlük ve öğretmenlik uygulamasına katılım fırsatlarının birleşimini, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını oluşturmak için en etkili yol olarak tanımlamışlardır. Cansoy ve diğerleri (2020) tarafından yürütülen çalışma ise, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmenler arasındaki işbirliğini etkileyerek öğretmenlerin okula bağlılığını yordayabileceğini ortaya koymuştur. Skelton (2019) da okul müdürlerinin, özellikle okul misyonunun ve okul hedeflerinin çerçevelenmesi ve iletilerek öğretim liderliği işlevlerinin uygulanması yoluyla öğretmenlerin örgütsel bağlılığını etkilediğini bildirmiştir.

2.7.3. Öğretmen Bağlılığı ve Öğretmen Yenileşimci Davranışları Arasındaki İlişki

Literatür incelendiğinde, iş bağlılığının yenileşimci iş davranışını etkileyen güçlü bir değişken olduğu anlaşılmaktadır (Awang-Hashim, Thaliah & Kaur, 2017; Dhar, 2016). Ancak yenileşimci iş davranışı üzerine yapılan bu araştırmaların çoğu hizmet, imalat ve sanayi sektörlerine odaklanmaktadır (Bawuro, 2018). Parthasarathy ve Premalatha (2017), yenileşimci iş davranışına yönelik araştırma çalışmalarının eğitim alanında henüz yeterince ilgi görmediğini savunmaktadır. Ayrıca Messmann, Mulder & Palonen (2018), öğretmenlerin yenileşimle ilgili iş davranışlarına nasıl dahil olduklarına ve aktif katkılarının nasıl teşvik edilebileceğine dair çok az çalışmadan bahsetmiştir.

Aynı zamanda bazı çalışmalar, işe bağlılığı eğitim dahil olmak üzere herhangi bir sektörde iş performansını desteklemede yenileşimci çalışmalara olumlu etkisi olduğunu öne sürmüştür (Dörner, 2012; Lucka, Omara & Hassan, 2012; Serdyukov, 2017). Kheng, Mahmood & Beris'e (2013) göre de yenileşim üzerine fikirler kendini gerçekten mesleğine

adamış ve fikirlerinin başkaları tarafından da kabul edileceğine inanan insanlardan gelir. Bu bağlamda öğretmen bağlılığının öğretmen yenileşimci davranışları ile ilişkili olduğu düşünülebilir.

Nitekim öğretmenler açısından değerlendirildiğinde bağlılığın yenileşimci iş davranışını olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir (Werleman, 2016). Bağlılığın, öğretmenlerin yenilik yapma ve yeni fikirleri kendi uygulamalarına entegre etme yeteneklerini desteklediği Thien vd. (2014) tarafından da desteklenmektedir. Mesleğine, görev yaptığı okula, öğrencilerine ve öğretime bağlı öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda geliştirerek öğretimin niteliğini arttırmak için çaba sarf ettiği, yenileşimci davranışlar sergieyerek öğretim uygulamalarında yenilikçi yollar denediği ve bu şekilde okul etkililiğine katkı sunduğu söylenebilir. Öğretmen bağlılığı ile ilgili araştırmalar da bu düşünceyi desteklemektedir (Day, 2008; Firestone & Pennell, 1993; Park, 2005).

2.8. Araştırma Değişkenlerine Yönelik Genel Analiz

Araştırmanın kuramsal çerçevesi öğretmen yenileşimci davranışları üzerinde etkili olan faktörlerin neler olduğunu gösteren çalışmalardan oluşmaktadır. Öğretmen yenileşimci davranışları okul düzeyinde ve bireysel düzeyde bazı faktörlerden etkilenmektedir (Turlings vd., 2015). Bu faktörler incelendiğinde ise liderliğin öğretmen yenileşimci davranışlarıyla ilişkili önemli bir faktör olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, mevcut araştırma değişkenlerinden biri öğretimsel liderlik olarak belirlenmiştir. Bunun temelinde ise literatürde yer alan bir dizi araştırmada okul müdürü liderlik uygulamaları ile öğrenci başarısı ve okulun gelişimi arasında ortaya konan ilişki yer almaktadır (Robinson vd., 2008).

Okul müdürü liderlik davranışlarının ise doğrudan etkisinin yanında dolaylı etkilerinin olduğu, okul müdürü liderlik davranışlarının öğrenci başarısına liderlik, işbirliği, okul kültürü gibi örgütsel koşullar, öğretmenlerin duygu durumları, mesleki gelişimleri ve öğretim uygulamaları aracılığıyla etki ettiği yönünde çalışmalar alanyazında yer almaktadır (Geijsel vd., 2009; Heck & Hallinger, 2014). Bu bağlamda mevcut araştırmada okul müdürü öğretim liderliği davranışları ile öğretmen yenileşimci davranışları arasındaki ilişkide öğretmen işbirliği ve bağlılığının aracılık rolü incelenmiştir. Modelde seçilen aracı değişkenleri belirlerken ise Leithwood vd.'nin (2010) kurmuş oldukları yol modeli temel alınmıştır. Leithwood vd. (2010) çalışmalarında öğrenci öğrenmesinde okul müdürü

liderlik etkisini, rasyonel, duygusal, örgütsel ve aile yolları olmak üzere dört yol aracılığıyla gerçekleştiği şeklinde kavramsallaştırmışlardır. Mevcut araştırmadaki işbirliği örgütsel bir yol, öğretmen bağlılığı ise duygusal bir yol olarak modele eklenmiştir. Öğretmen yenileşimci davranışları ile okul müdürü liderliği arasındaki ilişkiye yönelik ilgili alanyazın, okul müdürülerinin öğretmenler arasında işbirliği arttırarak mesleki gelişimlerini katkı sunduklarını ve öğretmen bağlılığını arttırarak öğretmenlerinin yenilikçi uygulamalarında önemli rol oynadıklarına işaret etmektedir (Kılınç vd., 2022; Moolenaar vd., 2011; Park, 2005).

Mevcut araştırma kapsamında literatürdeki çalışmalar doğrultusunda kuramsal temelde oluşturulan modelde; okul müdürü öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmenler arasındaki mesleki işbirliğine olumlu katkı sunduğu, aynı zamanda öğretmen bağlılığını arttırarak bu aracı değişkenler yoluyla öğretmen yenileşimci davranışları ile anlamlı ilişkisi olduğu varsayılmıştır. Alanyazında öğretimsel liderlik, öğretmen mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığının öğretmen yenileşimci davranışları ile ilişkileri ayrı ayrı incelenmiş olsa da bu ilişkileri birlikte inceleyen ve bütüncül bir model ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır (Tura & Akbaşlı, 2021; Turlings vd., 2015; Zainal & Matore, 2019; Zhu vd., 2013). Nitekim alanyazında öğretmen yenileşimci davranışlarını etkileyen faktörleri sistematik bir şekilde derleyen çalışmalarda da bütüncül bir model çalışmasının gerekliliğine vurgu yapıldığı, öğretmen yenileşimci davranışlarıyla ilişkili faktörlere yönelik ampirik bulgulara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir (Zainal & Matore, 2019). Bu bağlamda, mevcut araştırma okul müdürü öğretim liderliği, öğretmen mesleki işbirliği, öğretmen bağlılığı ve öğretmen yenileşimci davranışları arasındaki ilişkiyi irdeleyen bütüncül bir model ortaya koymaktadır.

2.9. İlgili Araştırmalar

2.9.1. Öğretmen Yenileşimci Davranışlarına Yönelik Yurt İçi Çalışmalar

Mevcut çalışma kapsamında yapılan literatür taraması sonucunda, yenileşimci davranışlarını ele alan çalışmaların işletme alanında yoğunlaştığı görülmüştür. Özellikle işletme alanında yüksek lisans ve doktora tezlerinde son yıllarda “yenilikçi iş davranışı” kavramının ele alındığı görülmektedir (Ataoğlu, 2019; Durmuş, 2019; Ercan, 2019; Güneş, 2020; Kaymakçı, 2020; Kocadağ, 2020; Özay, 2020; Özcan, 2020; Yolsal, 2020).

Eğitim Bilimleri alanında yapılan çalışmalarda ise daha çok öğretmen yenileşimci özellikleri üzerinde durulduğu ve bu çalışmalarda öğretmen yenileşimci düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı ve bazı değişkenlerle ilişkisinin incelendiği görülmektedir (Atalay Altaş, 2021; Çakalcı, 2019; Duru, 2020; Fidan, 2019; Kocasaraç, 2018; Korucu & Olpak, 2015; Özerbaş & Kayabaşı, 2019; Solmaz, 2019; Yenice & Alpak Tunç, 2019; Yoz, 2020). Bazı çalışmalarda ise öğretmen yenileşimci davranışları üzerinde durulduğu ve öğretmen yenileşimci davranışlarının bireysel ve örgütsel değişkenlerle ilişkisinin incelendiği anlaşılmaktadır (Akdeniz, 2020; Balkar, 2015; Kılınç vd., 2022; Sagnak, 2012). Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde; bazı çalışmalarda öğretmen yenilikçiliğinin liderlik (Fidan, 2019; Kılınç vd., 2022; Sagnak, 2012; Tetik vd., 2019; Yoz, 2020), okul iklimi (Balkar, 2015; Bodur & Argon, 2019; Çakalcı, 2019), öğretmen özerkliği (Çakalcı, 2019), işbirliği (Bozak & Demirtaş, 2017) gibi örgütsel değişkenlerle ilişkisi incelenirken bazı çalışmalarda öz yeterlik (Özata, 2007), eleştirel düşünme eğilimleri (Atalay Altaş, 2021), iş memnuniyeti (Duru, 2020), yaratıcı sınıf davranışı (Ucus & Acar, 2018) gibi bireysel değişkenler bakımından ele alındığı dikkat çekmektedir. Nitel desende yürütülen bazı çalışmalarda ise öğretmen yenilikçiliğinin önemi ortaya konmaktadır (Kartal ve Bektaş, 2020; Kurtuluş, 2012). Ayrıca ulusal alanyazında eğitimde yenileşim konusunu okul yenilikçiliği ve eğitimde inovasyon kavramları bağlamında ele alan çalışmalara da rastlanmaktadır (Aslaner, 2010; Keleşoğlu & Kalaycı, 2017). Öğretmen yenileşimci davranışları ile ilgili yurt içinde yapılmış olan bazı çalışmalar ve sonuçları şu şekildedir:

Sagnak (2012) çalışmasında, ilkokullarda güçlendirici liderlik, öğretmenlerin yenilikçi davranışları ve yenilikçi iklim arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Sonuçlar, müdürlerin güçlendirici liderlik davranışının, öğretmenlerin yenilikçi davranışlarının ve yenilikçi ikliminin önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Yenilikçi iklimin, müdürlerin liderlik güçlendirme davranışları ile öğretmenlerin yenilikçi davranışları arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Balkar (2015) gerçekleştirdiği araştırmada; destek, uyum, adalet ve baskı alt boyutlarından oluşan örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş performansı ve yenilikçi davranışları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Nicel desende yapılan ve yapısal eşitlik modellemesi uygulanan bu çalışmada, örgüt iklimi alt boyutlarının öğretmen iş performansı üzerinde pozitif etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen yenilikçi davranışlarında ise örgüt iklimi alt boyutlarından destek ve baskı boyutlarının etkiye sahip olduğu, öğretmen yenilikçi

davranışlarının da öğretmen iş performansını etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmacı çalışmasından elde ettiği sonuca göre okul müdürlerinin öğretmen performansını ve yenilikçi davranışlarını arttırma noktasında destek sağlayabilmek için öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarının farkında olması gerektiğini belirtmiştir.

Akdeniz (2020) “İnovasyon Eğitim Programının Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Davranışlarına Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde öğretmen yenilikçi davranışlarının önemine değinmekle beraber, yapmış olduğu deneysel çalışma ile inovasyonu geliştirmeye yönelik eğitim programının öğretmenlerin bireysel yenilikçilik davranışlarına olumlu yönde katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur.

Kılınç vd. (2022) Türkiye’de 56 okulda görev yapan 611 öğretmenden elde edilen verilerle nicel bir desende gerçekleştirdikleri araştırmada dönüşümcü liderliğin öğretmen yenilikçi uygulamaları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Kurguladıkları modelde dönüşümcü liderliği bağımsız değişken, öğretmen yenilikçi uygulamalarını bağımlı değişken, öğretmen bağlılığını aracı değişken olarak alan araştırmacılar okul müdürüne güveni ise moderatör değişken olarak almışlardır. Araştırma sonuçları, dönüşümcü liderliğin öğretmen bağlılığı aracılık rolü ile öğretmen yenilikçi uygulamaları üzerindeki dolaylı etkisini ortaya koymuştur. Ayrıca müdüre duyulan güvenin, öğretmen bağlılığı yoluyla öğretmen yenilikçi uygulaması üzerindeki dönüşümsel liderliğin dolaylı etkisinin önemli bir moderatörü olarak hareket ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yenileşimci davranış ile ilgili çalışmalarda kullanılan ölçekler incelendiğinde ise; Scott ve Bruce (1994) tarafından geliştirilen ve Akkoç (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği”, Hurt, Joseph ve Cook (1977), tarafından geliştirilen ve Kılıçer & Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği”, Janssen (2000) tarafından geliştirilen, Töre (2017) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği” en sık kullanılan ölçme araçları olarak dikkat çekmektedir. Ayrıca diğer ölçek uyarlama çalışmalarına bakıldığında; Çimen ve Yücel’in (2017) De Jong ve den Hartog’un (2010) geliştirmiş olduğu Yenilikçi Davranış Ölçeği (YDÖ)’ni Türkçeye uyarladığı saptanmıştır. Pala ve Turan (2020) ise Lukes ve Stephan (2017) tarafından geliştirilen YDÖ Türkçeye uyarlama çalışmasını gerçekleştirmişlerdir. Konu ile ilgili ulusal alanyazında ölçek geliştirme çalışmalarına bakıldığında ise Kocasaraç ve Karataş (2018) tarafından geliştirilen “Yenilikçi Öğretmen Özellikleri Ölçeği” olduğu görülmüştür. Bu ölçeğin öğretmenlerin yenilikçi özelliklerini belirlemeye yönelik olduğu, “yeniliklere açık öğretmen”, “bilişim teknolojilerine açık öğretmen”, “öğrenmeye açık

öğretmen” ve “gelişime ve işbirliğine açık öğretmen” olarak boyutlandırıldığı anlaşılmaktadır. Bunun dışında öğretmen yenileşimci davranışları hakkında öğretmen algılarını belirlemeye yönelik geliştirilen herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır.

2.9.2. Öğretmen Yenileşimci Davranışlarına Yönelik Yurt Dışı Çalışmalar

Uluslararası alanyazın incelendiğinde öğretmen yenileşimci davranışının çeşitli örgütsel ve bireysel değişkenlerle incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır (Chou, Shen, Hsiao & Shen, 2019; Gkorezis, 2016; Hosseini & Shirazi, 2021; Hsiao vd. 2011; Klaijsen vd., 2017; Kundu & Roy, 2016; Lu, 2019; Messmann vd., 2021; Nemeržitski vd., 2013; Rukmini & Vijaya, 2016; Thurlings vd., 2015; Vermeulen vd., 2020; Zainal & Matore, 2019; Zhu vd., 2013). Özellikle Zainal ve Matore'nin (2019) alanyazında öğretmen yenileşimci davranışlarının öncülerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışma dikkat çekmektedir. Bu çalışmada Zainal ve Matore (2019) öğretmen yenileşimci davranışlarının örgütsel değişkenlerle (liderlik, okul iklimi, öğretmen işbirliği, sosyal ağlar, özerklik) ve bireysel değişkenlerle (öz yeterlik, motivasyon, problem çözme becerisi, sebat, cesaret, iş bağlılığı) ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmaları sistematik bir şekilde sunmaktadırlar. Benzer şekilde Thurlings vd. (2015) de yapmış oldukları sistematik derleme çalışmalarında örgütsel ve bireysel faktörlerin öğretmen yenileşimci davranışları üzerinde belirleyici olduğunu belirtmektedirler. Öğretmen yenileşimci davranışlarına yönelik yurt dışında yapılmış olan bazı çalışmalar ve sonuçları şu şekildedir:

Hsiao vd. (2011) Tayvan'da 546 öğretmen üzerinde gerçekleştirdikleri nicel desendeki araştırmalarında öğretmenlerin öz yeterlikleri ile yenilikçi iş davranışı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçları sonuçları öz yeterlik ile yenilikçi iş davranışı arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre ise okul müdürünün teşvik ve övgü yoluyla öğretmenlerin öz yeterliklerini arttırarak yenilikçi öğretmenlerin çalışma davranışlarını teşvik etmesi gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca öğretmen yenileşimci davranışlarının ilişkili olduğu diğer faktörlerinde ortaya konulması gerektiği araştırma önerileri arasında yer almaktadır.

Nemeržitski vd. (2013) TALIS anketine dayalı olarak ikincil bir veri analizi üzerine yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını destekleyebilecek olası okul çevresel faktörlerini araştırmışlardır. Bu çalışmada öğretmenlerin yenilikçi davranışlarının okul ortamlarında ortaya çıktığı; etkileşim ve katılım, yenilik ihtiyacı ve özgürlüğü

faktörleri ile desteklenebileceği varsayılmıştır. Araştırma sonuçları, bahsedilen üç faktörün öğretmenlerin yenilikçi davranışının farklı yönlerini tanımladıklarını göstermiştir.

Gkorezis (2016) Yunanistan'da devlet okullarında çalışan 201 öğretmen üzerinden elde edilen verilerle yaptıkları araştırmada güçlendirici müdür liderliği ile öğretmenlerin yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuçlar, öğretmen keşfinin güçlendirici liderlik ile yenilikçi iş davranışı arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini ve güçlendirici liderliğin öğretmen yenilikçi iş davranışları üzerinde dolaylı etkisini ortaya koymuştur.

Kundu ve Roy (2016) çalışmalarında öğretmen yenileşimci iş davranışı üzerinde öğretmen inançlarının ve kişiliğinin rolünü değerlendirmişlerdir. Çalışma sonucunda öğretmenin yenilikçilik, açıklık, dışadönüklük ve vicdanlılığa olan inancının, yenilikçi iş davranışının üç alanıyla, yani fikir üretme, fikir geliştirme ve fikir gerçekleştirme ile pozitif olarak ilişkili olduğu bulunmuştur. Nevrotizm boyutunun ise fikir üretme ile negatif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Regresyon analizi, öğretmenlerin yeniliğe olan inançlarının ve yeni veya farklı fikirlere açıklık derecesinin, yenilikçi çalışma davranışı üzerinde potansiyel olarak önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Rukmini ve Vijaya (2016) Hindistan'da devlet okulu öğretmenlerinin yenilikçi iş performanslarının bağıntılarını belirlemek için yaptıkları çalışmada öğretmenlerin içsel motivasyonunun yeterlilik ile birlikte yenilikçi iş performansı ile ilişkili en önemli değişken olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda eğitim sisteminin gelişimi için önemli gördükleri öğretmen yenilikçi iş davranışının ilişkili olduğu diğer faktörlerinde araştırılması önerisinde bulunmuşlardır.

Klaeijssen vd. (2018) kaliteli bir eğitimde öğretmen yenileşimci davranışının ve mesleki gelişimin önemli unsurlar olduğunu vurguladıkları çalışmada, içsel motivasyonun ve mesleki öz yeterliğin öğretmen yenileşimci davranışı üzerinde belirleyici olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Chou vd. (2019) araştırmalarında öğretmenlerin teknolojik yeniliği kabul algıları, yenilikçi örgüt iklimi ve bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak yenilikçi öğretim arasındaki ilişkiyi yapısal eşitlik modellemesi (SEM) kullanılarak analiz etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgularla inovasyon ikliminin, yenilikçi öğretim ile önemli ölçüde ve olumlu bir şekilde ilişkili olduğu, örgütün inovasyon iklimi tarafından desteklenmesi ile birlikte

teknolojik inovasyonun kabul edilmesinin BİT kullanarak yenilikçi öğretim ile önemli ölçüde ve pozitif bir şekilde ilişkili olduğunu sonucuna ulaşmışlardır.

Lu (2019) çalışmasında, öğretmen yenileşimci davranışının kendiliğinden oluşmadığını, okul bağlamının ve okuldaki sosyal ilişkilerin bunda rol oynadığını belirtmektedir. Vermeulen vd. (2019) de dönüşümcü liderlik, okul öğrenme iklimi, lider üye etkileşimi ve öğretmen yenileşimci davranışları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, lider üye etkileşiminin öğretmen yenileşimci davranışı üzerindeki olumlu etkisini gösteren bir model ortaya koymuşlardır.

Hosseini ve Shirazi (2021) çalışmalarında, öğretmen yenilikçi çalışma davranışının yordayıcılarını keşfetmek için 232 İngilizce öğretmeninden veri toplamışlardır. Sonuçlar öğrenen örgütün, yalnızca işe bağlılığı olumlu bir şekilde öngörmediğini, aynı zamanda yenilikçi iş davranışının önemli bir pozitif yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Ek olarak, verilerin analizi, öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarının bir öncülü olarak işe bağlılık hakkında kanıt sağlamıştır. Son olarak, işe adanmışlık, öğrenen organizasyon ve yenilikçi iş davranışı arasındaki ilişkiye kısmen aracılık etmiştir.

Messmann vd. (2021) araştırmalarında, yenilikçi iş davranışını geliştirmek için dönüşümcü liderliğin rolünü ve bu ilişkiye aracılık etmede temel psikolojik ihtiyaçların tatmininin rolünü incelemişlerdir. Yapısal eşitlik modellemesini kullanarak yaptıkları analiz sonucunda, dönüşümcü liderliğin, öğretmenlerin özerklik ve yeterlilik ihtiyaçlarının tatmini ile pozitif ilişkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca, yeterlilik ihtiyacının tatmini, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarını olumlu yönde yordamıştır.

Nguyen vd. (2021) yapmış oldukları çalışmada öğretmen sınıf özerkliği ve okul kültürünün bütünleşik mesleki öğrenme aracılığıyla kolektif öğretmen yenilikçiliği üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma kolektif öğretmen yenilikçiliğini teşvik etmek için öğretmenlerin sınıf özerkliği duygusunu ve işbirlikçi okul kültürünü geliştirmenin önemini vurgulamaktadır. Araştırma sonucundan elde edilen bulgular neticesinde işbirlikçi bir kültürün, öğretmenleri bütünleşik mesleki öğrenme faaliyetlerine katılmaya teşvik edeceği ve mesleki öğrenmeye toplu katılımın öğretmenlerin kolektif yenilikçiliğini artıracığı belirtilmektedir.

2.9.3. Öğretimsel Liderliğe Yönelik Yurt İçi Çalışmalar

Serin ve Buluç (2012) yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulguları okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının yüksek olduğunu ve öğretmenlerin okullarına üst düzey bağlılık duyduğunu göstermiştir. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise öğretim liderliği ile örgütsel bağlılık arasındaki pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde belirtilmiştir.

Yapılan başka bir çalışmada da Recepoğlu ve Özdemir (2013), müdür öğretimsel liderlik davranışı ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi irdelemişlerdir. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırma sonuçlarına göre ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeyleri öğretmen algılarına göre cinsiyeti, yaş, kıdem ve çalışılan okuldaki görev süresi değişkenleri bakımından anlamlı fark gösterirken, branşa ve öğrenim durumu değişkeni açısından fark göstermemektedir. Öğretimsel liderlik ve örgüt sağlığı ilişkisine yönelik sonuçlara bakıldığında ise yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu dikkat çekmektedir. Araştırmada yapılan analiz sonucuna göre de okul müdürü öğretimsel liderlik davranışlarının tüm boyutları örgüt sağlığının anlamlı birer yordayıcısıdır.

Bağrıyanık (2017) yürütmüş olduğu doktora çalışmasında öğretmen okul müdürü öğretimsel liderlik algısının, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm algılarına etkisini incelemeyi, aynı zamanda bu ilişkide bağlılığın aracılık rolü olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğretimsel liderlik algısının örgütsel bağlılığı olumlu, sinizmi ise olumsuz olarak yüksek düzeyde anlamlı şekilde yordadığı anlaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda bu ilişkide örgütsel bağlılığın aracılık rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel veri analiz sonucunda elde edilen bulguların ise araştırmanın nicel kısmında elde edilen sonuçları desteklediği anlaşılmaktadır.

Cansoy, Polatcan ve Kılınç (2018) araştırmalarında öğretmenlerin bakış açısı ile okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin okul amaçlarını iletme, müfredatı takip etme, ulaşılabilir olma, ders zamanını etkili kullanma, öğretmen başarısını takdir etme ve öğrenciyi öğrenmeye teşvik etme konularında güçlü davranışlar sergilediği belirtilmiştir.

Okulun amacını belirleme, müfredatı geliştirme, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunma ve öğrenci öğrenmelerini izleme konularında ise zayıf oldukları görülmüştür.

Cansoy vd. (2020) yaptıkları çalışmada, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmen bağlılığı arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin aracı rolüne odaklanmışlardır. Çalışmada yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen bağlılığını yordadığını; kolektif öğretmen yeterliğinin aracı rolü olduğunu göstermiştir. Daha spesifik olarak, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenler arasındaki işbirliğini artırdığı ve bu da onların okula bağlılıklarına katkı sağladığı bulunmuştur. Araştırmacılar elde ettikleri sonuçlara göre, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının, öğretmenlerin okulla ilgili sorunların çözümünde sorumluluk almalarında kilit rol oynadığını belirtmişlerdir.

Gün (2021) ise çalışmasında okul müdürü öğretimsel liderlik davranışları, öğretmen mesleki işbirliği ve öğretmen kolektif sorumluluk düzeyleri ile ortaokul öğrencilerinin akademik başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma neticesinde öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları ile mesleki işbirliği ve kolektif sorumluluğa yönelik algılarının yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretim liderliği alt boyutlarından en yüksek ortalama okul misyonu tanımlanması, en düşük ortalama öğretim programının yönetilmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci başarısında da öğretim liderliğinin görünür olma değişkeninin doğrudan ve anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.9.4. Öğretimsel Liderliğe Yönelik Yurt Dışı Çalışmalar

Hallinger ve Murphy (1985) yaptıkları çalışmada okul müdürü öğretimsel liderliğine yönelik davranışlarının belirlenmesini amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda öğretim liderliğini etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ortaya konulmuştur. Araştırmacılar çalışmada elde ettikleri bulgular neticesinde öğretimsel liderliğin okul misyonu tanımlama, öğretim programı yönetme ve olumlu okul iklimi oluşturma şeklinde üç boyuttan meydana geldiğine ulaşmışlardır.

Blase ve Blase (2000) yapmış oldukları araştırmada müdürlerin günlük öğretim liderliği özellikleri ve bu özelliklerin öğretmenler üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmenlerin bakış açılarına odaklanmışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, etkili öğretim liderliğinin öğretmenlerle iletişim ve mesleki gelişimi teşvik etmek olmak üzere iki tema ve 11 strateji altında toplandığını göstermiştir.

Marks ve Printy (2003) yürüttükleri araştırmada öğretimin kalitesi ile öğrenci performansını yükseltmek için okul müdürleri ve öğretmenlerin öğretimsel konular üzerindeki aktif işbirliği rolünü öğretmen ve okul müdürü arasındaki liderlik ilişkileri bağlamında incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde öğretim liderliğinin dönüştürücü liderlik davranışlarıyla bir araya geldiğinde öğretim niteliği ve akademik başarıda etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Liu ve Hallinger (2018) çalışmalarında okul müdürü öğretim liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesinin aracılı etki modelini araştırmışlardır. Modelde, öğretmenlerin mesleki öğrenimi üzerindeki müdür öğretim liderliği etkilerinin bir aracısı olarak öğretmen öz yeterliliği test edilmiştir. Araştırma bulguları, okul müdürü öğretim liderliğinin öğretmenin mesleki öğrenimi üzerinde orta düzeyde doğrudan ve dolaylı etkileri kanıtladığı ve öz yeterliliğinin kısmi bir aracılık rolü olduğunu doğrulamıştır.

Bada vd. (2020) yapmış oldukları araştırmada Nijerya'nın Kuzey Merkez Jeo-Politik Bölgesi'nde okul müdürlerinin öğretim liderliği uygulamalarının ortaokul öğretmenlerinin etkililiği üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonuçları; okul müdürü öğretimsel liderliğinin, okulun misyonunun tanımlanması, öğretim programlarını yönetme ve olumlu bir okul öğrenme iklimi geliştirme boyutlarında öğretmenlerin etkililiği ile pozitif ve anlamlı ilişkili olduğunu göstermiştir.

2.9.5. Öğretmen Mesleki İşbirliğine Yönelik Yurt İçi Çalışmalar

Cerit (2009) yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ve işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel güven düzeyi ile işbirliği yapma düzeyleri arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Araştırmada elde edilen diğer sonuçlara bakıldığında; meslektaş güveninin meslektaş işbirliğinde önemli bir etmen olduğu görülmektedir.

Gümüş, Bulut ve Bellibaş (2013) 2008 Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS) verilerini kullanarak gerçekleştirdikleri çalışmada Türkiye'de ilkökul müdürlerinin belli liderlik davranışlarıyla öğretmen mesleki işbirliği arasındaki ilişkiyi çeşitli okul değişkenlerini (okulun büyüklüğü, sınıf büyüklüğü, öğretmen eğitim seviyesi, öğretmen deneyim yılı) gibi kontrol altında tutarak ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda cinsiyet ve çalışma durumunun mesleki işbirliği yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Çoban ve Atasoy (2020) yapmış oldukları çalışmada dağıtımçı liderlik, örgütsel yenilikçilik ve öğretmen işbirliği arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Elde edilen bulgular, dağıtımçı liderlik ile örgütsel yenilikçilik arasında ilişkiler olduğunu göstermiştir. Diğer bir sonuç, öğretmen işbirliğinin örgütsel yenilikçiliği etkilediğini göstermiştir. Son bulgu da, dağıtılmış liderliğin öğretmen işbirliği yoluyla örgütsel yenilikçiliği etkilediğini göstermiştir.

Çoban, Özdemir ve Bellibaş (2020) gerçekleştirmiş oldukları araştırmada okul liderlerinin öğretime odaklanmasının ve lidere duyulan güvenin, mesleki işbirliği ve öğretmen öz yeterliliği üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgular neticesinde, öğretmenlerin işbirliği yaptıkça, öz-yeterlik algılarının da yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra okul müdürlerinin öğretime odaklanmasının işbirliğini olumlu ve anlamlı bir şekilde doğrudan etkilediği belirlenmiştir. Araştırma doğrultusunda test edilen modelin sonuçlarına bakıldığında da müdürlerini öğretime odaklanmasıyla öğretmen mesleki işbirliği aracılığıyla oluşan yeterlik duygusu arasında dolaylı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Başka bir çalışmada da okul müdürü öğrenme temelli liderlik pratiklerinin, öğretmen öğretim uygulamalarındaki değişim üzerinde etkisinde mesleki işbirliği aracılık rolü incelenmiştir (Kılınç, Bellibaş ve Polatcan, 2020). Araştırma neticesinde ulaşılan bulgular, kurgulanan modelin anlamlı olduğunu, değişkenler arasındaki ilişkinin varlığını göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenme merkezli liderliğin, öğretmen pratikleri düzeyinde doğrudan ve mesleki işbirliği aracılığı ile dolaylı etkileri bulunmaktadır.

2.9.6. Öğretmen Mesleki İşbirliğine Yönelik Yurt Dışı Çalışmalar

Y. L. Goddard, Goddard ve Tschannen-Moran (2007) yapmış oldukları çalışmada öğretmen işbirliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi ampirik olarak test etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma analizleri sonucunda, dördüncü sınıf öğrencilerinin okul gelişimi için daha yüksek düzeyde öğretmen işbirliği ile karakterize edilen okullara gittiklerinde matematik ve okumada daha yüksek başarıya sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmacılar sonuçların, mesleki gelişim, müfredat, öğretim ile ilgili konularda öğretmenlere işbirliğinde bulunma fırsatı sunarak öğrenci başarısını artırma gayretlerine destek sağladığını öne sürmüşlerdir.

Banerjee, Stearns, Moller ve Mickelson (2017) tarafından yapılan araştırmada öğrenci başarısına öğretmenlerin iş doyumunun etkisinde öğretmen mesleki topluluğu ve öğretmen işbirliğinin aracılık rolü gösterdiği belirlenmiştir

Sehgal, Nambudiri ve Mishra (2017) yürüttükleri çalışmada öğretmen özyeterliliği ve öğretmen etkinliği arasındaki ilişkide öğretmenlerin mesleki işbirliği ve müdür liderliği rolünü belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmada elde edilen bulgular öğretmen öz yeterliliği ile öğretmen etkililiği arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu; mesleki işbirliği ve müdür liderliğinin öğretmen öz yeterliliği ile olumlu ve anlamlı ilişkili olduğuna işaret etmiştir. Ayrıca araştırma sonucuna göre öğretmenlerin mesleki işbirliği öğretmen öz yeterliliği ve okul etkililiği ilişkisinde aracılık rolü oynamaktadır.

Meyer vd. (2020) çalışmalarında müdürlerin öğretim ve mesleki gelişimdeki liderlik pratikleri ile mesleki işbirliği arasında ilişki olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Yine aynı çalışmada bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkide öğretmenlerin kolektif yeterlilik algılarının aracı rol oynayıp oynamadığına bakılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular okul müdürü öğretim ve mesleki gelişime dönük liderlik pratiklerinin öğretmen işbirliğinde doğrudan ve önemli bir etkiye sahip olduğuna işaret etmiştir. Başka bir ifadeyle müdürlerin öğretim ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılımı fazla olduğunda, öğretmenlerin işbirliği düzeyi de artmaktadır. Ayrıca çalışmada okul müdürü liderliği ile öğretmenlerin kolektif yeterlilik algıları arasında doğrudan, anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Araştırmadaki bir diğer önemli sonucunda okul müdürü liderliği ile öğretmen işbirliği arasındaki ilişkide öğretmenlerin kolektif yeterlilik algılarının aracılık rolü oynadığı ve okul müdürü liderliğinin öğretmen işbirliği üzerinde dolaylı bir etkisinin olduğudur.

2.9.7. Öğretmen Bağlılığına Yönelik Yurt İçi Çalışmalar

Celep (2000) araştırmasında öğretmenlerin okula bağlılık, öğretmenlik işlerine, çalışma grubuna ve öğretmenlik mesleğine bağlılık düzeyleri belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenin okuluna bağlılık, çalışma grubu ve öğretmenlik mesleğine bağlılık ile ilgili değişkenlerin yakın ilişkileri tespit edilmiş ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile böyle bir okul ve çalışma grubuna ait olmalarından dolayı okullarından haklı gurur duymaları arasında doğrudan bir ilişki keşfedilmiştir.

Akan ve Kılıç (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki incelenmiştir. Yürütülen bu çalışmanın

sonucunda öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul etkililiği arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Başka bir çalışmada ise okul iklimi ile okul sağlığının çalışanların örgütsel bağlılıkları üzerinde etkili bir faktör olup olmadığı araştırılmıştır (Korkmaz (2011)). Yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgular örgüt sağlığının boyutlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığının güçlü bir yordayıcısı olduğu; örgütsel iklim boyutlarından ise “müdürün destekleyici davranışı” ve “mesleki öğretmen davranışı” ile örgütsel bağlılık arasında güçlü bir şekilde ilişkili olduğu ortaya konulmuştur.

Cansoy ve Polatcan (2019) yapmış oldukları çalışmada okul müdürü liderlik davranışı ile öğretmen bağlılığı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışan araştırmaların sistematik bir incelemesini yapmışlardır. Çalışma neticesinde ulaşılan sonuç ise okul müdürünün liderlik davranışının öğretmenlerin okullarına olan bağlılıklarının artmasında önemli bir faktör olduğu şeklindedir.

Özkan Hıdıroğlu (2021) doktora çalışmasında öğretmenlerin güçlendirilmesinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve mesleki bağlılıkları aracılığıyla okuldaki örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonuca göre, mesleki bağlılık ve ahlaki bağlılık değişkenleri, öğretmen güçlendirme ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı bir aracılık rolü oynamaktadır. Bu sonuca göre öğretmenlerin güçlendirilmeleri arttıkça örgütsel vatandaşlık davranışlarında da artış olmakta ve bu artışın yarısından fazlası mesleki bağlılık ve ahlaki bağlılığın aracılık rolü ile açıklanmaktadır.

2.9.8. Öğretmen Bağlılığına Yönelik Yurt Dışı Çalışmalar

Park (2005) çalışmasında öğretmen bağlılığının öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Çalışmada öncelikle örgütsel, mesleki ve öğrenci bağlılığı olmak üzere üç boyutlu öğretmen bağlılığı ölçüm modeli doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş ve doğruluğu ortaya konulmuştur. Daha sonra bireysel ve örgütsel değişkenler, öğretmen bağlılığı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiler 2 seviyeli hiyerarşik doğrusal modelleme yöntemi ile analiz edilmiştir. Bireysel ve örgütsel değişkenlerin her birinin öğretmen bağlılığı üzerinde farklı etkileri olduğu ortaya konulmuştur. Son olarak, öğretmen bağlılığının öğrenci başarısı üzerindeki etkileri, bireysel düzeyde öğretmen bağlılığı

boyutlarına bağılı olarak farklı şekilde bulunurken, örgütsel düzeyde her bağılılığın öğrenci başarısı üzerindeki önemli etkilerini destekleyen kanıt olmadığı belirlenmiştir.

Sun (2014) yapmış olduğu araştırmada öğretmen bağılılığının önemini vurgulayarak okul liderliğinin öğrencilerin öğrenmesindeki etkisinde öğretmen bağılılığının aracılık rolünü ortaya koymayı amaçlamıştır. Sistematiik bir derleme olan bu araştırma, öğretmen bağılılığının kavramsallaştırılması ve ölçümleri ve bunun müdür liderliği ve öğrenci öğrenimi ile ilişkileri hakkında son 20 yılda elde edilen kanıtları sistematiik olarak gözden geçirmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmen bağılılığı, öğrencinin öğrenmesiyle önemli ölçüde ilişkilidir. Ayrıca okul liderliğinin öğretmen bağılılığını etkileme derecesi büyük olmakla birlikte öğretmen bağılılığı, öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki liderlik etkilerine kişisel düzeyde, ikili düzeyde ve kolektif düzeyde olmak üzere üç şekilde aracılık etmektedir.

Hallinger vd. (2017) İran’da yapmış oldukları araştırmada okul müdürü öz yeterliliği, öğretimsel liderlik, öğretmen kolektif yeterliliği ve öğretmen örgütsel bağılılığı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Sonuçlar, hem müdür hem de öğretmen öz yeterliliklerinin onların davranışları ve öğretmen bağılılığı üzerindeki etkisini yönelik önerilen kavramsal modeli doğrulamıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde okul müdürü öğretim liderliğinin öğretmen bağılılığı ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Tadesse (2019) çalışmasında öğretmenlerin örgütsel bağılılık düzeylerini ölçmeyi ve bu düzeyi öğretmenlerin bireysel özellikleriyle ilişkilendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, devlet ortaokul öğretmenlerinin duyuşsal ve normatif bağılılıklarının düşük, devam bağılılıklarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bireysel özelliklere göre ise kıdemli öğretmenlerin özellikle düşük bağılılık düzeyi gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri, öğretmenler birliği ve ilgili kurumların, kıdemli öğretmenleri yenileyerek yeni bir şekilde hizmet etmesi ve karar alma süreçlerinde öğretmenlere sorumluluklar ve katılım sağlaması gerektiği belirtilmiştir. Zheng, Yin ve Liu (2021) yaptıkları araştırmada, okul düzeyindeki profesyonel öğrenme toplulukları ile öğretmenlerin öz yeterliliği ve bağılılığı arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmada yapılan çok düzeyli analiz, yansıtıcı diyalogun öz yeterliliği önemli ölçüde yordadığını göstermiştir. Ortak amaç, öğrencilerin öğrenmesine kolektif odaklanma ve yansıtıcı diyalog, öğretmenin öğrencilere bağılılığı ile olumlu bir şekilde ilişkilendirilirken, işbirlikçi aktivitenin olumsuz bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma

sonuçlarının, Çinli ğretmenlerin çalışmalarının bağlamsal özelliklerine bağlanabileceği belirtilmiştir.



BÖLÜM III

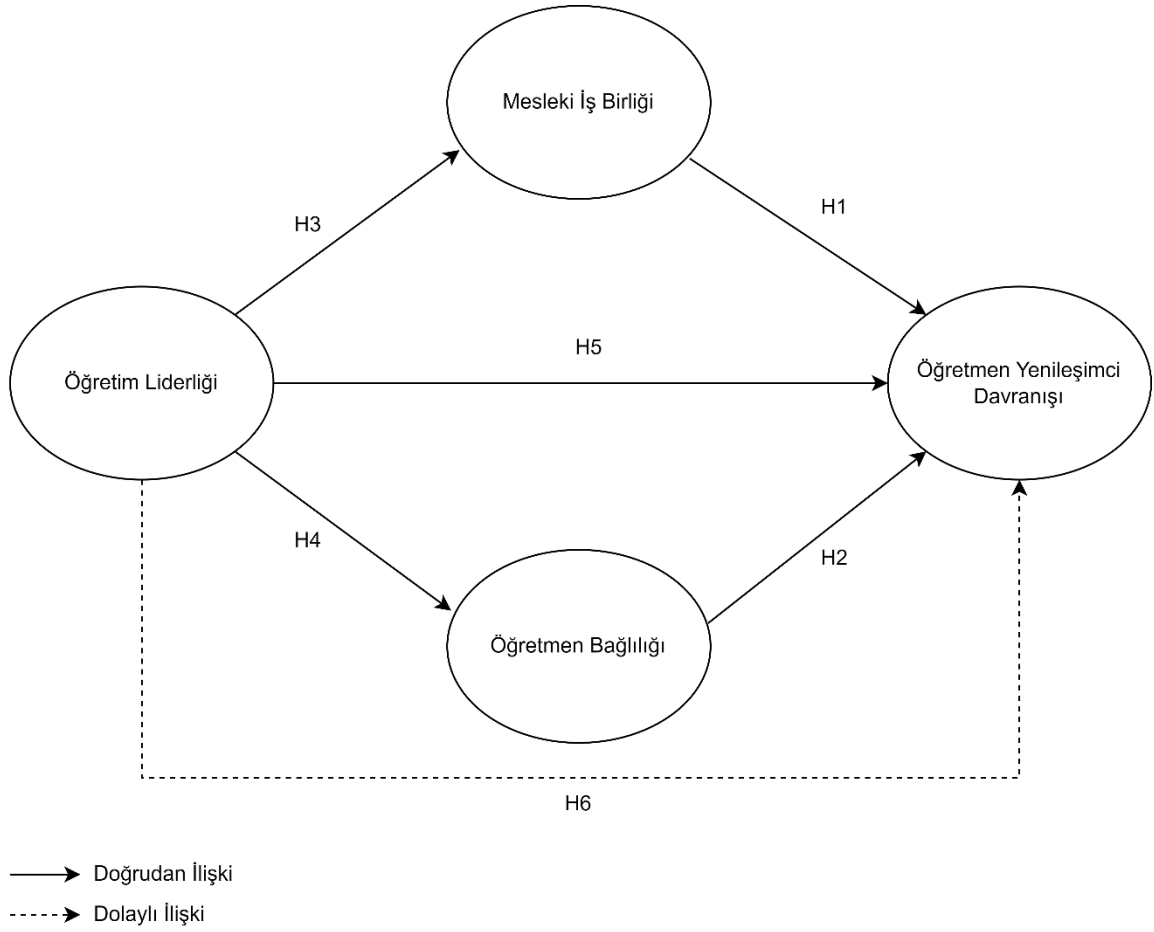
YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bölümlere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Öğretmenlerin okul müdürüne yönelik öğretimsel liderlik algısı, öğretmen bağlılığı, mesleki işbirliği ile öğretmen yenileşimci davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesini amaçlayan bu araştırma, nicel bir çalışma olup ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Bu model değişkenler arasındaki birlikte değişimin var olup olmadığını ve bu değişimin derecesini saptamada kullanılmaktadır (Karasar, 2009). İlişkisel araştırmalarda deneysel araştırmaların aksine değişkenler arasındaki ilişkinin, değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunulmadan incelenmesine olanak tanınır (Fraenkel & Wallen, 2009). İlişkisel araştırmalarda her zaman bir neden sonuç ilişkisinden bahsetmek zor olmasına rağmen, araştırmalar sonucu ulaşılan bulgular neden sonuç ilişkisini esas olarak test edebilecek deneysel bir araştırma için temel oluşturabilmektedir (Fraenkel & Wallen, 2009).

Mevcut araştırma doğrultusunda okul müdürü öğretimsel liderliği ile öğretmen yenileşimci davranışları arasındaki ilişkide öğretmen bağlılığı ve mesleki işbirliğinin aracılık rolünü ortaya koyan bir hipotez model oluşturulmaya çalışılmıştır. Öğretmen yenileşimci davranışının bağımlı değişken olarak belirlendiği araştırma kapsamında, okul müdürü öğretim liderliği bağımsız değişken, öğretmen bağlılığı ve mesleki işbirliği değişkenleri ise aracı değişkenler olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın değişkenlerine yönelik varsayılan ilişkiler Şekil 1'deki hipotez modelde verilmiştir.



Şekil 1. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiler

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evreni Kastamonu ilinde yer alan resmi ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan 3708 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma örneklemini belirlenirken tabakalı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem ile evrendeki alt gruplar belirlenip bu grupların evren büyüklüğünde yer alan oranları doğrultusunda temsil edilmeleri sağlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016). Tabakalı örnekleme yöntemi uygulanırken ilçe büyüklüğü dikkate alınarak her bir ilçede yer alan okullarda çalışan öğretmenlerin evrenin tümü içindeki oranı hesaplanmıştır. İlçelerin her birinden ne kadar öğretmenin örnekleme dahil edileceği, toplam öğretmen sayısı dikkate alınarak ilçelerde görev yapan öğretmenlerin oranı doğrultusunda tespit edilmiştir. İlçelerin her birinden örnekleme alınacak öğretmenler ise rastgele belirlenmiştir. Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne (2022) başvurularak elde edilen verilere göre ilçelerdeki toplam öğretmen sayısı ve genel toplam içindeki oranları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Evreni ve Örneklem Kompozisyonu

İlçe	İlkokul	Ortaokul	Lise	Toplam	Genel toplam içindeki oran (%)	Örneklemdeki öğretmen sayısı
Merkez	420	589	640	1649	44	357
Abana	8	14	15	37	1	8
Ağlı	4	8	15	27	0.8	6
Araç	35	62	48	145	4	32
Azdavay	8	16	21	45	1.2	11
Bozkurt	19	22	27	68	1.8	16
Cide	33	63	62	161	4.3	35
Çatalzeytin	10	25	14	49	1.3	11
Daday	20	32	21	73	2	16
Devrekani	26	43	30	99	2.7	22
Doğanyurt	11	31	17	59	1.6	12
Hanönü	10	19	16	45	1.3	10
İhsangazi	19	25	14	58	1.6	14
İnebolu	64	105	91	260	7	56
Küre	13	27	14	54	1.5	13
Pınarbaşı	6	15	14	35	1	8
Seydiler	10	25	10	45	1.3	11
Şenpazar	8	13	17	38	1	8
Taşköprü	97	144	135	376	10	81
Tosya	101	151	133	385	10.5	85
Toplam	922	1429	1354	3708	100	812

Evrenden örnekleme alınacak toplam öğretmen sayısı belirlenirken Büyüköztürk vd.'ince (2016) önerilen örneklem hesaplama formülü kullanılmıştır.

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0 - 1}{N}}$$

$$n_0 = (t^2 PQ) / d^2$$

Formülde yer alan “P” bir özelliğe sahip olma, “Q” olmama oranını göstermektedir. Büyüköztürk vd.’ne (2016) göre evren için P tahmini yoksa $P = Q = 0.5$ olarak alınabilir. Böylece varyans (PQ) en yüksek değeri (.25) alarak, en büyük örneklem büyüklüğü elde edilir (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırma güvenilirliği ve örneklem geçerliği bakımından olabildiğince fazla katılımcıya ulaşılması amaçlandığı için mevcut araştırmadaki evren büyüklüğü $N = 3708$ ’dir. Mevcut araştırma bağlamında tercih edilen yapısal eşitlik modellemesinde örneklem büyüklüğünün fazla olmasının daha iyi sonuç göstereceği belirtilmektedir (Kline, 2011). Buna dayalı olarak mevcut araştırmada güven aralığı yüksek tutulmuş ve evren tahminine yönelik sapma miktarı $d = .04$, güven düzeyi $(1-\alpha) = .99$ olarak belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğü, buna göre uygun olması için p değeri en büyük varyans gösterecek şekilde 0.5 olarak belirlenmiştir. Güven düzeyini belirten t değerinin ise 2.58 şeklinde alınması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırma örneklemini aşağıdaki adımlar izlenerek hesaplanmıştır:

$n_0 = (t^2 PQ)/d^2$ formülü doğrultusunda:

$$n_0 = (2.58^2 \times 0.25)/0.04^2 = 1.6641/0.0016 = 1040.06 \text{ bulunmuştur.}$$

Hesaplanan 1040.06 değeri formüle yerleştirildiğinde:

$$n = 1040.06 / [1 + (1040.06 - 1)/3708] = 1040.06/1.2802 = 812$$

sonucuna ulaşılmıştır. Bu işlemler sonucunda 812 katılımcıdan meydana gelen örneklem grubunun yeterli olabileceği anlaşılmıştır.

Tablo 1’e bakıldığında araştırmada ulaşılabilecek 812 katılımcının tabakalara göre dağılımı görülmektedir. Veri toplama sürecinde katılımcılara uygulanan anket formunun geri dönüşünde yaşanabilecek sorunlar göz önüne alınarak, araştırma evreninde yer alan yaklaşık 958 katılımcıya anket formu uygulanmıştır. SPSS programına girilen bu veriler üzerinde hatalı kodlama, eksik kodlama ve uç değer analizi gibi veri ayıklama işlemleri yapıldıktan sonra kalan 812 veri üzerinde analizler gerçekleştirilmiştir.

Yapısal eşitlik modellemeleri (YEM) için örneklem büyüklüğü belirlenirken değişik yaklaşımlarda bulunulduğu görülmektedir (Kline, 2011; Schumacker & Lomax, 2004). Örneğin; Kline (2011) değişken sayısına bağlı olarak değişken toplamının 10 ya da 20 katı örneklem grubunun YEM için yeterli olacağını belirtmiştir. Schumacker ve Lomax (2004) da 250-500 arası katılımcıyı içeren bir örneklemin grubunun yeterli olabileceğini ifade

etmiştir. Bu bağlamda mevcut araştırmada belirlenen ve ulaşılan örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 2’de, çeşitli demografik değişkenlere göre araştırma örneklemindeki öğretmenlerin dağılımı sunulmuştur.

Tablo 2

Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	<i>n</i>	%
Cinsiyet	1. Kadın	481	59.2
	2. Erkek	331	40.8
Eğitim Durumu	1. Lisans	690	85.0
	2. Lisansüstü	122	15.0
Branş	1. Sınıf	159	19.6
	2. Branş	653	80.4
Mesleki Kıdem	1. 1-10 yıl	318	39.2
	2. 11-20 yıl	272	33.5
	3. 21 yıl ve üzeri	222	27.3
Öğretim Kademesi	1. İlkokul	217	26.7
	2. Ortaokul	313	38.5
	3. Lise	282	34.7
Toplam		812	100

Tablo 2 bakıldığında örnekleimde bulunan öğretmenlerin %59’unu (n=481) kadın öğretmenlerin , %41’ini (n=331) erkek öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %85’i (n=690) lisans %15’i (n=122) lisansüstü mezunudur. Öğretmenlerin branşlarına bakıldığında ise %20’si sınıf (n=159), %80’i (n=653) branş öğretmeni olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kıdem dağılımına bakıldığında; %39.2’si (n=318) 1-10 yıl, %33.5’i (n=272) 11-20 yıl, %27.3’ü (n=222) 21 yıl ve üzeri kıdem aralığında bulunmaktadır. Son olarak, öğretim kademesi değişkenine göre bakıldığında; katılımcıların %26.7’sinin (n=217) ilkokulda, %38.5’inin (n=313) ortaokulda, %34.7’sinini (n=286) lisede görev yaptığı anlaşılmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla öğretmen yenileşimci davranış ölçeği, öğretimsel liderlik ölçeği, öğretmen mesleki işbirliği ölçeği ve öğretmen bağlılığı ölçeği olarak dört

farklı ölçekten meydana gelen bir veri toplama formu kullanılmıştır (EK-1). Bu ölçeklerin yanı sıra veri toplama formunun giriş kısmında katılımcıların demografik bilgilerine (cinsiyet, yaş, kıdem, görev ve eğitim durumunu) yönelik sorulardan oluşmuş bir bölüm yer almıştır. Ölçeklerin kullanımına yönelik tüm izinler e-posta aracılığıyla ölçekleri geliştiren yazarlardan alınmıştır (EK-2) .

3.3.1. Yenilikçi İş Davranışları Ölçeği

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğretmen yenileşimci davranışlarını belirlemek için Janssen (2000) tarafından geliştirilen ve Töre (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği” kullanılmıştır.

“Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği” fikir üretme, fikir destekleme ve fikri uygulama olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmakta olup, her boyutta 3 madde yer almaktadır. Ölçek, yenilikçi iş davranışlarını sergileme sıklıklarını belirlemeye yönelik 5’li (1 = Her zaman, 5 = hiçbir zaman) Likert tipindedir. Ölçek güvenirlik katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır (Janssen, 2000). Literatüre bakıldığında ölçeğin yenilikçi iş davranışını ölçmek amacıyla sıklıkla tercih edildiği görülmüştür. Ölçeğin Türkçe uyarlaması ise Töre (2017) tarafından yapılmıştır. Türkçe uyarlamasında “fikir üretme ve uygulama” ile “fikri destekleme” olmak üzere 2 alt boyut bulunmaktadır. Adapte edilmiş ölçeğin güvenirliği (Cronbach α) .87, toplam açıklayıcılığı ise % 61.27’dir (Töre, 2017). Araştırmacı tarafından yapılan DFA sonucunda ulaşılan uyum indekslerinin de RMSEA = .08, SRMR = .04, GFI = .95, AGFI = .92 ve CFI = .98 olarak bulunduğu ve bu değerlerin kabul edilebilir uyum derecesinde olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları mevcut araştırma kapsamında yeniden gerçekleştirilmiştir.

3.3.2. Öğretimsel Liderlik Ölçeği

Mevcut araştırmada öğretmenlerin, okul müdürü öğretimsel liderlik davranış algılarını belirlemek için Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilen ve Bellibaş, Bulut, Hallinger, & Wang (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretim Liderliği Ölçeği (the Principal Instructional Management Rating Scale-PIMRS)" kullanılmıştır. Bu ölçme aracı çeşitli ülkelerde uyarlaması yapılarak yaygın olarak tercih edilen geçerlik ve güvenirliği ortaya konulmuş bir ölçektir (Hallinger & Wang, 2015). Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması neticesinde, 3 boyut ve 9 işlev sahip 44 maddeden meydana geldiği görülmüştür

(Bellibaş vd., 2016). Türkçeye uyarlama sürecinde bazı maddeler ölçekten çıkarılarak orijinal kısa form, okul misyonu, öğretim programı ve okul iklimi olmak üzere 3 boyut altında toplam 18 maddeden oluşmuştur (Bellibaş vd., 2016). “Okul misyonu tanımlama” boyutu yöneticilerin okula yönelik hedef belirleme, bu hedefleri paylaşma işlevleri ile ilgili yeterliklerini ölçmeyi hedeflemektedir. “Öğretim programı yönetme boyutu”, yöneticiler tarafından öğretimin denetlenmesi ve değerlendirilmesi, öğrenci başarısının takip edilmesine yönelik yeterlikleri ölçmeyi amaçlamaktadır. Okul iklimi boyutu ise; yöneticilerin öğretim için kullanılan zamanı denetleme, görünür olma, öğretmen motivasyonunu sağlama, öğretmenlerin mesleki gelişimine destek olma, öğrenmeye yönelik teşviklerde bulunma işlevlerini yerine getirmesiyle ilgili yeterliklerini ölçme amacı taşımaktadır.

Ölçek, “1.Hiçbir zaman, 2.Nadiren, 3.Bazen, 4.Sıklıkla ve 5.Her zaman” olmak üzere 5’li Likert tipindedir. DFA sonuçları elde edilen uyum indekslerine bakılarak (RMSEA = .057, SRMR = .02, GFI = .85, TLI = .98 ve CFI = .98) ölçeğin Türk eğitim sistemine uygun olduğu belirtilmiştir. Ölçek Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayı değerleri (okul misyonu boyutu .94, öğretim programı boyutu .90, okul iklimi boyutu .91, ölçek tamamı .94) de ölçeğin güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Kısa formun uyarlanması sonucunda Cronbach Alpha değeri .98 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları mevcut araştırma kapsamında yeniden gerçekleştirilmiştir.

3.3.3. Öğretmen Mesleki İşbirliği Ölçeği

Öğretmen mesleki işbirliği ile ilgili öğretmen görüşlerine ulaşmak için Liu vd.’nin (2016) geliştirmiş olduğu , Gümüş, Apaydın ve Bellibaş (2018) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış olan Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği’nin alt boyutu “Mesleki İşbirliği” ölçeği kullanılmıştır. Mesleki İşbirliği Ölçeği, öğretmenlerin öğretim etkinlikleri ile ilgili diğer öğretmenler ile yapmış oldukları paylaşımlarını, tartışmalarını ve değerlendirmelerini içeren işbirliğinin düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Ölçeği uyarlayanlar tarafından, her bir alt boyut için yapılan analizler sonucunda Cronbach Alpha değeri işbirliği boyutu için .82 olarak bulunmuştur. DFA analizi sonucu ise RMSEA = .072, AGFI = .81, GFI = .85, NFI = .94 ve CFI = .96 şeklinde hesaplandığı görülmüştür. Ayrıca ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları mevcut araştırma kapsamında gerçekleştirilmiştir.

3.3.4. Öğretmen Bağlılığı Ölçeği

Mevcut araştırma kapsamında öğretmen bağlılığını ölçmek için Thien vd.'ince (2014) geliştirilmiş olan “Öğretmen Bağlılığı Ölçeği” (Teacher Commitment Scale) Türkçeye uyarlama çalışması yapılarak geçerlik ve güvenirliği test edilmiştir. Bu ölçek, öğrenciye, öğretime, okula ve mesleğe bağlılık olarak 4 boyut ve 13 maddelik bir ölçme aracıdır. Ölçeğin orijinali ile ilgili hesaplanan Cronbach Alpha değerleri (okula bağlılık .89, öğrenciye bağlılık .82, öğretime bağlılık .73, mesleğe bağlılık .71) ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna işaret etmiştir. DFA sonuçları da RMSEA = 0.08, CFI = .93 olarak belirtilmiştir (Thien vd., 2014). Ayrıca ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları mevcut araştırma kapsamında yeniden gerçekleştirilmiştir.

3.3.5. Veri Toplama Araçları Geçerlik ve Güvenirlik Çalışma Sonuçları

Mevcut araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yönelik Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA bir ölçek için daha önce belirlenmiş bir yapının, model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını kontrol etmeye yönelik kullanılan bir analizdir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010; Kline 2011). Çokluk vd. (2010) daha önce kuramsal olarak belirlenmiş yapıların test edilmesi sürecinde faktör analizine DFA ile başlamanın daha uygun olduğunu belirtmektedirler. Bu doğrultuda, ölçeklerin geçerlik çalışmaları yapılırken öncelikle DFA tercih edilmiştir.

DFA sonucu elde edilen uyum iyiliği değerleri değerlendirilirken alanyazında yer alan uyum iyiliği değerleri referans aralıkları göz önünde bulundurulmuştur. Alanyazında yer alan uyum iyiliği değerleri referans aralıklarına bakıldığında; χ^2/sd değerinin 3'ün altında bulunması mükemmel, 5'in altı olması orta düzey uyuma işaret etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). DFA'da sık kullanılan Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) değerinin ise $\leq .08$ şeklinde olması iyi uyum göstergesidir (Jöreskog & Sörbom, 1993; Sümer 2000). Bir başka değer olan Hata Kareleri Ortalama Karekökü (RMR) değeri .05'ten az ise iyi uyum, .10'dan az ise kabul edilebilir uyum anlamına gelmektedir (Hu ve Bentler, 1995). Diğer uyum indeksi değerleri olan Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), İyi Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (AGFI) değerleri için .90 üstü değer kabul edilebilir uyum, .95 üstü değer ise mükemmel uyum işaret etmektedir (Çokluk vd. 2010; Schumacker & Lomax, 2004; Sümer, 2000). Fakat örneklem büyüklüğü kaynaklı olarak GFI ve AGFI değerlerinin modele ilişkin uyumu değerlendirilirken .85 ve üzeri değerler

de kabul edilebilir olarak görülmektedir (Anderson & Gerbing, 1984; Bryant, Yarnold & Grimm, 1996).

Veri toplama araçlarına yönelik güvenirlik çalışmaları kapsamında ise ölçek güvenirliklerinin saptanmasında sıklıkla kullanılan Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları, madde toplam korelasyon ve faktörler arası korelasyon değer hesaplamaları yapılmıştır (Field, 2013).

Faktör analizi yapılırken örneklem büyüklüğünün yeterli düzeyde olması önemlidir (Tabachnick & Fidell, 2007). Örneklem olarak faktör analizinde en az 200 katılımcı gerektiği fakat 300 katılımcı yer almasının daha iyi olduğu belirtilmektedir (Comrey & Lee, 1992). Cattell (1978) ise veri toplama formundaki madde sayısının 3 ile 6 katı ya da 200 ile 250 katılımcı arasında bir örneklem yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda mevcut araştırmada ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmek için araştırma örneklemini dışında farklı okullardan 378 öğretmenden çevrimiçi yolla elde edilen verilerle ön uygulama çalışması yapılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde hatalı kodlama, EM algoritması yöntemi ile eksik değer analizi ve z değerlerine bakılarak aykırı değer analizi yapılmıştır. Z puanları değerlendirilirken $\mp 3,28$ aralığı referans alınarak bu değer üstündeki veriler uç değer olduklarından dolayı veri setinden çıkartılmıştır (Field, 2013). Yapılan analizler sonrası geriye 340 adet gözlem kalmıştır.

Tek değişkenli normallik varsayımının karşılanmasına yönelik ise çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Çokluk vd. (2010) çarpıklık-basıklık katsayılarının +1 ve -1 değerleri içerisinde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Kalaycı (2008) ise bu değerlerin +3 ve -3 arasında olması gerektiğinden söz etmiştir. Field (2013) de normallikten küçük sapmaların büyük örneklerde sonuçları pek etkilemediğini ifade ederek, 200'den büyük örneklerde basıklık ve çarpıklık değerlerine bakarken üst limit yüksek tutulması gerektiğini belirtmiştir. Alanyazında yer alan bu ölçütler dikkate alınarak yapılan analizler neticesinde verilerin tek değişkenli normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür.

3.3.5.1. Yenilikçi iş davranışları ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması

Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği'nin orijinal formu fikir üretme (madde 1,2,3), fikir destekleme (madde 4,5,6) ve fikri uygulama (madde 7,8,9) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır (Janssen, 2000). Türkçe uyarlama çalışmasında ise fikir üretme ve uygulama (madde 1,2,3,7,8,9) ve fikri destekleme (4,5,6) olmak üzere iki boyuttan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır (Töre, 2017). Ölçeğin daha önce de bazı çalışmalarda kullanıldığı, geçerli ve

güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul gördüğü anlaşılmaktadır (Özteber, 2021; Töre, 2019; Tüysüz, 2021).

Mevcut çalışma doğrultusunda öncelikle ölçeğin üç boyuttan oluşan orjinal yapısının toplanan verilerle uyum gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla DFA gerçekleştirilmiştir. Verilerin doğrulayıcı faktör analizi için uygun olup olmadığına Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett değerleri hesaplanarak karar verilmiştir. Gerçekleştirilen analizlerde KMO değeri .85 olarak bulunmuştur. Bartlett Küresellik testi (Ki Kare = 1213,09; sd = 36; $p < .05$) sonucuna bakıldığında da anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu analiz sonuçları, araştırma verileri ile faktör analizi yapılabileceğine işaret etmektedir. Ölçekteki özgün yapıyı belirlemek için gerçekleştirilen analizler neticesinde ulaşılan uyum iyiliği değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 3

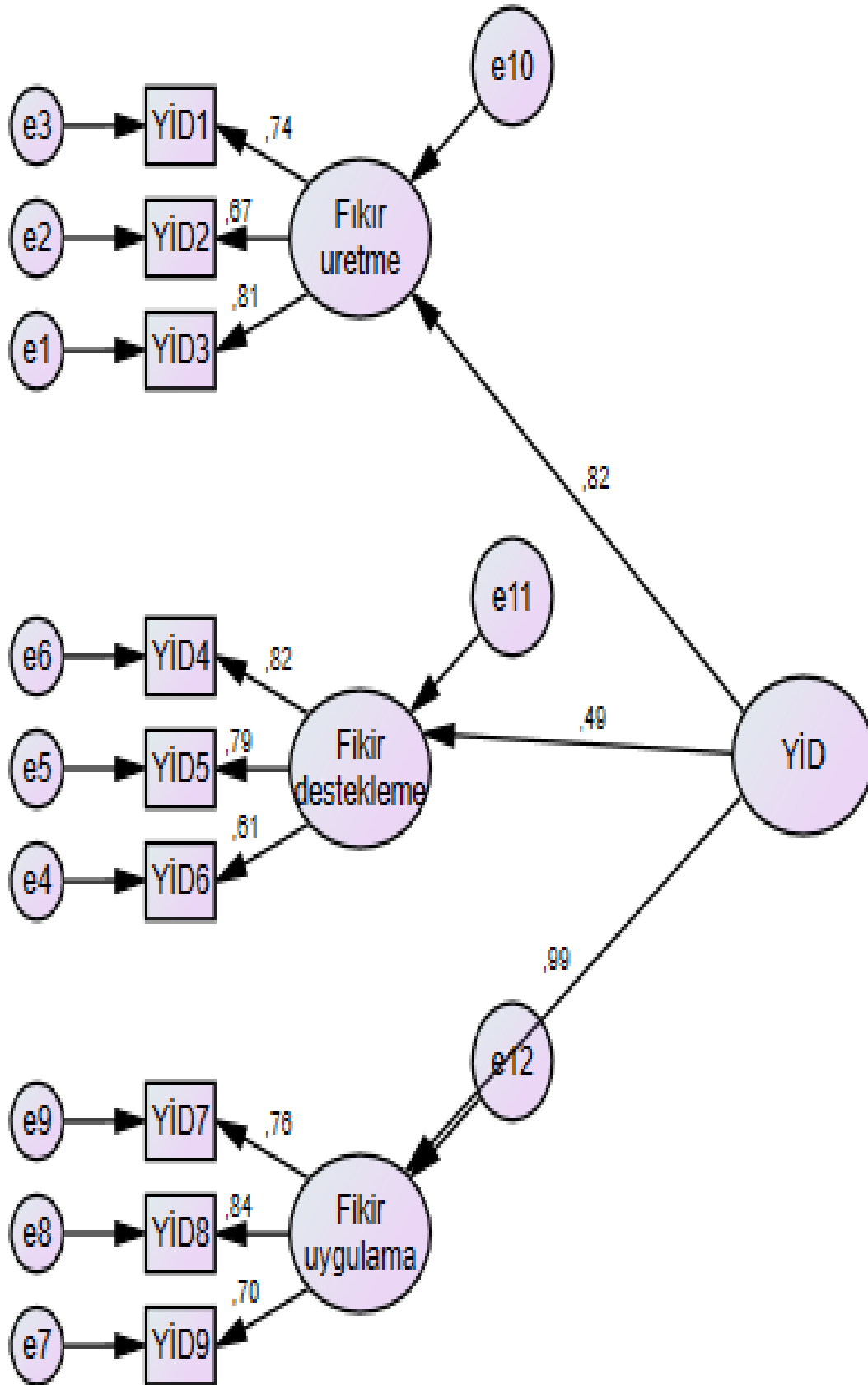
Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği DFA Sonuçları

	X^2	sd	X^2/sd	RMSEA	RMR	GFI	AGFI	CFI	TLI/NNFI
ÖzgünYapı	44.29	24	1.85	.05	.02	.97	.95	.98	.97
Model_1	44.29	24	1.85	.05	.02	.97	.95	.98	.97

Model_1: İkinci düzey DFA yapılmıştır.

Tablo 3’de görüldüğü gibi üç boyutlu Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği verilerle iyi bir uyum göstermiştir (Özgün_Yapı). Bunun yanında, yapılan ikinci düzey faktör analizi sonuçları alt boyutların tek bir genel yapı olarak Yenilikçi İş Davranışı faktörü altında toplandığını göstermektedir (Model_1). Sonuç olarak ulaşılan birinci ve ikinci düzey modellerin, ön uygulama verileri ile iyi uyum gösterdiği görülmüştür. DFA sonuçlarını gösterir yol diyagramı Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2’de ikinci düzey DFA sonucu elde edilen standardize yol katsayıları .49 ile .99 aralığında olduğu anlaşılmaktadır. Madde faktör yük değerleri ise .67 ve .84 aralığında değişkenlik göstermektedir. Maddeler ve faktörler arasındaki ilişkilere bakıldığında da .01 düzeyde anlamlı olduğu görülmüştür. Böylece sonuçların, dokuz maddelik ve üç boyutlu ölçek yapısının araştırma verileriyle uyumlu olduğu anlaşılmaktadır.



Şekil 2. Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği ikinci düzey DFA yol diyagramı

Ölçek güvenirlik analizi ise Cronbach Alpha ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanarak gerçekleştirilmiştir. Tablo 4’de ölçek alt boyutları ve ölçeğin tamamına yönelik güvenirlik katsayıları ile maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları sunulmuştur.

Tablo 4

Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyut	Madde No	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach’s Alpha
Fikir Üretme	Md. 1	.59	.79
	Md. 2	.56	
	Md. 3	.66	
Fikir Destekleme	Md. 4	.48	.78
	Md. 5	.44	
	Md. 6	.43	
Fikir Uygulama	Md. 7	.63	.81
	Md. 8	.69	
	Md. 9	.64	
Yenilikçi İş Davranışı (Tüm Ölçek)	-	-	.85

Tablo 4’e bakıldığında Cronbach’s Alpha değerlerinin fikir üretme boyutu için .79, fikir destekleme için .78, fikir uygulama boyutu için .81 ve ölçeğin tamamı için .85 olarak ulaşıldığı görülmektedir. Alanyazında Cronbach’s Alpha katsayı değerinin .70’den yüksek olmasının ölçeğin güvenilirliğine işaret ettiği belirtilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Madde toplam korelasyonu değerleri fikir üretme alt boyutu için .59 ile .66, fikir destekleme alt boyutu için .43 ile .48, fikir uygulama alt boyutu için .63 ile .69 arasında hesaplanmıştır. Bu değerlerin .30’dan fazla olması maddelerin ölçek güvenirliği bakımından yeterli olduğuna işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2012). Araştırma doğrultusunda ulaşılan bu sonuçlar, Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği’nin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Ölçek alt boyutları ile ölçek toplam puanı arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon katsayı değerleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Yenilikçi İş Davranışı ile Alt Boyutlarının Aralarındaki İlişkilere Yönelik Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	Fikir Üretme	Fikir Destekleme	Fikir Uygulama	Ölçek Toplam Puanı
Fikir Üretme	1			
Fikir Destekleme	.32**	1		
Fikir Uygulama	.64**	.43**	1	
Ölçek Toplamı	.84**	.66**	.89**	1

**p < .01

Tablo 5'e bakıldığında, bütün alt boyutlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Ayrıca alt boyutların tümü ile ölçeğe ilişkin toplam puan arasındaki ilişkiye bakıldığında pozitif ve anlamlı ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Alt boyutlara bakıldığında ise en yüksek ilişki fikir üretme ile fikir uygulama alt boyutları arasındayken ($r = .64, p < .05$) en düşük ilişki fikir üretme ile fikir destekleme alt boyutları arasında görülmektedir ($r = .32, p < .05$). Bununla birlikte fikir uygulama alt boyutu ölçek toplam puan ile en yüksek ilişkiyi veren alt boyuttur ($r = .89, p < .05$). Alt boyutlar arası ilişkiye bakıldığında korelasyon değeri .80'den düşük olması ölçek ayırt edici geçerliğe sahip olduğuna işaret etmektedir (Brown, 2006).

3.3.5.2. Öğretimsel Liderlik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Hallinger ve Murphy'nin (1985) geliştirmiş olduğu Öğretimsel Liderlik Ölçeği, Bellibaş vd. (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve çeşitli çalışmalarda kullanılmıştır (Bellibaş vd., 2020; Gün, 2021; Karacabey vd., 2020; Savaş, 2021). Ölçeğin özgün formuna ilişkin boyutların okul misyonu (1.,2.,3.,4.,5. maddeler), öğretim programı (6.,7.,8.,9.,10. maddeler) ve okul iklimi (11.,12.,13.,14.,15.,16.,17.,18. maddeler) şeklinde üç boyuttan oluştuğu görülmektedir.

DFA yapılabilmesi için öncelikle Öğretimsel Liderlik Ölçeği'ni oluşturan maddelerin ve verilerin faktör analizine uygunluğuna bakılmıştır. Bu doğrultuda yapılan KMO analizi sonucu .96, Bartlett Küresellik testi sonucu (Ki Kare = 4984.75; sd = 153; $p < .05$) anlamlı çıkmıştır. Sonrasında ölçek yapısının ulaşılan verilerle uyumlu olup olmadığını belirlemek için DFA gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda hesaplanan uyum iyiliği değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretimsel Liderlik Ölçeği DFA Sonuçları

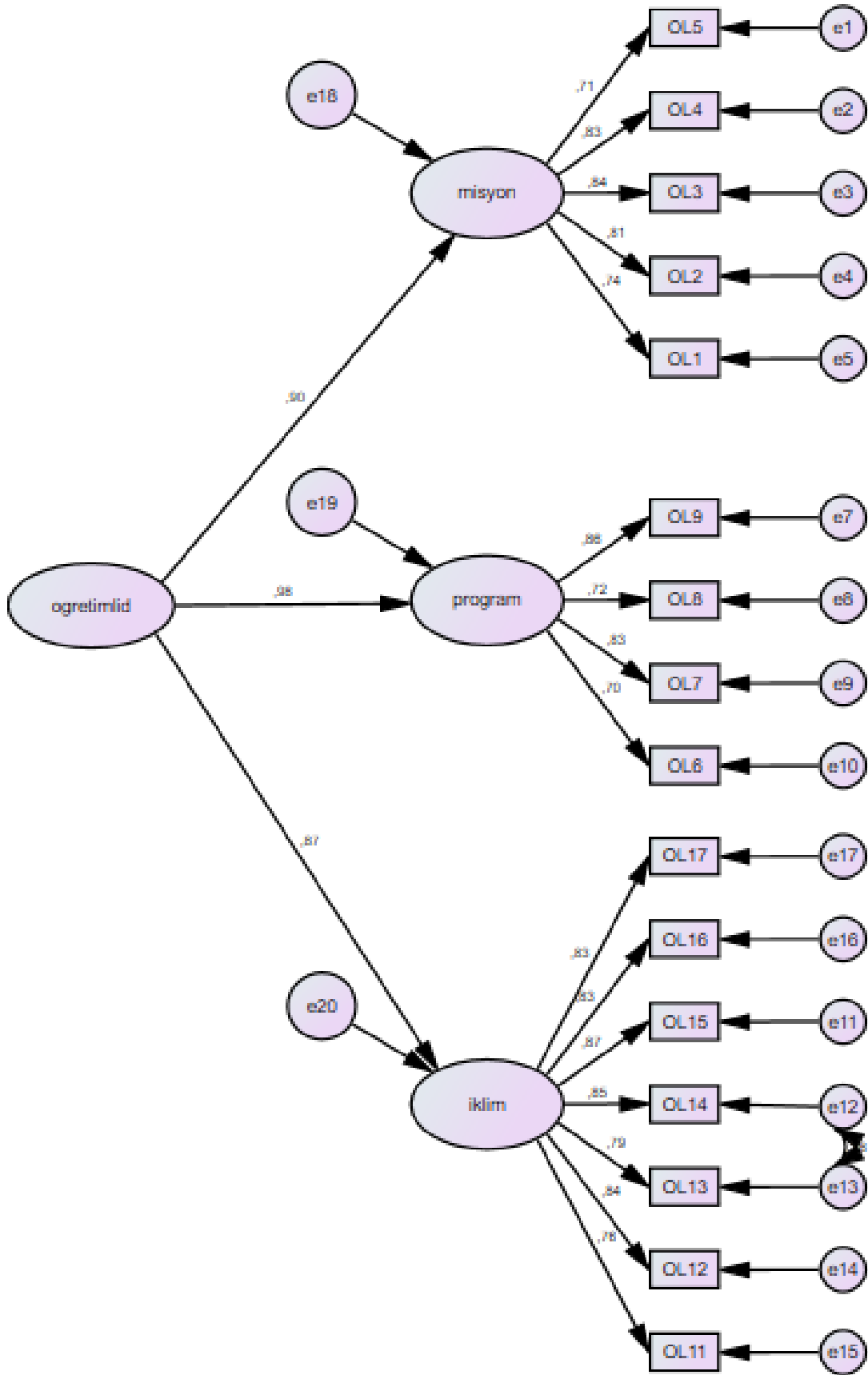
	X ²	sd	X ² /sd	RMSEA	RMR	GFI	AGFI	CFI	TLI/NNFI
ÖzgünYapı	303.75	115	2.64	.08	.03	.90	.87	.96	.95
Model_1	252.09	100	2.52	.07	.03	.92	.88	.96	.96
Model_2	252.09	100	2.52	.07	.03	.92	.88	.96	.96

Model_1: Ölçekten çıkarılan maddeler 10 ve 18

Model_2: İkinci düzey DFA yapılmıştır.

Tablo 6'daki bulgulara bakıldığında, DFA sonucunda ulaşılan modelin kabul edilebilir düzey olduğu anlaşılmaktadır (ÖzgünYapı). Fakat yapılan analiz sonucunda ulaşılan modifikasyon önerileri modelin geliştirebileceğini göstermiştir. Modifikasyon önerilerine bakıldığında madde 10 ve 18'in birden çok maddeyle yüksek ilişki gösterdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca bu maddelerin bulunduğu boyutlarda diğer maddeler ile karşılaştırıldığında düşük faktör yükü gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, daha önce yapılan bazı araştırmalarda da (Bellibaş vd., 2020; Savaş, 2022) DFA sonucunda aynı maddeler düşük faktör yükü gösterdiği gerekçesiyle ölçekten çıkarılmıştır. Bu doğrultuda mevcut araştırmada da 10. ve 18. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca tekrarlanan DFA sonucu uyum indekslerinde iyileşme olduğu fakat bazı değerlerin kabul edilebilir sınırlar dışına çıktığı dikkat çekmiştir. Bu yüzden modifikasyon değerleri tekrar incelenmiştir. Aynı boyutta yer alan 13. ve 14. maddelerdeki öğretmen başarısı algısı benzer algılanmış olabileceği varsayımından yola çıkılarak uzman görüşü doğrultusunda 13. ve 14. maddeler aralarındaki hata kovaryansları ilişkilendirilmiştir. Sonrasında DFA tekrarlanmış ve sonucunda uyum indekslerinde iyileşme olduğu görülmüştür (Model_1). Son olarak, birinci düzey DFA sonucu doğrulu ortaya konulan üç boyutlu yapının birlikte öğretim liderliği gizil değişkeni altında toplanıp toplanmadığını ortaya koymak için ikinci düzey DFA yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen veriler alt boyutlar ile birlikte ölçeğin tek bir genel yapıyı meydana getirdiğine işaret etmiştir (Model_2). DFA sonucu ulaşılan yol diyagramı Şekil 3'de sunulmuştur.

Şekil 3'e bakıldığında ikinci düzey DFA sonucu ulaşılan standardize edilmiş yol katsayılarının .87 ile .98 arasında değiştiği görülmektedir. Maddelere ait faktör yük değerlerine bakıldığında da .70 ile .87 arasında olduğu dikkat çekmektedir. Faktörler ve maddeler arası ilişkilerin de .01 düzeyi anlamlı olduğu anlaşılmıştır.



Şekil 3. Öğretimsel liderlik ölçeği ikinci düzey DFA yol diyagramı

Ölçek güvenirliğini belirlemeye yönelik Cronbach Alpha katsayısı ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonları kullanılmıştır. Analiz sonucu ulaşılan Cronbach's Alpha katsayı değerleri ile madde toplam korelasyon değerleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğretimsel Liderlik Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyutlar	Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach's Alpha Değeri
Okul Misyonu	Md. 1	.64	.89
	Md. 2	.72	
	Md. 3	.73	
	Md. 4	.75	
	Md. 5	.68	
Öğretim Programı	Md. 6	.65	.86
	Md. 7	.78	
	Md. 8	.64	
	Md. 9	.80	
	Md. 10	.72	
Okul İklimi	Md. 11	.71	.94
	Md. 12	.81	
	Md. 13	.75	
	Md. 14	.79	
	Md. 15	.80	
	Md. 16	.77	
	Md. 17	.80	
Öğretimsel Liderlik (Tüm ölçek)	-	-	.96

Tablo 7'e bakıldığında, güvenirlik katsayı değerlerinin okul misyonu boyutunda .89, öğretim programı boyutunda .86, okul iklimi boyutunda .94 ve ölçek toplamında .96 olduğu dikkat çekmektedir. Alanyazında güvenirlik katsayı değerinin (Cronbach's Alpha) .70'den yüksek olmasının ölçme aracı güvenilirliğine işaret ettiği belirtilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Madde toplam korelasyonu değerlerinin ise okul misyonu alt boyutunda .64 ile .75, öğretim programı alt boyutunda .64 ile .80, okul iklimi boyutunda ise .71 ile .81 arasında hesaplandığı görülmektedir. Bu değerlerin .30'dan yüksek olması maddelerin ölçeğin güvenirliği açısından yeterli olduğuna işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2012). Sonuç olarak, araştırmada kullanılan bu ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçek ayırt edici geçerliğine yönelik, faktörler arasındaki ve ölçeğin tamamına ilişkin korelasyonlarına bakılmıştır.

Tablo 8

Öğretimsel Liderlik Ölçeği ile Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	Okul Misyonu	Öğretim Programı	Okul İklimi	Ölçek Toplam Puanı
Okul Misyonu	1			
Öğretim Programı	.78**	1		
Okul İklimi	.72**	.75**	1	
Toplam Puan	.89**	.90**	.94**	1

**p < .01

Tablo 8 incelendiğinde ölçekte yer alan boyutların birbirleriyle ve toplam puan ile ilişkisinin anlamlı olduğu ($p < .01$) görülmektedir. Boyutlar arası ilişki kat sayıları ise .72 ile .78 aralığında değişmektedir. Ölçek alt boyutlar arasındaki ilişki değerlerine bakıldığında .80'in altında olması ölçeğin ayırt edici geçerliğinin bulunduğu işaret etmektedir (Brown, 2006). Ulaşılan bu sonuçlar, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymuştur.

3.3.5.3. Mesleki İşbirliği Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Mesleki İşbirliği Ölçeği, Liu vd. (2016) tarafından geliştirilen ve Gümüş vd. tarafından (2018) tarafından uyarlanan Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği'nin boyutlarından biridir. Daha önce bazı çalışmalarda kullanılan ölçeğin geçerlik ve güvenirliliği yapılan çalışmalarda ortaya konulmuştur (Bektaş, Kılınç ve Gümüş, 2020; Savaş, 2021).

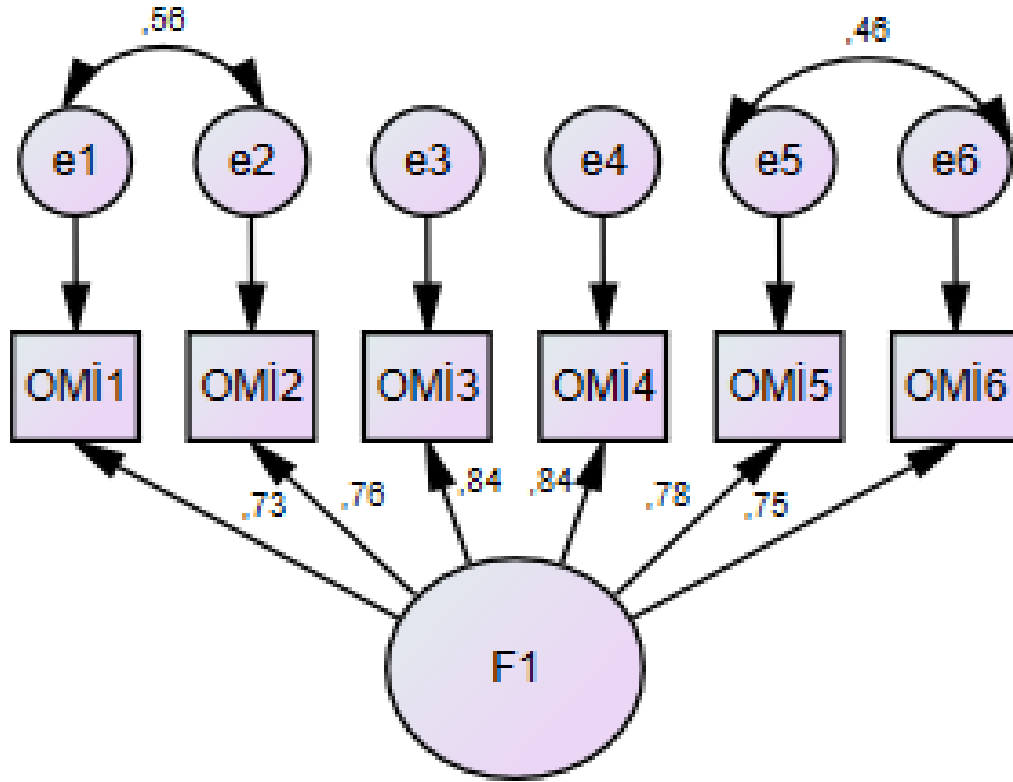
Ölçeğin mevcut çalışmada kullanılmasının uygun olup olmadığını belirlemek ve araştırmadaki verilerle uyum gösterip göstermediğini test etmek için DFA gerçekleştirilmiştir. Öncelikle KMO ve Bartlett değerleri hesaplanarak verilerin doğrulayıcı faktör analizi için uygunluğu test edilmiştir. Yapılan hesaplamalar sonucu KMO değerinin .86, Bartlett Küresellik testi ($Ki \text{ Kare} = 1426.92$; $sd = 15$; $p < .05$) sonucunun da anlamlı çıktığı belirlenmiştir. Ulaşılan sonuçlardan, verilerinin faktör analizi için uygun olduğu anlaşılmaktadır. Hesaplamalar sonrası ulaşılan uyum iyiliği değerleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Mesleki İşbirliği Ölçeği DFA Sonuçları

	X ²	sd	X ² /sd	RMSEA	RMR	GFI	AGFI	CFI	TLI/NNFI
Özgün_Yapı	13.99	7	1.99	.05	.01	.98	.96	.99	.98

Tablo 9’da görüldüğü üzere tek boyutlu Mesleki İşbirliği Ölçeği verilerle mükemmel bir uyum göstermiştir (Özgün_Yapı). Sonuç olarak elde edilen modelin, ön uygulama verileri ile iyi uyum gösterdiği anlaşılmıştır. DFA sonucunda ulaşılan yol diyagramı Şekil 4’de sunulmuştur.



Şekil 4. Mesleki işbirliği ölçeği ikinci düzey DFA yol diyagramı

Şekil 4’te ölçek madde faktör yük değerlerinin .76 ile .84 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlar, 6 maddelik ve tek boyutlu yapının araştırma verileriyle uyumlu olduğuna işaret etmektedir.

Ölçeğin güvenilirlik analizine yönelik ise Cronbach Alpha katsayısı ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Tablo 10’da bu hesaplamalar sunulmuştur.

Tablo 10

Mesleki İşbirliği Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyut	Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach's Alpha
Mesleki İşbirliği	Md. 1	.76	.92
	Md. 2	.77	
	Md. 3	.76	
	Md. 4	.75	
	Md. 5	.78	
	Md. 6	.75	

Tablo 10 incelendiğinde Cronbach Alpha güvenirlilik katsayılarının ölçeğin tamamı için .92, olarak hesaplandığı görülmektedir. Madde toplam korelasyonu değerleri ise .75 ile .78 aralığında bulunmuştur. Alanyazında Cronbach Alpha katsayı değerinin .70'den fazla olmasının ölçeğin güvenirliliğine işaret ettiği belirtilmektedir (Fraenkel & Wallen, 2009). Madde toplam korelasyonu değerleri ise .75 ile .78 arasında hesaplanmıştır. Bu değerlerin .30'dan fazla olması maddelerin ölçek güvenirliliği bakımından yeterli olduğuna işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2012). Sonuç olarak, elde edilen veriler öğretmenlerin mesleki işbirliği algılarını ölçmek için kullanılan Mesleki İşbirliği Ölçeği'nin güvenilir bir ölçme aracı olduğuna işaret etmektedir.

3.3.5.4. Öğretmen Bağlılığı Ölçeği Uyarlama Çalışması

Öğretmen Bağlılığı Ölçeği uyarlama çalışması için öncelikle Lei Mee Thien'den ölçeğin Türkçeye uyarlanarak kullanılabilmesi için e-posta yoluyla gerekli izin alınmıştır (EK-2). Ölçeğin uyarlanmasında Hambleton ve Patsula'nın (1999) ölçek uyarlamada öne sürdüğü aşamalar takip edilmiştir. Bu doğrultuda ilk önce ölçekteki yapının Türk kültürüne uygunluğu için uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda ölçeğin uyarlanmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Öncelikle ölçek, biri eğitim yönetimi alanında bilim uzmanı olan üç İngilizce öğretmeni tarafından birbirinden bağımsız olarak Türkçeye çevrilmiştir. Sonrasında uzman çevirileri arasındaki benzer ve farklı yönler değerlendirilmiş ve çeviri formları tek bir form haline getirilmiştir. Daha sonra Türkçe çeviride yer almayan farklı üç İngilizce öğretmenin özgül dile geri çevrilmiştir. Türkçe ve İngilizce çeviriler karşılaştırılarak dil denkliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bir sonraki aşamada dilsel eşdeğerlik çalışmaları yürütülmüştür. Bu doğrultuda öncelikle, Türkçe formun özgül maddelerle olan anlamsal, deyimsel, kavramsal ve deneyimsel eşdeğerliğinin incelenmesi için dilsel eşdeğerlik formu hazırlanmıştır. Hazırlanan bu

formaltı eğitim bilimleri alanında uzman altı akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanların önerileri göz önünde bulundurularak, eşdeğerlik açısından uygun görülmeyen bazı maddelerde değişiklikler yapılmıştır. Sonraki aşamada ortaya çıkan form, dilbilgisi kuralları ve Türkçe’de anlaşılabilir olması bakımından incelenmek için bilim uzmanı olan üç Türk dili öğretmenine sunulmuştur. Gelen dönütler dğrultusunda ölçeğe son şekli verilmiştir. Son aşamada orijinal ve çevrilmiş ölçek formu 28 ingilizce öğretmenine 15 gün arayla uygulanmıştır. İki uygulama arasında ilişkiye bakmak için korelasyon analizi yapılmıştır. Sonuç olarak ölçeğin Türkçe uyarlama formu ortaya çıkmıştır. Böylece ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin sağlandığı sonucuna varılarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir (Şeker & Gençdoğan, 2014).

3.3.5.4. Öğretmen Bağlılığı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Öğretmen bağlılığı ölçeği; öğrencilere bağlılık, öğretime bağlılık, okula bağlılık ve mesleğe bağlılık olmak üzere 4 boyuttan oluşan 13 maddelik bir ölçektir. Orijinal ölçekteki dört faktörlü ölçek yapısının doğruluğunu sınamak amacıyla birinci düzey ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Verilerin DFA için uygun olup olmadığına Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett değerleri hesaplanarak karar verilmiştir. Yapılan analizlerde KMO değeri .81 olarak hesaplanmıştır. Bartlett Küresellik testi (Ki Kare = 1665.82; sd = 78; p < .05) sonucunun da anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu analiz sonuçları, araştırma verilerinin faktör analizine uygun olduğunu işaret etmektedir. Ölçeğin özgün yapısını test etmek için gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen uyum uyum iyiliği değerleri Tablo 11’de verilmiştir.

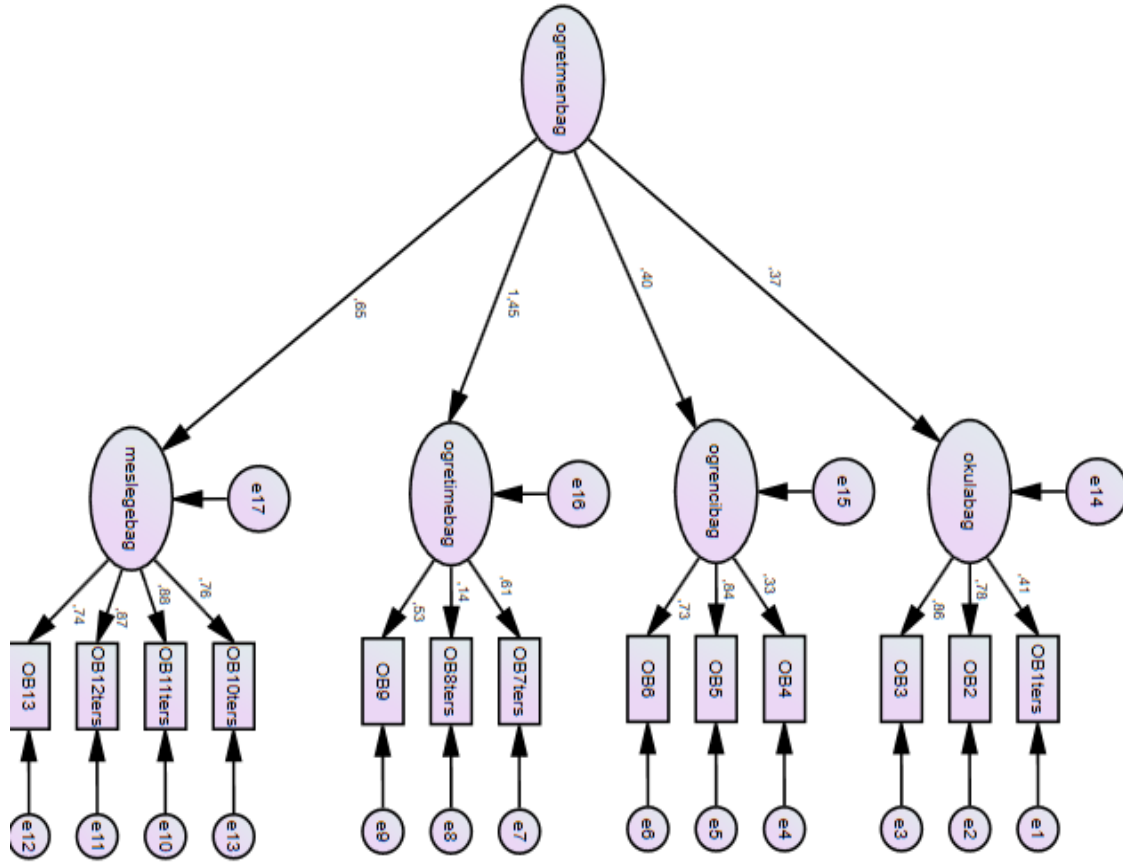
Tablo 11

Öğretmen Bağlılığı Ölçeği DFA Sonuçları

	X ²	sd	X ² /sd	RMSEA	RMR	GFI	AGFI	CFI	TLI/NNFI
Özgün_Yapı	164.94	59	2.80	.07	.05	.93	.89	.93	.90
Model_1	172.83	61	2.79	.07	.05	.93	.89	.93	.91

Model_1: İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Tablo 11’de görüldüğü gibi dört boyutlu Öğretmen Bağlılığı Ölçeği verilerle iyi bir uyum göstermiştir (Özgün_Yapı). Bunun yanında, yapılan ikinci düzey faktör analizi sonuçları alt boyutların tek bir genel yapı olarak Öğretmen Bağlılığı faktörü altında toplandığını göstermektedir (Model_1). Sonuç olarak ulaşılan birinci düzey ve ikinci düzey modeller ön uygulama verileriyle iyi uyum göstermiştir. DFA sonucu gösterir diyagram Şekil 5’de sunulmuştur.



Şekil 5. Öğretmen Bağlılığı Ölçeği’nin ikinci düzey DFA yol diyagramı

Şekil 5’de ikinci düzey DFA sonucu elde edilen standardize edilmiş yol katsayılarının .37 ile 1.45 arasında olduğu dikkat çekmektedir. Madde faktör yük değerleri ise .14 ile .87 arasında değişkenlik göstermektedir. Faktör ve maddeler arasındaki ilişkilere bakıldığında da .01 düzeyi anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, onüç maddeden oluşan ve dört boyutlu yapının araştırma verileriyle uyumlu olduğuna işaret etmektedir.

Ölçeğin güvenirlik analizi ise Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak gerçekleştirilmiştir. Tablo 12’de ölçeğin alt boyutları ve tamamına ilişkin güvenirlik katsayıları sunulmuştur.

Tablo 12

Öğretmen Bağlılığı Ölçeği'nin Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Boyutlar	Madde sayısı	Cronbach Alfa değeri
Okula Bağlılık	3	.70
Öğrenciye Bağlılık	3	.59
Öğretime Bağlılık	3	.40
Mesleğe Bağlılık	4	.87
Öğretmen Bağlılığı	13	.81

Tablo 12 incelendiğinde ÖBÖ'nin Cronbach alfa değerleri okula bağlılık boyutunda $\alpha=.70$, öğrenciye bağlılık boyutunda $\alpha=.59$, öğretime bağlılık boyutunda $\alpha=.40$ ve mesleğe bağlılık boyutunda $\alpha=.87$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Ölçeğin tümü için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. Özdamar (2013), Cronbach Alpha katsayısı hesaplaması sonucunda elde edilen değer .40'dan düşük olduğunda güvenilir olmadığını, .40-.59 arasında olduğunda düşük güvenirlilikte olduğunu, .60-.79 arasında olduğunda oldukça güvenilir olduğunu, .80-1.00 arasında olduğunda ise yüksek derecede güvenilir olduğunu belirtmektedir. Özellikle alt boyutlarda soru sayısının az olduğu durumlarda bu sınırın 0,60 ve üstü olarak da kabul edilebileceği belirtilmektedir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2008). Bu nedenle, ÖBÖ tamamı için değerlendirildiğinde güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Fakat öğrenciye bağlılık ve öğretime bağlılık boyutlarında güvenirliliğin düşük olduğu belirlenmiştir.

Bu nedenle, ÖBÖ'nin güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla faktörlerin birbirleriyle ve ölçeğin tümüyle olan korelasyonları hesaplanmıştır. Korelasyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 13'de verilmektedir.

Tablo 13

Boyutların Birbiriyle ve Ölçek Toplam Puanıyla İlişkilerine Yönelik Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	Okula Bağlılık	Öğrenciye Bağlılık	Öğretime Bağlılık	Mesleğe Bağlılık	Ölçek Toplam Puanı
Okula Bağlılık	1				
Öğrenciye Bağlılık	.27**	1			
Öğretime Bağlılık	.36**	.21**	1		
Mesleğe Bağlılık	.23**	.17**	.54**	1	
Ölçek Toplam Puanı	.61**	.48**	.75**	.84**	1

**p<0.01

Tablo 13'e bakıldığında, ölçeğin tüm alt boyutlarının birbiriyle ve ölçeğin tümüyle arasındaki ilişkilerin pozitif yönde anlamlı ($p<0.01$) olduğu görülmektedir. Boyutların birbiri arasındaki ilişkide korelasyon değerlerinin .17 ile .54 arasında değiştiği anlaşılmaktadır. Boyutlar arası korelasyon analizi değerlendirildiğinde; pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Korelasyon analizleri sonucu elde edilen bu bulguların ölçeğin güvenilirliğini desteklediği söylenebilir. Bu kapsamda, ölçek boyutlarının yapıyı açıklama gücü sınırlı olsa da, tüm analizler birlikte yorumlandığında Öğretmen Bağlılığı Ölçeğinin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu anlaşılmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 4 ayrı ölçekten oluşan bir veri toplama formu ile toplanmıştır. Veri toplama araçlarının (Yenilikçi İş Davranışları Ölçeği, Öğretimsel Liderlik Ölçeği, Öğretmen Mesleki İşbirliği Ölçeği, Öğretmen Bağlılığı Ölçeği) araştırma doğrultusunda kullanılması için ölçekleri geliştiren ve uyarlayan araştırmacılara ulaşılarak gerekli izinler elde edilmiştir (EK-2). Verilerin toplanması için gerekli olan “Etik Komisyon İzni” Gazi Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun 18/10/2022 tarihli toplantısı E-77082166-302.08.01-490042 sayılı kararıyla alınmıştır (EK-3). Anket formunun araştırma örneklemini doğrultusunda belirlenen ilçelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanması Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 14.11.2022 tarihli E-22926744-44-63468476 sayılı yazısıyla uygun görülmüştür (EK-4).

Veriler 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Aralık ve Ocak aylarında toplanmıştır. Toplamda 700 adet form dağıtılmıştır. Veriler basılı formlar kullanılarak araştırmacı tarafından bizzat okullara gidilerek uygulanmış ve toplanmıştır. Verilerin bir kısmı ise ulaşım koşulları göz önünde bulundurularak çevrim içi yolla elde edilmiştir. Bunun için, veri toplama formu elektronik ortamda dijital bir veri toplama aracı olarak düzenlenmiştir. Çevrim içi formlar Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Geliştirme Birimi aracılığı ile örnekleme alınan ilçelerde görev yapan öğretmenlere ulaştırılmıştır. Veri toplama sürecinde ilk olarak okul müdürlerine araştırma kapsamı ile ilgili bilgiler verilerek araştırma izni birer nüsha halinde sunulmuştur. Sonrasında katılımcılara araştırmaya katılımın gönüllülük esasına bağlı olduğu ifade edilerek veri toplama formunun doldurulmasıyla ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Katılımcılardan araştırma ile ilgili bilgi ve gönüllü katılımı içeren bilgi notunu okuyup işaretlemeleri istenmiştir. Dağıtılan

formlardan bir kısmı araştırmacı tarafından aynı gün içerisinde, bir kısmı ise bir hafta sonra okullara tekrar gidilerek geri alınıp dosyalanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 21 ve AMOS 24 programları kullanılmıştır. Analiz aşamasında, araştırma problemlerine yönelik analizlere geçilmeden önce veriler hatalı kodlama, kayıp değer ve uç değer açısından incelenerek veriler araştırma problemlerine yönelik analizler için hazır hale getirilmiştir. Sonrasında verilerin analizinde hangi istatistiklerin kullanılacağına belirlenmesi amacıyla verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Daha sonraki aşamada araştırma problemleri ile ilgili analizler gerçekleştirilmiştir.

Mevcut araştırma doğrultusunda basılı şekilde dağıtılan 700 formdan 528 tanesi geri dönmüştür. Geride kalan formlardan 80 tanesi hatalı doldurulduğu ya da boş bırakıldığı için değerlendirmeye katılmamıştır. Diğer 448 form SPSS 21 programına araştırmacı tarafından işlenmiştir. Çevrim içi yolla elde edilen 519 form ise veri setine eklenerek, toplam 967 gözlemden oluşan bir veri setine ulaşılmıştır. Boş bırakılan formlar daha önce ayıklandığı için veri setinde kayıp veriye rastlanılmamıştır.

Sonrasında uç değerlere yönelik incelemelerde bulunulmuştur. Uç değerlere veri girişinde yapılan hataların, deneğin evrenin bir üyesi olmamasının ya da deneğin örneklemin geri kalan kısmından farklı olmasının neden olduğu belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Uç değerler tek yönlü veya çok yönlü olarak iki şekilde ortaya çıkabilmekte ve analiz sonuçlarına olumsuz etki yapabilmektedir (Çokluk vd., 2010). Tek değişkenli uç değerlere verilere ait ham puanlar standart z puanlarına dönüştürülerek bakılmış, $\pm 3,28$ aralığı dışındaki gözlemler tek yönlü uç değer olarak kabul edilmiştir (Field, 2013). Uç değer olarak görülen ($p < .001$) 75 gözlem veri seti dışına çıkarılmıştır. Ardından çok değişkenli uç değerleri belirlemek için Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmış ve 25.21'in üzerindeki 80 gözlem çok değişkenli uç değer olarak görüldüğü için veri setinden çıkarılmıştır. Barnett ve Lewis'e (1978) göre örneklem büyüklüğünün yüksek ve değişken sayısının çok olduğu durumlarda 25.21 üzeri değerler uç değer görülmelidir. Araştırmadaki örneklem büyüklüğü ve değişken sayısı göz önünde bulundurularak, Mahalanobis uzaklık değeri 25.21'in üstündeki gözlemler uç değer olarak görülmüştür. Bu değerlerin veri setinden çıkarılmasının ardından kalan 812 veri ile daha önce belirlenen örneklem

büyükluğüne ulaşıldığı anlaşılmıştır. Elde edilen 812 veri ile normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek için analizlere devam edilmiştir.

Normallik, değişkenlere ilişkin gözlemlerin normal bir dağılımdan geldiği anlamını taşımakta ve bu varsayım karşılanmadığında analiz sonucunda ulaşılan değerler gerçek değerlerden daha düşük çıkabilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2007). Bu nedenle çok değişkenli analizlerde normalliğin değerlendirilmesi analizlerin ilk adımlarından biri olarak görölmektedir (Tabachnick & Fidell, 2007). Normallik, tek değişkenli ve çok değişkenli normallik olarak incelenmektedir. Tek değişkenli normallik, basıklık ve çarpıklık katsayılarını inceleyerek test edilebilmektedir (Çokluk vd., 2010). Alanyazında basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri sınırlarının ne olması gerektiği konusunda çeşitli görüşler bulunmaktadır. Field (2013), örneklemin 200'den büyük olduğu durumlarda basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılırken limitlerin yüksek tutulması gerektiğini ve normallikten küçük sapmaların sonuçları pek etkilemediğini belirtmektedir. Tabachnick ve Fidell (2007) de çarpıklık katsayılarına yönelik standart hata değerlerinin örneklemin büyük olduğunda azaldığını, bu nedenle de istatistiksel bakımdan anlamlı çarpıklık değerleri meydana geldiğini ifade etmektedir. Kalaycı (2008) basıklık ve çarpıklık değerlerin +3 ve -3 arasındaki kabul edilebilir olduğunu belirtmiştir. Çokluk vd. (2010) ise çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1 ve -1 sınırları içerisinde yer aldığında verilerin normal bir dağılıma sahip olduğunu ifade etmektedirler. Mevcut araştırma kapsamında yapılan inceleme sonucunda ulaşılan verilerin çarpıklık-basıklık katsayılarının +1 ve -1 aralığında olduğu görölmüştür. Ayrıca tek değişkenli normalliğin, grafik incelemesi yapılarak da değerlendirilebileceği bilinmektedir (Çokluk vd., 2010). Araştırmada elde edilen histogram ve Q-Q plot grafikleri incelenerek, verilerin normal dağılım gösterdiği, aşırı sapma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak, verilerin tek değişkenli normallik gösterdiği ileri sürülebilir.

Yapısal eşitlik modellerinde gerekli olan önemli varsayımlarından biri de çok değişkenli normalliktir (Byrne, 2010). Bu varsayım değerlendirilirken grafiksel ve istatistiksel yollar kullanılabilir. Bunun için öncelikle tek değişkenli normalliğin sağlanmış olması gerekmektedir. Mevcut araştırmada tek değişkenli normallik varsayımının karşılandığı göröldükten sonra çok değişkenli normallik varsayımını değerlendirmek için grafiksel incelemede bulunulmuştur. Çokluk vd. (2010) çok değişkenli normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığına yönelik saçılma diyagramı matrislerinin incelenebileceğini ve bu diyagramların elips şeklinde olması gerektiğini ifade etmektedir. Mevcut araştırma

değişkenlerine ait saçılma diyagramlarına bakıldığında elips şekline yakın oldukları görülmüştür. Çok değişkenli normallik değerlendirilirken kullanılan istatistiksel yöntemlerden biri ise Mardia değerinin incelenmesi olup, bu değer 5'in üstünde olmaması yeterli görülmektedir (Byrne, 2010). Mevcut araştırmada çok değişkenli basıklık değeri 2.68 olarak hesaplanmıştır. Grafiksel ve istatistiksel incelemeler sonucunda araştırma verilerinin çok değişkenli normallik varsayımını sağladığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemde belirtilen, öğretmenlerin mesleki yenileşimcilik, mesleki işbirliği, mesleki bağlılık ve okul müdürüyle ilgili öğretimsel liderlik algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemede değişkenlere yönelik betimsel istatistikler (en yüksek ve en düşük değer, aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayıları) hesaplanmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemde öğretmenlerin yenileşimci davranışlarının cinsiyetlerine, eğitim düzeylerine, mesleki kıdemlerine, çalıştıkları okul türüne ve branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği sorulmaktadır. Öğretmen yenileşimci davranışlarında cinsiyete ve branşa göre anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi ile belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farkların yorumlanmasında gruplara ilişkin ortalama puanlar kullanılmıştır. Eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) ile test edilmiştir. Anlamlı farkların var olması durumunda hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için ise Tukey çoklu karşılaştırma testi gerçekleştirilmiştir.

Üçüncü, dördüncü ve beşinci alt problemlerde dile getirilen, hipotez modelde de belirtilen bağımlı (öğretmen yenileşimci davranışları), bağımsız (öğretmenlerin okul müdürü öğretimsel liderlik algısı) ve aracı değişkenler (mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığı) arasında anlamlı ilişkilerin var olup olmadığına Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayılarının (r) hesaplanarak bakılmıştır.

Araştırmanın altıncı alt problemde öğretmenlerin yenileşimci davranışları ile okul müdürlerine yönelik öğretimsel liderlik algıları arasındaki ilişkide mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığının aracılık rolü sorgulanmaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmen yenileşimci davranışları üzerinde okul müdürü öğretimsel liderliğinin doğrudan ve aracı değişkenler üzerinden dolaylı etkileri var olup olmadığı incelenmektedir. AMOS 24 programını kullanarak, ölçüm modelindeki değişkenleri tanımlamak ve değişkenler

arasındaki parametreleri analiz etmek için bir YEM gerçekleştirilmiştir. YEM, bağımlı (Öğretmen Yenileşimci Davranışları), bağımsız (Öğretim Liderliği) ve aracı (Öğretmen Bağlılığı ve İşbirliği) yapılar arasındaki ilişkileri tek bir modelde tahmin etmek için kullanışlı bir araçtır (Hayes 2018). Aracı etkilerin anlamlılığı bootstrap yöntemiyle (Efron, 1982) incelenmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma alt problemlerine yönelik gerçekleştirilen analizler sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur. Bu kapsamda, ilk olarak bağımlı ve bağımsız değişkenlerine yönelik betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Ardından, öğretmen yenileşimci davranışlarının belli demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular sunulmuştur. Sonraki aşamada araştırmadaki bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya konmuştur. Son olarak, okul müdürü öğretimsel liderliğinin öğretmen yenileşimci davranışları üzerinde doğrudan ve aracı değişkenler üzerinden dolaylı etkileri anlamaya ilişkin gerçekleştirilen yol analizinde elde edilen bulgular verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistiklere Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemde öğretmenlerin yenileşimci davranış, mesleki işbirliği, mesleki bağlılık ve okul müdürüyle ilgili öğretimsel liderlik algılarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, betimsel analiz yapılarak aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca değişkenlerin tek değişkenli normallik dağılımını belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Öğretmenlerin yenileşimci davranış algı düzeylerine yönelik betimsel istatistikler Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14’e bakıldığında, öğretmenlerin yenileşimci davranış algı düzeylerinin ($\bar{X} = 4.23$) yüksek olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, öğretmenlerin yenileşimci davranışları alt boyutlarına yönelik algılarına bakıldığında, fikir destekleme ($\bar{X} = 4.64$) boyutunda en yüksek, fikir uygulama ($\bar{X} = 4.02$) boyutunda en düşük puan ortalaması olduğu dikkat çekmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin mesleki yenileşimci davranışları en fazla fikir destekleme, en az fikir uygulama boyutunda gerçekleşmektedir. Standart sapma

değerlerine bakıldığında, en homojen değerlendirmenin fikir destekleme ($S = .45$), en heterojen değerlendirmenin ise fikir uygulama ($S = .66$) boyutlarında olduğu görülmektedir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Yenileşimci Davranış Algılarına Yönelik Betimsel İstatistikler

Değişkenler	n	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
Fikir Üretme	812	2.00	5.00	4.04	.64	-.308	-.266
Fikir Destekleme	812	3.00	5.00	4.64	.45	-1.044	.105
Fikir Uygulama	812	2.00	5.00	4.02	.66	-.217	-.425
ÖYD	812	2.78	5.00	4.23	.48	-.205	-.450

Araştırmanın birinci alt problemde yer alan, araştırmanın bağımsız değişkenleri olan öğretmenlerin mesleki işbirliği, mesleki bağlılık ve okul müdürüyle ilgili öğretimsel liderlik algı düzeylerine yönelik betimsel istatistikler de Tablo 15’de yer almaktadır.

Tablo 15

Bağımsız Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	n	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
Öğretimsel Liderlik	812	2.00	5.00	4.13	.62	-.522	-.165
Mesleki İşbirliği	812	2.50	5.00	4.27	.59	-.435	-.560
Öğretmen Bağlılığı	812	2.78	5.00	4.23	.56	-.205	-.450

Tablo 15’de, 5’li Likert tipi ölçeklerin kullanıldığı öğretimsel liderlik, mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığı değişkenlerine ilişkin değerlere bakıldığında, en yüksek ortalamanın mesleki işbirliği ($\bar{X} = 4.27$), en düşük ortalamanın ise öğretimsel liderlik ($\bar{X} = 4.13$) değişkenine ait olduğu görülmektedir. Öğretmen bağlılığının da ($\bar{X} = 4.23$) yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Standart sapma değerlerine bakıldığında da, öğretmen bağlılığı ($S = .56$) değişkenine yönelik görüşlerin en homojen, öğretimsel liderlik değişkenine yönelik görüşlerin ise en heterojen ($S = .62$) olduğu dikkat çekmektedir.

Ayrıca Tablo 14 ve Tablo 15’de araştırma değişkenlerine yönelik yapılan betimsel istatistik analizi sonucunda elde edilen basıklık ve çarpıklık değerleri yer almaktadır. Verilerin normal bir dağılımdan gelip gelmediğini gösteren bu değerlerin hangi aralıklarda olması gerektiğine yönelik alanyazında farklı görüşlere rastlanmaktadır. Örneğin; Çokluk vd.’ne

(2010) göre çarpıklık-basıklık katsayıları +1 ve -1 değerleri arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. George ve Mallery (2016) ise , +2 ve -2 aralığındaki değerlerin kabul edilebileceğini belirtmişlerdir. Field (2013) de, örneklemin 200’den büyük olduğu çalışmalarda, büyük sapmalar meydana gelmediği sürece çarpıklık ve basıklık değerlerinin analiz sonuçlarını olumsuz etkilemediğini vurgulamıştır. Mevcut araştırmada değişkenlere ilişkin ulaşılan çarpıklık-basıklık katsayı değerleri +1 ve -1 aralığında olup, bu doğrultuda araştırma verilerinin normal bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

4.2. Öğretmen Yenileşimci Davranışlarının Cinsiyet, Eğitim Durumu, Branş, Mesleki Kıdem ve Öğretim Kademesi Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin yenileşimci davranışları ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre nasıl bir farklılık gösterdiğini incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Öğretmen Yenileşimci Davranışları ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Fikir Üretme	Kadın	481	4.04	.63	810	-.173	.863
	Erkek	331	4.05	.65			
Fikir Destekleme	Kadın	481	4.66	.45	810	1.440	.158
	Erkek	331	4.62	.46			
Fikir Uygulama	Kadın	481	4.02	.65	810	-.002	.998
	Erkek	331	4.02	.66			
ÖYD	Kadın	481	4.24	.47	810	.368	.713
	Erkek	331	4.23	.48			

* $p < .05$

Tablo 16 incelendiğinde, cinsiyetin öğretmenlerin yenileşimci davranışları [$t(810) = .368$, $p > .05$], ile fikir üretme [$t(810) = -.173$, $p > .05$], fikir destekleme [$t(810) = 1.440$, $p > .05$] ve fikir uygulama [$t(810) = -.002$, $p > .05$] alt boyutlarında anlamlı bir farka yol açmadığı dikkat çekmektedir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin yenileşimci davranışları toplamında ve tüm alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır.

Öğretmen yenileşimci davranışları ve alt boyutlarının eğitim durumu değişkenine göre nasıl bir farklılık gösterdiğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Öğretmen Yenileşimci Davranışları ve Alt Boyutlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Fikir Üretme	Lisans	690	4,03	.63	810	-	.229
	Lisansüstü	122	4,11	.65		1.205	
Fikir Destekleme	Lisans	690	4,64	.46	810	-.983	.326
	Lisansüstü	122	4,68	.42			
Fikir Uygulama	Lisans	690	4,01	.66	810	-.914	.361
	Lisansüstü	122	4,07	.64			
ÖYD	Lisans	690	4,23	.48	810	-	.206
	Lisansüstü	122	4,29	.47		1.267	

* $p < .05$

Tablo 17 incelendiğinde, eğitim durumunun öğretmen yenileşimci davranışları [$t(810) = -1.267, p > .05$], ile fikir üretme [$t(810) = -1.205, p > .05$], fikir destekleme [$t(810) = -.983, p > .05$] ve fikir uygulama [$t(810) = -.914, p > .05$] alt boyutlarında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle öğretmen yenileşimci davranışları, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır.

Öğretmen yenileşimci davranışlarının ve alt boyutlarının branş değişkenine göre nasıl bir farklılık gösterdiğini incelemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Öğretmen Yenileşimci Davranışları ve Alt Boyutlarının Branş Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Fikir Üretme	Sınıf	159	4.22	.63	810	4.011	.000*
	Branş	653	3.99	.62			
Fikir Destekleme	Sınıf	159	4.69	.40	810	1.580	.148
	Branş	653	4.63	.46			
Fikir Uygulama	Sınıf	159	4.14	.63	810	2.713	.007*
	Branş	653	3.98	.66			
ÖYD	Sınıf	159	4.35	.46	810	3.490	.001*
	Branş	653	4.20	.47			

* $p < .05$

Tablo 18 incelendiğinde, branş değişkenine göre öğretmen yenileşimci davranışları [$t(810) = 3.490, p < .05$], ile fikir üretme [$t(810) = 4.011, p < .05$] ve fikir uygulama [$t(808) = 1.134, p < .05$] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra fikir destekleme alt boyutunda [$t(810) = 1.580, p > .05$] branşa göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin

($M = 4.35$) yenileşimci davranış algılarının branş öğretmenlerine ($M = 4.20$) göre daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Diğer bir ifadeyle, sınıf öğretmenleri diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha fazla yenileşimci davranış sergilemektedirler. Tablo 19’da öğretmen yenileşimci davranışları alt boyutlarından fikir üretme alt boyutunda yer alan aritmetik ortalamalara bakıldığında da sınıf öğretmenleri ortalamasının ($\bar{X} = 4.22$) branş öğretmenleri ortalamasından ($\bar{X} = 3.99$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde fikir uygulama alt boyutunda da sınıf öğretmenleri aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 4.14$) branş öğretmenleri ortalamasından ($\bar{X} = 3.98$) fazladır. Başka bir anlatımla sınıf öğretmenleri fikir üretme ve fikir uygulama davranışını diğer branş öğretmenlerine göre daha fazla sergilemektedir.

Öğretmen yenileşimci davranışlarının mesleki kıdeme bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Analiz yapılmadan önce, grupların homojenlik varsayımını belirlemek için Levene’s Homojenlik testi yapılmış ve homojen bir dağılımın olduğu ($p > .05$) bulgulanmıştır. Sonuçlar Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Öğretmen Yenileşimci Davranışları ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	F	p
Fikir Üretme	1-10 yıl	318	3.99	.61	1.519	.220
	11-20 yıl	272	4.06	.64		
	21 yıl ve üstü	222	4.08	.66		
	Toplam	812	4.04	.64		
Fikir Destekleme	1-10 yıl	318	4.61	.46	.729	.483
	11-20 yıl	272	4.66	.44		
	21 yıl ve üstü	222	4.65	.44		
	Toplam	812	4.64	.45		
Fikir Uygulama	1-10 yıl	318	3.97	.67	1.491	.226
	11-20 yıl	272	4.06	.65		
	21 yıl ve üstü	222	4.03	.65		
	Toplam	812	4.01	.66		
ÖYD (Toplam)	1-10 yıl	318	4.20	.48	1.831	.161
	11-20 yıl	272	4.26	.47		
	21 yıl ve üstü	222	4.25	.49		
	Toplam	812	4.23	.48		

Tablo 19’a bakıldığında; mesleki kıdemin, öğretmenlerin yenileşimci davranışları [$F_{(2, 809)} = 1.519, p > .05$] ile fikir üretme [$F_{(2, 809)} = .729, p > .05$], fikir destekleme [$F_{(2, 809)} = 1.491,$

$p > .05$] ve fikir uygulama [$F_{(2, 809)} = 1.831, p > .05$] alt boyutlarında anlamlı bir farka yol açmadığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, öğretmen yenileşimci davranışlarının mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin yenileşimci davranışlarının öğretim kademesi değişkeni bağlamında anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için ANOVA gerçekleştirilmiştir. Analiz öncesi grupların homojenlik varsayımını karşılayıp karşılamadığı Levene's Homojenlik testine göre belirlenmiş ve grupların homojen dağılımının olduğu ($p > .05$) belirlendikten sonra farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Öğretmen Yenileşimci Davranışları ve Alt Boyutlarının Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark (Tukey)
Fikir Üretme	İlkokul	217	4.19	.61	8.569	.000*	1-2 1-3
	Ortaokul	313	4.02	.64			
	Lise	282	3.95	.63			
	Toplam	812	4.04	.64			
Fikir Destekleme	İlkokul	217	4.67	.41	1.316	.269	-
	Ortaokul	313	4.61	.49			
	Lise	282	4.66	.44			
	Toplam	812	4.64	.45			
Fikir Uygulama	İlkokul	217	4.12	.62	3.531	.030*	1-3
	Ortaokul	313	4.00	.70			
	Lise	282	3.96	.64			
	Toplam	812	4.02	.66			
ÖYD (Toplam)	İlkokul	217	4.32	.45	5.356	.005*	1-2 1-3
	Ortaokul	313	4.21	.49			
	Lise	282	4.19	.47			
	Toplam	812	4.23	.48			

* $p < .05$

Tablo 20'ye bakıldığında, öğretim kademesi değişkeninin fikir destekleme [$F_{(2, 809)} = 1.316, p > .05$] alt boyutunda anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmektedir. Fakat öğretmen yenileşimci davranışı toplamı [$F_{(2, 809)} = 5.356, p < .05$] ile, fikir üretme [$F_{(2, 809)} = 8.569, p < .05$] ve fikir uygulama alt boyutlarında [$F_{(2, 809)} = 3.531, p < .05$] öğretim kademesine

göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testinin sonuçları incelendiğinde; fikir üretme boyutunda, ilkokulda ($\bar{X} = 4.19$) görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının ortaokul ($\bar{X} = 4.02$) ve liselerde ($\bar{X} = 3.95$) görev yapan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Diğer bir anlatımla, ilkokullarda çalışan öğretmenler fikir üretme yenileşimci davranışını daha fazla sergilemektedirler. Fikir uygulama boyutunda da, ilkokulda ($\bar{X} = 4.12$) görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının liselerde ($\bar{X} = 3.96$) görev yapan öğretmenlerden anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle ilkokulda görev yapan öğretmenler lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre fikir uygulama boyutunda daha fazla yenileşimci davranış sergilemektedir. Öğretmen yenileşimci davranışları toplamına bakıldığında da ilkokulda ($\bar{X} = 4.32$) görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının ortaokul ($\bar{X} = 4.21$) ve liselerde ($\bar{X} = 4.19$) görev yapan öğretmenlerden anlamlı bir biçimde yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir anlatımla ilkokulda çalışan öğretmenlerin daha fazla yenileşimci davranış sergilediği söylenebilir.

4.3. Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Araştırmada, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayı hesaplamaları yapılmıştır. Analiz sonucu ulaşılan ilişki düzeylerinin ne seviyede olduğu belirlemek için referans aralıkları .00 ile .30 arasında düşük, .30 ile .70 arasında orta ve .70 ile 1.00 arasında yüksek olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2012). Elde edilen katsayılar Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21 incelendiğinde, araştırmanın bağımlı, bağımsız ve aracı değişkenleri arasındaki ilişkilerin çeşitli düzeylerde pozitif yönde anlamlı olduğu anlaşılmaktadır ($p < .05$). Öğretmen yenileşimci davranışları ile fikir üretme ($r = .33$) ve fikir destekleme ($r = .64$) arasında orta düzey, fikir uygulama ($r = .85$) arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Aynı zamanda, öğretmen yenileşimci davranışları alt boyutları arasında korelasyon katsayısı .46 ile .73 arasında değişen orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Tablo 21

Değişkenleri Arası İlişkilere Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1. Öğrt. Yen. Dav.	-						
2. Fikir Üretme	.85**	-					
3. Fikir Destekleme	.68**	.33**	-				
4. Fikir Uygulama	.89**	.64**	.46**	-			
5. Öğretim Liderliği	.38**	.31**	.24**	.34**	-		
6. Mesleki İşbirliği	.46**	.35**	.31**	.45**	.57**	-	
7. Öğretmen Bağlılığı	.25**	.20**	.20**	.22**	.40**	.38**	-

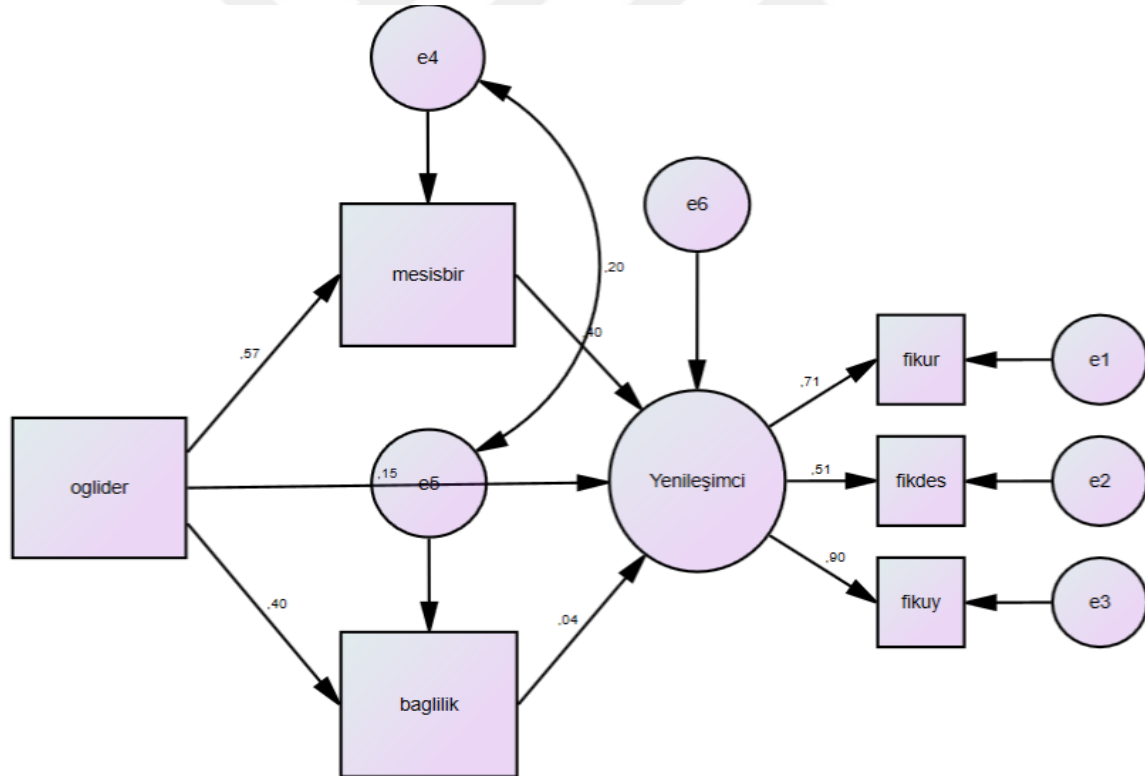
** $p < .05$

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan öğretmen okul müdürü öğretimsel liderlik algısı ile bağımlı değişken olan öğretmen yenileşimci davranışları arasındaki ilişkinin orta düzeyde anlamlı olduğu görülmektedir ($r = .31$). Öğretmenlerin okul müdürü öğretimsel liderlik algısı ile aracı değişkenler olan mesleki işbirliği ($r = .57$) ve öğretmen bağlılığı ($r = .40$) arasında da orta düzeyde ilişkiler olduğu anlaşılmaktadır. Mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığı değişkenlerinin araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğretmenlerin yenileşimci davranışları ile ilişkisine bakıldığında ise; mesleki işbirliğinin öğretmen yenileşimci davranışları ile ilişkisinin orta düzeyde ve anlamlı ($r = .46$), öğretmen bağlılığının öğretmen yenileşimci davranışları ile ilişkisinin düşük düzeyde fakat anlamlı ($r = .25$) olduğu dikkat çekmektedir.

Bağımsız ve aracı değişkenler ile öğretmen yenileşimci davranışları alt boyutları arasında korelasyon katsayısı .20 ile .57 arasında değişen düşük ve orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır ($p < .05$). Fikir üretme alt boyutuyla en yüksek ilişkiyi veren değişken mesleki işbirliği ($r = .35$), en düşük ilişkiyi veren değişken öğretmen bağlılığıdır ($r = .20$). Benzer şekilde fikir destekleme boyutu ile en yüksek ilişkiyi gösteren değişken mesleki işbirliği ($r = .31$), en düşük ilişkiyi gösteren değişken öğretmen bağlılığıdır ($r = .20$). Fikir uygulama boyutuyla da en yüksek ilişkiyi veren değişken mesleki işbirliği ($r = .45$), en düşük ilişkiyi veren değişken öğretmen bağlılığıdır ($r = .22$). Öğretim liderliği değişkeninin öğretmen yenileşimci davranışları alt boyutları olan fikir üretme ($r = .31$) ve fikir uygulama ($r = .34$) boyutları ile ilişkisinin orta, fikir destekleme ($r = .24$) boyutu ile ilişkisinin düşük olduğu anlaşılmaktadır. Genel olarak, bağımsız ve aracı değişkenler ile öğretmen yenileşimci davranışları alt boyutları arasındaki korelasyon katsayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

4.4. Öğretmen Yenileşimci Davranışları Üzerinde Okul Müdürünün Öğretimsel Liderliğinin Doğrudan ve Dolaylı Etkilerinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi, öğretmenlerin yenileşimci davranışları üzerinde okul müdürü öğretimsel liderliğinin anlamlı doğrudan etkileri ile öğretmen mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığı değişkenleri üzerinden anlamlı dolaylı etkilerini belirlemeye yöneliktir. Bu doğrultuda, mevcut araştırmada bağımsız değişken olan öğretmenlerin okul müdürü öğretimsel liderliğinin bağımlı değişken olan öğretmen yenileşimci davranışları üzerinde doğrudan ve aracı değişkenler (mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığı) aracılığı ile dolaylı etkileri yol analizi yoluyla, yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak incelenmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi, çok sayıda değişkenin bulunduğu karmaşık modellerde değişkenler arası ilişkilerin kapsamlı bir biçimde incelenmesinde etkili bir yöntem olarak görülmektedir (Anderson ve Gerbing, 1988). Mevcut araştırma doğrultusunda test edilen yapısal model sonucu ulaşılan yol diyagramı Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. Öğretmen yenileşimci davranışları üzerinde okul müdürünün öğretimsel liderliğinin doğrudan ve dolaylı etkilerine yönelik yol diyagramı ve standartlaştırılmış katsayılar

Şekil 6’da görülen çoklu aracılık modelinde değişkenlerin her birinden öğretmen yenileşimci davranışlarına çizilen oklar doğrudan etkileri belirtmektedir. Modelde aracılık rolü oynayan değişkenler (mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığı) arasındaki hata

kovaryansları ilişkilendirilmiştir (Preacher ve Hayes, 2008). Modele göre okul müdürü öğretimsel liderliği öğretmen mesleki öğrenmesini aracı değişkenler yoluyla dolaylı olarak etkilemektedir. Başka bir ifadeyle aracı değişkenler olan mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığı, öğretim liderliği ile öğretmen yenileşimci davranışları arasında kısmi aracılık etkisine sahiptir. Öğretimsel liderliğin öğretmen yenileşimci davranışları üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen yol analizi sonucunda Ki-kare değeri $X^2 = 15.29$, serbestlik derecesi ise $sd = 6$ şeklinde hesaplanmıştır. Değerlerin oranlanmasıyla $X^2/sd = 2.55$ değeri elde edilmiştir. Bu değer kabul edilebilir uyum göstermesi için 5'ten düşük olması gerektiği belirtilmektedir (Çokluk vd., 2010). Analiz sonucu mevcut model için RMSEA değeri .04 olarak, RMR değeri .01 olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplama göre RMSEA ve RMR değerleri iyi uyuma işaret etmektedir (Hu ve Bentler, 1995; Kline, 1994). Ayrıca yol analizi sonucu ulaşılan GFI = .99, AGFI = .98, CFI = .99 ve TLI = .98 değerlerine bakıldığında mükemmel uyum gösterdikleri anlaşılmaktadır (Schumacker ve Lomax, 2004; Sümer, 2000). Bu hesaplamalar ve bulgulara göre modelin verilerle iyi bir uyum ortaya koyduğu söylenebilir. Mevcut yapısal modelde bağımsız değişken ve bağımlı değişken arasındaki doğrudan ve dolaylı etkilerin anlamlılık derecesini tespit etmek için bootstrap yöntemi kullanılmıştır (Efron, 1982). Bootstrap yöntemi aracılık ilişkilerinin belirlenmesinde sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Hayes, 2009). Dolaylı etkilere ilişkin güven aralıkları üreten güçlü bir istatistiksel yöntem olmakla birlikte birden fazla aracı değişken rolünün test edildiği durumlarda bootstrap yönteminin kullanılmasının daha uygun olacağı ileri sürülmektedir (Preacher ve Hayes, 2008). Bu yüzden mevcut çalışmada okul müdürü öğretimsel liderliğinin öğretmen yenileşimci davranışları üzerindeki doğrudan ve öğretmen mesleki işbirliği ile öğretmen bağlılığı üzerinden dolaylı etkilerinin anlamlılığı bootstrap analizi yoluyla test edilmiştir. Bu analiz 5000 bootstrap örnekleme üzerinde gerçekleştirilmiş ve tahminler değerlendirilirken %95 güven aralığı dikkate alınmıştır. Dolaylı etkilerin anlamlılığı değerlendirilirken bu güven aralığının sıfır içermemesine dikkat edilmiştir (Preacher ve Hayes, 2008).

Öğretimsel liderlik değişkeninin öğretmen yenileşimci davranışları üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri AMOS 24 programı aracılığıyla hesaplanmıştır. Analiz sonucu ulaşılan doğrudan ve dolaylı etkilere ilişkin standartlaştırılmış katsayılar, bootstrap yöntemi aracılığı ile elde edilen güven aralıkları ve anlamlılık sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 22

Öğretmen Yenileşimci Davranışları Üzerinde Okul Müdürünün Öğretimsel Liderliğinin Doğrudan ve Dolaylı Etkilerine Standartlaştırılmış Katsayılar ve Bootstrap Analizi Anlamlılık Sonuçları

Değişkenler	Katsayı	SH	%95 Bootstrap		p
			Alt Sınır	Üst Sınır	
Öğretimsel Liderlik					
Doğrudan Etki	.153	.046	.064	.245	**
Dolaylı Etki	.247	.027	.196	.303	**
Toplam Etki	.400	.037	.328	.470	**
Mesleki İşbirliği					
Doğrudan Etki	.404	.043	.317	.487	**
Öğretmen Bağlılığı					
Doğrudan Etki	.044	.039	-.034	.118	**

**p < .01

Tablo 22 incelendiğinde, öğretimsel liderliğin doğrudan, dolaylı ve toplam etkilerinin anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen yenileşimci davranışlarını doğrudan etkileyen en önemli değişken ($\beta = .404$, sh = .043, $p < .01$) mesleki işbirliğidir. En düşük düzeyde doğrudan etkisi olan değişken ise öğretmen bağlılığıdır ($\beta = .044$, sh = .039, $p < .01$). Bağımsız değişken olan öğretimsel liderliğinde öğretmen yenileşimci davranışları üzerinde doğrudan etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($\beta = .153$, sh = .046, $p < .01$).

Tablo 22’de görülen dolaylı etkilere bakıldığında öğretimsel liderlik ($\beta = .247$, sh = .027, $p < .01$) değişkeninin öğretmen yenileşimci davranışlarını orta düzeyde anlamlı bir şekilde etkilediği anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle aracı değişkenler olarak modelde yer alan mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığı, öğretimsel liderlik ile öğretmenlerin yenileşimci davranışları arasında aracı rol oynamaktadır. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise öğretmen yenileşimci davranışlarında okul müdürü öğretimsel liderliğinin dolaylı etkisinin doğrudan etkisinden daha yüksek olmasıdır. Bu bulgu, mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığı aracı değişkenlerinin okul müdürü öğretimsel liderliği ile öğretmen yenileşimci davranışları arasında önemli bir aracılık rolü oynadığına işaret etmektedir. Toplam etki incelendiğinde de öğretimsel liderliğin ($\beta = .400$, sh = .037, $p < .01$) öğretmen yenileşimci davranışları üzerindeki toplam etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölüm; mevcut araştırmada elde edilen bulguların, inceleme konusu yapılan problemlerin sırasına göre ilgili alanyazın çerçevesinde yorumlarıda kapsamak üzere tartışılmasını içermektedir.

5.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulguların Tartışılması

Araştırmanın birinci alt problemünde öğretmenlerin yenileşimci davranış, mesleki işbirliği ile mesleki bağlılık ve okul müdürüyle ilgili öğretimsel liderlik algılarının ne düzeyde olduğu sorulmaktadır. Bu bağlamda ilk olarak öğretmenlerin yenileşimci iş davranışı algı düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin yenileşimci iş davranışı algı düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Mevcut araştırmada öğretmen yenileşimci davranışı, öğretmenlerin mesleğini icra ederken ortaya koyduğu yenilikçi fikir ve eylemler olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda mevcut bulguya göre öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda yenilikçi fikirler üretilip bu fikirleri eyleme geçirerek öğrenme etkinliklerini yenileşimci bir şekilde gerçekleştirdikleri ileri sürülebilir. Alanyazında da öğretmen yenileşimci davranışları; öğretim yöntemlerinin, araçlarının, teknolojinin ve öğrenciler için faydalı öğretim içeriğinin uygulanması ve yaratıcı potansiyelin artırılması gibi öğrencinin ilerlemesi için öğrenme ortamını değiştirmeyi ve iyileştirmeyi içeren davranışlar olarak görülmektedir (Baharuddin vd., 2019). Nitekim konuyla ilgili çalışmalara bakıldığında öğretmen yenileşimci davranışlarının öğretim uygulamalarının geliştirilmesi ve öğretim niteliğinin artırılmasında tartışılan önemli kavramlar arasında yer aldığı anlaşılmaktadır (Kundu & Roy, 2016; Thurlings vd., 2015; Tura & Akbaşlı, 2021; Zainal & Matore, 2019).

Konuyla ilgili olarak Töre (2019) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen yenileşimci davranışları algı düzeylerinin incelendiği ve mevcut araştırma bulgularına benzer şekilde

öğretmenlerin yenileşimci iş davranışı düzeylerinin çok yüksek olduğu bulunmuştur. Yine Türkiye’de yapılan kimi çalışmalarda ise öğretmen yenilikçilik düzeyleri (Atalay Altaş, 2021; Demir Başaran & Keleş, 2015; Kurtuluş, 2012; Yılmaz Öztürk, 2015) ve yenilikçi öğretmen özellikleri (Kocasaraç, 2018) ele alınmaktadır. Nitekim Yılmaz Öztürk (2015)’ün ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerini incelediği çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakınının bireysel yenilikçilik düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Demir Başaran ve Keleş tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Kocasaraç (2018) da çalışmasında öğretmenlerin, yenilikçi öğretmen özellikleri sahip olma durumlarını genel olarak yüksek düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Bazı çalışmalarda ise öğretmen bireysel yenilikçi düzeylerinin orta düzeyde (Kılıç & Ayvaz Tuncel, 2014) ve düşük düzeyde (Atalay Altaş, 2021) olduğu ortaya konulmuştur. Sonuç olarak gerçekleştirilen araştırma bulguları Türkiye’de yapılan araştırma sonuçlarıyla büyük oranda örtüşmektedir.

Diğer ülkelerde yapılan kimi araştırmalara bakıldığında ise öğretmen yenileşimci iş davranışlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir (Hsiao vd., 2011; Ismail & Mydin, 2019). Mevcut araştırma bu yönüyle uluslararası araştırma bulgularından farklılaşmaktadır. Töre (2019) Türkiye’de öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı düzeylerinin diğer ülkelere göre yüksek olmasının kültürel, siyasal ve eğitim sistemi farklılıklarından kaynaklanabileceğini ifade etmektedir. Kurtuluş (2012) da nitel desende yaptığı çalışma bulgularından hareketle yenileşim kavramının öğretmen, öğrenci ve yöneticilerce tam olarak bilinmediği, alanyazına göre yenileşim olarak değerlendirilemeyecek faaliyetlerin kendileri tarafından ilk kez uygulanmasından dolayı “yenileşim” olarak anlandırıldığını belirtmektedir.

Araştırma, öğretmenlerin yenileşimci davranışlarını en fazla *fikir destekleme* alt boyutunda; en az da *fikir uygulama* alt boyutunda sergilediklerini göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmen yenileşimci davranışları kapsamında öğretmenlerin en çok gerçekleştirdikleri davranışlar öğretimi geliştirmeye yönelik ortaya çıkan fikirleri desteklemektir. En az gerçekleştirdikleri davranışlar ise ortaya çıkan fikirlerin uygulanmasıyla ilgilidir. *Fikir destekleme* boyutunun diğer boyutlara göre yüksek çıkması, öğretimin geliştirilmesi ve yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin işe koşulması anlamında öğretmenlerin mesleki işbirliğinin iyi düzeyde olduğunun göstergesi olarak görülebilir.

Mevcut araştırmada ulaşılan bu sonuçlar alanyazındaki bir kısım çalışmalarla benzerlik içindedir. Örneğın Töre (2019), Türkiye’de yapmış olduğu çalışmada ğretmen yenileşimci iş davranışı düzeylerinin “fikre destekçiler bulma” alt boyutunda “fikir üretme ve uygulama” alt boyutlarına göre yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada bu durumu, fikri desteklemenin eylemden daha kolay olduğundan kaynaklabileceği şeklinde yorumlamıştır. Ayrıca Türkiye’de merkeziyetçi eğitim sistemi nedeniyle öğretmenlerin ğretim uygulamaları ve rolleri birtakım yasal düzenlemeler ile sınırlıdır. Yasal düzenlemeler istedikleri uygulamaları gerçekleştirmeleri noktasında engel olarak görülmektedir (Bellibaş vd., 2020). Bu yüzden öğretmenler, fikir uygulama boyutunu fikir destekleme boyutuna göre daha düşük algılamış olabilir.

Uluslararası alanyazında yapılan bazı çalışmalarda ise *fikir üretme* alt boyutu ortalamasının diğer alt boyutlara göre daha yüksek olduğu, fikir uygulama alt boyutun ise en düşük olduğu yönünde bulgular dikkat çekmektedir (Messmann & Mulder; Niesen, 2018). Öğretmenler yenileşimci iş davranışlarında fikir üretmede iyi düzeydeyken fikir uygulamada aynı düzeyde bulunmamaktadır. Mevcut araştırma sonuçları bu yönüyle alan yazını desteklemektedir. Bulgular, ğretmenlerin fikir üretme ve fikri destekleme davranışlarını fikir uygulama alt boyutuna göre daha fazla gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın diğer değişkenleri olan öğretmenlerin okul müdürüne yönelik öğretimsel liderlik, mesleki işbirliği ve bağlılık algılarıyla ilgili analizler ise öğretmenlerin, okul müdürünün ğretim liderliğine yönelik algıları ile ğretmen mesleki işbirliği ve ğretmen bağlılığı algılarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin çoğu okul müdürlerinin sıklıkla öğretimsel liderlik davranışı sergilediklerini, belirtmişlerdir. Diğer taraftan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda mesleki işbirliğini olumlu algıladıkları; öğretmenlerin görev yapıkları okula, mesleğine, öğrencilerine ve öğretime olan bağlılıklarının da genellikle olumlu olduğu görülmüştür.

Araştırmanın ğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik algısının yüksek düzeyde olduğu bulgusu, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki müdürlerinin ğretim uygulamalarına tesir ettiklerini düşündüklerini göstermektedir. Türkiye’de yapılan bazı çalışmalarda da mevcut araştırma sonucuyla benzer şekilde öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik öğretimsel liderlik algılarının yüksek olduğu görülmektedir (Bellibaş & Gedik, 2014; Gün, 2021; Savaş, 2021). Uluslararası alanyazına bakıldığında benzer bir biçimde, öğretimsel liderliğin yüksek düzeyde sergilendiği

bulgusuna ulaşıldığına rastlanmaktadır (Liu ve Hallinger 2018; Shengnan & Hallinger, 2020). Sonuç olarak, okul müdürlerinin öğretimin kalitesini iyileştirmeye ve okul başarısını artırmaya yönelik olarak öğretim liderliği davranışlarını sıklıkla sergiledikleri ileri sürülebilir. Nitekim Türkiye’de bazı politika kararlarına bakıldığında okul müdürü öğretimsel liderlik rolüne büyük önem verildiği, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik becerilerinin geliştirilmesi gerektiği kararlarının alındığı anlaşılmaktadır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2021). Bu bağlamda alınan politika kararlarının ve okul müdürüne verilen rolün okul müdürü öğretim liderliği davranışlarına katkı sağlamış olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın öğretmenlerin mesleki işbirliği algısının yüksek olduğu yönündeki bulgusunun da alanyazındaki benzer sonuçları desteklediği anlaşılmaktadır (Gün, 2021; Hosseingholizadeh, Amrahi & El-Farr, 2020; Kılınç vd., 2020; Kubilay, 2020; Savaş, 2021). Bu bulgudan hareketle okulda öğretimin kalitesinin artırılması için öğretmenlerin işbirliği yapma eğilimi içinde olduğu düşünülebilir. Woodland, Lee ve Randall (2013) öğretmen işbirliğinin, öğretmenlerin iş günü boyunca öğrencilerin öğrenme verilerini inceleyerek, sürekli bir diyalog, karar verme, eyleme geçme ve değerlendirme döngüsü yoluyla öğretim uygulaması sorunlarını çözmek için meslektaşlarıyla yakın bir şekilde çalışmasını içerdiğini belirtmektedirler. Öğretmen işbirliğinin önemini, öğretimin kalitesine ve öğrenci başarısına olan etkisi bağlamında ele alarak vurgulayan çalışmalara da rastlanmaktadır. Okullarda etkili öğretmen işbirliğinin daha iyi eğitim ve daha yüksek öğrenci öğrenmesine yol açma potansiyeline sahip olduğu bulunmuştur (Gümüş, Bulut & Bellibaş, 2013). Nitekim Printy (2008), öğretmenlerin işbirlikçi çabaları sayesinde elde ettikleri öğrenme deneyimlerinin, öğrencilerin öğrenmesini geliştirme açısından onları daha yetkin kılabileceğini ifade etmektedir.

Türkiye’de eğitim sisteminin de okullarda mesleki işbirliğini gerekli kıldığı söylenebilir. Eğitim müfredatının uygulanmasının ve yıl içerisinde dönem dönem yapılacak çalışmaların planlanmasında zümre kararının ön plana çıktığı değerlendirildiğinde okullarda işbirliğinin varlığı kaçınılmazdır. Çünkü öğretmenlerin gerçekleştirecekleri uygulamalarda işbirliği içinde çalışmaları gerekmektedir. Özellikle içinde bulunduğumuz çağ teknoloji çağı olup, öğretimin etkili gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin teknolojiyi daha etkili kullanmaya çalıştıkları görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin teknolojik yeterliklerini geliştirmek içinde birbirinden fikir alışverişinde bulunduğu ve öğretim uygulamalarında meslektaşlarından destek aldığı düşünülebilir. Nitekim Savaş (2021) çalışmasında

öğretmen mesleki işbirliğinin yüksek olmasının, son dönemde sahip olunması beklenen teknolojik yeterliliklerin öğretmenleri birbirlerinden öğrenmeye sevk etmiş olabileceğinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Öğretmenler, öğretim uygulamaları açısından öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayacak öğretim stratejilerini birbirleriyle paylaştıklarında, işbirliğine dayalı bir öğrenme ortamı meydana gelecek ve öğretimin etkililiği daha iyi olacaktır (Souza, 2003). Sonuç olarak öğretmenlerin mesleki işbirliğinin yüksek olduğu bulgusu, öğretim kalitesinin artırılması ve öğretimin etkili gerçekleşmesi bağlamında olumlu bir sonuç olarak görülebilir.

Mevcut araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkarak ulaşılan diğer bir sonuçta öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin yüksek olmasıdır. Araştırmada öğretmen bağlılığının yüksek çıkması da öğretimin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi ve öğrenci başarısı açısından önemli görülebilir. Çünkü okuluna, mesleğine, öğrenciye ve öğretime bağlı bir öğretmenin okul etkililiği ve öğrenci başarısı açısından ne kadar önemli olduğu çeşitli araştırmalarda vurgulanmaktadır (Hoy vd., 1991; Park, 2005; Sun, 2014). Bağlılığı yüksek olan bir öğretmen; işinde daha çalışkan olmakla birlikte öğrenci başarısı için daha fazla çaba sarf edecek, okulun amaçlarına daha bağlı ve bu amaçlar doğrultusunda hareket edecektir (Reyes, 1989).

Öğretmen bağlılığı ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında çoğu çalışmada öğretmen bağlılığının, mesleki bağlılık ve örgütsel bağlılık bağlamında ele alındığı görülmektedir (Akan & Kılıç, 2019; Cansoy ve Polatcan, 2019; Özkan Hıdırlıoğlu, 2021; Sezgin, 2010; Tadesse, 2019). Mevcut çalışmada ise öğretmenlerin mesleğine, görev yaptığı okula, öğrenciye ve öğretime olmak üzere daha geniş kapsamda bağlılık algı düzeyleri incelenmiştir. Alanyazında bazı çalışmalarda ise benzer şekilde öğretmen bağlılığının geniş kapsamlı olarak ele alındığı ve öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Celep, 2020; Park, 2005). Bu bağlamda mevcut çalışma sonucunda öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin yüksek bulunması, okulların işleyişi ve amaçlarına ulaşması açısından olumlu bir sonuç olarak görülebilir.

5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin yenileşimci davranış algılarının cinsiyete, eğitim durumuna, branşa, mesleki kıdeme ve öğretim kademesine göre herhangi bir farklılık gösterip göstermediği ortaya konmaya çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucu ulaşılan bulgulara

göre; öğretmenlerin yenileşimci davranış algılarının cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken branş ve öğretim kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın ne yönde olduğu yönünde yapılan analizler sonucunda ise sınıf öğretmenlerinin yenileşimci davranış algılarının branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretim kademesi değişkenine göre de öğretmen yenileşimci davranış algılarının ilkökul öğretmenlerinde, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmen yenileşimci davranışları alt boyutlarında bu farklılığın nasıl olduğu yönünde yapılan analizler incelendiğinde, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin fikir üretme boyutunda ortaokul ve lisede kademelerinde görev yapan öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Uygulama boyutunda ise ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarının, lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Mevcut araştırmanın öğretmenlerin yenileşimci davranış algılarının cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusu; cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerinin öğretmenler arasında yenileşimci davranışı etkileyen önemli faktörler olmadığına işaret etmektedir. Öğretmen yenileşimci özelliklerinin incelendiği bazı çalışmalarda da mevcut araştırma sonucuna benzer şekilde cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerinin öğretmen yenileşimci özellikleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Abbak, 2018; Carmeli, Meitar & Weisberg, 2006; Demir Başaran & Keleş, 2015; Kılıç, 2015; Kocasaraç, 2018; Korucu & Olpak, 2015; Yılmaz, 2018). Araştırmada elde edilen bu sonuçlar alanyazında ulaşılan sonuçlarla benzerlik gösterse de, eğitim durumu değişkeninin öğretmen yenileşimci davranışları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusu beklentilerle çelişmektedir. Çünkü öğretmenlerin eğitim seviyesi yükseldikçe, yeni fikirler üretmeye ve uygulamaya daha açık olabileceği ve daha çok yenileşimci iş davranışı gösterebileceği değerlendirilebilir. Nitekim alanyazında bu fikri destekler nitelikte sonuçlara ulaşılan araştırmalar olduğu görülmektedir. Örneğin, Dolapcı ve Uluğ (2023) gerçekleştirdikleri nitel çalışmada lisansüstü eğitimin öğretmen yenileşim iş davranışına katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde bazı çalışmalarda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmek için lisansüstü öğrenim sürecine devam ettiklerini anlaşılmaktadır (Alabaş, Kamer & Polat, 2012; Koşar, Er & Kılınç, 2020). Bu bağlamda lisansüstü eğitim

olarak mesleki gelişimlerini sağlayan öğretmenlerin daha çok yenileşimci davranış göstermeleri beklenebilir.

Mevcut araştırmada sınıf öğretmenlerinin yenileşimci davranış algılarının branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu bulgusu, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken daha çok yenileşimci iş davranışı gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmenlerinin mesleğini icra ederken branş öğretmenlerine göre materyal geliştirme ve farklı öğretim yöntemleri deneme gibi iş davranışlarını daha çok sergiledikleri söylenebilir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin farklı öğretim yöntemleri denemeye ve materyal geliştirmeye daha fazla zaman buldukları bağlamında değerlendirilebilir. Çünkü sınıf öğretmenleri, birinci sınıfta aldığı öğrenciyi dördüncü sınıftan mezun etmekte ve öğrencileriyle daha fazla derse girerek daha çok zaman geçirmektedir. Ayrıca ilkökul seviyesinde bir üst öğrenime geçişe yönelik sınava hazırlık beklentisi olmadığı için öğretmenler yenileşimci etkinliklere daha fazla zaman ayırabilirler. Bu açıdan değerlendirildiğinde branş öğretmenleri, gerek müfredatı yetiştirme kaygısı gerekse bir üst öğrenime geçişe yönelik sınav odaklı eğitim sistemi nedeniyle sınav odaklı bir öğretime odaklanmış olabilir. Alanyazın incelendiğinde de sınav odaklı eğitim sisteminin branş öğretmenlerinin yenileşimci davranışları önünde bir engel olarak görüldüğünü ortaya koyan araştırmalar olduğu görülmektedir (Dolapcı ve Uluğ, 2023).

Alanyazın incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yenileşimci davranış algılarının branş öğretmenleri yenileşimci davranış algıları ile karşılaştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanılmasa da mevcut araştırma sonuçları ile benzerlik gösteren çalışmalar olduğu görülmektedir. Örneğin; Sevim (2023) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin yüksek düzeyde yenileşimci oldukları ortaya konulmuştur. Atlı ve Mazmur Akar (2019)'ın gerçekleştirdiği çalışmada da sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile derste teknoloji kullanımına yönelik eğilimlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Altıntaş Yüksel (2019)'ın yapmış olduğu doktora tez çalışmasında da sınıf öğretmenlerini mesleki yenileşimcilik eğilimlerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin daha çok yenileşimci olduğu yönündeki mevcut araştırma sonucunun, alanyazını desteklediği ve sınıf öğretmenlerinin diğer branşlara göre daha çok yenileşimci iş davranışı gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Diğer taraftan mevcut araştırma, öğretmen yenileşimci davranışları fikir üretme alt boyutunda ilkökullarda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve lisede kademelerinde görev

yapan öğretmenlere göre yenileşimci iş davranışı algılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Uygulama boyutunda ise ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarının, lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle, ilkokullarda görevli öğretmenler yenileşimci iş davranışı olarak fikir üretmede ortaokul ve lise öğretmenlerine yüksek düzeyde davranış sergiledikleri anlaşılabılır. Yenileşimci fikirlerin uygulamaya geçirilmesinde ise ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir ifadeyle ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin liselerde görev yapan öğretmenlere göre yenileşimci öğretim uygulamalarını hayata geçirme noktasında daha etkin olduğu düşünülebilir.

Özellikle hem fikir üretme hem de uygulama boyutlarında ilkokul ve lise kademesinde görülen bu anlamlı farklılık eğitim kademelerinin farklı amaç ve hedeflere sahip olmasından kaynaklı olabilir. Öyleki ilkokul kademesinde temel bilgi, beceri ve davranışlar kazandırılmaya çalışılırken lise kademesinde öğrenciler yükseköğrenim ve iş hayatına hazırlanmaya çalışılmaktadır. Ayrıca ilkokul kademesinde öğrencileri herhangi bir sınava hazırlama kaygısı olmadığı için öğretmenler daha çok öğretim etkinliklerine yönelik fikir üretip uygulamaya geçirebilmektedir. Liselerde ise Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) öğrenci ve öğretmenlerin önceliğinde yer aldığı için gerek fikir üretme gerekse fikir uygulama alt boyutlarında öğretmenlerin yenileşimci iş davranışı algılarında bu anlamlı farklılığa yol açmış olabilir. Benzer şekilde fikir uygulama boyutunda ilkokul ve ortaokul kademesi arasında ilkokul lehine anlamlı farklılığın çıkması, ortaokullarda Liselere Geçiş Sınavı (LGS) kaynaklı olabilir. Başka bir ifadeyle hem lise hemde ortaokul kademesinde bu anlamlı farklılık sınav odaklı bir eğitim sisteminin öğretmen yenileşimci davranışları üzerindeki olumsuz bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda eğitim politikalarının, öğretmen davranışlarında eğitim kademeleri açısından farklılıklara yol açtığı ve öğretmen yenileşimci davranışlarında etkili olduğu düşünülebilir.

Alanyazın incelendiğinde de merkezi sınavların öğretmenler üzerinde olumsuz etkileri olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin; Çetin ve Ünsal (2019)'ın yaptıkları araştırmada öğretmenlerin merkezi sınavlarından ötürü derslerde daha çok sınav odaklı yöntem ve teknikler (test çözme, soru odaklı anlatım vb.) kullandıkları belirlenmiştir. Farklı çalışmalara bakıldığında da öğretmenlerce daha çok konu anlatım yöntemi ve test tekniğinin kullanması nedeni olarak merkezi sınavların görüldüğü anlaşılmaktadır (Bardak & Karamustafaoğlu, 2016; Geçer & Özel, 2012; Uysal & Aykaç, 2023). Merkezi

sınavlardan dolayı öğretmenlerin sınav odaklı yaklaşımı ise yaratıcılıkları ve eleştirel düşünceleri önünde bir engel olarak görülmektedir (Yıldırım, 2011). Bu bağlamda öğretmen yenileşimci iş davranışları boyutlarında okul kademesine göre oluşan farklılığın eğitim sistemi ve eğitim politikalarından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenlere her eğitim kademesinde yaratıcı ve yenileşimci uygulamalar gerçekleştirebileceği zaman dilimleri ve fırsatlar sunulması beklenebilir.

Öğretmen bireysel yenileşimcilik düzeylerinin incelendiği bazı çalışmalarda da görev yapılan okul kademesine göre benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin; Gökbulut (2021) tarafından yürütülen çalışmada ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin bireysel yenileşimcilik düzeylerinin ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aslan ve Kesik (2018) de çalışmalarında fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin yenileşimcilik düzeylerinin diğer liselerde görev yapan öğretmenlere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Demir Başaran ve Keleş (2015) tarafından yapılan araştırmada ise görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Sonuç olarak alan yazında eğitim kademesine göre öğretmen yenileşimcilik düzeylerinde farklı sonuçlar elde edildiği görülse de mevcut araştırmada olduğu gibi öğretmen yenileşimci iş davranış algılarının ilköğretim, ortaokul ve lise kademesine göre karşılaştırıldığı bir araştırma sonucuna rastlanmamıştır.

5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi, araştırmanın bağımsız değişkeni olan okul müdürlerince sergilenen öğretimsel liderlik davranışları ile bağımlı değişken olan öğretmenlerin yenileşimci davranışları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığına yöneliktir. Araştırma sonuçları, bu iki değişken arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Başka bir ifadeyle okul müdürü öğretimsel liderliği algısı yüksek olan öğretmenlerin yenileşimci davranış algısı da yüksektir.

Alanyazında da okul müdürü öğretimsel liderliğinin öğretmen yenileşimci davranışları ile ilişkili olduğu farklı araştırmalarla ortaya konulmuştur (Saboe vd., 2015; Sheppard, 1996). Ayrıca okul müdürü öğretimsel liderliğinin öğretmen uygulamaları ve öğretmen performansı ile ilişkisi bağlamında ele alındığı; okul müdürü öğretimsel liderliğinin öğretmen uygulamaları ve öğretmen performansı ile ilişkili olduğunu ortaya koyan

araştırmalara da rastlanmaktadır (Bellibaş, Polatcan & Kılınç, 2020; Bellibaş, Gümüş & Liu, 2020; Wahab vd., 2020). Öğretimsel liderliğe odaklanan araştırmacılar arasında biri olan Leithwood (1994) da çalışmada; öğretimsel liderlik ile öğretmenlerin sınıf içi tutum, davranış ve uygulamalarındaki gelişim arasında ilişki olduğunu belirtmektedir. Öğretmen yenileşimci davranışları, öğretmenlerin gerçekleştirmiş olduğu öğretim uygulamaları kapsamında değerlendirildiğinde mevcut araştırma sonuçlarının alanyazındaki bu sonuçları da desteklediği söylenebilir.

Alanyazına bakıldığında bu ilişkiyi ele alan sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan birinde Sheppard (1996); okul müdürleri tarafından sergilenen öğretimsel liderlik davranışları ile yenileşimcilik arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Marks ve Printy (2003) de öğretmenlerin okul müdürüne yönelik öğretimsel liderlik algılarının yüksek olduğunda, başka bir ifadeyle okul müdürü öğretimsel liderliğini hissettiklerinde, yenileşimci yöntem ve teknikler kullanmaya daha hazır olduklarını belirtmektedir. Yunus vd. (2019) ise çalışmalarında öğretmenlerin okul müdürü öğretimsel liderliği algıları ile öğretme ve öğrenme yeniliği konusunda fikir yormaları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sonuç olarak, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışı sergileme sıklığı arttıkça öğretmenlerin yenileşimci davranışlarında artışı ileri sürülebilir.

Mevcut araştırmada öğretmenlerin okul müdürü öğretimsel liderlik algıları ile yenileşimci davranış algıları arasında bulgularan anlamlı ilişkilerin, öğretmenlerin bir öğretim lideri olarak okul müdürlerinin desteğini hissettiklerinde yenileşimci davranışlar sergilemeye daha çok istekli oldukları düşünülebilir. Başka bir ifadeyle okul müdürleri koydukları hedefler ve oluşturdıkları iklim ile öğretmenleri, daha çok yenileşimci öğretim yöntem ve teknikler kullanmaya, yeni fikirler üretmeye ve bu fikirleri hayata geçirmeye teşvik etmektedir. Nitekim bazı çalışmalara bakıldığında; okul müdürü öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretimin kalitesini iyileştirmede ve öğretim yöntemlerini çeşitlendirmede öğretmenleri daha yaratıcı ve yenileşimci davranışlara sevk ettiği anlaşılmaktadır (Marks & Printy, 2003). Ayrıca bazı çalışmalarda okul müdürü öğretimsel liderliğinin öğretmen mesleki öğrenmesinde önemli rol oynadığı belirtilmektedir (Thien vd., 2021; Savaş, 2021). Bu çalışmalar incelendiğinde de okul müdürü öğretimsel liderlik davranışının öğretmenlerin mesleki gelişimine olan olumlu etkisinin, gerçekleştirdikleri öğretim etkinliklerinde daha yenileşimci olmasına katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda

değerlendirildiğinde, mevcut araştırmada elde edilen öğretimsel liderlik ile öğretmen yenileşimci davranışları arasındaki anlamlı ilişkiler beklenen bir sonuçtur.

5.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda, okul müdürlerince sergilenen öğretimsel liderlik davranışları ile araştırmada aracı değişken olarak alınan mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığı arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular, bu ilişkinin anlamlı ve olumlu olduğunu göstermiştir. Başka bir ifadeyle okul müdürlerinin öğretimsel liderlik sergilediği yönünde algısı yüksek olan öğretmenlerin mesleki işbirliği ve bağlılık algıları da yüksektir.

Ampirik araştırmalar da, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin işbirliğini ve bağlılığını etkilediğini savunmaktadır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları, öğretmenler arasındaki işbirliğini artırmakta ve öğretmenlerin okul için çaba göstermeye istekli olmalarını sağlamaktadır (Blase ve Blase, 2000). Ayrıca okul müdürlerinin öğretmenleri takdir ederek, onların mesleki gelişimlerine katkıda bulunarak ve meslektaşları arasında işbirliğini teşvik ederek gerçekleştirdiği öğretimsel liderlik davranışları, öğretmenlerin bağlılığını olumlu yönde etkilemektedir (Geijsel, Sleegers, Leithwood & Jantzi, 2003; Hallinger, 2003). Okul müdürü öğretimsel liderliği ile öğretmen işbirliği bağlılığı arasındaki olumlu yöndeki anlamlı ilişkinin olası bir nedeni, Türkiye'de okul müdürlerinin ulusal sınav sonuçlarının yükselmesi konusunda baskı hissetmesi olabilir. Okul müdürlerinin, okul başarısını arttırmak ve merkezi sınavlarda başarı gösterebilmek için öğretmenleri desteklediği onlarla işbirliği kurduğu ve öğretmenlerin kendileri arasındaki işbirliğini de desteklediği düşünülebilir. Yüksek riskli testlerde öğrenci başarısını artırmakla ilgilenen müdürler, yalnızca kaliteli öğretimi değil aynı zamanda öğretmenler arasında okul düzeyinde işbirliğini de vurgular (Çoban vd., 2020).

Mevcut araştırma sonuçlarının alanyazındaki bazı çalışma sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Akgün (2021), yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları algıları ile okuldaki iş birliği kültürü arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Miller vd. (2010) gerçekleştirdiği araştırmada öğretimsel liderliğin öğretmen işbirliği üzerinde önemli bir doğrudan etkisi olduğunu bulgulamışlardır. Çoban vd. (2020) de çalışmalarında elde

ettikleri bulgular doğrultusunda, yöneticilerin öğretime odaklanmasının öğretmen işbirliği üzerinde olumlu ve anlamlı bir doğrudan etkiye sahip olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca bazı araştırmalarda sınıfları gözlemleyen ve destekleyici bir öğrenme ortamı yaratan müdürlerin, öğretmenleri yansıtıcı fikirlerini paylaşmaya ve dayanışmaya dayalı destekleyici bir kültür ve topluluk oluşturmaya teşvik ettiği ileri sürülmektedir (Liu vd., 2020; Lockton, 2019).

Benzer şekilde araştırmalar, öğretimsel liderlik ile öğretmen bağlılığı arasındaki olumlu yönde anlamlı ilişkiyi ortaya koymuştur. Örneğin, Dou vd. (2017), öğretimsel liderliğin öğretmenlerin bağlılığı üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Cansoy vd. (2020) de gerçekleştirdikleri araştırmada, okul müdürü öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmen bağlılığı arasında doğrudan pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Dolayısıyla mevcut araştırma sonuçlarının alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarını desteklediği, okul müdürü öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen bağlılığı ve mesleki işbirliğini artırmada önemli olduğu söylenebilir.

5.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik olarak öğretmen mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığının öğretmenlerin yenileşimci davranışları ile ilişkisi incelenmiştir. Mevcut araştırma bulguları bu ilişkinin anlamlı ve pozitif yönde olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle mesleki işbirliği ve bağlılık algısı yüksek olan öğretmenlerin yenileşimci davranış algıları da yüksektir denilebilir. Böylece araştırma doğrultusunda oluşturulan modelde aracı değişken olarak ele alınan öğretmen mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığı değişkenlerinin öğretmen yenileşimci davranışları üzerinde etkili önemli değişkenler olarak değerlendirilebileceği sonucuna ulaşılmaktadır.

Alanyazına bakıldığında bu sonucu benzer nitelikte araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin; Widmann ve Mulder (2018) çalışmalarında eğitimciler arasında takım halinde öğrenme davranışlarının, yenileşimci iş davranışları ile olumlu bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur. Borasi ve Finnigan (2010) ise okullarda ağ oluşturma ve paylaşmanın öğretmenleri yenileşim süreçlerinde destekleyebileceği sonucuna ulaşmışlardır. Nitekim öğretmen yenileşimci davranışlarına yönelik sistematik bir derleme ortaya koyan çalışmalarda, öğretmenler arasındaki işbirliğinin öğretmen yenileşimci davranışları ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar olduğu görülmektedir (Thurlings

vd., 2015; Tura & Akbaşı, 2021; Zainal & Matore, 2019). Hattie (2015) de çalışmasında öğretmenler arasındaki işbirliğinin öğretmen etkinliğini ve uzmanlığını artıracığını belirtmektedir (Hattie, 2015). Böylece mevcut araştırma sonucu ile alanyazındaki sonuçlar değerlendirildiğinde mesleki işbirliğinin öğretmen yenileşimci davranışları açısından önemi anlaşılmaktadır.

Alanyazında öğretmen bağlılığı ve öğretmen yenileşimci iş davranışları ilişkisini ele alan sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Messmann vd., 2018). Parthasarathy ve Premalatha'ya (2017) göre bu durum yenileşimci iş davranışına yönelik araştırma çalışmalarının eğitim alanında henüz yeterince ilgi görmemesinden kaynaklı olabilir. Bazı çalışmalar, işe bağlılığın yenileşimci çalışmalara olumlu katkı sunduğunu öne sürmüştür (Dörner, 2012; Lucka, Omara & Hassan, 2012; Serdyukov, 2017). Werleman'a (2016) göre de bağlılığın öğretmen yenileşimci iş davranışını olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir. Thien vd. (2014) de çalışmalarında öğretmen bağlılığının, öğretmenlerin yenilik yapma ve yeni fikirleri uygulama becerilerini desteklediği belirtmektedirler. Bu sonuçlara göre, öğretmen bağlılık algısı yüksek öğretmenlerin yenileşimci davranışlar sergileyerek yeni fikirler ürettiği, bu fikirlere destekçiler bulduğu, bu fikirleri uygulayarak öğretim uygulamalarında yenilikçi yollar denediği ve bu şekilde okul etkililiğine katkı sunduğu söylenebilir.

Sonuç olarak alanyazını da destekleyen mevcut araştırma sonuçlarının, öğretmen yenileşimci davranışlarını teşvik etmede öğretmenler arasındaki mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığının önemini ortaya koyduğu söylenebilir.

5.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Yönelik Tartışma

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Öğretmenlerin yenileşimci davranışları ile okul müdürlerine yönelik öğretimsel liderlik algıları arasındaki ilişkide mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığının aracılık rolü nedir?” sorusuna yanıt aramaktadır. Bu alt problem doğrultusunda öğretmenlerin yenileşimci davranışları üzerinde okul müdürü öğretimsel liderliğinin doğrudan etkileri ile mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığı üzerinden dolaylı etkileri incelenmiştir. Bu doğrultuda oluşturulan aracılık modeli, yol analizi ile test edilmiştir.

Analiz sonucunda elde edilen bulgular öğretimsel liderlik, mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığının öğretmen yenileşimci davranışları üzerinde doğrudan anlamlı etkileri

olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre modelde öğretmen yenileşimci davranışlarını doğrudan etkileyen en önemli değişkenin ise mesleki işbirliği olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca modele göre öğretimsel liderlik öğretmen yenileşimci davranışlarını aracı değişkenler yoluyla dolaylı olarak etkilemektedir. Başka bir anlatımla aracı değişkenler olan mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığının, öğretimsel liderlik ile öğretmen yenileşimci davranışları arasında aracılık etkisi gördüğü anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bulgular, öğretmen yenileşimci davranışlarında okul müdürü öğretimsel liderliğinin bu dolaylı etkisinin doğrudan etkisinden daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Sonuç olarak elde edilen bulgulardan yola çıkarak mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığının, okul müdürü öğretimsel liderliği ile öğretmen yenileşimci davranışları arasında önemli bir aracılık rolü oynadığı söylenebilir.

Dolayısıyla mevcut araştırmanın; okul müdürü öğretimsel liderliğinin öğretmenlerin öğretim uygulamalarında yenilik yapma çabalarını etkileyen anahtar bir faktör olduğuna dair destekleyici kanıtlar sunduğu söylenebilir. Ayrıca okul müdürü öğretimsel liderliğinin öğretmen yenileşimci davranışları üzerinde mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığı aracı değişkenleri üzerinden dolaylı etkisine yönelik ulaşılan sonuca bakıldığında, aracı değişken olarak modelde yer alan mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığı değişkenlerinin, öğretmenlerin yenileşimci iş davranışları sergilemesinde rol oynayan önemli etmenler olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla okul müdürünün sergilediği öğretimsel liderlik davranışları öğretmenler arasında mesleki işbirliğini arttırmakta, öğretmenlerin okula, öğrencilere, öğretime ve mesleğine olan genel bağlılığını olumlu etkilemekte, mesleki işbirliği ve bağlılık algısı yüksek olan öğretmenlerde daha fazla yenileşimci iş davranışı göstermektedir.

Nitekim alanyazına bakıldığında okul müdürü liderlik davranışlarının öğretmen uygulamalarında doğrudan etkisinin yanında dolaylı etkilerinin olduğu; işbirliği, okul kültürü, öğretmenlerin duygu durumları aracılığıyla etki ettiği yönünde çalışmalar alanyazında yer almaktadır (Blase & Blase, 1999; Geijsel vd., 2009; Hallinger & Heck, 1996; Heck & Hallinger, 2014). Ayrıca mevcut araştırmada oluşturulan modele ışık tutan Leithwood vd.'nin (2010) yol model çalışmasında da öğrenci öğrenmesinde okul müdürü liderlik etkisinin, rasyonel, duygusal, örgütsel ve aile yolları olmak üzere dört yol aracılığıyla gerçekleştiği belirtilmektedir. Mevcut araştırmada sonuçları bu yönüyle alanyazın ile benzerlik göstermektedir. Çünkü mevcut araştırmada okul müdürü öğretimsel liderliğinin öğretmen yenileşimci iş davranışlarına, örgütsel bir yol olarak modelde yer alan

mesleki işbirliği ile duygusal bir yol olarak modele eklenen öğretmen bağlılığı aracılığı ile dolaylı etkisinin doğrudan etkisinden daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca öğretmen yenileşimci davranışları ile okul müdürü liderliği arasındaki ilişkiyi ele alan alanyazın, okul müdürlerinin öğretmenler arasında işbirliğine katkıda bulunarak mesleki gelişimlerini sağladıklarını ve öğretmen bağlılığını arttırarak öğretmenlerin yenilikçi uygulamalarında önemli rol oynadıklarına işaret etmektedir (Hosseingholizadeh vd., 2020; Kılınç vd., 2022; Moolenaar vd., 2011; Park, 2005).

Dolayısıyla mevcut araştırma, öğretimsel liderliğin, mesleki işbirliğinin ve öğretmen bağlılığının öğretmenlerin öğretim uygulamalarında yenilik yapma çabalarını etkileyen anahtar faktörler olduğuna dair destekleyici kanıtlar sunmaktadır. Araştırma aynı zamanda öğretimsel liderliğin öğretmen yenileşimci iş davranışları üzerindeki etkisine mesleki işbirliğinin ve öğretmen bağlılığının aracılık ettiğini de göstermiştir. Bu bulgu, öğretimsel liderliğin öğretmen yenileşimci uygulamalarını etkileyen okul geliştirme araştırmalarında çok önemli bir unsur olduğu ve öğretmen mesleki işbirliği ile bağlılığını teşvik ederek öğretimi yenilemek için öğretmen çabalarını teşvik ettiği önermesini desteklemektedir. Aynı zamanda araştırma bulguları öğretimsel liderliğin dolaylı etki yönelimini doğrulayan önceki ampirik araştırmaları da doğrulamaktadır (Hallinger, 2003; Leithwood vd., 2010; Marks & Printy, 2003).

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularının analizine dayalı sonuçlar ile bu sonuçlara yönelik araştırmacılar ve uygulayıcılar için önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırma bulgularına dayalı olarak varılan sonuçlar aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

1. Araştırmada öncelikle öğretmenlerin yenileşimci davranış algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda, öğretmenlerin fikir üretme ve fikir destekleme boyutlarına yönelik görüşlerinin fikir uygulama boyutuna yönelik görüşlerine göre daha olumlu olduğu ortaya konmuştur. Araştırmanın bağımsız değişkenlerine yönelik analizlerde öğretmenlerin okullarında öğretimsel liderliğin, mesleki işbirliğinin ve öğretmen bağlılığının yüksek olduğu görülmüştür. Öğretimsel liderlik ise diğer değişkenlere göre öğretmenlerin daha düşük algıladıkları bir durumdur. Son olarak, katılımcı öğretmenlerin mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığı değişkenlerine yönelik görüşleri arasında daha az fark var iken öğretimsel liderlik değişkenine yönelik öğretmen görüşleri daha çok farklılaşabilmektedir.
2. Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç, cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerinin öğretmenlerin yenileşimci davranış düzeylerinde anlamlı bir değişikliğe yol açmadığıdır. Demografik değişkenlere yönelik bulgular neticesinde ulaşılan bir diğer araştırma sonucu branş ve öğretim kademesi değişkenlerinin öğretmen yenileşimci davranışlarını anlamlı düzeyde belirlediğini göstermiştir. Bu sonuca göre, sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre yenileşimci iş davranışı

daha fazla sergilemektedirler. Benzer şekilde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin yenileşimci davranış algıları, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Ayrıca alt boyutlar açısından bakıldığında ilkokullarda görev yapan öğretmenler fikir üretme ve fikir uygulama yenileşimci davranışını liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla göstermektedirler.

3. Değişkenler arası ilişkilere yönelik elde edilen bulgular doğrultusunda bütün değişkenler arasında olumlu ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen yenileşimci davranışları ile alt boyutları olan fikir üretme, fikir destekleme ve fikir uygulama arasında ve alt boyutların kendi arasında anlamlı düzeyde ve yüksek ilişkiler bulunmuştur. Araştırmanın bağımsız ve aracı değişkenlerinin öğretmen yenileşimci davranışları ile ilişkileri incelendiğinde mesleki işbirliği öğretmen yenileşimci davranışları ile en güçlü ilişkiye sahip değişken olarak karşımıza çıkarken, öğretimsel liderliğin ise anlamlı olmakla birlikte en zayıf ilişkiyi gösteren değişken olduğu görülmüştür. Öğretmen yenileşimci davranışları alt boyutlarının bağımsız ve aracı değişkenlerle ilişkilerine yönelik bulgular ise, fikir uygulama boyutunun, fikir üretme ve destekleme boyutlarına göre bağımsız ve aracı değişkenlerle kısmen daha yüksek düzeyde ilişkili olduğu dikkat çekmiştir. Bağımsız ve aracı değişkenlerin kendi aralarındaki ilişkiler değerlendirildiğinde öğretimsel liderliğin, mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığı ile orta düzeyde anlamlı ilişki içinde olduğu ortaya konmuştur.
4. Son olarak mevcut araştırma modelinin test edilmesi neticesinde aracı değişkenler olan mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığının, öğretimsel liderlik ile öğretmen yenileşimci davranışları arasında aracılık etkisine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen yenileşimci davranışlarını doğrudan etkileyen en önemli değişkenin mesleki işbirliği olduğu görülmüştür. Aynı zamandan araştırma bulguları öğretmen yenileşimci davranışlarında okul müdürü öğretimsel liderliğinin dolaylı etkisinin doğrudan etkisinden daha yüksek olduğunu göstermiştir.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar bağlamında ortaya konan öneriler, araştırmacılara yönelik ve uygulayıcılara yönelik olarak iki alt başlıkta sunulmuştur.

Uygulayıcılar için Öneriler

1. Araştırmada öğretmen yenileşimci davranışlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılsa da fikir uygulama boyutunun fikir üretme ve fikir destekleme boyutuna göre düşük çıkması, öğretmenlerin yenileşimci uygulamalar ortaya koyarken yeni fikirler ürettiğini ve bu fikirleri meslektaşları ile paylaştıklarını buna rağmen fikirleri uygulamaya koyarken sıkıntı yaşadıklarına işaret etmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin öğretim uygulamalarında daha yenileşimci olabilmesi ve yenileşimci fikirlerini hayata geçirebilmesi için uygulamada kolaylıklar sağlanmalıdır. Örneğin; MEB tarafından müfredat sadeleştirilerek öğretmenlerin yenileşimci fikirler gerçekleştirmesi için uygun zaman dilimleri yaratılabilir. Aynı şekilde yenileşimci fikirlerin uygulanması için maddi kısıtlar ortadan kaldırılabilir. Teknofest, TÜBİTAK vb. proje çalışmaları için maddi destekler arttırılabilir. Okul tabanlı proje ödenekleri çıkartılabilir. Bunlarla ilgili olarak mevzuatta gerekli olan değişiklikler yapılabilir.
2. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerinden ve ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden daha yenileşimci olduğu sonuçlarından hareketle, ilkokuldan itibaren proje tabanlı dersler müfredata eklenerek öğrencilerin daha erken dönemde bilimsel düşünme ve uygulama becerileri geliştirilmelidir. Böylece ilkokul öğretmenlerinin yenileşimci iş davranışlarını daha fazla işe koşmaları sağlanabilir. Ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenler için de yenileşimci davranışlarını geliştirecek hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir.
3. Araştırma sonucuna göre mesleki işbirliğinin öğretmen yenileşimci davranışları ile en güçlü ilişkiye sahip değişken olması, öğretmenlerin mesleki işbirliğini geliştirmek için bir takım politika adımları atılmasının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Okullarda zümreler arası işbirliğini arttıracak politika adımları ile bu mümkün olabilir. Ayrıca okul müdürleri öğretmenlere gerek ders programlarında ara boşluklar oluşturarak gerekse okul temelli hizmetiçi eğitim etkinlikleri ile öğretmenlerin mesleki işbirliğini arttıracak fırsatlar sunmalıdır. MEB tarafından öğretmenlerin interaktif bir şekilde yenileşimci fikirlerini paylaşılabildiği ve tartışabildiği dijital sosyal ağlar oluşturulmalıdır. MEB tarafından uygulamaya konulan Öğretmen Bilişim Ağı geliştirilerek öğretmenlerin mesleki işbirliğini geliştirecek hizmetiçi eğitimlere daha çok yer verilmelidir.

4. Araştırmada test edilen modelde okul müdürü öğretimsel liderliğinin öğretmen yenileşimci davranışları üzerinde mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığı aracı değişkenleri üzerinden dolaylı etkisinin, doğrudan etkisinden daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda okul müdürü öğretimsel liderlik becerilerinin geliştirilmesi ve buna yönelik olarak okul müdürlerinin hizmetiçi eğitim süreçlerinden geçmesi gerekmektedir. Okul müdürleri öğretimin kalitesini arttırmak amacıyla öğretim süreçlerine odaklanırken öğretmenler arasındaki işbirliğini sağlamalı ve öğretmen bağlılığını arttırmak için çaba göstermelidir. Bu doğrultuda okul müdürlerine yönelik planlanacak olan mesleki gelişim programları, okul müdürlerine hem öğretmen mesleki işbirliğini sağlamaya yönelik hem de öğretmenlerin bağlılığını artırmaya yönelik yeterlilikleri kazandıracak nitelikte olmalıdır.

Araştırmacılar için Öneriler

1. Öğretmen yenileşimci iş davranışlarını ölçmeye yönelik, öğretmen yenileşimci uygulamaları bağlamında bir ölçek geliştirilip öğretmen yenileşimci iş davranışlarını belirlemeye yönelik farklı örneklemelerde yeni araştırmalar gerçekleştirilebilir.
2. Mevcut araştırmada branş ve öğretim kademesi değişkenlerinin öğretmen yenileşimci davranışlarında oluşturduğu anlamlı farklılıkların nedenlerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik nitel araştırmalar yapılabilir.
3. Öğretmenlerin yenileşimci davranışlarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla nitel araştırmalar yürütülebilir. Öğretmenlerin yenileşimci davranışları önündeki engelleri ortaya koyan araştırmalar da gerçekleştirilebilir.
4. Öğretmen yenileşimci davranışlarına öğretimsel liderlik dışında diğer liderlik türlerinin ayrı ayrı ya da birlikte etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
5. Mevcut araştırmada oluşturulan modelde öğretimsel liderlik ile öğretmen yenileşimci davranışları arasındaki ilişkide sınırlı sayıda değişkenin rolü ortaya konulmuştur. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda öğretmen motivasyonu, okul iklimi, yenilikçi iklim vb. diğer örgütsel ve bireysel değişkenlerin aracılık rolü incelenebilir.
6. Bu araştırmada değişkenler birey düzeyinde analiz edilmiş olup, sonraki araştırmalarda veriler okul düzeyinde toplanıp çok düzeyli analizler gerçekleştirilebilir.

7. Son olarak araştırmanın farklı bölgelerde tekrarlanması farklı sonuçlar doğurabilir. Bu nedenle konuya ilişkin çalışmaların farklı bölgelerde de yürütülmesi ve farklı örneklem grubuyla araştırma bulguları genişletilebilir.



KAYNAKLAR

- Abbak, Y. (2018). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Abdullatif, T. N., Johari, H. B., & Adnan, Z. (2016). The impact of psychological empowerment on innovative work behavior moderating by quality culture. *European Journal of Business and Management*, 8, 126–131.
- Akalın, Ş. H. (2007). Innovation, inovasyon: Yenileşim. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, XCIII(666), 483-486.
- Akan, D. ve Kılıç, M. E. (2019). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 0(80), 123–136.
- Akdeniz, M. Y. (2020). *İnovasyon eğitim programının öğretmenlerin bireysel yenilikçilik davranışlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akkoç, İ. (2012). Gelişim kültürü ve etik iklimin yenilikçiliğe etkisinde dağıtım adaletinin rolü. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 4(3), 45–60.
- Akyürek, İ. M. (2020). İnovasyon ve liderlik. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(1), 15–24.
- Altıntaş Yüksel, E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 22, 123–167.
- Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Herron, M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal*, 39, 1154–1184.
- Anderson, J. C., & Gerbing D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155–173.

- Anderson, N., Potočník, K., & Zhou, J. (2014). Innovation and creativity in organizations a state-of-the-science review, prospective commentary, and guiding framework. *Journal of Management*, 40(5), 1297–1333.
- Andiliou, A., & Murphy, P. K. (2010). Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research. *Educational Research Review*, 5, 201–219. doi:10.1016/j.edurev.2010.07.003
- Andrews, R. L., & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44(6), 9–11.
- Antoniou, P., & Lu, M. (2018). Evaluating the measuring properties of the principal instructional management rating scale in the Chinese educational system: Implications for measuring school leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(4), 624–641.
- Arnett, T., Moesta, B., & Horn, B. M. (2018). The teacher's quest for progress: How school leaders can motivate instructional innovation. *Christensen Institute*. <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2018/08/JTBD.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, H., & Kesik, F. (2018). An investigation of individual innovativeness characteristics of high school teachers according to certain variables. *Journal of Human Sciences*, 15, 2215-2228. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5409>
- Aslanargun, E., & Tarku, E. (2014). Teachers' expectations about supervision and guidance roles of supervisors. *Educational Administration: Theory and Practice* 20(3): 281–306.
- Aslaner, E. (2010). *Örgütsel değişim ve yenilikçilik: bir özel okul örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Atalay Altaş, M. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ataoğlu, B. T. (2019). *Yenilikçi iş davranışını etkileyen faktörlerin keşfedilmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Atlı, S., & Mazmun Akar, S. G. (2019). Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ile derste teknoloji kullanımına yönelik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1- 31.

- Austin, G. R. (1979). Exemplary schools and the search for effectiveness. *Educational Leadership*, 37(1), 10–14.
- Awang-Hashim, R., Thaliah, R., & Kaur, A. (2017). A cultural insight into the development of teacher autonomy support scale A self-determination theory perspective. *Journal for Multicultural Education*, 11(4). <https://doi.org/10.1108/JME-09-2016-0050>
- Bada, A. H., Ariffin, T. F. T., & Nordin, B. H. (2020). The effectiveness of teachers in Nigerian secondary schools: The role of instructional leadership of principals. *International Journal of Leadership in Education*. doi:10.1080/13603124.2020.1811899
- Bağrıyanık, H. (2017). *Öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algıları çerçevesinde örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Baharuddin, M. F., Masrek, M. N., & Shuhidan, S. M. (2019). Innovative work behaviour of school teachers: A conceptual framework. *International E-Journal of Advances in Education*, 5(14), 213–221. doi: 10.18768/ijaedu.593851
- Bakker, A. B. (2009). Building engagement in the workplace. In R. J. Burke & C. L. Cooper (Eds.), *The peak performing organization* (pp. 50-72). Oxon, UK: Routledge.
- Bakker, A. B. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20(4), 265–269.
- Balkar, B. (2015). The relationships between organizational climate, innovative behavior and job performance of teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7, 81-92. <https://doi.org/10.15345/iojes.2015.02.007>
- Banerjee, N., Stearns, E., Moller, S., & Mickelson, R. A. (2017). Teacher job satisfaction and student achievement: The roles of teacher professional 149 community and teacher collaboration in schools. *American Journal of Education*, 123(2), 203–241.
- Bardak, Ş. & Karamustafaoğlu, O. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin pedagojik alan bilgisi bağlamında incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 567-605.
- Barnett, V., & Lewis, T. (1978). *Outliers in statistical data*. New York: Wiley.
- Baskaran, K., & Rajarathinam, M. (2018). Innovative teaching practices in educational institutions (ITPEI). *International Journal of Educational Sciences*, 20, 72–76.

- Bawuro, F. A. (2018). Factors influencing innovative behaviour of teachers in secondary schools in the north east of Nigeria. *Path of Science*, 4(3), 1007–1017. <https://doi.org/10.22178/pos.32-9>
- Bellibaş, M. S. (2015). Principals' and teachers' perceptions of efforts by principals to improve teaching and learning in Turkish middle schools. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1471–1485.
- Bellibaş, M. S., Bulut, O., Hallinger, P., & Wang, W. C. (2016). Developing a validated instructional leadership profile of Turkish primary school principals. *International Journal of Educational Research*, 75, 115–133.
- Bellibaş, M. Ş., & Gedik, Ş. (2014). Özel ve devlet okullarında çalışan müdürlerin öğretim liderliği becerileri açısından karşılaştırılması: karma yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(4), 453-482
- Bellibaş, M. S., Gümüş, S., & Liu, Y. (2020). Does school leadership matter for teachers' classroom practice? The influence of instructional leadership and distributed leadership on instructional quality. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(3), 387–412. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1858119>
- Bellibaş, M. S., Polatcan, M., & Kılınç, A.Ç. (2020). Linking instructional leadership to teacher practices: The mediating effect of shared practice and agency in learning effectiveness. *Educational Management Administration & Leadership*. doi:10.1177/1741143220945706
- Bektaş, F., Kılınç, A. Ç., & Gümüş, S. (2020). The effects of distributed leadership on teacher professional learning: mediating roles of teacher trust in principal and teacher motivation. *Educational Studies*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1793301>
- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *Journal of Special Education*, 25, 453–471.
- Binnewies, C., & Gromer, M. (2012). Creativity and innovation at work: The role of work characteristics and personal initiative. *Psicothema*, 24, 100–105.
- Blândul, V. (2015). Inovation in education – fundamental request of knowledge society. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 484 - 488.
- Blasé, J. (1987). Dimensions of effective school leadership: The teacher's perspective. *American Educational Research Journal*, 24(4), 589–610.

- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349–378.
- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130–141. <http://dx.doi.org/10.1108/09578230010320082>
- Blau, G. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 277–288.
- Bodur, E., & Argon, T. (2019). Yenilikçi okul ve örgüt iklimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 75–88.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277–289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.003>
- Borasi, R., & Finnigan, K. (2010). Entrepreneurial attitudes and behaviors that can help prepare successful change-agents in education. *The New Educator*, 6(1), 1–29.
- Bozak, A., & Demirtaş, H. (2017). Alternatif bir mesleki gelişim yöntemi olarak meslektaş rehberliğinde uygulanabilirliği ve etkililiği. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 16–40.
- Brandsford, J., Derry, S., Berliner, D., & Hammerness, K. (2005). *Theories of learning and their role in teaching*. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 40–87). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. NY: Guilford Press.
- Brownell, M. T., Yeager, E., Rennells, M. S., & Riley, T. (1997). Teachers working together: What teacher educators and researchers should know. *Teacher Education and Special Education*, 20, 340–359.
- Bryant, F. B., Yarnold, P. R., & Grimm, L. G. (1996). Toward a measurement model of the affect intensity measure: A three-factor structure. *Journal of Research in Personality*, 30(2), 223–247. Doi. 10.1006/jrpe.1996.0015.
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19, 533–546.
- Budijanto, R. R. (2013). *Thinking Styles, Teamwork Quality and Performance*. Doctoral Dissertation, University of Canberra.

- Bush, T., Abdul Hamid, S., Ng, A., & Kaparou, M. (2018). School leadership theories and the Malaysia education blueprint: Findings from a systematic literature review. *International Journal of Educational Management*, 32(7), 1245–1265.
- Buske, R. (2018). The principal as a key actor in promoting teachers' innovativeness – analyzing the innovativeness of teaching staff with variance-based partial least square modeling. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(2), 262–284.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming (multivariate applications series)*. New York: Taylor & Francis Group
- Cain, M. S. (2001). Ten qualities of the renewed teacher. *Phi Delta Kappan*, 82(9), 702–705.
- Cansoy, R., Parlar, H., & Polatcan, M. (2020). Collective teacher efficacy as a mediator in the relationship between instructional leadership and teacher commitment. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1708470>
- Cansoy, R., & Polatcan, M. (2019). Okul müdürü liderliği ve öğretmen bağlılığı ilişkisi: Sistemik bir derleme. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 8(1), 1–31.
- Cansoy, R., Polatcan, M., & Kılınç A. Ç. (2018). An evaluation of school principals' instructional leadership behaviours from the perspective of teachers. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(4), 579–622. doi: 10.14527/kuey.2018.015
- Carmeli, A., Meitar, R., & Weisberg, J. (2006). Self-leadership skills and innovative behavior at work. *International Journal of Manpower*, 27(1), 75–90.
- Carmeli, A., & Schaubroeck, J. (2007). The influence of leaders' and other referents' normative expectations on individual involvement in creative work. *Leadership Quarterly*, 18, 35–48.
- Carroll, T. G., & Foster, E. (2008). *Learning teams: Creating what's next*. National Commission on Teaching and America's Future, <http://nctaf.org/wp-content/uploads/2012/01/NCTAFLearningTeams408REG2.pdf>. sayfasından erişilmiştir.

- Catio, M. (2019). Analyzing the competency of principals using the framework of the Wales national standard for head teacher in boosting teacher's innovative behavior. *International Journal of Managerial Studies and Research*, 7, 1–6. <https://doi.org/10.20431/2349-0349.0702001>
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences*. New York: Plenum.
- Celep, C. (2000). Teachers' organizational commitment in educational organizations. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452179.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 637–657.
- Chang, C. P., Chuang, H. W., & Bennington, L. (2011). Organizational climate for innovation and creative teaching in urban and rural schools. *Quality and Quantity*, 45, 935-951. <https://doi.org/10.1007/s11135-010-9405-x>
- Chapman, C. & Muijs, D. (2013). Collaborative school turnaround: A study of the impact of school federations on student outcomes. *Leadership and Policy in Schools*, 12, 200–226.
- Choi, S. B., Kim, K., Ullah, S. M. E., & Kang, S. W. (2016). How transformational leadership facilitates innovative behavior of Korean workers: Examining mediating and moderating processes. *Personnel Review*, 45, 459–479. <https://doi.org/10.1108/PR-03-2014-0058>
- Chou, C. M., Shen, C. H., Hsiao, H. C., & Shen, T. C. (2019). Factors influencing teachers' innovative teaching behaviour with information and communication technology (ICT): The mediator role of organizational innovation climate. *Educational Psychology*, 39, 65–85. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1520201>
- Coburn, C. E., Russell, J. L., Kaufman, J. H., & Stein, M. K. (2012). Supporting sustainability: Teachers' advice networks and ambitious instructional reform. *American Journal of Education*, 119(1), 137e182. <https://doi.org/10.1086/667699>
- Coleman, J. S., Campbell E. Q., Hobson, C. J. , et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Collins, A. B. (2002). Does a school make a difference? Perceptions of an 'effective school'. *European Educational Research Journal*, 1(3), 429–444.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323–337.

- Colarelli, S. M., & Bishop, R. C. (1990). Career commitment: Functions, correlates, and management. *Group and Organization Studies*, 15, 158–176.
- Comrey, A., & Lee, H. (1992). Interpretation and application of factor analytic results. In Comrey, A., & Lee, H. (Eds.), *A first course in factor analysis* (pp. 240–262). New York: Psychology Press.
- Cropley, A. J., & Cropley, D. H. (2009). *Fostering creativity: A diagnostic approach for higher education and organizations*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Çakalcı, N. (2019). *Okul iklimi ve bireysel yenilikçilik kavramları arasındaki ilişkide öğretmen özerkliğinin aracılık rolü*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çelik, M. (2006). *İlköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörlerin öğretmen ve yönetici algılarına göre belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çetin, A., & Ünsal, S. (2019). Social, psychological effects of central examinations on teachers and their reflections on teachers' curriculum implementations. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(2), 304–323. doi: 10.16986/HUJE.2018040672
- Çimen, İ., & Yücel, C. (2017). Yenilikçi davranış ölçeği (YDÖ): Türk kültürüne uyarlama çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(3), 365–381.
- Çoban, Ö., & Atasoy, R. (2020). Relationship between distributed leadership, teacher collaboration and organizational innovativeness. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 903–911. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20679>
- Çoban, Ö., Özdemir, N., & Bellibaş, M. Ş. (2020). Trust in principals, leaders' focus on instruction, teacher collaboration, and teacher self-efficacy: Testing a multilevel mediation model. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143220968170>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives* 8(1), 1–44.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: what can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3): 291–309.

- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9, 243 – 260.
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563–577. doi:10.1016/j.tate.2005.03.001
- De Jong, J. P. (2007). Individual Innovation: The Connection Between Leadership and Employees' Innovative Work Behavior. University of Amsterdam, <http://dare.uva.nl/document/2/52860> (E.T. 27.09.2014)
- De Jong, J. P., & Den Hartog, D. N. (2005). Determinanten van innovatief gedrag: Een onderzoek onder kenniswerkers in het MKB [Determinants of innovative behavior: Research on knowledge workers in SME]. *Gedrag en Organisatie*, 18, 235–259.
- De Jong J. P., & Den Hartog D. N. (2007). How leaders influence employees' innovative behaviour. *European Journal of Innovation Management*, 10(1), 41–64.
- De Jong, J.P., & Den Hartog, D.N. (2010). Measuring innovative work behavior. *Creativity and Innovation Management*, 19(1), 23–36.
- Demir Başaran, S., & Keleş, S. (2015). Yenilikçi kimdir? Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 106–118.
- Devloo, T., Anseel, F., De Beuckelaer, A., & Salanova, M. (2015). Keep the fire burning: reciprocal gains of basic need satisfaction, intrinsic motivation and innovative work behaviour. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24, 491–504. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2014.931326>
- Dhar, R. L. (2016). Ethical leadership and its impact on service innovative behavior: The role of LMX and job autonomy. *Tourism Management*, 57, 139–148. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2016.05.011>
- Dolapçı, E. & Uluğ, F. (2023). Öğretmen yenileşimci iş davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi: Bir durum çalışması. , 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Donnelly, D., McGarr, O., & O'Reilly, J. (2011). A Framework for Teachers' Integration of ICT into Their Classroom Practice. *Computers and Education*, 57, 1469–1483. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.02.014>

- Doppenberg, J. J., Den Brok, P. J., & Bakx, A. W. E. A. (2012). Collaborative teacher learning across foci of collaboration: Perceived activities and outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 899–910.
- Dou, D., Devos, G., & Valcke, M. (2017). The relationships between school autonomy gap, principal leadership, teachers' job satisfaction and organizational commitment. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 959–977 doi:10.1177/1741143216653975
- Dörner, N. (2012). *Innovative work behavior: The roles of employee expectations and effects on job performance* (Doctoral dissertation). <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.993.4081&rep=rep1&type=pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Drossel, K., Eickelmann, B., & Schulz-Zander, R. (2017). Determinants of teachers' collaborative use of information and communications technology for teaching and learning: A European perspective. *European Educational Research Journal*, 16(6), 781–799.
- Drucker, P. (1985). The discipline of the innovator, *Harvard Business Review*, 63(3), 67–72.
- Durmuş, K. (2019). *Lider-üye etkileşiminin yenilikçi iş davranışına etkisinde örgütsel özdeşleşmenin yeri: Türk İhas sektörü*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- DuFour, R. (2004). Schools as learning communities. *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Duru, F. (2020). *İlkokul öğretmenlerinin öğretmen olma motivasyonu, özyeterlik inançları ve yenilikçilik algılarının iş memnuniyetine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Duyar, I., Gümüş, S. & Bellibaş, M. S. (2013). Multilevel analysis of teacher work attitudes: The influence of principal leadership and teacher collaboration. *International Journal of Educational Management*, 27(7): 700–719.
- Düger, Y. S. (2021). The effect of empowering leadership on employees' innovative behavior: the role of affective commitment and psychological empowerment. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 46, Denizli, ss. 479-496.

- Eaude, T. (2011). Compliance or innovation? Enhanced professionalism as the route to improving learning and teaching. *Education Review*, 23(2), 49–57.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15–24.
- Efron, B. (1982). *The Jackknife, the bootstrap and other resampling plans*. Pennsylvania, USA: Society for Industrial and Applied Mathematics.
- Egodawatte, G., McDougall, D., & Stoilescu, D. (2011). The effects of teacher collaboration in Grade 9 Applied Mathematics. *Educational Research for Policy and Practice*, 10(3), 189–209.
- Elçi, Ş. (2007). İnovasyon: Kalkınma ve Rekabetin Anahtarı. Nova Yayınları, Ankara.
- Elçi, Ş., Karataylı, İ. ve Karaata, S. (2008), Bölgesel İnovasyon Merkezleri: Türkiye İçin Bir Model Önerisi, Tüsiad-T/2008-12/477, Ankara.
- Ercan, S. (2019). *Lider-üye etkileşimi, yenilikçi iş davranışı, işe adanmışlık, örgütsel özdeşleşme ilişkisinde örgütsel adaletin rolü*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Fidan, M. (2019). Öğretmenlerde bireysel inovasyon ile öz liderlik arasındaki ilişki. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 2(3), 518–527. doi: 10.33712/mana.661672
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage.
- Fink, S. L. (1992). High commitment workplaces. New York: Quorum Books.
- Firestone, W. A. (1996). Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational Administration Quarterly*, 32(2), 209–235. doi:10.1177/0013161X96032002003
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63, 489–525.
- Firestone, W.A. & Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(4), 285–299.
- Forte, A. M., & Flores, M. A. (2014). Teacher collaboration and professional development in the workplace: A study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 91–105.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (Seventh Edition). New York: McGraw-Hill Companies.
- Freeman C. (1982). *The economics of industrial innovation*. London: The MIT.

- Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gable, R. A., & Manning, M. L. (1997). The role of teacher collaboration in school reform. *Childhood Education*, 73, 219–224.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 915–945.
- Geçer, A. & Özel, R. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1-26.
- Geijsel, F., Sleegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228–256.
- Geijsel, F. P., Sleegers, P. J., Stoel, R. D., & Krüger M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406–427.
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: a simple guide and reference*. New York: Routledge.
- Gkorezis, P. (2016). Principal empowering leadership and teacher innovative behavior: a moderated mediation model. *International Journal of Educational Management*, 6(30), 1030-1044. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2015-0113>
- Glanz, J., & Neville, R. (1997). Educational supervision. In *Perspectives, issues, and controversies*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Glickman C. D. Gordon S. P. & Ross-Gordon J. M. (2018). *Supervision and instructional leadership: a developmental approach* (Tenth). Pearson.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., Bailes, L. P., & Nichols, R. (2019). From school leadership to differentiated instruction: A pathway to student learning in schools. *Elementary School Journal* 120(2): 197–219.
- Goddard, R., Goddard, Y, Sook Kim E, et al. (2015) A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education* 121(4), 501–530.

- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877–896. <https://doi.org/10.1177/016146810710900401>
- Gökbulut, B. (2021). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 204-214.
- Gräsel, C., Fussangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? [Encouraging teachers to cooperation]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Gray, J., Kruse, S., & Tarter, C. J. (2016). Enabling school structures, collegial trust and academic emphasis: Antecedents of professional learning communities. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 875–891.
- Gümüş, S., Apaydın, Ç., & Bellibaş, M. Ş. (2018). Öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17), 107–124.
- Gümüş, S., Bulut, O., & Bellibaş, M. S. (2013). The relationship between principal leadership and teacher collaboration in Turkish primary schools: A multilevel analysis. *Education Research and Perspectives*, 40, 1–29.
- Gün, (2021). *Öğretim liderliği, mesleki işbirliği, kolektif sorumluluk ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güneş, E. (2020). *Bireysel kültürel değerlerin yenilikçi iş davranışı üzerine etkisi: Yöneticiler üzerinde bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hakimian, F., Farid, H., Ismail, M.N. and Nair, P.K. (2016). Importance of commitment in encouraging employees' innovative behaviour. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, (8)1, 70–83. <https://doi.org/10.1108/APJBA-06-2015-0054>
- Hall, C. I. (2016). The path to enduring innovation in schools. *Independent School*, 75(3), 42–47.
- Hallinger, P. (2003) Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education* 33(3): 329–352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>

- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221–239.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49, 125–142.
- Hallinger, P. (2018). Surfacing a hidden literature: A systematic review of research on educational leadership and management in Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 362–384.
- Hallinger, P., Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). ‘Are principals instructional leaders yet?’ A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. *Scientometrics*, 122(3), 1629–1650.
- Hallinger, P., & Hammad, W. (2019). Knowledge production on educational leadership and management in Arab societies: A systematic review of research. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(1), 20–36.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996) Reassessing the principal’s role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly* 32(1), 5–44.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal’s contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 157-1
- Hallinger, P., Hosseingholizadeh, R., Hashemi, N., & Kouhsari, M. (2018). Do beliefs make a difference? Exploring how principal self-efficacy and instructional leadership impact teacher efficacy and commitment in Iran. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), 800–819.
<https://doi.org/10.1177/1741143217700283>
- Hallinger, P., Liu, S., & Piyaman, P. (2019). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(3): 341–357.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217–248.
- Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328–355
- Hallinger, P., & W. C. Wang. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Dordrecht: Springer.

- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1–30.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne. http://www.acer.edu.au/documents/Hattie_TeachersMakeADifference.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.
- Hattie, J. (2015). *What Works Best in Education: The Politics of Collaborative Expertise*. London: Pearson.
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408-420.
- Hayes, A. F. (2018). Partial, conditional, and moderated mediation: Quantification, inference, and interpretation. *Communication Monographs*, 85 (1), 4–40. doi:10.1080/03637751.2017.1352100.
- Heck, R. H. (1993). School context, principal leadership, and achievement: The case of secondary schools in Singapore. *The Urban Review*, 25(2), 151–166.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2014). Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning. *Journal of Educational Administration* 52(5): 653–681.
- Hiebert, J. (1999). Relationships between research and the NCTM Standards. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30, 3–19.
- Hong, J.-S., Hong, J.-C., Lin, L. J. C., Chang, S.-H., & Chu, H.-C. (2005). Creative teachers and creative teaching strategies. *International Journal of Consumer Studies*, 29(4), 352–358. doi: 10.1111/j.1470-6431.2005.00445.x
- Hong, Y., & Matsko, K. K. (2019). Looking inside and outside of mentoring: Effects on new teachers' organizational commitment. *American Educational Research Journal*, 56(6), 482–501. <https://doi.org/10.3102/0002831219843657>
- Hopkins, D., & Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implications. *Teaching and Teacher Education*, 12, 501–517. doi:10.1016/0742-051X(95)00055-O

- Horng, J.-S., Hong, J.-C., ChanLin, L.-J., & Chu, H.-C. (2005). Creative teachers and creative teaching strategies. *International Journal of Consumer Studies*, 29, 352–358. doi: 10.1111/j.1470-6431.2005.00445.x
- Hosseingholizadeh, R., Amrahi, A., & El-Farr, H. (2020). Instructional leadership, and teacher's collective efficacy, commitment, and professional learning in primary schools: a mediation model. *Professional Development in Education*, DOI: 10.1080/19415257.2020.1850510
- Hosseini, S., & Shirazi, H. R. Z. (2021) Towards teacher innovative work behavior: A conceptual model. *Cogent Education*, 8(1), 1869364. DOI: 10.1080/2331186X.2020.1869364
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). Open schools / healthy schools: Measuring organizational climate (1 st ed.). Newbury Park: SAGE Publications
- Hsiao, H., Chen, S., Chang, J. C., & Tu, Y. L. (2011). The influence of teachers' self-efficacy on innovative work behavior. In *2011 International Conference on Social Science and Humanity*, 5, 233–237.
- Hu, L.T., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Eds.), *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications*, (pp.76–99). Thousand Oaks, CA: Sage
- Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communication Research*, 4, 58–65.
- Ingersoll, R. (2001). *Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis*. https://repository.upenn.edu/gse_pubs/94 sayfasından erişilmiştir.
- Ingersoll, R. M. & Collins, G. J. (2017). Accountability and control in American schools. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 75–95.
- Ismail, A. & Mydin, A. (2019). *The impact of transformational leadership and commitment on teachers' innovative behaviour*. In 4th ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPOCH 2018). Atlantis Press.
- Ismail, S. N., Don, Y., Husin, F., & Khalid R. (2018). Instructional Leadership and Teachers' Functional Competency across the 21st Century Learning. *International Journal of Instruction*, 11(3), 135–152. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11310a>
- Janssen, O. (2000). Job demands, perceptions of effort-reward fairness and innovative work behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(3), 287–302.

- Janssen, O. (2003). Innovative behaviour and job involvement at the price of conflict and less satisfactory relations with coworkers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(3), 347–364. <https://doi.org/10.1348/096317903769647210>
- Javed Iqbal, G. A., Waheed, A., & Naveed Riaz, M. (2012). Relationship between transformational leadership style and innovative work behavior in educational institutions. *Journal of Behavioural Sciences*, 22, 18–32
- Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: Good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29, 337–350.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Kanter, R. M. (1968). Commitment and social organization: Study of commitment mechanisms in utopian communities. *American Sociological Review*, 33, 499 – 517.
- Kanter, R. M. (1988). Three Tiers for Innovation Research. *Journal of Communications Research*, 15(5), 14.
- Karacabey, M. F., Bellibas, M. S., & Adams, D. (2020) Principal leadership and teacher professional learning in Turkish schools: Examining the mediating effects of collective teacher efficacy and teacher trust. *Educational Studies*. doi:10.1080/03055698.2020.1749835
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. bs). Ankara: Nobel.
- Kartal, Ş., & Bektaş, Ö. (2020). Being an innovative teacher in 21th century: Studying innovative perception and qualities of social studies pre service teachers. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(11), 423–504.
- Kavrakoğlu, İ. (2006). *Yönetimde Devrimin Rehberi: İnovasyon*. Alteo Yayıncılık, İstanbul.
- Kaymakcı, R. (2020). *Algılanan aşırı nitelikliliğin yenilikçi iş davranışı üzerindeki etkisinde dönüştürücü liderliğin ve işten ayrılma niyetinin rolü*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kearney, J. P. (2017). A study of high school teachers' experiences making innovations to instruction. A Dissertation Submitted to the Faculty of Drexel University by James

- P. Kearney in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education August 2017 ProQuest 10633558
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220–237.
- Keleşoğlu, S. (2017). *Öğretmen eğitiminde yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitim programının tasarımı, denenmesi ve değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Keleşoğlu, S., & Kalaycı, N. (2017). Dördüncü sanayi devriminin eşiğinde yaratıcılık, inovasyon ve eğitim ilişkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(1), 69-86.
- Kılıç, H. 2015. *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kılıç, H. ve Ayvaz Tuncel, Z. (2014). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 25-37.
- Kılıçer, K., & Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 150–164. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7798/102155> sayfasından erişilmiştir.
- Kılınç, A. Ç., Bellibaş, M. S., & Polatcan, M. (2020). Learning-centred leadership and change in teacher practice in Turkey: Exploring the mediating effects of collaboration. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1828833>
- Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., Savaş, G., & Er, E. (2022). How transformational leadership influences teachers' commitment and innovative practices: Understanding the moderating role of trust in principal. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432221082803>
- Khaola, P. P., & Oni, F. A. (2020). The influence of school principals' leadership behaviour and act of fairness on innovative work behaviours amongst teachers. *SA Journal of Human Resource Management/SA Tydskrif vir Menslikehulpbronbestuur*, 18(0), a1417. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v18i0.1417>
- Kheng, Y. K., Mahmood, R., & Beris, S. J. H. (2013). A conceptual review of innovative work behavior in knowledge intensive business services among knowledge workers

- in Malaysia. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 3(2), 91–99.
- Kırım, A. (2006). *Farklılaşmanın en etkin yolu, deneyim inovasyonu*. İstanbul: Sistem.
- Kilanowski-Press, L., Foote, C. J., & Rinaldo, V. J. (2010). Inclusion classrooms and teachers: A survey of current practices. *International Journal of Special Education*, 25(3), 43–56.
- Kimonen, E., & Nevalainen, R. (2005). Active learning in the process of educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 623–635. doi:10.1016/j.tate.2005.05.003
- Klaeijsen, A., Vermeulen, M., & Martens, R. (2017). Teachers' innovative behaviour: The importance of basic psychological need satisfaction, intrinsic motivation, and occupational self-efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 769–782. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306803>
- Kleysen, R. F., & Street, C. T. (2001). Toward a Multi-Dimensional Measure of Individual Innovative Behavior. *Journal of Intellectual Capital*, 2(3), 2001, pp.284–296.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (3rd Edition)*. New York: The Guilford Press.
- Knight, K. E. (1967). A descriptive model of the intra-firm innovation process. *The Journal of Business*, 40(4), 478–496.
- Kocadağ, C. B. (2020). *İş tatmini, işe adanmışlık ve yenilikçi iş davranışı üzerine otomotiv sektöründe bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kocasaraç, H., & Karataş, H. (2018). Yenilikçi öğretmen özellikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 34–57.
- Koçak Usluel, Y., Kuşkaya Mumcu, F. ve Demiraslan, Y. (2007). Öğrenme-öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojileri: Öğretmenlerin entegrasyon süreci ve engelleriyle ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 164–178.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(1), 117–139.

- Korucu, T. A., & Olpak, Z. Y. (2015). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özelliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 111–127.
- Kubilay, F. (2020). *Yönetici ile öğretmen işbirliği düzeyinin öğretmen öz-yeterlik algıları üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kundu, A., & Roy, D. D. (2016). School climate perception and innovative work behaviour of school teachers. *International Journal of Education and Psychological Research*, 5, 129–133. <https://doi.org/10.21863/johb/2016.5.1.024>
- Kurtuluş, M. (2012). *Eğitimde inovasyon: Öğretmen ve öğrencilerin inovasyona bakışı ve yeterliliğinin sorgulanması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kushman, J. W. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 28, 5–42.
- Lavie, J. M. (2006). Academic discourses on school ebased teacher Collaboration: Revisiting the arguments. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 773e805.
- Lee, H. H., & Li, M. N. F. (2015). Principal leadership and its link to the development of a school's teacher culture and teaching effectiveness: A case study of an award-winning teaching team at an elementary school. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 10(4), n4.
- Lee, J. C.-K., Zhang, Z., & Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 820–830. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.006>
- Lefstein, A., Louie, N., Segal, A., & Becher, A. (2020). Taking stock of research on teacher collaborative discourse: Theory and method in a nascent field. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102954. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102954>
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498–518.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). Changing leadership for changing times. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). How Leadership Influences Student Learning. Review of Research. In Wallace Foundation, The.

- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46, 671–706.
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2019). How school leadership influences student learning: A test of “The four paths model”. *Educational Administration Quarterly*. doi:10.1177/0013161X19878772.
- Leong, C. T., & Rasli, A. (2014). The relationship between innovative work behavior on work role performance: An empirical study the relationship between innovative work behavior on work role performance: an empirical study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 129, 592-600. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.71>
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509–536.
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2020). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 1- 14. <https://doi.org/10.1177/1741143220910438>
- Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4): 501–528.
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 59, 79–91.
- Lockton, M. (2019). Chasing joint work: administrators' efforts to structure teacher collaboration. *School Leadership & Management* 39(5): 496–518.
- 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. DOI: 10.1080/09243453.2010.550467
- Loogma, K., Kruusvall, J., & Ümarik, M. (2012). E-learning as innovation: Exploring innovativeness of the VET teachers' community in Estonia. *Computers & Education*, 58(2), 808–817.
- Looney, J. W. (2009). Assessment and innovation in education. *OECD Education Working Papers*, doi: 10.1787/19939019

- Louis, K. S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 1–27.
- Lu, J. (2019). Teacher *innovation and school-level predictors: observations from hong kong*. In: Peters M., Heraud R. (eds) Encyclopedia of Educational Innovation. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-2262-4_2-1
- Lucka, L. T., Omara, N. B., & Hassan, W. H. A. B. W. (2012). Regional teachers and academics lms – an innovative and collaborative platform to support life long learning and training for teachers and academics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 67, 250–259. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.32>
- Lukes, M., & Stephen, U. (2017). Measuring employee innovation: A review of existing scales and the development of the innovative behavior and innovation support inventories across cultures. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 23(1), 136–158.
- Ma, X., & Marion, R. (2019). Exploring how instructional leadership affects teacher efficacy: A multilevel analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 1–20. <https://doi.org/10.1177/1741143219888742>
- Main, K. (2007). *A year long study of the formation and development of middle school teaching teams* (Doctoral dissertation). <https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/366879/02Whole.pdf?sequence=1> sayfasından erişilmiştir.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
- Mathieu, J. E., & Zajac, D. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108, 171–194.
- Mayfield, M. (2011). Innovation. In M.A. Runco & S.R. Pritzker, (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (Second ed.). Boston: Elsevier.

- Mazman Akar, S. G. (2019). Does it matter being innovative: Teachers' technology acceptance. *Education and Information Technologies*, 24(6), 3415–3432.
- McGeown, V. (1980). Dimensions of Teacher Innovativeness. *British Educational Research Journal*, 6, 147–163. <https://doi.org/10.1080/0141192800060204>
- Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40, 161–181. doi:10.1080/0305764X.2010.481256.
- Melor, M. Y. (2018). Innovation in education and language learning in 21st century. *Journal of Sustainable Development Education and Research*, 2, 33–34.
- Menzies, T. V. (1995). *Teacher commitment in colleges of applied arts and technology: sources, objects, practices and influences*. Doctoral Dissertation, OISE/University of Toronto, Toronto.
- Messmann, G., Evers, A., & Kreijns, K. (2022). The role of basic psychological needs satisfaction in the relationship between transformational leadership and innovative work behavior. *Human Resource Development Quarterly*, 33(1), 29–45. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21451>
- Messmann, G., & Mulder, R. (2011). Innovative work behaviour in vocational colleges: How and why innovations are developed. *Vocations and Learning*, 4, 63–84.
- Messmann, G., & Mulder, R. H. (2015). Teachers' innovative work behaviour. *International Journal of Training and Development*, 19, 125–137. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12052>
- Messmann, G., Mulder, R. H., & Palonen, T. (2018). Vocational education teachers' personal network at school as a resource for innovative work behaviour. *Journal of Workplace Learning*, 30(3), 174–185. <https://doi.org/10.1108/JWL-08-2017-0069>
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research and applications*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Meyer, A., Richter, D., & Hartung-Beck, V. (2020). The relationship between principal leadership and teacher collaboration: Investigating the mediating effect of teachers' collective efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143220945698>
- Miller, R. J., Goddard, Y. L., Goddard, R., Larsen, R., & Jacob, R. (2010, October). *Instructional leadership: A pathway to teacher collaboration and student*

- achievement. Paper presented at the University Council for Educational Administration Convention, New Orleans, LA, USA.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). *Basic education in Turkey-background report*. <https://www.oecd.org/education/school/39642601.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2010). Millî eğitim bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği. *Resmi Gazete*, Sayı: 28758. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *2023 eğitim vizyonu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/22154626_Milli_EYitim_Bakan_IYYY_2019-2023_Stratejik_PlanY.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Moghimi, S., & Muenjohn, N. (2014). The conceptual link between leadership and innovation: the role of organizational climate and personal initiative. *The Asian Conference on Business & Public Policy*, 1–18. http://papers.iafor.org/wp-content/uploads/papers/acbpp2014/ACBPP2014_04834.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Mohammad, R. F., & Harlech-Jones, B. (2008). Working as partners for classroom reform. *International Journal of Educational Development*, 28, 534–545. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2008.01.006>.
- Moolenaar N. M., Daly A. J., & Slegers P. J. C. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educ. Admin. Q.*, 46(5), 623–670.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. C. (2011). Ties with potential: Social network structure and innovative climate in Dutch schools. *Teachers College Record*, 113, 1983–2017.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., Cornelissen, F., Liou, Y., Cailier, S., Riordan, R., ... Cohen, N. A. (2014). Linked to innovation: Shaping an innovative climate through network

- intentionality and educators' social network position. *J Educ Change* 15, 99–123.
<https://doi.org/10.1007/s10833-014-9230-4>
- Moolenaar, N. M., Sleegers, P. J. C., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 251–262.
- Mora-Ruano J. G., Heine, J-H & Gebhardt, M. (2019). Does teacher collaboration improve student achievement? Analysis of the German PISA 2012 sample. *Frontiers in Education*, 4(85). doi: 10.3389/educ.2019.00085
- Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. M. (1982). *Employeeorganization linkages: The psychology of commitment, absenteeism and turnover*. New York, NY: Academic Pre.
- 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, DOI: 10.1080/09243453.2020.1747501
- Muijs, D. (2015). Improving schools through collaboration: a mixed methods study of schoolto-school partnerships in the primary sector. *Oxford Review of Education*, 41(5), 563– 586.
- Mumford, M. D. (2002). Social innovation: Ten cases from Benjamin Franklin. *Creativity Research Journal*, 14, 253–266.
- Mumford, M. D., & Moertl, P. (2003). Cases of social innovation: Lessons from two innovations in the 20th century. *Creativity Research Journal*, 13, 261–266.
- Mumford, M. D., Scott, G. M., Gaddis, B. & Strange, J. M. (2002). Leading creative people: orchestrating expertise and relationships. *The Leadership Quarterly*, 3(2), 705–730.
- Murphy, J. (1988). Methodological, measurement and conceptual problems in the study of instructional leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(2), 117–139.
- Mushayikwa, E., & Lubben, F. (2009). Self-directed professional development–Hope for teachers working in deprived environments? *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 375–382. doi: 10.1016/j.tate.2008.12.003
- Nakata, Y. (2011). Teachers' readiness for promoting learner autonomy: A study of Japanese EFL high school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 900–910. doi:10.1016/j.tate.2011.03.001

- Nemeržitski, S., Loogma, K., Heinla, E., & Eisenschmidt, E. (2013). Constructing model of teachers' innovative behaviour in school environment. *Teachers and Teaching*, 19(4), 398-418. doi: 10.1080/13540602.2013.770230
- Nguyen, D., & Ng, D. (2020). Teacher collaboration for change: Sharing, improving, and spreading. *Professional Development in Education*, 46(4), 638–651.
- Nguyen, D., Pietsch, M., & Gümüş, S. (2021). Collective teacher innovativeness in 48 countries: Effects of teacher autonomy, collaborative culture, and professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103463>
- Nijland, F., van Amersfoort, D., Schreurs, B. & de Laat, M. (2018). Stimulating Teachers' Learning in Networks: Awareness, Ability, and Appreciation. In S. A. Yoon & K. J. Baker-Doyle (Eds.), *Networked By Design: Interventions for Teachers to Develop Social Capital* (pp. 152-173). New York, United States: Routledge.
- Nir, A. E. (2002). School-based management and its effect on teacher commitment. *International Journal of Leadership in Education*, 5(4), 323–341. <https://doi.org/10.1080/13603120210134616>
- Noefer, K., Stegmaier, R., Molter, B., & Sonntag, K. (2009). A great many things to do and not a minute to spare: Can feedback from supervisors moderate the relationship between skill variety, time pressure, and employees' innovative behavior? *Creativity Research Journal*, 21(4), 384–393
- O'Donnell, R. J., & White, G. P. (2005). Within the accountability era: Principals' instructional leadership behaviors and student achievement. *NASSP Bulletin*, 89(645), 56–71.
- Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2005a). *Teachers matter: Attracting, developing, and retaining effective teachers*. Paris, France: Author.
- OECD (2005b). Oslo Manual: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data. Organisation for Economic Co-operation and Development: Statistical Office of the European Communities, Paris.
- OECD (2009). Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. Paris, France: Author.
- OECD (2009). Measuring Innovation In Education And Training, OECD Discussion Paper.

- OECD (2014). Measuring Innovation in Education: A New Perspective. Educational Research and Innovation, OECD Publishing. Doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en>
- Ortega, L., Boda, Z., Thompson, I., & Daniels, H. (2020). Understanding the structure of school staff advice relations: An inferential social network perspective. *International Journal of Educational Research*, 99, 101517. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101517>
- Özay, M. A. (2020). *Yenilikçi iş davranışının öncülleri üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özcan, G. (2020). *Personel güçlendirme ve yenilikçi iş davranışı arasındaki ilişki: Örgütsel yaratıcılığın aracılık etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özdamar K., (2013). *Paket programlar ile istatistik veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Özerbaş, M. A., & Kayabaşı, Y. (2019). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmen adaylarının bireysel yenilikçi profillerinin karşılaştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 258–284.
- Özkan Hıdıroğlu, Y. (2021). *Öğretmenlerin güçlendirilmesinin örgütsel bağlılık, mesleki bağlılık ve okullardaki örgütsel vatandaşlık üzerindeki etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özteber, A. G. (2021). *Dönüşümcü liderlik ve yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişkide iş becerikliliğinin aracı rolü: tekstil ve kimya sektörlerinde bir araştırma*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pala, O., & Turan, N. (2020). Yenilikçi davranış ölçeğinin (YDÖ) Türkiye’ye uyarlama çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 65–80.
- Paletta, A., Alimehmeti, G., Mazzetti, G., & Guglielmi, D. (2021). Educational leadership and innovative teaching practices: a polynomial regression and response surface analysis. *International Journal of Educational Management*, 35(4), 897–908. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2021-0019>
- Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 11(5), 461–485. DOI: 10.1080/13803610500146269

- Park, S., Henkin, A. B., & Egley, R. (2005). Teacher team commitment, teamwork and trust: Exploring associations. *Journal of Educational Administration*, 43(5), 462–479. doi: 10.1108/09578230510615233
- Parthasarathy, J., & Premalatha, T. (2017). Impact of collective-efficacy and self-efficacy on the innovative work behaviour of teachers in the nilgiris district, Tamil Nadu. *The International Journal of Indian Psychology*, 5(1). <https://doi.org/10.25215/0501.019>
- Pettig, K. L. (2000). On the road to differentiated practice. *Educational Leadership*, 58(1), 14–18.
- Pietsch, M., & Tulowitzki, P. (2017). Disentangling school leadership and its ties to instructional practices—an empirical comparison of various leadership styles. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 629–649.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891.
- Printy, S. M. (2008). Leadership for teacher learning: A community of practice perspective. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 187-226.
- Qian, H., & Walker, A. D. (2013). How principals promote and understand teacher development under curriculum reform in China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41, 304–315
- Rasulzada, F. & Dackert, I. (2009). Organizational creativity and innovation in relation to psychological well-being and organizational factors. *Creativity Research Journal*, 21(2-3), 191–198. Doi:10.1080/10400410902855283
- Razak, N. A., Darmawan, I. G. N., & Keeves, J. P. (2010). The influence of culture on teacher commitment. *Social Psychology of Education*, 13(2), 185–205. <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9109->
- Recepoğlu, E., & Özdemir, S. (2013). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(4), 629–664.
- Reeves, P. M., Pun, W. H., & Chung, K. S. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 67, 227–236. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.016>

- Reisman, F. (2016). Promoting Creative Learners through Innovative Pedagogy. In L. Watts & P. Blessinger (Eds.), *Creative Learning in Higher Education: International Perspectives and Applications*. United Kingdom: Routledge.
- Reyes, P. (1989). The relationship of autonomy in decision making to commitment to school and job satisfaction: A comparison between public school teachers and mid-level administrators. *Journal of Research and Development in Education*, 22, 62–69.
- Robinson, V. M. (2006). Putting education back into educational leadership. *Leading & Managing*, 12, 62–74.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009) *School leadership and student outcomes: identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration (BES)*. Auckland: The Ministry of New Zealand.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.
- Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of Innovation*. (5th Edition). Free Press, New York.
- Rone, B. C. (2009). *The impact of the data team structure on collaborative teams and student achievement* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI NO. 3397293).
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York, NY: Teachers College Press.
- Ross, J. A., & P. Gray. 2006. School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education* 29 (3): 798–822. doi:10.2307/20054196.
- Rowe, K. (2003). *The importance of teacher quality as a key determinant of students' experiences and outcomes of schooling*. 10/02/2022 tarihinde http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/3 sayfasından erişilmiştir.
- Rukmini, M. A., & Vijaya, S. C. (2016). Leveraging correlates of innovative teacher behaviour for educational development in developing societies. *American Journal of Educational Research*, 4(14), 1019–1024. doi: 10.12691/education-4-14-6.
- Runhaar, P., ten Brinke, D., Kuijpers, M., Wesselink, R., & Mulder, M. (2014). Exploring the links between interdependence, team learning and a shared understanding

- among team members: The case of teachers facing an educational innovation. *Human Resource Development International*, 17(1), 67–87.
- Saboe, K.N., Taing, M.U., Way, J.D., & Johnson, R.E. (2015). Examining the unique mediators that underlie the effects of different dimensions of transformational leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 22(2), 175–186. <https://doi.org/10.1177/1548051814561028>
- Sachs, J. (1997). Renewing teacher professionalism through innovative links. *Educational Action Research*, 5(3), 449–462. doi:10.1080/09650799700200039
- Sagnak, M. (2012). The empowering leadership and teachers' innovative behavior: The mediating role of innovation climate. *African Journal of Business Management*, 6(4), 1635–1641. doi: 10.5897/AJBM11.2162
- Savaş, G. (2021). Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ile bazı bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 61–80. <https://doi.org/10.1080/0924345900010106>.
- Schwabsky, N., Erdogan, U. & Tschannen-Moran, M. (2020). "Predicting school innovation: The role of collective efficacy and academic press mediated by faculty trust. *Journal of Educational Administration*, 58(2), 246–262. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2019-0029>
- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Acad. Manage. J.*, 37(3): 580–607.
- Scheerens, J., Vermeulen, C. J .A. J., & Pelgrum, W. J. (1989). Generalizability of instructional and school effectiveness indicators across nations. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 789–799.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- Schussler, D. L., Poole, I. R., Whitlock, T. W., & Evertson, C. M. (2007). Layers and links: Learning to juggle “one more thing” in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23, 572–585. doi:10.1016/j.tate.2007.01.016

- Sehgal, P., Nambudiri, R., & Mishra, S. K. (2017). Teacher effectiveness through self-efficacy, collaboration and principal leadership. *International Journal of Educational Management*, 31(4), 505–517.
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), 4–33. <https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007>
- Serin, M. K., & Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(3), 435–459.
- Sevim, H. (2023). Sınıf öğretmenlerinin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Girişimcilik ve Yenilikçilik Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 15-30. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7789152>
- Shachar, H., & Shmuelewitz, H. (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 53–72.
- Shengnan, L., & Hallinger, P. (2020). Unpacking the effects of culture on school leadership and teacher learning in China. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-20.
- Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership. *Alberta Journal of Educational Research*, 42(4), 325–344.
- Shipton, H., West, M.A., Dawson, J., Birdi, K. and Patterson, M. (2006). HRM as a predictor of innovation. *Human Resource Management Journal*, 16(1), 3–27.
- Sim, Q. C. (2011). Instructional leadership among principals of secondary schools in Malaysia. *Educational Research*, 2(12), 2141–2161.
- Sipahi B., Yurtkoru, E.S., & Çinko M. (2008). *Sosyal bilimlerde spss ile veri analizi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Skelton, M. T. (2019). *The relationship between instructional leadership and organizational commitment of teachers* (Doctoral dissertation). <https://digitalcommons.latech.edu/dissertations/43> sayfasından erişilmiştir.
- Solmaz, İ. (2019). *Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile teknopedagogik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Somech, A. (2010). Participative decision making in schools: A mediatingmoderating analytical framework for understanding school and teacher outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 46(2), 174–209.
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38, 555–577.
- Souza, T. J. (2003). Collaboration in and of research and teaching. <http://www.roguecom.com/roguescholar/collaboration.html> sayfasından erişilmiştir.
- Spiegelaere, S. De, Gyes, G. Van, Witte, H. De, Niesen, W., & Hootegeem, G. Van. (2014). On the relation of job insecurity, job autonomy, innovative work behaviour and the mediating effect of work engagement. *Creativity and Innovation Management*, 23(3), 318–330.
- Stephenson, L. G., Warnick, B. K. and Tarpley, R. (2008). Collaboration between science and agriculture teachers. *Journal of Agricultural Education*, 49(4). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ839909.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Sun, J. (2015). Conceptualizing the critical path linked by teacher commitment. *Journal of Educational Administration*, 53(5), 597-624. DOI 10.1108/JEA-05-2013-0063
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49–74.
- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Şişman, M. (1997). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tadesse, E. (2019). Teachers' organizational commitment at secondary school in Addis Ababa, Ethiopia. *International Journal of Education and Research*, 7(4), 53–68. <https://www.ijern.com/journal/2019/April-2019/05.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). (2021). 20. milli eğitim şurası kararları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Tanrıöğen, A. (2000). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 67–73.

- Tatlah, A. I., Akhtar, N. S., & Hashmi, A. M. (2019). Effect of instructional leadership on teachers' performance and job commitment: A comparison of public and private universities of Lahor. *Journal of Educational Research*, 22(1), 133.
- Tetik, S., Emeklier, B., & Emeklier, N. (2019). Dönüştürücü liderliğin inovasyon ve inovasyon kültürüne etkisi: Büyük ölçekli işletmelere yönelik bir saha araştırması. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 165–195.
- Thien, L. M., Liu, S., Yee, L. Q., & Adams, D. (2021). Investigating a multiple mediated-effects model of instructional leadership and teacher professional learning in the Malaysian School Context: A partial least squares analysis. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432211009892>
- Thien, L. M., Razak, N. A., & Ramayah, T. (2014). Validating teacher commitment scale using a Malaysian sample. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244014536744>
- Thoonen, E. E., Sleegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011) How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly* 47(3), 496–536.
- Thurlings, M., Evers, A., & Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior: A literature review. *Review of Educational Research*, 85(3), 430–471.
- Tomic, W., & Brouwers, A. (1999). Where do teachers get their ideas from? Creativity and *Innovation Management*, 8, 262–268. doi:10.1111/1467-8691.00145
- Torres, F. V., Espinosa, J., Dornberger, U., & Acosta, Y.A. (2017). Leadership and employees' innovative work behavior: Test of a mediation and moderation model. *Asian Social Science*, 13, 9.
- Truijen, K. J. P., Sleegers, P. J. C., Meelissen, M. R. M., & Nieuwenhuis, A. F. M. (2013). What makes teacher teams in a vocational education context effective? A qualitative study of managers' view on team working. *Journal of Workplace Learning*, 25, 58–73. doi:10.1108/13665621311288485.
- Töre, E. (2017). *Yenilikçi iş davranışının entelektüel sermaye üzerindeki etkisinde bilgi paylaşımı, iç denetim odağı ve öz-yeterliliğin aracılık rolünün incelenmesi üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Töre, E. (2019). Öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14, 1761–1773. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.22873>
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39, 308–331.
- Tsui, K. T., & Cheng Y. C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5, 249–268.
- Tura, B., & Akbaşı, S. (2021). Öğretmen Yenilikçiliğini Etkileyen Faktörler. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1, 15–28.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2022). *Türkçe Sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr> sitesinden 15.02.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Türk Eğitim Derneği (2011). *Eğitimde inovasyon*. https://www.ted.org.tr/wp-content/uploads/2019/04/egitimde_inovasyon-_kitap_28_11_11.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Tüysüz, H. (2021). Eğitim yöneticilerinin yenilikçi iş davranışları ile örgütsel destek algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(232), 7–32.
- Tyree, A. K. (1996). Conceptualising and measuring commitment to high school teaching. *Journal of Educational Research*, 89, 295–304.
- Ucus, Ş., & Acar, İ. (2018). Teachers' innovativeness and teaching approach: The mediating role of creative classroom behaviors. *Social Behavior and Personality*, 46(10), 1697–1711.
- Uysal, A. ve Aykaç, N A. (2023). LGS sınavının öğretme-öğrenme sürecine yansımalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(7): 897-915.
- Uzkurt, C. (2008). *Pazarlamada Değer Aracı Olarak: Yenilik Yönetimi ve Yenilikçi Örgüt Kültürü*. Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.
- Vermeulen, M., Kreijns, K., & Evers, A. T. (2020). Transformational leadership, leader–member exchange and school learning climate: Impact on teachers' innovative behaviour in the Netherlands. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143220932582>

- Voelkel, R. H. (2011). *A case study of the relationship between collective efficacy and professional learning communities* (Doctoral dissertation). <http://allthingsplc.info/pdf/articles/VoelkelDisser11.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Wahlstrom K. L. & Louis K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: the roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly* 44(4): 458–495.
- Wang, Y. X., Yang, Y. J., Wang, Y., Su, D., Li, S. W., Zhang, T., & Li, H. P. (2019). The Mediating Role of Inclusive Leadership: Work Engagement and Innovative behaviour among Chinese Head Nurses. *Journal of Nursing Management*, 27, 688–696. <https://doi.org/10.1111/jonm.12754>
- Wahab, A. J., Mansor, Z. A., Hussin, M., & Kumarasamy, S. (2020). Headmasters' instructional leadership and its relationship with teachers performance. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11A), 97–102. doi: 10.13189/ujer.2020.082112
- Weber, J. (1996). Leading the instructional program. In (Eds.) S. Smith & P. Piele, *School leadership*, (pp. 253–278). Eugene, Oregon: Clearinghouse of Educational Management.
- Wenglinsky, H. (2000). *How teaching matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality*. Princeton, NJ: The Milken Family Foundation and Educational Testing Service.
- Werleman, A. A. (2016). *Effect of enriched job design on innovative work behaviour* (Master's thesis). <http://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=142234> sayfasından erişilmiştir.
- West, J. F. (1990). Educational collaboration in restructuring of schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(1), 23–40.
- West, M. A. & Farr, J. L. (1990). Innovation at work. In M.A. West and J.L. Farr (Eds), *Innovation and creativity at work: Psychological and organizational strategies* (pp. 3–13). Chichester, England: Wiley
- Widmann, A., & Mulder, R. H. (2018). Team learning behaviours and innovative work behaviour in work teams. *European Journal of Innovation Management*, 21(3), 501–520. doi: 10.1108/EJIM-12-2017-0194
- Woodland, R., Lee, M. K., & Randall, J. (2013). A validation study of the teacher collaboration assessment survey. *Educational Research and Evaluation*, 19(5), 442–460, DOI: 10.1080/13803611.2013.795111

- Wu, H., Shen, J. P., Zhang, Y., et al. (2020) Examining the effect of principal leadership on student science achievement. *International Journal of Science Education* 42(6): 1017–1039.
- Yang, S.C., & Huang, Y. (2008). A study of high school English teachers' behavior, concerns and beliefs in integrating information technology into English instruction. *Comput. Hum. Behav.*, 24, 1085–1103.
- Yapıcı, İ. Ü. (2016). Investigation of the Individual Innovativeness Levels of the Pre-Service Biology Teachers. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5, 35–44.
- Yenice, N., & Alpak Tunç, G. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 753–765. doi:10.24106/kefdergi.2716
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yılmaz, H. (2018). İlkokul öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ile mesleki değerlerini yansıtma düzeyleri (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz Öztürk, Z. (2015). İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve bu düzeylere etki eden etmenlerin incelenmesi. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yolsal, M. (2020). Yüksek katılımlı iş sistemlerinin inovatif iş davranışı üzerindeki etkisi: İş yeri sosyal desteğinin aracılık rolü. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yorulmaz, A., Çokçalışkan, H. ve Önal, H. (2016). Determination of classroom pre-service teachers' state of personal innovativeness. *Journal of Education and Training Studies*, 5(1), 28–34. doi:10.11114/jets.v5i1.1947
- Yousef, D. A. (2000). Organizational commitment: A mediator of the relationships of leadership behavior with job satisfaction and performance in a non-western country. *Journal of Managerial Psychology*, 15, 6–24.
- Yoz, M. (2020). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yordayıcısı olarak okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Yu, P., Wu, J. J., Chen, I.-H., & Lin, Y.-T. (2007). Is playfulness a benefit to work? Empirical evidence of professionals in Taiwan. *International Journal of Technology Management*, 39, 412–429. doi:10.1504/IJTM.2007.013503
- Yunus, L. M. M., Abdullah, A., & Jusoh, R. (2019). Relationship between teachers' perceptions towards school principals' instructional leadership practices and teachers' concerns about teaching and learning innovation. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 8(4), 22–32.
- Zainal, M. A., & Matore, M. E. E. M. (2019). Factors influencing teachers' innovative behaviour: a systematic review. *Creative Education*, 10, 2869–2886. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1012213>
- Zennouche, M., Zhang, J., & Wang, B. W. (2014). Factors influencing innovation at individual, group and organisational levels: A content analysis. *International Journal of Information Systems and Change Management*, 7, 23–42. <https://doi.org/10.1504/IJISCM.2014.065052>
- Zeren, D. (2010). *Mobil hizmet inovasyonlarının kabulü: Türkiye örneği* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Zheng, X., Yin, H., & Liu, Y. (2021). Are professional learning communities beneficial for teachers? A multilevel analysis of teacher self-efficacy and commitment in China. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(2), 197–217. DOI:10.1080/09243453.2020.1808484
- Zhu C., Wang D, Cai Y. H., & Engels, N. (2013). What core competencies are related to teachers' innovative teaching?. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(1), 9–27.

EKLER



EK 1. Veri Toplama Araçları

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.11.2022-E.499956

ÖĞRETMENLERİN YENİLEŞİMCİ DAVRANIŞLARI İLE OKUL MÜDÜRÜNE YÖNELİK ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİDE MESLEKİ İŞBİRLİĞİ VE ÖĞRETMEN BAĞLILIĞININ ROLÜ ANKETİ

Değerli Meslektaşım,

Bu anket formu ile Prof. Dr. Feyzi ULUĞ danışmanlığında yürüttüğüm doktora tez çalışmam için veri toplamaktayım. Çalışmanın amacı öğretmenlerin, yenileşimci davranışları ile okul müdürüne yönelik öğretimsel liderlik algısı arasındaki ilişkide hem mesleki işbirliği hem de öğretmen bağlılığının rolünü belirlemektir. Siz değerli meslektaşlarımdan çalışmamın güvenilirliği açısından, ölkedeki her soruyu işaretlemenizi ve ölçeğe isim yazmamanızı rica ediyorum. Toplanan verilerin bilimsel amaçlar dışında kimseyle paylaşılmayacağını taahhüt ederim. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı içtenlikle teşekkür ederim.

Erhan DOLAPCI
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Doktora Programı

1. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER	
Aşağıda sizi tanımlayacak kişisel bilgiler bulunmaktadır. Lütfen uygun bulduğunuz seçeneği (x) şeklinde işaretleyiniz.	
Cinsiyetiniz :	☐ Kadın ☐ Erkek
Yaşınız:	☐ 21-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51-60 ☐ 61 ve üzeri
Eğitim Düzeyiniz :	☐ Lisans ☐ Lisansüstü
Kıdeminiz:	☐ 1-10 yıl ☐ 11-20 yıl ☐ 21 yıl ve üzeri
Okul Türü:	☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise
Branşınız:	☐ Sınıf Öğretmeni ☐ Diğer branşlar: (Lütfen yazınız.)

2. BÖLÜM: YENİLİKÇİ İŞ DAVRANIŞI					
Lütfen, aşağıdaki davranışları gerçekleştirme sıklığınızı, "her zaman"dan "hiçbir zaman"a doğru uzanan ölçek üzerinde, sizin için en doğru seçeneğe (X) işareti koyarak değerlendiriniz.					
	Her zaman	Sık sık	Bazen	Ara sıra	Hiçbir zaman
1 Zor durumlar için yeni fikirler üretirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2 Yeni çalışma metodlarını, tekniklerini ve araçlarını araştırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3 Problemler için orijinal çözümler üretirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4 Yenilikçi fikirleri desteklerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5 Yenilikçi fikirlerin edinilmesini takdir ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6 Çalışma arkadaşlarımla yenilikçi fikirler için heyecanlanmamı önemserim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7 Yenilikçi fikirleri, kullanışlı uygulamalara dönüştürürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8 Çalışma ortamımda, düzenli olarak yenilikçi fikirler öneririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9 Yenilikçi fikirlerin faydasını değerlendiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

3. BÖLÜM: ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK					
Okul müdürünüzü dikkate aldığınızda aşağıdaki ifadelerin hangi sıklıkta gerçekleştiğini düşünüyorsunuz? Görüşünüzü: 1- Hiçbir zaman, 2- Nadiren, 3- Bazen, 4- Sıklıkla, 5- Her zaman seçeneklerinden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz.					
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
1 Okul genelini ilgilendiren yıllık belirli hedefler koyar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2 Okulun yıllık akademik hedeflerini belirlerken öğrencilerin performanslarını gösteren verilerden yararlanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3 Öğretmenler tarafından kolayca anlaşılabilen ve uygulanabilen hedefler geliştirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4 Okulun misyonunu okul personeli, öğrenciler ve velilere etkili bir şekilde aktarır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5 Okulun yıllık akademik hedeflerinin okul içerisinde görünür olmasını sağlar. (Örneğin, akademik başarının öneminin afişler veya panolar kullanılarak vurgulanması.)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6 Öğretmenin sınıftaki öğretme becerilerini değerlendirirken öğrenci çalışmalarını (ödev, sınav kâğıdı, portfolyo vb.) inceler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7 Öğrencilerin akademik gelişimlerini değerlendirmek için öğretmenlerle birebir görüşmeler yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.11.2022-E.499956

8	Hedeflenen başarı düzeyine ne derecede ulaşıldığını ölçmek için test veya diğer performans ölçeklerini kullanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Ders saatlerinin, yeni beceri ve kavramların öğretilmesi ve uygulanması amacı ile kullanılması konusunda öğretmenleri teşvik eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Teneffüs ve ders aralarındaki zamanını öğretmen ve öğrencilerle sohbet etmeye ayırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Okulda yapılan ders dışı aktivitelere katılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Öğretmenleri başarı veya çabalarından dolayı özel olarak tebrik eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Başarılı öğretmenlerin sergiledikleri performansla ilgili öğretmen dosyalarına notlar ekler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Okulun başarısına özel katkıda bulunan öğretmenlere ödül olarak kendilerini daha fazla geliştirebilecekleri fırsatlar sunar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Öğretmenlerin öğretimle ilgili hizmet içi eğitimlerini yönetir veya bu aktivitelere katılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Hizmet içi eğitimler ile ilgili fikir alışverişinde bulunmak için öğretmenler kurulu toplantılarında zaman ayırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Başarılı olan öğrencilerle yüz yüze görüşüp, çalışmalarını inceleyerek onların ve yaptıkları çalışmaların farkında olduğunu gösterir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Başarılarını yükselten veya üstün başarı gösteren öğrencilerin ailelerini arayarak haberdar eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

4. BÖLÜM: ÖĞRETMEN MESLEKİ İŞBİRLİĞİ

Aşağıdaki ifadelere ne derece katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz?

Görüşünüzü: 1- Hiç katılmıyorum, 2- Az katılıyorum, 3- Orta düzeyde katılıyorum, 4- Büyük ölçüde katılıyorum, 5- Tamamen katılıyorum seçeneklerinden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz.

	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

5. BÖLÜM: ÖĞRETMEN BAĞLILIĞI

Aşağıdaki ifadelere ne derece katılmıyorsunuz ya da katılıyorsunuz?

Görüşünüzü: 1-Kesinlikle katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kısmen katılıyorum, 4- Katılıyorum, 5-Kesinlikle katılıyorum seçeneklerinden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 2. Ölçeklerin Kullanılması İçin Alınan İzin Belgeleri

← + ! 🗑️ 📧 ⌚ 📌 📎 ⋮ 131 ileti dizisinden 4. < >

Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği Kullanma İzni Gelen Kutusu x ✕ 🖨️ 🔗

8 Mayıs Paz 17:57 (4 gün önce) ☆ 📧 ⋮

Merhaba Sayın Hocam,

Ben, Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümü doktora öğrencisi Erhan Dolapcı. "Öğretmenlerin yenileşimci davranışları ile okul müdürüne yönelik öğretimsel liderlik algısı arasındaki ilişkide mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığının rolü" adlı doktora tezinde Türkçe'ye uyarlanmış olduğunuz Yenilikçi İş Davranışı Ölçeğini izninizle akademik etik ilkeler çerçevesinde kullanmak istiyorum.

Saygılarımla iyi çalışmalar dilerim.

Alıcı: ben ▾

9 Mayıs Pzt 03:03 (3 gün önce) ☆ 📧 ⋮

Erhan Bey Merhaba,

Türkçe'ye uyarlanmış olduğum "Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği"ni kullanabilirsiniz.

Çalışmanızda başarılar diler, alanınıza katkı sağlamasını temenni ederim.

Saygılarımla, Kind regards

← + ! 🗑️ 📧 ⌚ 📌 📎 ⋮ 134 ileti dizisinden 3. < >

Öğretim Liderliği Ölçeği Kullanım İzni Gelen Kutusu x ✕ 🖨️ 🔗

10 Mayıs Sal 17:56 (2 gün önce) ☆ 📧 ⋮

Merhaba Sayın Hocam,

Ben, Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümü doktora öğrencisi Erhan Dolapcı. Doktora tezimde izniniz olursa Türkçe'ye uyarlanmış olduğunuz Öğretim Liderliği Ölçeği'ni (Kısa Form) akademik etik ilkeler çerçevesinde kullanmak istiyorum.

Saygılarımla iyi çalışmalar dilerim.

Kastamonu Göl Anadolu Lisesi
Müdür Başyardımcısı

15 Mayıs Paz 11:54 (2 gün önce) ☆ 📧 ⋮

Merhabalar

Geçikme için kusura bakmayın, öğretim liderliği ölçeği ve ilgili diğer çalışmalarımı rehberlik etmesi amacıyla ekliyorum. Dilediğiniz çalışmada atf yapmak şartıyla kullanabilirsiniz.

Basarılar dilerim

8 Mayıs Paz 17:27 (4 gün önce) ☆ ↩ ⋮

Saygılarımla iyi çalışmalar dilerim.

10 Mayıs Sal 19:34 (2 gün önce) ☆ ↩ ⋮

...

11 Şub 2022 21:54 ☆ ↩ ⋮

Best Regards

12 Şub 2022 04:35 ☆ ↩ ⋮

[İngilizce için kapat](#) x

Regards,
Lei Mee Thien

EK 3. Etik Komisyon Onay Bildirimi

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.10.2022-E.490042



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-490042
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

24.10.2022

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Erhan DOLAPCI'nın, Prof.Dr.Feyzi ULUĞ'un**, danışmanlığında yürüttüğü *"Öğretmenlerin Yenileşimci Davranışları ile Okul Müdürüne Yönelik Öğretimsel Liderlik Algısı Arasındaki İlişkide Mesleki İşbirliği ve Öğretmen Bağlılığının Rolü"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **18.10.2022** tarih ve **17** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

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

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2022 - 1123

Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Feyzi ULUĞ

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 4. Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 16.11.2022-E.511472

Evrak Tarih ve Sayısı: 14.11.2022-E.511029



T.C.
KASTAMONU VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-22926744-44-63468476
Konu : Araştırma İzni (Erhan DOLAPCI)

14.11.2022

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :02/11/2022 tarih ve 500809 sayılı yazınız.

İlgi sayılı yazınıza istinaden Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Erhan DOLAPCI'nın hazırlamış olduğu "Öğretmenlerin Yenileşimci Davranışları ile Okul Müdürüne Yönelik Öğretimsel Liderlik Algısı Arasındaki İlişkide Mesleki İşbirliği ve Öğretmen Bağlılığının Rolü" konulu araştırma çalışmasını İlimiz Merkez ve İlçelerindeki Resmi İlkokul, Ortaokul ve Liselerde görevli Öğretmenlere gönüllülük esasına göre kurumun eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmadan uygulaması ile ilgili Valilik Oluru ilişikte gönderilmiştir.

Ekte gönderilen imzalı ve mühürlü anketin uygulanması hususunda;
Bilgi ve gereğini arz ederim.

İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1-Valilik oluru
2-Anket çalışması

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..