

**OKUL MÜDÜRÜNÜN YÖNETSEL DAVRANIŞLARININ  
AKADEMİK BAŞARIYLA İLİŞKİSİ**

**THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL  
PRINCIPAL'S ADMINISTRATIVE BEHAVIOURS AND  
STUDENTS' ACHIEVEMENT**

**Nedim ÖZDEMİR**

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi

Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Doktora Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2016

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Nedim ÖZDEMİR'in hazırladığı "Okul M¼d¼r¼n¼n Y¼netsel Davranışlarının Akademik Başarıyla İlişkisi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Y¼netimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı'nda Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

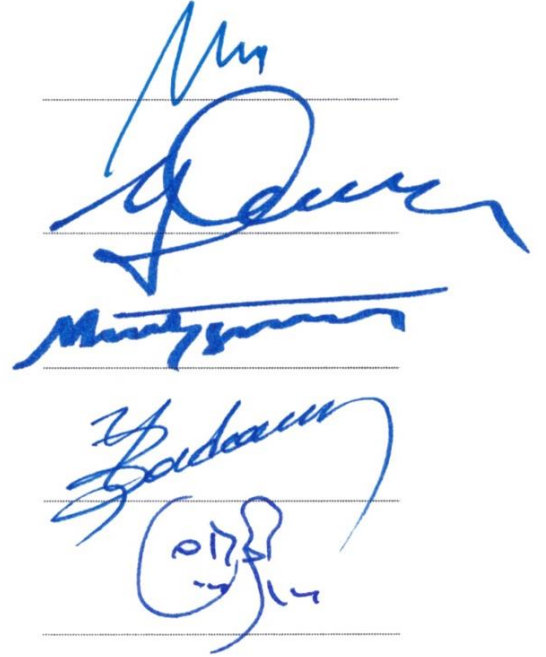
*Başkan* Prof. Dr., Temel ÇALIK

*¼ye (Danışman)* Prof. Dr., Y¼ksel KAVAK

*¼ye* Doç. Dr., Murat ÖZDEMİR

*¼ye* Yrd. Doç. Dr., Yusuf BADAĞAN

*¼ye* Yrd. Doç. Dr., Ömer KUTLU



#### ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 27 / 04 / 2016 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN  
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

# OKUL MÜDÜRÜNÜN YÖNETSEL DAVRANIŞLARININ AKADEMİK BAŞARIYLA İLİŞKİSİ

**Nedim ÖZDEMİR**

## ÖZ

Bu araştırma, okul müdürünün yönetsel davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ankara İli Altındağ, Çankaya, Gölbaşı, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan toplam 79 resmi ortaokuldan 1208 öğretmen yer almış ve 7514 öğrencinin akademik başarılarına ilişkin puanlar kullanılmıştır.

Çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Yönetsel Davranışları Ölçeği” ile araştırmacı tarafından İngilizce’den Türkçe’ye uyarlanan “Mesleki Topluluk” ve “Öğretime Odaklanma” ölçekleri kullanılmıştır. Her üç ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış, sonuçlar kabul edilebilir düzeylerde çıkmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin veriler ise okulların e-okul veri tabanından elde edilmiştir. Okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin algılar ortalama ve standart sapma biçiminde sunulmuş ve çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmama durumu t-testi ve tek yönlü ANOVA ile çözümlenmiştir. Ayrıca, değişkenler arasındaki birlikte değişimin incelenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır. Öte yandan araştırmada, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin belirlenmesinde Hiyerarşik Lineer Modelleme (HLM) ve iki-düzeyle yapısal eşitlik modellemesi (YEM) teknikleri kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel çözümlenmesinden elde edilen bulgular alanyazın taramasıyla elde edilen bulgular ile karşılaştırılarak sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırma bulguları iki alt bölümde özetlenebilir:

*Öğretmenlerin, okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin algılarına yönelik bazı bulgular:* (1) Araştırma bulgularına göre, okul müdürleri yönetsel davranışları çoğu zaman sergilemektedir. (2) En yüksek ortalama sahip yönetsel davranışlar düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma boyutunda gerçekleşirken sınıf içi uygulamalara dahil olma davranışları en düşük ortalama sahiptir. (3) Okul

müdürlerinin yönetsel davranışları sergileme sıklığına ilişkin görüşler kadın ve erkek öğretmenlerde benzer düzeydedir. (4) Mesleki kıdemi 30 yıl ve üzerinde olan okul müdürlerinin yönetsel davranışlarına yönelik görüşler manidar biçimde daha olumsuzken, müdürlük deneyimi 1-5 yıl arasında olan okul müdürlerine yönelik görüşler manidar biçimde daha yüksektir. (5) Okul müdürünün mevcut okuldaki çalışma süresi, yönetsel davranışları sergileme düzeyine ilişkin öğretmen algısını etkilemektedir.

*Okul müdürünün yönetsel davranışlarının akademik başarıyla ilişkisine yönelik bazı bulgular:* (1) Okul müdürünün yönetsel davranışları sergileme düzeyi arttıkça öğretmenlerin mesleki topluluk ve öğretime odaklanma düzeyleri artmaktadır. (2) Okullar-arası ortalamalar karşılaştırıldığında, okul müdürünün yönetsel davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki öğretmenler aracılığıyla dolaylı yönde ve düşük düzeyde gerçekleşmektedir. (3) Okul müdürünün, okulu tanıma ve amaca odaklanma davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkide öğretmenlerin yansıtıcı diyalog içerisinde olması, sorumluluğu paylaşması ve öğretime odaklanmasının aracı etkisi pozitif yönde ve düşük düzeydedir. (4) Okul müdürünün akademik gelişimi izleme davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkide öğretmenlerin sorumluluğu paylaşma ve öğretime odaklanma düzeyi aracı etkidir.

Araştırma bulguları; okul müdürlerinin yönetsel davranışlarının öğretmenler aracılığıyla akademik başarı üzerinde dolaylı olarak olumlu etki gösterdiğini desteklemektedir. Araştırma sonucuna dayalı temel öneriler ise şunlardır: (1) Okul müdürleri, akademik başarı üzerinde daha fazla etki yaratmak için mesleki topluluk ve öğretime odaklanmaya ağırlık vermelidir. (2) Türkiye'deki değişik okullar üzerinde okul yöneticilerinin davranışları ile akademik başarı arasındaki ilişkilere dönük araştırmalar artırılmalıdır.

**Anahtar sözcükler:** Okul Müdürünün Yönetsel Davranışları, Akademik Başarı, Mesleki Topluluk, Öğretime Odaklanma.

**Danışman:** Prof. Dr. Yüksel KAVAK, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

# THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL PRINCIPAL'S ADMINISTRATIVE BEHAVIOURS AND STUDENTS' ACHIEVEMENT

**Nedim ÖZDEMİR**

## ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the relationship between the school principals' administrative behaviours and student achievement based on the teachers' responses. The research is a descriptive study in sense of relational model. This research consisted of 1208 teachers from 79 public low-secondary schools located in Altındağ, Çankaya, Gölbaşı, Keçiören, Mamak and Yenimahalle districts of Ankara in 2014-2015 education year. In addition, academic achievement scores of 7514 students were used in the research.

In this study, "Principals' Administrative Behaviours Scale" developed by the researcher and "Professional Community" and "Focused Instruction" scales which are adapted from English into Turkish by the researcher were used. The validity and reliability analysis of each scale were done and it was observed that the results were at an acceptable level. The data related to student achievement has been obtained from the e-school database. The perceptions concerning the principals' administrative behaviours were presented as mean and standard deviation and differentiation-nondifferentiation status according to different variables were analyzed by using t-test and one-way ANOVA. In addition, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient were used to analyse the correlation between the variables. Moreover, Hierarchical Linear Modeling (HLM) and two-level structural equation modeling (SEM) were used in determining the direct and indirect relationships between dependent and independent variables in the research. The results obtained from the statistical analysis of the data were presented and interpreted in relation with the data obtained from literature review. The research findings can be summarized in two sub-sections:

*Some findings of the perceptions of teachers about their principals' administrative behaviours:* (1) According to the research results, principals mostly have administrative behaviours. (2) While the administrative behaviours have the highest percentage in creating well-ordered and safe environment factor, the behaviours of being included in the classroom activities factor have the lowest percentage. (3) The

perceptions about the frequency of administrative behaviours occurred by the principals are at a similar level according to male and female teachers. (4) While the perceptions about the administrative behaviours of the principals who have been working for 30 years and more are significantly more negative, the perceptions about the principals who have job experience between 1-5 years are significantly higher. (5) The principals' duration of working at current school influence the teachers' perceptions about the level of showing administrative behaviours.

*Some findings about the relationship between principals' administrative behaviours and academic achievement:* (1) The level of professional community and focused instruction of the teachers raises in accordance with the level of principals' administrative behaviour increases. (2) When the means of the schools are compared, the relationship between the principals' administrative behaviours and student achievement occur indirectly and at low level through teachers. (3) The mediating effect of teachers' reflective dialogue, shared responsibility and focused instruction is positive and low in the relationship between the principals' recognizing the school and focusing on the goal behaviours and student achievement. (4) The level of teachers' shared responsibility and focused instruction has a mediating effect in the relationship between the principals' behaviours of observing academic improvement and student achievement.

Research findings support the fact that school principals' administrative behaviours had an indirect positive effect on academic achievement with the mediating role of teachers. The main suggestions based on the research results are as follows: (1) School principals should give priority to professional community and focused instruction in order to create more impact on academic achievement (2) The number of researches on the relationships between school principals' behaviours and academic achievement in different schools in Turkey should be increased.

**Keywords:** Principals' Administrative Behaviour, Academic Achievement, Professional Community, Focused Instruction.

**Advisor:** Prof. Dr. Yüksel KAVAK, Hacettepe University, Department of Educational Sciences, Division of Educational Administration, Supervision, Planning and Economics

## ETİK BEYANNAMESİ

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

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

beyan ederim.

Nedim ÖZDEMİR

## TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın başlangıcından ürün aşamasına kadar benden yardımını ve desteğini esirgemeyen, bana kendisiyle çalışma onurunu yaşatan ve çalışmalarını ile esin kaynağı olarak gördüğüm danışmanım, değerli hocam Prof. Dr. Yüksel KAVAK'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, dönüt ve düzeltmeleriyle çalışmama katkı sunan Tez İzleme Komitesi Üyesi hocalarım Prof. Dr. Temel ÇALIK'a ve Yrd. Doç. Dr. Yusuf BADAVAN'a, çalışmanın çeşitli aşamalarında desteğini gördüğüm hocalarım Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN'e, Prof. Dr. Ali BALCI'ya, Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU'na, Prof. Dr. Selahattin GELBAL'a, Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK'e, Prof. Dr. Ahmet AYPAY'a, Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR'e, Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR'e, Doç. Dr. Ferudun SEZGİN'e ve Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU'ya, doktora eğitimimde kendisinden ders alma fırsatı bulduğum hocalarım Prof. Dr. Gülsün Atanur BASKAN'a ve Doç. Dr. Berrin BURGAZ'a saygılarımı sunuyorum.

Bunun yanında, araştırma konusuna ilişkin deneyimlerini ve görüşlerini benimle paylaşan Dr. Mustafa AYRAL'a, Adem TÜREDİ'ye ve Hakan ÖZARSLAN'a araştırmanın yürütülmesinde ve tamamlanmasında bana yardımlarını sunan değerli arkadaşlarım Selçuk TURAN'a, Yrd. Doç. Dr. Serpil DEMİREZEN'e, Şule ÖTKEN'e, Sevgi ERNAS'a, Mehmet Tufan YALÇIN'a, Safiye Çiğdem GÖREN'e ve Hilal BÜYÜKGÖZE'ye, benden manevi desteğini esirgemeyen sevgili anneme, babama ve kardeşlerime, veri toplama sürecine katılan okul müdürlerine ve öğretmenlere teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak, bu süreçte beni her zaman destekleyen, heyecanımı benimle birlikte yaşayan ve zamanından fedakârlık sunan eşim Feyza APAYDIN ÖZDEMİR'e ve moral kaynağım kızım Azra Sena ÖZDEMİR'e teşekkür ediyorum.

Ankara, 2016

Nedim ÖZDEMİR



# İÇİNDEKİLER

ÖZ .....	iii
ABSTRACT .....	v
ETİK BEYANNAMESİ .....	vii
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ .....	xv
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	10
1.3. Problem Cümlesi .....	11
1.4. Alt Problemler .....	11
1.5. Sayılıtlar.....	12
1.6. Sınırlılıklar.....	13
1.7. Tanımlar.....	13
<b>2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....</b>	<b>15</b>
2.1. İnsan Sermayesine Yatırım Aracı Olarak Eğitim ve Akademik Başarı.....	15
2.2. Okul Müdürünün Yönetmel Davranışları.....	21
2.2.1. Okul Müdürünün Akademik Başarı İle İlişkisi: Tarihsel Gelişim .....	27
2.2.1.1. Üretim Fonksiyonu Araştırmaları .....	27
2.2.1.2. Etkili Okul Araştırmaları .....	28
2.2.1.3. Liderlik Yaklaşımları .....	29
2.2.2. Başarı Üzerinde Etkili Müdür Davranışları .....	37
2.2.3. Okul Müdürün Yönetmel Davranışlarının Boyutları .....	39
2.2.3.1. Okulu Tanıma ve Amaca Odaklanma.....	44
2.2.3.2. Akademik Çalışmalara Değer Verme .....	47
2.2.3.3. Düzenli ve Güvenli Bir Çevre Oluşturma .....	48
2.2.3.4. Öğretimi Destekleme.....	50
2.2.3.5. Sınıf İçi Uygulamalara Dahil Olma.....	51
2.2.3.6. Akademik Gelişimi İzleme .....	54
2.2.4. Okul Müdürünün Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisinin Ölçülmesi.....	55
2.2.4.1. Doğrudan Etki Modeli .....	55
2.2.4.2. Dolaylı Etki Modeli.....	58
2.2.4.3. Karşılıklı Etki Modeli .....	65
2.2.5. Yönetmel Davranışları Etkileyen Bağlamsal Değişkenler .....	67
2.3. Aracı Değişken Olarak Mesleki Topluluk.....	69
2.3.1. Sorumluluğu Paylaşma .....	72
2.3.2. Yansıtıcı Diyalog .....	72
2.3.3. Uygulamaları Kurumsallaştırma .....	73
2.4. Öğretimsel Uygulamalar ve Öğretime Odaklanma .....	73

<b>3. YÖNTEM</b> .....	<b>76</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	76
3.2. Evren ve Örneklem .....	76
3.3. Veriler ve Toplanması.....	78
3.3.1. Okul Yöneticilerinin Yönetmel Davranışları Ölçeği (OYYDÖ) .....	79
3.3.2. Mesleki Topluluk Ölçeği (MTÖ) .....	92
3.3.3. Öğretime Odaklanma Ölçeği (ÖÖÖ) .....	99
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı .....	103
3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi .....	104
<b>4. BULGULAR VE TARTIŞMA</b> .....	<b>116</b>
4.1. Okul Müdürünün Yönetmel Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algılarının Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması .....	116
4.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Algıların Karşılaştırılması .....	117
4.1.2. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Algıların Karşılaştırılması .....	118
4.1.3. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Algıların Karşılaştırılması .....	120
4.1.4. Öğretmenlerin Branşına Göre Algıların Karşılaştırılması.....	122
4.1.5. Okul Müdürünün Mesleki Kıdemine Göre Algıların Karşılaştırılması ..	124
4.1.6. Okul Müdürünün Öğretmenlik Deneyimine Göre Algıların Karşılaştırılması.....	126
4.1.7. Okul Müdürünün Müdürlük Deneyimine Göre Algıların Karşılaştırılması.....	128
4.1.8. Okul Müdürünün Mevcut Okuldaki Çalışma Süresine Göre Algıların Karşılaştırılması.....	130
4.1.9. Okul Müdürünün Eğitim Düzeyine Göre Algıların Karşılaştırılması ....	132
4.2. Okul Müdürünün Yönetmel Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algıları ile Öğretmenlerin Mesleki Topluluk ve Öğretime Odaklanma Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi .....	133
4.3. Öğrencilerin Akademik Başarıları Puanları Açısından Araştırma Kapsamına Giren Okullar Arasındaki Farklılaşmanın Belirlenmesi.....	136
4.4. Öğrencilerin Akademik Başarıları Puanları ile Okul Düzeyindeki Değişkenler Arasındaki Doğrudan İlişkilerin Belirlenmesi.....	139
4.5. Öğrencilerin Akademik Başarı Puanları ile Okul Müdürünün Yönetmel Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algıları Arasındaki Dolaylı İlişkilerin Belirlenmesi .....	145
<b>5. SONUÇ ve ÖNERİLER</b> .....	<b>154</b>
5.1. Sonuçlar.....	154
5.2. Öneriler.....	157
5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler .....	157
5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler .....	158
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>161</b>

<b>EKLER DİZİNİ.....</b>	<b>180</b>
EK 1. Etik Kurul Onay Bildirimi.....	181
EK 2. Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni .....	182
EK 3. Uzman Görüşü İçin Başvurulan Akademisyen ve Öğretmenler .....	183
EK 4. OYYDÖ Maddelerine İlişkin Uzman Görüşleri ve Kapsam Geçerlik Oranları (KGO) .....	184
EK 5. OYYDÖ İçin Pilot Uygulamaya Çıkılan Form .....	196
EK 6. MTÖ ve ÖÖÖ İçin Kullanım İzin Belgeleri .....	198
EK 7. MTÖ Maddelerinin Dil Açısından Karşılaştırılması .....	199
EK 8. ÖÖÖ Maddelerinin Dil Açısından Karşılaştırılması .....	200
EK 9. Veri Toplama Araçları .....	201
EK 10. Okul İçi Hataların Normallik Varsayımı Sonuçları .....	203
EK 11. Okul Düzeyine Ait Artıkların Normallik Varsayımı .....	204
EK 12. İki-Düzeyle Yapısal Eşitlik Modeli Analizine Yönelik Oluşturulan Sözdizimi (Model 2) .....	205
EK 13. İki-Düzeyle Yapısal Eşitlik Modeli Sonuçları (Standartlaştırılmış) .....	206
EK 14. İki-Düzeyle Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Artık Varyanslar (Standartlaştırılmış) .....	208
EK 15. Orjinallik Raporu .....	210
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>211</b>

## ÇİZELGELER DİZİNİ

<b>Çizelge 2.1.:</b> Okul Müdürünün Davranışlarının Başarı Üzerindeki Etki Genişliği ..	41
<b>Çizelge 2.2.:</b> Liderliğin Öğrenme Üzerindeki Etkisi: Bir Meta Analizi Sonucu .....	42
<b>Çizelge 3.1.:</b> Araştırmanın Evren ve Örneklem Sayısı.....	78
<b>Çizelge 3.2.:</b> OYYDÖ Maddelerinin Oluşturulmasında Yararlanılan Alanyazın ....	80
<b>Çizelge 3.3.:</b> OYYDÖ için Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları (K=51) .....	84
<b>Çizelge 3.4.:</b> OYYDÖ için Faktörler Arası Korelasyon Katsayıları .....	88
<b>Çizelge 3.5.:</b> OYYDÖ için Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	91
<b>Çizelge 3.6.:</b> MTÖ için Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları (K=14) .....	96
<b>Çizelge 3.7.:</b> MTÖ için Faktörler Arası Korelasyon Katsayıları .....	97
<b>Çizelge 3.8.:</b> MTÖ için Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....	98
<b>Çizelge 3.9.:</b> ÖÖÖ için Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları (K=5).....	101
<b>Çizelge 3.10.:</b> ÖÖÖ için Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....	102
<b>Çizelge 3.11.:</b> Örnekleme Ulaşma Durumuna İlişkin Sayısal Bilgiler .....	104
<b>Çizelge 3.12.:</b> Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler .....	105
<b>Çizelge 3.13.:</b> Okul Müdürlerine İlişkin Kişisel Bilgiler .....	106
<b>Çizelge 3.14.:</b> Araştırmanın Alt Problemlerine Göre Veri Çözümleme Teknikleri.....	107
<b>Çizelge 3.15.:</b> Düzey 1 Hatalarına İlişkinin Betimsel İstatistikler.....	112
<b>Çizelge 3.16.:</b> Uyum İndeksleri .....	115
<b>Çizelge 4.1.:</b> Okul Müdürünün Yönetmel Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algılarının Betimsel İstatistikleri (N=1208).....	116
<b>Çizelge 4.2.:</b> Okul Müdürünün Yönetmel Davranışlarına İlişkin Algıların Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre t-testi Sonuçları .....	117
<b>Çizelge 4.3.:</b> Okul Müdürünün Yönetmel Davranışlarına İlişkin Algıların Öğretmenlerin Kıdemine Göre ANOVA Sonuçları .....	119
<b>Çizelge 4.4.:</b> Okul Müdürünün Yönetmel Davranışlarına İlişkin Algıların Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre t-testi Sonuçları .....	121

<b>Çizelge 4.5.:</b> Okul Müdürünün Yönetsel Davranışlarına İlişkin Algıların Öğretmenlerin Branşına Göre ANOVA Sonuçları.....	123
<b>Çizelge 4.6.:</b> Okul Müdürünün Yönetsel Davranışlarına İlişkin Algıların Okul Müdürün Kıdemine Göre ANOVA Sonuçları.....	125
<b>Çizelge 4.7.:</b> Okul Müdürünün Yönetsel Davranışlarına İlişkin Algıların Okul Müdürünün Öğretmenlik Deneyimine Göre ANOVA Sonuçları.....	127
<b>Çizelge 4.8.:</b> Okul Müdürünün Yönetsel Davranışlarına İlişkin Algıların Okul Müdürünün Müdürlük Deneyimine Göre ANOVA Sonuçları .....	129
<b>Çizelge 4.9.:</b> Okul Müdürünün Yönetsel Davranışlarına İlişkin Algıların Okul Müdürünün Mevcut Okuldaki Çalışma Süresine Göre ANOVA Sonuçları .....	131
<b>Çizelge 4.10.:</b> Okul Müdürünün Yönetsel Davranışlarına İlişkin Algıların Okul Müdürünün Eğitim Düzeyine Göre t-testi Sonuçları.....	132
<b>Çizelge 4.11.:</b> Okul Müdürünün Yönetsel Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algıları ile Öğretmenlerin Mesleki Topluluk ve Öğretime Odaklanma Düzeyleri Arasındaki Korelasyonlar .....	134
<b>Çizelge 4.12.:</b> Tek Yönlü ANOVA Modeli Sabit Etki Sonuçları .....	137
<b>Çizelge 4.13.:</b> Tek Yönlü ANOVA Modeli Seçkisiz Etki Sonuçları .....	137
<b>Çizelge 4.14.:</b> Bağlamsal Faktörlere İlişkin Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli Sabit ve Tesadüfi Etki Sonuçları.....	139
<b>Çizelge 4.15.:</b> Okul Müdürünün Yönetsel Davranışları, Mesleki Topluluk ve Öğretime Odaklanma Değişkenlerine İlişkin Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli Sabit ve Tesadüfi Etki Sonuçları.....	140
<b>Çizelge 4.16.:</b> Gelişmişlik İndeksi, Okulu Tanıma ve Amaca Odaklanma ve Öğretime Odaklanma Değişkenlerine İlişkin Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli Sabit ve Tesadüfi Etki Sonuçları.....	141
<b>Çizelge 4.17.:</b> Model 1 ile Model 2'nin Doğrulanmasına İlişkin Karşılaştırmalı Analiz Sonuçları .....	146
<b>Çizelge 4.18.:</b> Okul Müdürünün Yönetsel Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkisine İlişkin Sonuçlar .....	148

## ŞEKİLLER DİZİNİ

<b>Şekil 2.1.</b> Bossert ve Diğerlerinin Öğretimsel Yönetim Çerçevesi (Bossert vd., 1982) .....	32
<b>Şekil 2.2.</b> Model A: Doğrudan Etki Modeli (Pinter, 1988; Hallinger & Heck, 1996a) .....	56
<b>Şekil 2.3.</b> Model A-1: Öncü Değişkenlerle Doğrudan Etki Modeli (Pinter, 1988; Hallinger & Heck, 1996a) .....	56
<b>Şekil 2.4.</b> Model B: Aracı Etki Modeli (Pinter, 1988; Hallinger & Heck, 1996a) .....	59
<b>Şekil 2.5.</b> Model B-1: Öncü Değişkenlerle Aracı Etki Modeli (Pinter, 1988; Hallinger & Heck, 1996a) .....	59
<b>Şekil 2.6.</b> Farklı Araştırmalarda Kullanılan Bazı Aracı Değişkenler (Özet).....	59
<b>Şekil 2.7.</b> Liderliğin Öğrenme Üzerindeki Etkisine Yönelik Dört Yol (Leithwood vd., 2010) .....	62
<b>Şekil 2.8.</b> Model C: Karşılıklı Etki Modeli (Pinter, 1988; Hallinger & Heck, 1996a) .....	66
<b>Şekil 2.9.</b> Hallinger'in Öğrenme İçin Liderlik Modeli (Hallinger, 2011).....	66
<b>Şekil 3.1.</b> OYYDÖ İçin Birinci Düzey DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (N=255) .....	89
<b>Şekil 3.2.</b> OYYDÖ İçin İkinci Düzey DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (N=255) .....	90
<b>Şekil 3.3.</b> MT Ölçeği İçin Yamaç Eğimi Testi Sonucu .....	94
<b>Şekil 3.4.</b> MTÖ için Birinci Düzey DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (N=255) .....	97
<b>Şekil 3.5.</b> MTÖ İçin İkinci Düzey DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (N=255) .....	98
<b>Şekil 3.6.</b> ÖÖÖ İçin Yamaç Eğimi Testi Sonucu .....	101
<b>Şekil 3.7.</b> ÖÖÖ için DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (N=255) ....	102
<b>Şekil 3.8.</b> Araştırma Kapsamında Kurgulanan İki-Düzeyle Yapısal Eşitlik Modeli (Model 1) .....	113
<b>Şekil 4.1.</b> İki-Düzeyle Yapısal Eşitlik Modeli Sonuçları (Model 2).....	147
<b>Şekil EK.1.</b> Düzey 1 Hatalar (I1resid) için Q-Q Grafiği.....	203
<b>Şekil EK.2.</b> Düzey 1 Hatalar (I1resid) için Empirik Bayes (EB) Tahminlerine Ait Histogram Grafiği .....	203
<b>Şekil EK.3.</b> Düzey 2 Hataları için MDIST'e karşı CHIPCT'e Ait Saçılım Grafiği ..	204

## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

<b>ABD</b>	: Amerika Birleşik Devletleri
<b>AFA</b>	: Açımlayıcı Faktör Analizi
<b><math>\beta</math></b>	: Beta Katsayısı
<b>DFA</b>	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
<b>HLM</b>	: Hiyerarşik Doğrusal Model
<b><math>h^2</math></b>	: Ortak Varyans
<b>KGO</b>	: Kapsam Geçerlik Oranı
<b>KMO</b>	: Kaiser-Meyer-Olkin
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>MEBBİS</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri
<b>MEGP</b>	: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi
<b>MLO</b>	: Müfredat Laboratuvar Okulları
<b>MTÖ</b>	: Mesleki Topluluk Ölçeği
<b>N</b>	: Sayı
<b>NCLB</b>	: Hiçbir Çocuk Geri Kalmasın
<b>OECD</b>	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
<b>OYYDÖ</b>	: Okul Yöneticilerinin Yönetmel Davranışları Ölçeği
<b>ÖÖÖ</b>	: Öğretime Odaklanma Ölçeği
<b>PISA</b>	: Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı
<b>r</b>	: Korelasyon Katsayısı
<b>SED</b>	: Sosyoekonomik Düzey
<b>SH</b>	: Standart Hata
<b>S</b>	: Standart Sapma
<b>TIMSS</b>	: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
<b>UN</b>	: Birleşmiş Milletler
<b>UNESCO</b>	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
<b>UNICEF</b>	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
<b>TÜİK</b>	: Türkiye İstatistik Kurumu
<b><math>\bar{x}</math></b>	: Ortalama
<b>WCEFA</b>	: Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı
<b>YEM</b>	: Yapısal Eşitlik Modeli

## 1. GİRİŞ

Eğitim sistemini, toplumun ve ekonominin ihtiyaçları doğrultusunda uyarlama çabası eğitim reformlarının öncelikleri arasında yer almaktadır. Bu yöndeki girişimler, uluslararası toplumun imza altına aldığı çeşitli antlaşmalarda teyit edilmiştir. Bu çerçevede, çeşitli kuruluşlar tarafından bütün öğrencilerin temel yeterlikleri karşılayacak biçimde eğitim kademelerinden mezun olması yönünde evrensel hedeflerin belirlendiği görülmektedir (Council of the European Union, 2003, 2009; UN, 2003; UNESCO, 2000, 2014; WCEFA, 1990). Bununla birlikte, uluslararası düzeyde izleme ve değerlendirme çalışmaları yürütülerek ülkelerin bu hedeflere ulaşma düzeyine ilişkin performans karnesi niteliğinde sonuçlar ortaya konulmaktadır (Kavak, 2010, s.45). Söz konusu yeterliklerin bir göstergesi olarak uluslararası düzeyde yürütülen ğrenci başarisına dönük sınavlar sonucunda elde edilen düşük ğrenci başarıları, dünya genelinde eğitim sistemlerinin zm bekleyen önemli sorunları arasında yer almaktadır.

Nitekim bu zorluklarla mücadele etmede okulların birincil odak noktasının öğrencilerin öğrenmesi ve başarılarının arttırılması üzerine olması gerektiği çoğu eğitimciler ve politikacılar tarafından sıkça vurgulanmaktadır. Okulların, ğrenme ıktıları açısından daha fazla hesapverebilir olması gerektiği yönünde yaşadıkları baskı, okul müdürlerinin ğretim çalışmalarına liderlik yapmalarını ve buna dönük yönetsel uygulamaları ön plana çıkarmaktadır. Bu bağlamda, OECD yesi ülkelerin eğitim bakanları, 2001 ve 2004 yıllarına ait toplantılarda, toplumun hızla değerren ihtiyaçlarına yönelik eğitim sistemlerinin cevap verebilmesi için okulun yönetsel uygulamalarının önemli bir role sahip olduğunu vurgulamıştır. Yine birçok araştırmacı, okul müdürünü okulların kalitesi açısından anahtar bir öge olarak ele almaktadır (Branch, Hanushek & Rivkin, 2013, s.63).

Öğrencilerin ğrenme düzeylerinin okula dayalı faktörlerden nasıl ve ne derece etkilendiği birçok araştırmanın konusu haline gelmiştir. Eğitimde niteliğin ekonomik büyüme üzerindeki etkisine dönük kanıtlar bu tartışmaların artarak devam edeceği yönünde ipucu sunmaktadır. Ekonomik büyüme içerisinde eğitimin niteliği önemli bir yere sahiptir ve çıktılardaki kalite arayışı birçok gelişmenin öncüsü olarak değerlendirilmektedir. Öte yandan, öğrencilerin akademik niteliklerden yoksun olarak mezun olması yaşamlarında çeşitli zorluğu beraberinde getirmektedir.



Çalışmanın bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, problem cümlesine, alt problemlerine, sayıltılarına, sınırlıklarına ve araştırmada kullanılan kavramlara ait tanımlara yer verilmektedir.

### 1.1. Problem Durumu

Uluslararası toplum tarafından 1948 yılında imzalanan İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nden sonraki dönem, eğitim sistemlerindeki eşitlik arayışlarının ve insan sermayesine olan ilginin yeniden canlanmasıyla birlikte öğrenci başarıları üzerinde etkili değişkenlerin incelendiği yıllar olmuştur. Öğrenci başarısı ile ilişkili değişkenlere yönelik sistematik çabanın 1960'lı yıllarda Flanagan ve Coleman önderliğinde başladığı söylenebilir. Eğitim sistemlerindeki eşitsizliklerin çözümlenmesine dönük üretim fonksiyonu türündeki bu iki araştırma, okula ilişkin değişkenlerin öğrenci başarısında çok az bir etkisinin olduğunu, buna karşın başarının büyük oranda ailenin sosyoekonomik düzeyine bağlı olarak şekillendiğini ortaya koymuştur. Bu durum, izleyen yıllarda bazı araştırmalar tarafından da destek görmüştür (CACE, 1967; Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld & York, 1966; Flanagan, Davis, Dailey, Shaycoft, Orr, Goldberg & Neyman, 1964; Jencks, Smith, Acland & Bane, 1972; Husen, 1967).

Temelde ciddi eleştiriler taşıyan bu sonuç karşısında, okul liderliğinin öğrenme üzerine nasıl katkı sunduğunu araştıran deneysel ve kavramsal nitelikteki çalışmalar (Bridges, 1967; Gross & Herriot, 1965; Lipham, 1961) ile 1970'li yılların sonlarına ait erken dönemli etkili okul araştırmaları, okul değişkenlerinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu yönde etkisinin olabileceğini öne sürmüştür (Austin, 1979; Brookover, Beady, Flood, Schweitzer & Wisenbaker, 1979; Edmonds, 1979; Leithwood & Montgomery, 1982; Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston & Smith, 1979). Bu kapsamdaki çalışmaların sonuçları, alanda olumlu karşılanmış ve birçok araştırmacının, öğrenci başarılarını arttıracak okul koşullarının belirlenmesi yönündeki bakışını yeniden bu alana çekmiştir. Ayrıca, 1983 yılında ABD'de yayınlanan Risk Altındaki Ulus (A Nation at Risk) adlı raporla birlikte bu ilginin arttığı görülmektedir. Bu durum, 1980'li ve 1990'lı yıllarda, liderliğin öğrenme ve okul gelişimi üzerindeki etkisine dönük iyimser yorum ile birlikte okul liderliğinin etkisi üzerine yürütülen deneysel araştırmalarda önemli bir büyümeye yol açmıştır (Hallinger & Heck, 1998). Özetle, okul düzeyi değişkenlerden biri olarak gösterilen

okul müdürü ile öğrenci başarıları arasındaki ilişkinin kırk yılı aşkın bir süredir araştırmacıların ve politika yapıcıların gündemini meşgul ettiği görülmektedir.

İlerleyen yıllarda araştırmalar, okul müdürünün öğrenci başarılarına yönelik etkisini doğrudan ya da dolaylı olmak üzere iki kapsayıcı modelle açıklamaya çalışmıştır. Yetmişli ve seksenli yılları içine alan etkili okul çalışmaları, çoğunlukla okul müdürünün öğrenci sonuçları üzerindeki etkisinin doğrudan olduğunu vurgulamıştır. Bossert, Dwyer, Rowan ve Lee (1982), bu yaklaşıma ciddi bir biçimde eleştiri getirerek okul müdürüne ait davranışların merkezde yer almadığı alternatif bir model önermiştir. Dolaylı etkiye dönük bu bakış açısı, bu yöndeki araştırmaların daha karmaşık ve yeni modeller ekseninde desenlemesine katkı sunmuştur. Bu bağlamda birçok araştırmacı bu etkinin ölçülebilir olduğuna vurgu yaparak okul müdürünün okula ve sınıfa ait koşulları etkilemesiyle birlikte öğrencilerin başarılarını dolaylı yoldan artırabileceğini savunmuştur (Bossert vd., 1982; Hallinger, 2005; Hallinger & Heck, 1996a, 1996b, 1998; Hallinger, Bickman & Davis, 1996; Leithwood & Jantzi, 1999, 2000, 2008; Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006; Louis, Dretzke & Wahistrom, 2010; Marzano, Waters & McNulty, 2005; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; Ross & Gray, 2006; Supovitz, Sirinides & May, 2010; ten Bruggencate, Luyten, Scheerens & Slegers, 2012; Witziers, Bosker & Krüger, 2003). Daha yakın bir dönemde ise okul müdürünün bu koşulları etkilediği gibi onlardan da karşılıklı olarak etkilendiği görüşü ele alınmaktadır (Hallinger & Heck, 1996a; 2010a; Leithwood vd., 2006; Luyten, Visscher & Witziers, 2005; Mulford & Silins, 2009).

Genellikle alanyazındaki bulgular, ileri istatistiki analizlere rağmen doğrudan etki modeli ile desenlenen çalışmaların okul müdürünün etkisini açıklamada sınırlı olduğunu vurgulamış olsa da son dönemde bu modele yönelik cesaret verici sonuçların ortaya konulması bazı tartışmaları beraberinde getirmiştir. Bu tartışmaların odağında, okul müdürünün öğrencilerle bireysel olarak doğrudan ilgilenebileceği ve müdürün dolaylı etkisinin de hesaba katılmasıyla birlikte daha güçlü bir ilişkinin oluşabileceğine yönelik varsayım yatmaktadır (Gentilucci & Muto, 2007; Nettles, 2005; Silva, White & Yoshida, 2011).

Kuramsal gelişim açısından konuya ilişkin alanyazın gözden geçirildiğinde, okul müdürünün başarı üzerinde ne derece etkili olabileceğine ve okul performansına nasıl katkı sunduğuna yönelik önemli ilerlemelerin kaydedildiği görülmektedir (Bell,

Bolam & Cubillo, 2003; Hallinger & Heck, 1996a, 1998; Leithwood vd., 2006; Robinson vd., 2008; Witziers vd., 2003). Konu sadece kuramsal ve uygulama alanında değil aynı zamanda küresel ölçekli eğitim politikaları bağlamında da değerlendirilmektedir. Ayrıca, söz konusu araştırmalarla birlikte özellikle son dönemli reform tartışmalarının odağında yer alan hesapverebilirlik arayışlarının öğrenci başarılarını ön plana çıkarması ve eğitimsel eşitsizlikleri azaltmada okul müdürüne karşı beklentiyi yükseltmesi bu türden çalışmalara olan ilgiye yeni bir ivme kazandırmıştır (Gentilucci & Muto, 2007; Hallinger, 2005; Hallinger & Heck, 2010a, 2010b; Leithwood & Riehl, 2003; Nettles & Herrington, 2007; O'Donnell & White, 2005; Silva vd., 2011). Bu bağlamda, okul müdürlerinin öğrenci çıktılarını arttırmaya yönelik baskı altında oldukları sıkça vurgulanmaktadır (Fullan & Watson, 2000; Leithwood & Menzies, 1998; Wildy & Loudon, 2000; Hallinger, 2003; Marzano vd., 2005; Robinson, 2007).

Okul yönetimi, eğitim reformu içerisinde büyük bir rol almaktadır. Reformların birçoğu, okul gelişimine yönelik olarak hiyerarşik yapıda yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya uygulanan stratejiler biçiminde oluşturulmaktadır ve giderek bu iki alanın birleştirilmesine ve senkronize edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Fullan, 2007; Hopkins, 2008; Moos & Huber, 2007; Stoll, Bolam & Collarbone, 2002). Başka bir deyişle, merkezi olarak oluşturulan reformların okul düzeyindeki paydaşlar tarafından anlam kazanması gerekmektedir. Araştırmalar, yönetim kalitesinin öğrenci başarılarında önemli bir farklılık oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Robinson, 2011). OECD (2001a), dezavantajlı konumdaki grupların akademik başarı düzeyleri arasındaki farklılıklara vurgu yaparak okulun bu gruplar için önemli olduğuna ilişkin kamuoyunun ve politikacıların taşıdığı inanca değinmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 2002 yılında imzalanan Hiçbir Çocuk Geri Kalmayın (NCLB) adlı reform okul müdürleri açısından özel bir anlam taşımaktadır. Bu reform, devlet ve bölge yönetimine öğrencilerin belirlenen akademik başarı standartlarına ulaşmasında sorumlulukla birlikte esnek bir fonlama sistemi getirmiştir. NCLB'nin bir sonucu olarak ortaya konulan ulusal ve yerel düzeydeki öğrenme standartları, öğrenci performanslarına dönük oluşturulan amaçlara katılımı ve ilgiyi arttırmıştır. Söz konusu reformla birlikte yerel düzeydeki performans izleme sisteminin toplum tarafından izlenebilmesi okul yöneticilerine bir baskı ögesi olarak yansımıştır. Bu çerçevede, okul müdürlerinin öğretim ve öğrenme çalışmalarında

daha fazla sorumluluk almaları gerektiği sıkça vurgulanmaya başlanmıştır (Cotton, 2003). Ayrıca, okul müdürünün öğrenci başarılarını arttırmadaki önemi ve örgüt kapasitesinin değişimine yönelik potansiyel etkisi politika yapıcıların ve araştırmacıların üzerinde anlaştıkları bir durum haline gelmiştir (Hallinger, 2005; Leithwood & Seashore-Louis, 2011; Leithwood & Riehl, 2003; Louis, Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2010; Robinson vd., 2008; Stein & Spillane, 2003).

Konu Türkiye açısından ele alındığında, öğrenci başarısının arttırılmasına yönelik Dünya Bankası ile 1990 yılında imzalanan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi'nin (MEGP) önemli bir dönüm noktası olduğu görülmektedir. Bu çerçevede, programların, eğitim araç ve gereçlerinin, ders kitaplarının, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin geliştirilmesi amacıyla 1995 yılında Müfredat Laboratuvar Okullarının (MLO) oluşturulmasına karar verilmiştir (MEB, 1995). İzleyen yıllarda, Toplam Kalite Yönetimi, Stratejik Planlama ve İlköğretim Kurumları Standartları gibi çalışmaların yürütülmesi niteliksel açıdan okul düzeyindeki çeşitli girişimler kapsamında değerlendirilebilir.

Okul müdürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye dönük araştırmalar geleneksel biçimde iki farklı yöntem üzerine temellendirilmektedir: Örnek olay çalışmaları ve geniş ölçekli niceliksel çalışmalar (Leithwood & Riehl, 2003). Okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların sunduğu kanıtlar çoğunlukla geniş ölçekli niceliksel araştırmalara dayanmaktadır. Doğrudan ve dolaylı etkiyle tasarlanmış modelleri inceleyen bu türden çalışmalar, liderlik ile başarı arasında karmaşık bir ilişkinin varlığından söz etmekle birlikte bu etkinin küçük ama anlamlı olduğu üzerinde durmaktadır. Öte yandan, bu süreçte araştırma bulguları açısından birbiriyle çelişkili sonuçlar da üretilmiştir. Özellikle doğrudan etki modelini kullanan araştırmacıların dolaylı etki modellerini kullanan araştırmacılara göre ortaya koyduğu sonuçlarda bu çelişkilerin daha fazla olduğu görülmektedir. Kimi araştırmacılar, sonuçlardaki bu tutarsızlığın kavramsal ve yöntemsel açıdan yapılan seçimlerdeki farklılıklardan kaynaklı olabileceğini ifade etmektedir (Hallinger & Heck, 1996a, 1998; Witziers vd., 2003). Başka bir deyişle, okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki rolünü açıklamada kullanılan modeller ve liderliğe yüklenen anlam araştırma kurgusuna göre farklılaşmaktadır.

Diğer taraftan, elde edilen bulgular arasındaki bu tutarsızlıkların azaltılmasına yönelik kapsamlı bir araştırma modelinin oluşturulabilmesi için okulun dış çevresi ile

iç süreçlerinin birlikte ele alınması gerektiği sıkça dile getirilmektedir (Bossert vd., 1982; Hallinger & Heck, 1996a; May vd., 2012; Ogawa & Bossert, 1995). Bu bağlamda son yıllarda, okul müdürünün etkisini açıklamaya dönük tasarlanan karmaşık modelleri istatistiksel olarak test edebilecek çok-düzeyle yol analizi ve hiyerarşik doğrusal modelleme (HLM) gibi ileri istatistiki tekniklerin yoğun biçimde kullanıldığı ve analizlerde sosyoekonomik düzey (SED) ile okulun büyüklüğü ve kompozisyonu gibi bağlamsal faktörlerin kontrol altında tutulduğu görülmektedir (De Maeyer, Rymenans, Van Petegem, Van Den Bergh & Rijlaarsdam, 2007; Hallinger & Heck, 2010a, 2010b; Heck & Hallinger, 2009; Louis, Dretzke vd., 2010; Supovitz vd., 2010). Kısaca özetlemek gerekirse, araştırmaların anlamlı ve birbiriyle tutarlı sonuçlar üretmesi bakımından okula ait koşulların araştırmacılar açısından dikkatle ele alınması gerekmektedir.

Yukarıda ifade edilen analizler, öğrenci başarısı üzerinde etkili olabilecek birden çok değişkeni değerlendirmeye alabilmesi açısından avantajlı görülmektedir. Ayrıca bu teknikler, okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisini tanımlamada görece daha başarılı olabilmektedir (Day vd., 2009; Heck & Hallinger 2010b; Krüger vd., 2007; Louis, Leithwood vd., 2010; Supovitz vd., 2010). Bu konuda ileri istatistiki yöntemlerin kullanıldığı çalışmalara ihtiyaç duyulduğu halen devam eden bir gerçektir. Sonuçta, okul müdürü her biri farklı boyutlara sahip çok yönlü süreçler aracılığıyla öğrencilerin başarısını arttırmada etkili olabilmektedir. Okul müdürünün rolünün karmaşıklığı onların okul örgütüne daha fazla odaklanmasına yol açabilir. Güçlerini farklı işlere paylaştırırken yaptığı seçim ise, öğretimi geliştirme ve öğrenci başarılarını arttırma açısından daha fazla ya da daha az etkili olmasına yol açabilmektedir.

Konuya ilişkin araştırma desenlerine yönelik bir başka tartışma konusu ise verilerin toplandığı süreyle bağlantılı olarak kesitsel ya da boylamsal açıdan gerçekleştirilmektedir. Kimi yazarlar tarafından, boylamsal türde desenlenen çalışmalar, kesitsel yaklaşımlı çalışmalara bir karşıt olarak gösterilmektedir (Hallinger vd., 1996; Heck, Larsen & Marcoulides, 1990; Heck & Hallinger, 2005; Leithwood & Jantzi, 1999; Luyten vd., 2005; Pounder, Ogawa & Adams, 1995; Wiley, 2001; Hallinger & Heck, 1998; Heck & Hallinger, 2010b; Jacobson, 2011; Robinson vd., 2008). Boylamsal açıdan birkaç yıllık dönemde toplanan veriler, zamana dayalı olarak örgütsel süreçler içerisinde yaşanan değişimleri hesaba

katması yönünden avantajlı görülmektedir. Güçlü boylamsal tasarımların özelliği hem bağımlı hem de bağımsız değişkenlerin çok düzeyli noktada ölçülmesidir (Heck & Hallinger, 2010). Öte yandan, kesitsel biçimde yürütülen araştırmaların okul gelişimi üzerinde eksik sonuçlar doğurabileceği savunulmaktadır (Luyten vd., 2005; May, Huff & Goldring, 2012). Son dönemde yürütülen boylamsal incelemeler liderliğin dolaylı etkisine dönük olarak daha güçlü kanıtlar içermektedir (Sammons, Gu, Day & Ko, 2011).

Bu konuda yapılan çalışmalarda kritik olan noktalardan birisi de yukarıda ifade edildiği üzere, gerek yönetimi gerekse öğrencilerin öğrenme sonuçlarını anlamada okul bağlamına ilişkin özelliklerin önemli bir değişken olduğudur (Bossert vd., 1982; Opdenakker & Van Damme, 2007). Okulun içinde bulunduğu koşulları yansıtan bu faktörlerin, okul müdürünün davranışları, öğrencilerin okula bağlılığı ve okulun çıktıları üzerinde doğrudan etkili olduğuna ilişkin sonuçlar üretilmiştir (Driessen, 2002; Krüger, Witziers & Slegers, 2007; Luyten vd., 2005; Mulford & Silins, 2003; Opdenakker & Van Damme, 2007). Yine bazı araştırmacılar, ailenin eğitimsel kültürünün, SED'e nazaran akademik performansı açıklamada daha iyi bir yordayıcı olduğunu vurgulamaktadır (Leithwood, Aitken & Jantzi, 2000; Marzano vd., 2005; Walberg, 1984). Kısaca, okul müdürünün öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde etkisinin olabildiği ve bu etkinin büyük olasılıkla dolaylı biçimde ve aracı değişken kullanılarak gerçekleştiği görülmektedir. Bu aşamada cevap aranacak anahtar soru, bu etkinin "nasıl" ve "ne derece" olduğu yönündedir: Okul müdürü hangi davranışları sergileyerek sınıf ve okul performansında değişiklik meydana getirir? Okul müdürü hangi aracı değişkenleri etkileyerek öğrenci başarılarına katkı sunar? Okul müdürü öğrencilerin akademik davranışlarında ne derece etkilidir? Ayrıca, ortaya atılan diğer sorular ise, olası katkının hangi koşullar altında artabileceği ya da azalabileceği noktada gerçekleşmektedir? Bu çerçevede, 21. yüzyılın ikinci on yılı içerisinde yukarıda sıralanan soruların cevaplarına ilişkin arayışların ortaya konulmaya başlandığı görülmektedir.

Özellikle son otuz yıl içerisinde, okul müdürünün öğrenme ve okul gelişimine katkısının hangi yollarla gerçekleştiğini araştırma konusu yapan çalışmaların sayısında önemli ilerlemeler yaşanmıştır. Bu süre içerisinde yürütülen sentez çalışmalarının karşılaştığı problemlerden birisi, öğrenci başarılarının incelenmesinde sınırlı sayılabilecek müdür davranışları üzerine odaklanmasıdır.

Başta öğretimsel ve dönüşümcü liderlik yaklaşımları olmak üzere iki kavramsal modelin erken dönemli çalışmalar üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Hallinger, 2003; Marks & Printy, 2003). Bu süreçte, her iki yaklaşımın da ortaya koyduğu deneysel kanıtların taşıdığı sınırlılıklar kimi araştırmacılar tarafından sıklıkla belirtilmektedir (Sun & Leithwood, 2012). İzleyen yıllarda araştırmacılar, liderliğin öğrenci başarısında etkisinin olup olmadığını ve nasıl olduğunu incelemek için dağıtımcı liderlik (Gronn, 2003; Spillane, 2006) ve paylaşımcı liderlik (Barth, 1990; Hallinger & Heck, 2010a; Heck & Hallinger, 2009; Marks & Printy, 2003; Pounder vd., 1995) modellerini de incelemeye başlamıştır. Bu türden çalışmalara yöneltilen eleştirilerden birisi, yönetsel sayılabilecek birçok uygulama içerisinde sınırlı sayıda liderlik yaklaşımlarına odaklanılması yönündedir. Ayrıca, söz konusu kavramsal farklılıklar nedeniyle, okul liderliğinin, okul etkililiği ve okul gelişimindeki etkilerine yönelik anahtar sorunun cevabında tatmin edici ve tutarlı bir sonuç üretmediği görülmektedir (Scheerens & Bosker, 1997; ten Bruggencate vd., 2012).

Yukarıda sıralanan yaklaşımlara alternatif olarak yakın dönemli bazı çalışmalarda birden fazla liderlik yaklaşımlarının bir arada ele alınmaya başlandığı görülmektedir. Bu çerçevede, Marks ve Printy (2003, s. 373) öğretimsel ve dönüşümcü liderlik yaklaşımlarını birlikte değerlendirerek bütünleşik liderlik adında alternatif bir model önerirken, Hallinger (2011) öğrenme için liderlik terimini, öğretimsel liderliğin, dönüşümcü liderliğin ve paylaşımcı liderliğin özelliklerini kapsayacak biçimde tasarlamıştır. Diğer taraftan, Leithwood & Levin (2005), öğretmenlerin eğitimsel etkinliklerini doğrudan etkileyen öğretimsel liderlik ile öğretmenlerin bağlılığını ve yeterliklerini geliştirmeyi amaçlayan dönüşümcü liderlik ve eşgüdümlemeye, planlamaya, izlemeye ve kaynakları sıralamaya odaklanan stratejik liderlik yaklaşımlarını içine alacak biçimde daha geniş liderlik davranışlarının araştırılması üzerinde durmuştur. Bunlara ek olarak, Robinson ve diğerleri (2008), geneli aramaları bakımından yukarıda sıralanan liderlik yaklaşımlarına bir eleştiri getirerek, öğrenci çıktıları üzerindeki etkinin boyutsal temelde incelenmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Fullan (2014) ise öğretimsel liderlik rollerinin okul müdürü için sınırlı olduğunu savunarak alanyazına dayalı bir model ortaya koymuştur. Tüm bu bilgiler birlikte değerlendirildiğinde, okul müdürünün öğrenci başarılarına yönelik müdahale alanlarına ilişkin daha kapsamlı arayışların devam ettiği görülmektedir. Geçmiş dönemden bu yana ele alınan liderlik yaklaşımlarına karşıt olarak alanyazındaki en

yaygın strateji okul müdürünün hangi davranışlarının öğrenci başarılarıyla ilişkili olduğunu saptamaya yönelmiştir (May & Supovitz, 2011).

Okul müdürünün dolaylı etkisini konu alan araştırmaların sınırlılıklarından birisi, öğretimi ve öğrenmeyi etkileyebileceği varsayılan birçok aracı değişkenin çalışmalara nasıl dahil edileceğidir. Liderlik ve öğrenci başarısı üzerine yürütülen araştırmalar, liderlik yaklaşımlarının okuldaki hangi aracı değişkenleri doğrudan etkileyerek öğrencilerin öğrenmesine dolaylı yoldan katkı sunacağına ilişkin geniş bir yelpaze sunmaktadır. Bu yapı ve süreçler, okul yönetiminin öğrenci başarısını dolaylı biçimde etkilemesine aracılık etmektedir.

Söz konusu aracı değişkenleri, mesleki kapasite, öğrenme iklimi, aile-toplum katılımı ve iddialı bir öğretim olmak üzere dört grupta sınıflandıran Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu ve Easton (2010), araştırmalarının sonunda bu boyutlar açısından güçlü olan okulların test sonuçlarında büyük farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın sonuç bölümünde, okul müdürünün bu dört boyuta ilişkin kapasiteyi geliştirmesiyle öğrencilerin başarılarını arttırabileceğini belirtmişlerdir. Bazı araştırmacılar ise liderin, öğrenme ve öğretim alanında kapasite oluşturacak biçimde koşulları şekillendirmesiyle bu etkiyi sağlayabileceğini dile getirmektedir (Hallinger & Hack, 1996a; Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004; Leithwood vd., 2006; Robinson vd., 2008; Southworth, 2002). Hallinger (2011), görece daha ayrıntılı bir bilgi sunarak söz konusu aracı değişkenleri, vizyon-amaçlar, akademik yapılar-süreçler ve bireylerin kapasitesini artırma biçiminde sınıflandırmıştır. Yukarıdaki çalışmalarının dışında Spovitz ve diğerleri (2010), aracı değişken olarak öğretmenin akran etkisini ele almıştır.

Diğer taraftan liderlik araştırmaları, sınıf içi öğretmen uygulamalarının öğrenci başarısı üzerindeki önemine değinmekle birlikte söz konusu uygulamaların bu sürece nasıl dahil edileceği hakkında sunulan kanıtlar sınırlı kalmıştır. Bu kapsamda, Louis, Dretzke ve diğerleri (2010), sınıf içi değişkenlerden öğrencilerin sahip olduğu öğrenme olanakları ile sınıf içerisindeki rahatsız edici davranışları ele almıştır. Sebastian ve Allensworth (2012) ise çalışmalarına, mesleki topluluk, program kalitesi, öğrenme iklimi ve aile ile birlikte sınıf içi öğretimi aracı etki olarak dahil etmiştir.



Alanyazında kırk yılı aşkın süredir elde edilen dikkate değer kavramsal ve yöntemsel ilerlemeye rağmen okul müdürünün öğrenci başarılarında nasıl etkili olduğuna yönelik daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu sıkça dile getirilen bir durumdur (Krüger vd., 2007; Hallinger, 2003; Sebastian & Allensworth, 2012, s. 627). Ayrıca, araştırmalarda karmaşık modellerin kullanılması gerekliliği farklı bilim insanları tarafından belirtilmiş olmasına rağmen sistematik açıdan geçerliliği olan aracı değişkenli modeller sayıca çok azdır. Bu araştırmaların daha çok ilkokul düzeyinde yoğunlaştığı diğer kademelerde ise daha sınırlı sayıda çalışmanın yapılabildiği görülmektedir. Ayrıca, okul müdürünün hangi rol ve sorumluluklarının okuldaki öğrenmeyi ve öğretimi geliştirmede daha önemli olduğuna ilişkin sonuçlar çok açık değildir. Bununla birlikte, okul müdürlerinin eğitim politikalarına ve yerel ihtiyaçlara karşı nasıl cevap vereceği halen gündemini koruyan sorulardan birisidir.

Tüm bu görüş ve eğilimler, öğrenci başarısı üzerinde etkili okul müdürü davranışlarının giderek daha yoğun biçimde tartışılacağı izlenimini vermektedir. Bu araştırma, okul müdürünün başarıyı arttırmaya dönük yönetsel davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine dayalı olarak saptamaya yönelmiştir. Bu konu üzerinde yapılacak çalışmalar ile eğitim politikalarına katkı sunacak biçimde uygulamacıların bazı güçlükleri önceden görmesine ve onu aza indirgemesine yönelik veriler elde edilebilir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı, okul müdürünün yönetsel davranışlarının öğrenci başarısıyla ilişkisini saptamak ve bu ilişkide öğretmen mesleki topluluğunun ve öğretime odaklanma düzeyinin aracı etkisini öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlemektir.

Öğrenci başarılarının artırılması ülkelerin gündemini sürekli meşgul eden bir konudur. Özellikle eğitim reformları ve hesapverebilirlik tartışmaları ile birlikte toplumların okullardan beklentileri de artış göstermiştir. Okul düzeyi değişkenlerden biri olarak okul müdürünün hangi davranışlarının öğrenci başarısında etkili olabileceğine dönük araştırmalar yürütülmekle birlikte ek araştırmalara ihtiyaç duyulduğu sıkça vurgulanan bir durumdur (Hallinger, 2003; Hallinger vd., 1996; Hallinger & Murphy, 1986; Krüger vd., 2007; Sebastian & Allensworth, 2012). Okul müdürünün akademik başarıyı etkileyebilecek davranışlarının neler olabileceğine

dönük temel soru güncelliğini korumaktadır. Bu kapsamda araştırmının ilgili alanyazına katkı sunması beklenmektedir.

Diğer taraftan, araştırmacılar, okul müdürünün öğrenci başarı üzerinde etkisini açıklamada farklı ülke verilerine ihtiyaç duyulduğunu sıkça vurgulamaktadır (Hallinger, 2011). Daha çok ABD, İngiltere, Avusturya ve Çin'de yürütülen çalışmalar Türkiye bağlamında da tartışılmakla birlikte, bu konuda yeterince araştırmının olmadığı söylenebilir. Ayrıca, son kırk yılda yürütülen sentez çalışmalarının karşılaştığı problemlerden birisi, öğrenci başarılarının incelenmesinde sınırlı liderlik davranışları üzerine odaklanılmasıdır. Bu çerçevede, öğretimsel liderlik ve dönüşümcü liderlik olmak üzere iki yaklaşımın söz konusu tartışmaları domine ettiği görülmektedir. Her iki yaklaşımın da ortaya koyduğu deneysel kanıtların sınırlı olduğu kimi araştırmacılar tarafından üzerinde durulan bir sorundur. Ayrıca, öğretimsel liderlik uygulamalarının neler olabileceğine yönelik arayışların devam ettiği izlenmektedir (Leithwood & Seashore-Louis, 2012; Neumerski, 2013; Spillane & Diamond, 2007; Spillane, Halverson & Diamond, 2004). Bu açıdan konunun yönetsel davranış bağlamında daha geniş biçimde ele alınarak tartışılması önemli hale gelmektedir.

Öte yandan araştırmacılar, okul müdürünün öğrenci başarısına yönelik etkisini doğrudan ya da dolaylı biçimde olmak üzere iki temel modelle açıklamaya çalışmıştır. Bu iki yaklaşımın ortaya koyduğu sonuçlar güncel ve tartışmalı bir konudur. Doğrudan ve dolaylı etki modelinin test edildiği bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki topluluğu ve öğretime odaklanma düzeyleri aracı değişken olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda, araştırmının doğrudan ve dolaylı etkiye dayalı görüşlere katkı sunması beklenmektedir.

### **1.3. Problem Cümlesi**

Okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin öğretmen algıları ile öğrencilerin akademik başarısı arasında manidar bir ilişki var mıdır? Bu ilişkide, öğretmenlerin mesleki topluluk ve öğretime odaklanma düzeylerinin aracı etkisi nedir?

### **1.4. Alt Problemler**

Belirlenen problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin ğretmen algıları nasıl bir dağılım göstermektedir? Bu algılar;
  - a. Öğretmenlerin cinsiyetine,
  - b. Öğretmenlerin kıdemine,
  - c. Öğretmenlerin eēitim düzeyine,
  - d. Öğretmenlerin branşına,
  - e. okul müdürünün mesleki kıdemine,
  - f. okul müdürünün öğretmenlik deneyimine,
  - g. okul müdürünün müdürlük deneyimine,
  - h. okul müdürünün mevcut okuldaki çalışma süresine,
  - i. okul müdürünün eēitim düzeyine,

göre manidar bir farklılık göstermekte midir?
2. Okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin ğretmen algıları ile öğretmenlerin mesleki topluluk ve öğretime odaklanma düzeyleri arasında manidar bir ilişki var mıdır?
3. Öğrencilerin akademik başarı puanları, araştırma kapsamına giren okullara göre manidar bir farklılık göstermekte midir? Varsa bu farkın ne kadarı okul içi ve okullar arası farktan kaynaklanmaktadır?
4. Öğrencilerin akademik başarı puanları ile okul düzeyindeki deēiřkenler (okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin ğretmen algıları, öğretmenlerin mesleki topluluk ve öğretime odaklanma düzeyi ve baēlamsal faktörler) arasında manidar bir ilişki var mıdır?
5. Öğrencilerin akademik başarı puanları ile okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin ğretmen algıları arasındaki ilişkide öğretmenlerin mesleki topluluk ve öğretime odaklanma düzeylerinin aracı etkisi nedir?

### 1.5. Sayıtlar

Bu araştırma, en az bir yıldan bu yana mevcut okul müdürü ile birlikte alışan Türkçe, matematik, fen Bilimleri, sosyal Bilgiler, yabancı dil ve din kültürü ve ahlak

bilgisi dersi öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin, akademik başarıyı artırmaya yönelik davranışları gerçekleştirme düzeyleri üzerinde bir çıkarımda bulunulabileceği varsayımı taşımaktadır.

## 1.6. Sınırlılıklar

Araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür.

1. Bu araştırma, öğretmen görüşleri ve uygulanan ölçekler doğrultusunda sınırlılık içermektedir.
2. Araştırma, 2014-2015 öğretim yılında Ankara ili sınırlarındaki Altındağ, Çankaya, Gölbaşı, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle ilçelerindeki ortaokullar ve bu okulların Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenleri ile sınırlıdır.
3. Araştırma ortaokul sekizinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
4. Araştırmada okul türü açısından sınırlılığa gidilmiştir. Bu kapsamda, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde yer alan ortaokullar araştırmaya dahil edilmiştir. Buna karşın, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesindeki toplam iki Yatılı Bölge Okulu çalışma kapsamına alınmamıştır. Ayrıca, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesindeki ortaokullar, Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı müzik ve bale ortaokulları ve Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğüne bağlı özel ortaokullar ile 2014-2015 eğitim yılında sekizinci sınıfı bulunmayan İmam Hatip Ortaokulları çalışmada yer almamıştır.
5. Araştırmada, sadece resmi kurumlar ele alınmış özel öğretim kurumları değerlendirme dışı bırakılmıştır.
6. Araştırma okul müdürünün en az bir yıldan bu yana aynı okulda görev yapma şartı ile sınırlandırılmıştır.

## 1.7. Tanımlar

**Akademik Başarı:** Öğrencilerin, 2014-2015 eğitim yılı II. Döneminde Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, yabancı dil ve din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinden elde ettikleri sınav notlarının ortalamasıdır.

**Mesleki Topluluk:** Öğretmenlerin, birbirleri arasındaki ilişkilere dayalı olarak sorumluluğu paylaşma, yansıtıcı diyalog içerisinde olma ve öğretim uygulamalarını kurumsallaştırma yönündeki tutum ve davranışlarıdır.

**Öğretime Odaklanma:** Öğretmenlerin, öğretim çalışmalarındaki ilerleme hızı, öğretimde yaşadığı aksamalar, öğretimde kullandığı stratejilerinin etkililiği ve öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesidir.

**Yönetsel Davranışlar:** Okul müdürlerinin okulu tanıma ve amaca odaklanma, akademik çalışmalara değer verme, düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma, öğretimi destekleme, sınıf içi uygulamalara dahil olma ve akademik gelişimi izleme yönündeki davranışlarıdır.



## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, ilgili alanyazına dayalı olarak araştırma problemini açıklayabilmek, çözümleyebilmek ve araştırma bulgularını yorumlayabilmek amacıyla oluşturulan kavramsal çerçeveye yer verilmektedir. Öte yandan, ilgili araştırmalar için ayrıca bir bölüm oluşturulmayıp alt bölümler içerisinde sunulmaktadır.

Bu bağlamda ilgili alanyazın dört alt bölümde incelenmiştir. Birinci alt bölümde, insan sermayesi açısından eğitim ve akademik başarı, ikinci alt bölümde okul yöneticilerinin yönetsel davranışları, üçüncü alt bölümde aracı değişken olarak mesleki topluluk ve dördüncü alt bölümde öğretimsel uygulamalar ve öğretime odaklanma konusu ele alınmaktadır.

### 2.1. İnsan Sermayesine Yatırım Aracı Olarak Eğitim ve Akademik Başarı

Eğitimin bireysel ve toplumsal getirisi, ülkelerin insan sermayesini geliştirmeye dönük vereceği öneme ışık tutmakta ve nüfusun sahip olduğu beceri düzeyini artırma doğrultusunda yapılacak yatırımları güdülemektedir. Deneysel araştırmalar, ülkeler arasında gelir ve büyüme rakamları üzerinde yaşanan farklılaşmanın insan sermayesi ile açıklanan oranının %20 - %40 arasında değiştiğini vurgulayarak eğitimin hem nicelik hem de nitelik boyutunu içine alan insan sermayesinin rolüne dikkat çekmektedir (Hanushek & Woessmann, 2012; Schoellman, 2012). Bunun yanında eğitim, çalışanların üretkenliğini etkilemesiyle birlikte bireysel getirilerde artışa neden olabileceğini gösterir kanıtlar da sunmaktadır (Becker, 1964; Mincer, 1970, 1974; Psacharopoulos & Patrinos, 2004; Hanushek & Zhang, 2009). Ayrıca eğitim, sağlıklı birey sayısında ilerleme ve düşük suç oranı gibi toplumsal faydalar sağlamaktadır (Lochner, 2011; McMohan, 2006). Tüm bunlarla birlikte, ekonomik büyüme oranına yaptığı katkı göz önüne alındığında, eğitim sistemlerinin bir ürünü olarak öğrenme çıktılarının düzeyi ile modern toplumun ve ekonomilerin ihtiyaçları arasındaki uyumun sağlanması çoğu eğitim politikalarının odak noktası haline gelmiştir (Hanushek & Woessman, 2008).

Öğrencilerin mezun olduklarında sahip olmaları hedeflenen yeterliklerin kazanılması için eğitim kalitesinin artırılması uluslararası toplum tarafından çeşitli belgelerde dile getirilmiştir. Öğrencilerin akademik başarısını yükseltme, dünya genelinde eğitim sistemlerinin sürekli gündeminde olan bir konudur. Bu aynı zamanda okul

toplumunun birincil amaçları arasında yer almaktadır. Konu iyimser açıdan değerlendirilecek olursa, eğitimcilerin tarihin geçmiş dönemlerine nazaran etkili okulların ne yaptıklarına ilişkin görece daha fazla bilgiye sahip oldukları düşünülmektedir (Marzano vd., 2005).

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin imzalanmasından sonra eğitim hakkı eğitimde nitelik kavramını da içine alacak biçimde genişleme göstermiştir. Nitelik düşüncesindeki gelişim beraberinde bu kavramın ölçülmesine ve ölçümlerin sınav sonuçlarına dayalı olarak ele alınmasına neden olagelmiştir. Bu çerçevede, 1960'lı yılların ortalarında ülkeler arasında eğitimsel başarıların karşılaştırılmasına yönelik ulusötesi ortaklıkların oluşturulduğu görülmektedir. Söz konusu tarihten itibaren, birçok ülkede öğrencilerin matematik, fen ve okuma alanındaki performansları saptanmaya çalışılmaktadır. Bu kapsamda, öğrenci performanslarının düzenli aralıklarla ölçümünü sağlayan üç önemli program bulunmaktadır: Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA), 2000 yılından bu yana her üç senede bir yapılmakta ve örgün eğitimde 15 yaş grubunda yer alan öğrencilerin matematik, fen ve okuma becerileri alanındaki performanslarını belirlemektedir. Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS), 1995 yılından bu yana her dört senede bir yürütülerek dördüncü ve sekizinci sınıfta yer alan öğrencilerin matematik ve fen alanındaki performanslarını saptamaktadır. Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) ise 2001 yılından bu yana her beş senede bir gerçekleşmekte ve dördüncü sınıfta yer alan öğrencilerin okuma alanındaki performanslarını ortaya koymaktadır (Hanushek & Woessmann, 2014).

Bu sınavlar aynı zamanda, nüfusun beceri düzeyini geliştirmede eğitim sistemlerinin karşılaşacağı olası sorunlara işaret etmektedir. Bu sorunlardan birisi de okuma, matematik ve fen alanındaki düşük öğrenci performansı ile baş etmedir. Yakın dönemli PISA sonucuna göre, OECD'ye üye ülkelerde 15 yaş grubu çocukların %26'sı matematik, %19'u okuma ve %19'u fen alanında asgari performans düzeyi olarak tanımlanan düzey 2'nin altında yer almıştır. Bu oranlar, Türkiye açısından sırasıyla %42, %22 ve %26 ile daha ciddi boyutlara ulaşmaktadır (Anıl, Özer Özkan ve Demir, 2015). Bu çerçevede, yaklaşık dokuz yıllık bir eğitim hayatından sonra öğrencilerin temel yeterlikler açısından başarısız olması, okul yönetiminde hem moral hem de hesapverebilirlik bağlamında önemli bir sorun alanı oluşturmaktadır.

Sınıfların farklı özgeçmişe sahip öğrenci gruplarından oluşması, velilerin yoğun iş yaşamları ve çocukları okula hazırlama konusunda gerekli hazırbulunuşluk düzeyine ulaştırılmamları, özellikle öğrencilerin dilsel açıdan okulun istediği beceri düzeyinde olmaması ve karmaşık öğretim programları bu güçlükleri arttırabilmektedir.

Öğrenci başarısı, temelde öğrenci düzeyindeki değişkenler ile bunun dışındaki; öğrencilerin becerileri, beklentileri, güdüleri ve davranışları, ailesel kaynaklar, ailenin tutumu ve desteği, okulun organizasyonu, kaynakları ve iklimi, öğretim programının yapısı ve içeriği, öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyleri ile tutum ve eğitimsel uygulamaları gibi birçok faktörden etkilenmektedir. Bir OECD yayınında (2005, s. 26-27), öğrencilerin öğrenme düzeyini etkileyen faktörlerin incelendiği çalışmalara ait sonuçlar üç grupta toplanmıştır. Birincisi, öğrencinin kendi yetenek ve tutumları ile aile özgeçmişini içine alan öğrenci düzeyindeki değişkenlerdir. Bu gruba dahil olan çalışmaların temel bulgusu, öğrenciler arasındaki öğrenme farklılıklarının en önemli kaynağının bu düzeydeki değişkenlere ait olduğudur. Öte yandan, bu değişkenlerin kısa dönemli eğitim politikalarından etkilenmesi ise güçtür. İkincisi, eğitim politikalarının etkisine daha açık olan okulla ilgili kaynaklardır. Bu faktörler öğrenci öğrenmelerinde öğrenciye ait faktörlere nazaran daha küçük bir etkiye sahiptir (Hanushek 2006; Hallinger & Heck, 1996a; Leithwood vd., 2006; OECD, 2005). Üçüncüsü ise, okul düzeyindeki değişkenlerdir. Bu faktörler öğrenci öğrenmelerine sınıflar açısından düşünüldüğünde yakın değişkenlerdir. Örneğin, öğretmen kalitesi ve sınıf içi uygulamalar, bunların öğrenci başarıları üzerinde daha güçlü bir etkiye sahip olma eğilimi bulunmaktadır (Leithwood & Riehl, 2003; OECD, 2005). Öte yandan, yirmi yıllık üretim fonksiyonu araştırmalarının ürettiği tutarlı sonuç, okul harcamaları, öğrenci başına öğretmen oranı gibi okula ait girdi türünden kaynakların öğrenci başarıları ile sistemli bir biçimde ilişkisinin olmadığıdır (Hanushek, 1989; Hanushek, 2006). Bu bağlamda son dönemde okula ait yapıların ve süreçlerin ön plana çıktığı izlenmektedir.

Öğrenci başarısının arttırılması, politika yapıcılar ve akademisyenler tarafından uzun dönemli bir ilgi odağıdır. Bu süreçte, öğrenci başarısı olarak, çoğunlukla öğrencilerin merkezi sınav sonuçlarına dayalı olarak elde ettikleri matematik, okuma, fen, yazma, dil ve sosyal çalışmaların değerlendirilmeye alındığı görülmektedir (Hanushek & Woessmann, 2010; Sun & Leithwood, 2012). Karmaşık



ve dinamik bir yapı içerisinde okulların öğrenci başarılarını arttırmada ne derece ve nasıl etkili olduğu araştırmacılar tarafından pek çok çalışmaya konu olmuştur (Hanushek, 2006; Hattie, 2008; Hoy, 2012;). Coleman ve Felenegan önderliğinde oluşturulan çalışma grupları ile başladığı kabul edilen okul değişkenlerini sorgulama çabaları okul özellikleri, öğretmenler, okul yöneticileri, öğrenciler ve daha pek çok faktörde toplanabilmektedir. Greenwald, Hedges ve Laine (1996), okul kaynakları ile öğrenci başarısı arasında bir ilişkinin olup olmadığını saptamaya yönelik 60 araştırma üzerinde yürüttüğü meta analizi çalışmasında okul kaynaklarının sistematik biçimde öğrenci başarısı ile ilişkisi bulunduğunu belirtmiş ve bu ilişkilerin eğitsel açıdan geniş ölçüde önemli olduğunu ifade etmiştir. Öte yandan, PISA 2000 sonuçlarına göre, OECD ülkelerinde öğrencilerin ortalama okuma becerilerine yönelik farkın %36'sı okullar arası farktan kaynaklanmaktadır. Ayrıca bu oran ülkelere göre değişiklik göstermektedir (OECD, 2001a, s.197).

Eğitim sistemlerinde bazı okulların neden diğer okullara göre daha yüksek öğrenci başarısına sahip olduğu okul geliştirme çalışmalarının önemli bir konusudur. Bir OECD yayınında (2001a, s.211-212), sosyal ve etnik grupların akademik başarısızlıklarının azaltılmasında okul politikasının ve okulların önemine değinmektedir. Söz konusu yayının sonuç bölümünde okul müdürünün okul etkililiği ve okul geliştirme süreçleri üzerindeki etkisine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca, dezavantajlı gruptaki öğrenciler arasında yaşanan başarı eşitsizliklerini düşürmede okul müdürünün önemli bir role sahip olduğuna yönelik kamuoyunun ve politikacıların sahip olduğu inanç üzerinde durulmaktadır. Bu güvenin bir sonucu olarak Branch ve diğerleri (2013, s.63) okul liderliğini yüksek kaliteli okullar için anahtar bir öge olarak tanımlanmaktadır.

Okul müdürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkileri yoklayan araştırmalar uzun dönemli bir geçmişe sahiptir. Son kırk yıllık dönemde okul düzeyi değişkenlerden biri olarak okul müdürünün öğrenme ve okul gelişimine katkısının hangi yollarla gerçekleştiğini araştırma konusu yapan çalışmaların sayısında önemli ilerlemeler kaydedilmiştir (Bossert, vd., 1982; Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu vd., 2009; Firestone & Wilson, 1985; Gross & Herriot, 1965; Hallinger, 2011; Hallinger vd., 1996; Heck vd., 1990; Louis, Dretzke vd., 2010; Marks & Printy, 2003; Marzano vd., 2005; Robinson vd., 2008; ten Bruggencate vd., 2012). Son dönemde, okul müdürünün doğrudan veya dolaylı olarak öğrenci başarısını etkileyip

etkilemediğini ele alan en az beş deneysel çalışmanın yürütüldüğü görülmektedir (Bell vd., 2003; Leithwood vd., 2006; Leithwood vd., 2004; Marzano vd., 2005; Silva vd., 2010; Witziers vd., 2003). Bu süreçte uygulayıcılar ve araştırmacılar iki değişken arasında bir ilişkinin olduğunu varsaymıştır. Söz konusu araştırmaların odağında yer alan temel soru okul müdürünün öğrenci başarısında etkisinin olup olmadığı yönde gerçekleşmiştir. Farklı ülkelerde yürütülen kırktan fazla araştırmanın ortaya koyduğu temel sonuç, okul liderlerinin öğrenme çıktıları üzerinde ölçülebilir ve daha çok dolaylı etkisinin olduğunu belirtmektedir. Bunun anlamı, okul liderlerinin öğrenci öğrenmeleri üzerindeki etkisinin genel olarak diğer insanlar, olaylar ve örgütsel faktörler aracılığıyla oluştuğudur (Bell vd., 2003; Bossert vd., 1982; Hallinger & Heck, 1998; Leithwood vd., 2006; Robinson vd., 2008; Witziers vd., 2003). Bu yaklaşıma göre okul müdürü, öğretimin ve öğrenmenin gerçekleştiği koşulları şekillendirerek öğrenci öğrenmesine katkı sunabilmektedir. Bu bağlamda etkili bir öğretim ve öğrenme ortamının oluşturulmasında okul müdürü kurumda güçlü bir rol oynar. Yukarıda sözü edilen araştırmalar son kırk yıl içerisinde eğitim liderliği ve onun öğrenci çıktıları üzerine etkileri üzerine yoğun biçimde odaklanmıştır.

Konu sadece liderlik araştırmaları ile değil aynı zamanda eğitim ekonomisi açısından da değerlendirilmektedir. Bu çerçevede araştırmalar, okul müdürü ile öğretimsel iklim ve öğrenci başarısı arasında istatistiksel bir bağlantı olduğunu açık biçimde göstermektedir (Branch vd., 2012; Coelli & Green, 2012; Grissom, Kalogrides & Loeb, 2015). Bu kanıtlara rağmen, okul müdürlerinin öğrenci çıktılarını arttırmada nasıl daha etkili olabileceğine yönelik araştırmalar devam etmektedir. Okul müdürünün okulun gelişimi açısından ciddi öneme sahip olduğunu vurgulayan çalışmalarında Leithwood ve diğerleri (2004, s.5) okul liderliği üzerine nicel ve nitel araştırmaları gözden geçirmiş ve okul müdürünün liderliğinin öğrencinin öğrenmesini etkileyen okulla ilgili etkenler arasında sınıf öğretiminin ardından ikinci sırada yer aldığı sonucuna varmıştır. Ayrıca deneysel kanıtlar, liderliğin okul şartları ve öğrencilerin öğrenmesi üzerine etkisini vurgulamaktadır (Hallinger & Heck, 1996a, 1996b, 1998; Leithwood & Jantzi, 2000; Waters, Marzano & McNulty, 2003).

Okul müdürünün öğrenci çıktıları nasıl etkilediğine yönelik kavramsal ve deneysel çabalar daha çok Kuzey Amerika'da yoğunluk kazansa da (örn: Bossert vd., 1982; Bridges, 1967; Dwyer, 1985; Hallinger vd., 1996; Hallinger & Heck, 1996a, 1998;

Hallinger & Murphy, 1985; Heck vd., 1990; Pitner, 1988), son dönemde farklı ülkelerde gerçekleştirilmiş çalışmalarla konu uluslararası bir ilginin odağı haline gelmiştir. “Öğrenme için Liderlik” kavramı altında konunun Kuzey Amerika, Avrupa ve Pasifik Asya’da kendini gösteren küresel bir ilgi odağı haline geldiği görülmektedir (Bell vd., 2003; MacBeath & Cheng, 2008; Mulford & Silins, 2003; Muijs, 2007; Robinson vd., 2008; Townsend & MacBeath, 2011; Walker & Ko, 2011; Witziers vd., 2003). Okul müdürü ile başarının incelendiği çalışmaların ilerleyen dönemlerde Avusturalya’da (Mulford & Silins, 2003; Silins, Zarins & Mulford, 2002) Hollanda’da (Krüger vd., 2007; Sleegers, Geijsel & Van den Berg, 2002; Van de Griff, 1990; Witziers vd., 2003), İngiltere’de (Bell vd., 2003; Day vd., 2009; Leithwood & Jantzi, 2006; Rutter, 1983; Southworth, 2002, 2003) ve Yeni Zelanda’da (Robinson vd., 2008) benzer biçimde yürütüldüğü görülmektedir. Bununla birlikte Kuzey Amerika dışında okul liderliğinin etkisi üzerine yürütülen araştırmaların her zaman benzer sonuçları üretmediği görülmektedir (Hallinger & Heck, 1998; Witziers vd., 2003). Bu farklı bulgular, ulusal bağlamın uygulama ve okul liderliği üzerindeki olası etkisini işaret etmektedir.

Öte yandan, bu süreçte araştırma bulguları açısından birbiriyle çelişkili sonuçlar da üretilmiştir. Okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki rolünü açıklamada kullanılan modeller, liderliğe yüklenen değişik anlam ve işlevler bu farklılıkların nedenleri arasında gösterilebilir. Şu durum belirtilmelidir ki, öğrencilerin öğrenme düzeylerini etkileyen faktörlere yönelik deneysel araştırmaları tasarlamak kavramsal ve yöntemsel olarak güçtür. Öğrenci öğrenmeleri, SED, yetenek, okul uygulamaları, öğretim uygulamaları gibi örgüt içi ve dışı çok geniş faktörlere göre şekillenmektedir. Öğrenci başarılarındaki değişik faktörlerin etkisini ölçen çalışmalar, öğrenmeyi sınırlı biçimde ölçmeyi sağlayan veri setleri ve yöntemleri ile onu etkileyen birçok faktör içerisinde sınırlı göstergeleri kullanma eğilimindedir. Başka bir deyişle araştırmalarda sınırlı veriler ve sınırlı değişkenler bulunmaktadır. Bu durum kavramsal ve yöntemsel olarak güçlük oluşturmaktadır. Leithwood & Levin (2005, 2005, s.40-42), bu kapsamdaki bir araştırmanın ortaya konulabilmesi için yöntem hakkında geniş bir karar verme sürecinin işletilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Araştırmacılara göre, okulun büyüklüğü, türü ve boylamsal veri toplamada yaşanan sınırlılıklar yöntemsel açıdan zorluklar oluşturmaktadır.

Okulun performans göstergesi olarak kullanılabilir çok sayıda değişken bulunmasına rağmen öğrencilerin akademik başarılarının seçilmesi Hallinger ve Heck'e (2010b, s.665) göre üç neden etrafında toplanmaktadır. Birincisi, geçmiş dönemli araştırmaların okul müdürünün öğrenme üzerindeki etkisinin büyük ölçüde dolaylı olarak gerçekleştirdiği ve çeşitli okul düzeyi faktörlerin aracı olarak kullanıldığı yönündeki bulgulardır. İkincisi, hesapverebilirlik ekseninde gerçekleşen eğitim reformları, okul müdürünün sorumluluğu açısından öğrenci başarılarını önemli bir konuma yükseltmiştir. Son olarak, öğrenme için liderlik kavramı üzerine evrensel düzeyde artan ilgi, okul yönetiminin hem örgütsel değişkenlere hem de öğrencilerin öğrenme çıktılarına açıklamada ele alınması gereken bir öncelik olduğunu göstermektedir.

## **2.2. Okul Müdürünün Yönetmel Davranışları**

Yönetmel davranış terimi, farklı biçimlerde ele alınmaktadır. Başaran'a (2004, s.109) göre yönetmel davranış, yönetmenin örgütü etkili kılmak için uygulamaya koyduğu bilgi, beceri ve gösterdiği tutumların bir bileşkesidir. Diğer bir tanımda ise Balcı (2005, s.201), yöneticinin insanlara iş yaptırmaya yönelik uyguladığı etkileme davranışı olarak değerlendirilmektedir. Yönetici davranışlarını yapıyı kurma ve anlayış gösterme olarak sınıflandıran çalışmalarda, yapıyı kurma kapsamında yöneticinin kendisi ile astları arasındaki ilişkilerin düzenlenmesi, amaç gösterme, performans göstergelerini belirtme, işin nasıl yapılacağını gösterme, özetleme ve değerlendirme yönündeki davranışlar vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, yönetici davranışlarının göreve ve ilişkiye dönük olmak üzere iki grupta toplanabildiği belirtilmektedir (Balcı, 2005, s.201).

Eğitim alanındaki pek çok kişi, okul yönetimine ait tanımlanan rolün giderek daha karmaşık ve daha zor olduğunu kabul etmektedir. Bu kapsamda Flockton (2001), okul müdürünün giderek genişleyen ve zorluk çekilen rolleri üzerine şunları belirtmektedir:

*"Okullar eğitim ve öğretim işlerinin yanında, beslenme, danışmanlık, beden ve zihin sağlığı ve güvenlik alanlarında öğrencilere hizmet sunmaktadır. Okul müdüründen yasal bir uzman (hukukçu, bilirkişi), sağlık ve sosyal hizmetler koordinatörü, fon sağlayan, başış toplayan, gelir bulan, diplomat, arabulucu, müzakereci, hakem, halkla ilişkiler danışmanı, güvenlik görevlisi, teknolojik alanda yenilik araştırmacısı gibi roller beklenmektedir. Tüm bunların yanında okul müdürünün en önemli işi öğretimi ve öğrenmeyi sağlamasıdır."*

Dinamik bir çevrede görevlerini yerine getiren okullar, çağdaş toplumun ihtiyaçlarına ayak uydurma yönünde yoğun bir çaba sarf etmektedir. Okul özerkliği ve hesapverebilirlik alanındaki uygulamaların artması okulların amaçlarını gerçekleştirmeye dönük uygulamalarını daha da önemli hale getirmiştir. Bu kapsamda, okulda yürütülen yönetim faaliyetlerinin evrensel düzeyde eğitim politikalarının öncelikleri arasında yer aldığı izlenmektedir. Sıralanan bu gelişmeler ve yaşanan güçlükler, okul yönetimini OECD ülkelerinde eğitim politikaları açısından önemli bir gündem maddesi olarak görülmesine yol açmıştır. OECD'nin 2001 ve 2004 toplantılarında, ülkelerin eğitim bakanları, toplumun hızlı değişim ihtiyacına yönelik eğitim sistemlerinin cevap verebilmesinde okulda yürütülen çalışmaların dikkat çekici bir role sahip olduğunu vurgulamıştır (Pont, Nusche & Moorman, 2008, s.16).

Diğer taraftan, ülkelerin kendi eğitim sistemlerini çağdaş toplumun ihtiyaçları doğrultusunda uyarlama çabaları aynı zamanda okul yönetimine ilişkin beklentilerdeki değişimini beraberinde getirmiştir. Son dönemde okullar karar vermede daha özerk hale gelmekte ve sonuçlara yönelik daha fazla hesapverebilirlik içerisinde yer almaktadır. Bununla birlikte, öğrenci düzeyindeki farklılıklara rağmen öğrenci performanslarındaki artışa yönelik gereklilik, kanıt temelli öğretim uygulamalarının kullanılması konusunda okulları görece daha fazla baskı altında tutmaktadır. Bu eğilimlerin bir sonucu olarak, okul yönetiminin işlevi farklı roller altında çeşitlenmiştir. Öte yandan, birçok ülkede, okul müdürlerinin çok yoğun çalışma alanı bulunduğu vurgulanan bir durumdur (Pont vd., 2008). Tüm bu gelişmeler, okul yönetimini eğitim sistemleri açısından öncelikli hale getirmekte ve yönetim kalitesinin artırılması ihtiyacını doğurmaktadır. Okulların sürekli gelişim içerisinde olmasını amaçlayan eğitim politikası, yerel düzeyde özellikle okul müdürleriyle birlikte daha fazlasını yapılabileceklerini varsaymaktadır (Brown, Anfara, Hartman, Mahar & Mills, 2002). Bu durum, etkili okul yöneticilerinin mesleki açıdan gelişimlerinin nasıl sağlanacağına yönelik tartışmaları beraberinde getirmiştir. Evrensel düzeyde kuruluşlar, politikacılar ve üniversiteler okul gelişimine yönelik var olan programların değerlendirilmesi ve yeni bir programın geliştirilmesi yönünde çalışmaktadır (Hallinger, 2003).

Okul müdürü davranışlarının, öğrenci çıktılarını nasıl etkilediği üzerine uluslararası bir ilgi bulunmaktadır. Son yıllarda yönetim alanında yaşanan bu ilginin dünya

genelinde eğitim sistemlerinde yürütülen reform tartışmalarından kaynaklandığı belirtilmektedir (Fullan, 2007; Hallinger, 2010, 2011). Söz konusu gelişmeler, okul müdürünün okul gelişimi açısından önemine dönük dramatik bir büyümeye yol açmıştır. Ayrıca, müdür davranışlarının okul etkililiğine ve gelişimine nasıl katkı sunduğuna ilişkin ortaya konan bilimsel çalışmalar bu ilginin artmasında önemli bir rol oynamıştır (Hallinger, 2011; Hallinger & Heck, 1998; Huber & Muijs, 2010; Leithwood vd., 2004; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008; Luyten vd., 2005; Reynolds, Teddlie, Hopkins & Stringfield, 2000; Robinson vd., 2008; Slegers vd., 2002).

Yakın dönemde OECD, okul çalışanlarını bütünsel bir yaklaşımla ele alarak yönetsel uygulamaların öğrenme ve öğretimi geliştirmedeki rolü üzerine sıkça durmaktadır (Le Fevre & Robinson, 2014; Pont vd., 2008). Bu çalışmalarda, okul müdürü, sınıf içi öğretim uygulamalarında, okul politikalarının geliştirilmesinde ve dış çevre ile bağ kurulmasında önemli bir paydaş olarak görülmektedir. Bu durum aynı zamanda okul etkililiği ve gelişimine dönük çalışmaların üzerinde vurgu yaptığı bir konudur (Teddlie & Reynolds, 2000; Townsend, 2007). Buna göre okul müdürleri, öğretmenin kalitesine, öğretime ve müfredata odaklanarak öğrenci başarılarına olumlu yönde katkı sunabilir.

Pinto ve diğerleri (2008, s.19-21) bir OECD yayınında okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki önemini şu noktalara vurgu yaparak belirtmiştir: Okul müdürü, öğretimin ve öğrenmenin gerçekleştiği koşulları etkileyerek öğrencilerin öğrenme düzeylerinin artmasına katkı sunar. Başka bir deyişle, öğretmenlerin güdülerini, kapasitelerini ve çalışma koşullarını şekillendirerek dolaylı biçimde öğrencilerin öğrenme ortamlarına etki eder. Ayrıca, etkili bir öğretim ve öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan koşulların sağlanmasına yardımcı olur. Söz konusu yayında okul müdürünün öğretimi ve öğrenmeyi geliştirmesine dönük dört ana sorumluluk alanını tanımlamıştır: Öğretmen kalitesinin yükseltilmesi ve öğretmenlerin desteklenmesi, amaçların tanımlanması ve süreçlerin ölçülmesi, stratejik kaynakların yönetimi ve dış çevre ile işbirliği.

Diğer bir nokta ise okul müdürünün eğitim politikaları ile uygulamaları arasında bağlantı sağlamasıdır. Merkezi olarak oluşturulan reformların okul düzeyindeki paydaşlar tarafından anlam kazanması gerekir (Stoll vd., 2002). Bu açıdan her iki düzeyin eşzamanlı olarak çalışan parçalar biçiminde olmasına giderek daha fazla

ihhtiyaç duyulmaktadır (Fullan, 2001; Hopkins, 2008; Moos & Huber, 2007). Eğitim reformlarının başarılı biçimde uygulanması ve kurumsallaşması için bu reformların okul kültürüne, kişilerin tutumlarına ve davranışlarına yansımada liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Öte yandan, Datnow (2005, s.145), yapmış olduğu çalışmanın sonuç kısmında sürdürülebilir reformlar için liderliğin yanında yerel koşulların, deneyimin ve kapasitenin göz ardı edilmemesi gerektiğini belirtmiştir.

Son olarak ele alınan konu yönetimin okul ve çevre arasında bağlantı kurmasıdır. Bu durum aynı zamanda okul müdürünün bir sorumluluğu olarak görölmektedir. Fullan (2007)'a göre müdür, okul çalışanları ile okulu çevreleyen topluluk arasında bağlantının güçlendirilmesinde önemli bir rol oynar. Öğrenci başarılarının arttırılmasına dolaylı olarak katkı sunacak biçimde yerel şirketler ve spor kulüpleri ile iş birliği yapılarak okula dahil edilmesine çalışmaktadır.

Kamuoyunun ve politikacıların okul müdürünün potansiyel kapasitesine ilişkin güvenleri aynı zamanda okul etkililiği ve gelişimi alanında yürütölen nitel çalışmalarla da desteklenmektedir. Örnek olay araştırmalarının sonuçları, okulun ve öğrenmenin etkililiği açısından okul yönetimini sorumlu tutmaktadır (Edmonds, 1979; Maden, 2001; Scheurich, 1998). Çoğu eğitimci okulun birincil odak noktasının öğrencilerin öğrenmesi ve başarısı üzerine olması gerektiğini savunmaktadır. Birçok faktör eğitimsel çıktılar üzerinde etkilidir. Bu noktada okul müdürünün önemine ve dikkate değer olmasına ilişkin geniş bir farkındalık bulunmaktadır. Bu çerçevede, sayısız araştırma etkili okul liderliğinin öğrenci performansını arttırmadaki potansiyel etkisine vurgu yapmaktadır (Brown vd., 2002; Hallinger, 2003, 2005, 2011; Hallinger & Heck, 1996a, 1996b, 1998; Hoy, Tarter & Woolfolk Hoy, 2006; Leithwood vd., 2004; Louis, Leithwood vd., 2010; Waters vd., 2003). Ayrıca alanyazın, okul müdürünün sürdürülebilir bir örgütsel öğrenme ve gelişim için anahtar rolde olduğuna ilişkin kanıtlar taşımaktadır (Datnow, 2005).

Tüm bu gelişmeler birlikte değerlendirildiğinde, okul yönetimine ilişkin artan beklentilere paralel olarak öğrencilerin başarıya ulaşmasındaki rolüne de odaklanılmaya başlanmıştır. Alanda yapılan araştırmalar, kaliteli bir yönetimin öğrenci başarılarında önemli bir farklılık oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Son dönemde politikacılar, okul yönetimlerinin performanslarını ölçmek için öğrencilerin test sonuçlarına dayalı biçimde bir değerlendirmeye gitmektedir. Yöneticiler, okullarındaki öğrenci sayısına ve onların dezavantajlı durumuna bakılmaksızın

başarıları için sorumlu tutulmaktadırlar. Bu durum çıktılar açısından hesapverebilirlik tartışmalarına yol açmıştır.

Okul düzeyindeki değişkenlerin öğrenci başarıları üzerinde önemli bir etkisinin olup olmadığına ilişkin soru, öğrencilerin öğrenme düzeylerine yönelik hesapverebilirliği artırmanın sistematik bir çabasıdır. Konu sadece akademik anlamda değil aynı zamanda eğitim politikaları bağlamında da değerlendirilmektedir. Okul müdürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki her ne kadar karmaşık bir olgu olsa da uluslararası bağlamda eğitime dair gelişen hesapverebilirlik politikaları okul müdürünün öğrenci başarısını etkilediği yönündeki beklentinin geçerli olduğu varsayımına dayanmaktadır. Yine, ulusal ve uluslararası düzeyde sistematik biçimde yürütülen standart testlerden elde edilen çıktıları dayalı hesapverebilirlik tartışmaları birçok ülkede okul müdürlerine yönelik beklentileri etkilemiştir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin öğrenci çıktılarını iyileştirmesi noktasında baskı altında oldukları sıkça vurgulanmaktadır (Fullan & Watson, 2000; Hallinger, 2003; Leithwood & Menzies, 1998; Marzano vd., 2005; Robinson, 2007; Wildy & Loudon, 2000). Söz konusu baskı öğelerinden birisi de okulun mevcut performansının hangi düzeyde olduğunu gösterir kanıtlar üretmesi yönündedir. Leithwood'a (2001, s.225-226) göre, okul müdürlerinden amaçları seçmede daha stratejik ve planlı ve ayrıca bu amaçları başarıyla tamamlamak için veriye dayalı sonuç çıkarmaları beklenmektedir. Ayrıca, son dönem eğitimde yaşanan hesapverebilirlik tartışmalarının okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalara da bir ivme kazandırdığı görülmektedir (Gentilucci & Muto, 2007; Hallinger, 2005; Leithwood & Riehl, 2003; Nettles & Herrington, 2007; O'Donnell & White, 2005; Silva vd., 2011).

Etkili bir eğitim sisteminin oluşturulmasında yürütülecek reform girişimlerinin hiçbir öğrenciyi geride bırakmayacak bir anlayışla düzenlenmesi hedeflenmektedir. Bu reformlar hesapverebilirliğin yeni bir düzeyi olarak değerlendirilirken ulaşılmak istenen nokta ise okulların, her bir öğrenci için akademik başarı sağlamasıdır. Öğrenci performanslarına yönelik artan hesapverebilirlik tartışmaları okul müdürlerinin öğretim ve öğrenme çalışmalarında daha fazla sorumluluk almalarını beraberinde getirmiştir (Hallinger, 2005; Leithwood & Riehl, 2003; Louis, Leithwood vd., 2010; Robinson vd., 2008; Stein & Spillane, 2003).

Yukarıdaki satırlarda üzerinde durulan tartışmalar çerçevesinde Robinson ve diğerleri (2008, s.637) bir paradoksa işaret etmektedir: Araştırma bulgularına göre



okul müdürünün öğrenci performansları üzerinde zayıf bir etkisinin olduğu buna karşın okul müdürlerinin ciddi değişiklikler yapabileceğine dair kamuoyunun ve politika yapıcıların yüksek beklenti içerisinde olmaları. Bu iki açıdan bakıldığında, kamuoyunun ve politikacıların beklentisi bir önyargıya mı dayanmaktadır? Yoksa araştırmalar, öğrenci çıktıları üzerinde güçlü olabilecek yönetsel davranışlarının yer aldığı ölçme araçlarında ve araştırma yöntemlerinde hata mı yapmaktadır?

OECD ülkelerinde gözlemlenen bir diğer eğilim ise okul seçimine yönelik politikadaki artıştır. OECD ülkelerinin üçte biri, ailelere, okul seçmeye yardımcı olması bakımından okula ait değerlendirme sonuçlarına ulaşmayı sağlamaktadır (OECD, 2007, s.419). Bazı durumlarda, okul seçiminin okullar arasında rekabeti artırmada bir mekanizma işlevi görmesi okul etkililiğine yönelik olumlu sonuçlar doğurmuştur (Leithwood, 2001, s.218).

Eğitim çıktılarında hesapverebilirlik tartışmaları ülke reformlarına önemli bir ivme kazandırmıştır. ABD’de 2002 yılında imzalanan NCLB adlı eğitim reformu okul müdürleri açısından özel bir anlam taşımaktadır. Bu reform devlete ve bölge yönetimlerine öğrencilerin akademik başarı standartlarına ulaşmada ve buna ilişkin sorumluluk taşımada esnek bir fonlama sistemi sağlamaktadır. Öğrenci başarılarının sınıf, okul, ilçe ve il düzeyinde artırılması öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin birincil amaçlarından birisi haline gelmiştir. ABD’de NCLB reformlarının yansıması olarak oluşturulan öğrenme standartları, öğrenci performanslarının istenilen amaçlara ulaştırılmasında ciddi rol oynadığı belirtilmektedir (Cotton, 2003). Bununla birlikte okullar uzun dönemli amaçların aksine merkezi sınav sonuçlarıyla ilişkili olarak yıllık amaçlar belirlemek durumunda kalmıştır. Cotton (2003) söz konusu reform çalışmasını şu şekilde özetlemiştir:

Bu reforma göre, üçüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar tüm öğrencilerin okuma ve matematik alanında akademik standartlara ulaştırılması sağlanmalıdır. Öğrenci başarılarını test eden sınavlar bölgesel düzeyde yürütülmektedir. Sonuçlar, velilerin de çocukları hakkında dönüt alabildiği yıllık raporlar halinde yayımlanmaktadır. Bu uygulamanın yeterli yıllık ilerleme sağlayamayan okullar için başka sonuçları da bulunmaktadır. Düşük performans gösteren okullarda yer alan öğrencilerin velileri, çocuğunu daha iyi performans düzeyine sahip okullara nakil edebilme hakkına sahiptir. Ayrıca öğrenme eksiği bulunan bu öğrenciler özel ders, okul sonrası

etkinlikler ve yaz okulu uygulaması gibi eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedir. Bunların maliyetleri ise yerel düzeyde karşılanmaktadır.

Hızlı değişen toplumsal yapı içerisinde öğrencilere ihtiyaçları olan bilgi ve becerileri kazandırma doğrultusunda ülkeler kendi eğitim sistemlerini dönüştürmek için çaba göstermektedir. 1980'li yılların başlarında yeni kamu yönetimi yerelleşmeyi, okul özerkliğini, ailesel ve toplumsal denetimi, karar vermenin paylaşılmasını, çıktı temelli değerlendirmeyi ve okul seçimini ön plana çıkarmıştır (Mulford, 2003, s.7-11). Yerelleşme ve okul özerkliği birçok ülke, karar verme özerkliğini eğitim sistemlerinin en alt düzeylerine doğru indirgemişlerdir. Yerelleşme bağlamında karar vermede özerklik, çeşitli biçimlerde uygulanmaktadır. Bu bağlamda Glatter, Mulford ve Shuttleworth (2003), yerelleşmenin iki modelini üzerinde durmaktadır. Bunlardan birinde sorumluluk yerel otoriteye ve okullara aktarılmaktadır. Diğerinde ise, okul özerkliğinin artırılmasıdır. Karar verme gücünün okullara transferi, 1980'li yıllardan bu yana yerelleşmenin ve reform hareketlerinin en önemli amaçları arasında yer almaktadır.

### **2.2.1. Okul Müdürünün Akademik Başarı İle İlişkisi: Tarihsel Gelişim**

Öğrenci başarıları üzerinde etkili değişkenlerin analizine dönük girişimlerin 1960'lı yıllarda başladığı söylenebilir. Bu dönemden itibaren okul müdürünün akademik başarı üzerindeki etkisinin ne derece ve nasıl olduğuna ilişkin çalışmaların tarihsel gelişimi üç ana dönemde sıralanabilir. Bu alt bölümde, öncelikle üretim fonksiyonu araştırmaları ile etkili okul hareketi üzerinde durulmuş ardından konuyla ilişkili liderlik yaklaşımları ele alınmıştır.

#### **2.2.1.1. Üretim Fonksiyonu Araştırmaları**

Öğrenci başarılarının belirlenmesinde kullanılan yaklaşımlardan birisi üretim fonksiyonu araştırmalarıdır. Bu tür araştırmaların birinci amacı okul girdileri ile okul çıktıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Söz konusu araştırmalar içinde öncelikle göre daha geniş kapsamda yürütülmüş ve daha büyük etkiye yol açmış çalışmalardan birisi Coleman ve diğerleri (1996) tarafından ele alınmıştır. Bu çalışma, 1964 Medeni Haklar Yasası gereği ABD'deki okullarda bireysel farklılıkların

neden olduğu eğitimsel eşitsizlikleri ortaya koymak amacıyla ülke genelinde 3 bin okul içerisinde 600 bin öğrenci ile yürütülmüştür.

Bu çalışmanın en önemli katkılarından biri öğrencilerin test sonuçları üzerinde etkili olabilecek birçok değişkenin sorgulamasıdır. Söz konusu girdilerden bazıları ise şunlardır: okulun sahip olduğu fiziksel olanaklar, yöneticilerin ve öğretmenlerin özellikleri, derslik başına düşen öğrenci sayısı, öğretim programı ile ailelerin, okul arkadaşlarının ve öğrencilerin özellikleri. İlgili araştırmanın sonuç bölümünde, sosyoekonomik faktörlerin akademik başarı üzerinde güçlü bir etkisinin olduğu belirtilerek bu değişkenin kontrol altında tutulmasına rağmen öğrenci başına harcama, öğrenci-öğretmen oranı ve öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile deneyimleri gibi okul kaynaklarının öğrenci çıktıları üzerinde çok küçük bir değişiklik meydana getirdiği ifade edilmiştir (Coleman vd., 1966 s.297). Başka bir deyişle, okullar arasındaki girdi niteliğinde farklılıklar standart testlere dayalı ölçülen öğrenci başarıları üzerinde çok az bir farklılığa neden olmaktadır. Bunun yanında ilerleyen yıllarda yürütülen bazı çalışma bulguları söz konusu raporu destekler niteliktedir (Caldas & Bankston, 1998; Greenwald vd., 1996; Jencks vd., 1972; Heck, 2000; Hoy & Hannum, 1997; Hoy, Tarter & Bliss, 1990). Bu araştırmaların sonuçlarına göre, eğitim sonunda öğrencilerin elde ettiği çıktılar onların okula başlarken sahip oldukları temel yeterliklerle belirlenmektedir. Coleman raporunun alanda birçok etkisi olmakla birlikte bu etkilerden birisi de öğrenci çıktılarını artırabilmesi yönünde okullara karşın kuşkuvarın oluşmasıdır. Söz konusu araştırma yöntemsel ve yorumsal açıdan ciddi eleştirilere uğramasına karşın alanda birçok araştırmaya öncülük etmiştir (Hanushek, 1996; 2003; Hanushek & Kain, 1972).

### **2.2.1.2. Etkili Okul Araştırmaları**

İzleyen yıllarda, üretim fonksiyonu yaklaşımına dayalı araştırmaların bulgularına yönelik ilk tepkiler okul etkililiğinin temel varsayımları ile birlikte ortaya çıkmıştır. 1970'li yılların sonunda ve 1980'li yılların başlarında yoksul kentlerde yürütülen deneysel araştırmada bazı okullardaki öğrencilerin başarılı olduğunun saptanması etkili okul hareketinin başlangıcı olarak değerlendirilebilir (Edmonds, 1979). Çalışma, tüm çocuklar öğrenebileceği anlayışını destekler nitelikte sonuçlar üretmiştir. Bu görüş okulların öğrenciler üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturabileceği yönündeki bakış açısına önemli bir ivme kazandırmıştır (Brookover vd., 1979;

Luyten vd., 2005). Etkili okul araştırmaları, öğrenci başarılarını olumlu yönde etkileyen okullardaki liderlik, yapı ve iklim boyutlarına dayalı farklılıkları ön plana çıkarmaktadır (Brookover & Lezotte, 1979). Coleman Raporunun ardından yürütölen çalışmalar etkili okulların özelliklerine ilişkin bir listenin oluşmasına da katkı sunmuştur: Güçlü okul müdürü, öğrenci başarılarına yönelik yüksek beklenti, temel beceriler üzerine vurgu, düzenli bir çevre ve sistematik olarak yapılan öğretmen değerlendirmesi.

Edmonds (1979), güçlü okulların güçlü müdürlerin ürünü olduğunu belirtmektedir. Edmonds'un çalışması öğrenci başarılarını artıracak okul koşullarının saptanması için alana birçok araştırmacının yeniden bakışını sağlamıştır. Erken dönemli etkili okul araştırmalarından bu yana bilim insanları okul müdürünün öğrenci başarıları üzerindeki etkilerini dikkate alan çalışmalar yürütmüştür (Brookever vd., 1979; Edmonds, 1979; Rutter vd., 1979). Bu dönemde araştırmacılar okul müdürünün davranışları ile öğrencilerin öğrenme çıktıları arasında doğrudan bir ilişki olduğunu varsaymıştır.

### **2.2.1.3. Liderlik Yaklaşımları**

Eğitimsel liderliğin öğrenci başarıları üzerindeki etkisini inceleyen erken dönemli çalışmalarda, öğretimsel ve dönüşümcü liderlik yaklaşımlarının tartışmaları önemli ölçüde şekillendirdiği görölmektedir (Hallinger & Heck 1998, s. 169; Hallinger, 2003, s.330; Heck & Hallinger, 1999; Marks & Printy, 2003; Robinson vd., 2008). Bu kapsamda ilk önce öğretimsel ve dönüşümcü liderlik yaklaşımlarının ortaya koyduğu deneysel kanıtlar ele alınmıştır. Ardından son dönemde alanyazında vurgulanan kavramlar üzerinde durulmuştur.

Örgüt üzerine geliştirilen yaklaşımlar, liderliği çoğunlukla bir etki süreci olarak tanımlamaktadır. Bu süreç, hedeflere katılma açısından bireylerin ve grupların davranışlarını şekillendirir. Bu kapsamda liderlik, okul etkililiği açısından giderek artan oranda anahtar bir faktör olarak görölmektedir (Erçetin, 2000; Hallinger & Heck, 1998; Yukl, 2010). Örgütsel amaçların nasıl belirleneceği, bireylerin, grupların ve örgütsel birimlerin bu amaca doğru ilerlemesinin nasıl sağlanacağı, hangi uygulamaların etkili olduğu gibi sorular kavramsal ve deneysel incelemelerin ana konuları haline gelmiştir (Bass & Bass, 2008; Yulk, 2010).

### 2.2.1.3.1. Öğretimsel Liderlik

Okul müdürünün okuldaki öğrenme sürecine nasıl katkı sunduğunu araştıran deneysel ve kavramsal nitelikteki çalışmaların 1960'lı yıllarda başladığı görülmektedir (Bridges, 1967; Gross & Herriott, 1965; Lipham, 1961; Uhls, 1962). Bu dönemde öğretimsel liderlik tartışmaları öğretmenlerin denetimi ve değerlendirilmesi ile öğretim programının geliştirilmesi üzerine odaklanmaktaydı. Söz konusu yıllarda, Bridges (1967, s.136) yapmış olduğu çalışmasında, müdürlerin tanımlanan yedi sorumluluk alanından öğretim programı ve öğretim kapsamındaki işlerin çok fazla dikkat çektiğini belirtmiştir. Katılımcılar, bu kapsamdaki bir rolün okul müdürünün kapasitesi dışında olduğunu dile getirmiştir. Hallinger'e (2011, s.126) göre, Bridges'in bu yayını aynı zamanda öğretimsel liderlik açısından ilk kavramsal çalışma olarak değerlendirilebilir. Ele alınan bu iddialar, öğretimsel liderliğe ilişkin on beş yıl sonra etkili okul tartışmalarıyla birlikte ön plana çıkmıştır (Edmonds, 1979; Bossert vd., 1982; Hallinger, 2011).

Öğretimsel liderlik kavramının, 1970'li yılların sonunda ve 1980'li yılların başlarında ABD'de şehrin yoksul kesiminde yer alan ve başarı sağlamış okullarda yürütülen deneysel çalışmalarla içerik açısından önemli bir döneme girdiği kabul edilir (Edmonds, 1979; De Bevoise, 1984, s.15). Bu dönemde, okul etkililiği hareketi okullarda liderlerin müfredat ve öğretim üzerine odaklandığını vurgulamaktadır (Hallinger, 2003, s.329). Bossert ve diğerlerinin (1982, s.35) belirttiğine göre, bu okullar, öğrenmeye katkı sunan bir iklime, okul çapında temel becerilerin öğretimine odaklanmaya, öğretmenlerin öğrencileri için yüksek başarı beklentisi içerisinde olmaya ve öğrencilerin performanslarını izleme ve değerlendirmede öğretimsel amaçlara önem veren güçlü öğretimsel liderlere sahiptir. Bunun yanında erken dönemli etkili okul çalışmalarında araştırmacılar, okul müdürünün öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisinin olabileceğini öne sürmüştür (Brookover vd., 1979; Austin, 1979; Edmonds, 1979; Hallinger, 2005; Hallinger & Heck, 1996a; Leithwood & Jantzi, 2008; Leithwood & Montgomery, 1982; Marzano vd., 2005; Witziers vd., 2003; Rutter vd., 1979). Özetle bu çalışmalar, okul müdürünün davranışları ile öğrencilerin öğrenme çıktıları arasında doğrudan bir ilişkinin olduğu varsayımını yansıtmaktadır.

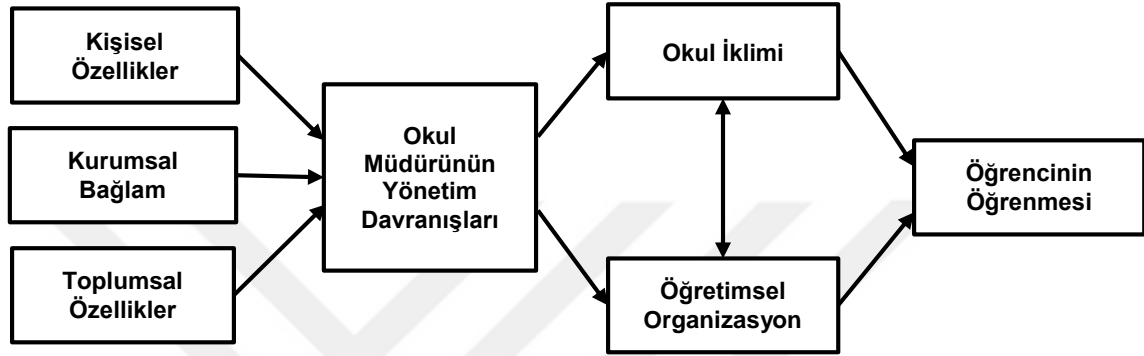
Bu dönemli birçok çalışmada okullara ilişkin etkililik ve öğretimsel liderlik düzeyleri açısından çözümlenmeler yapılmıştır. Bunlardan birinde Weber (1971, s.30), dört

okulda örnek olay yöntemine dayalı araştırmasında öğrencilerin okuma performansının sadece aile özgeçmişinden değil aynı zamanda okuldaki güçlü bir liderlik, yüksek beklenti düzeyi, olumlu bir iklim ve okuma üzerine yapılan vurguya dayalı olarak şekillendiğini belirtmiştir. Venezky ve Winfield (1979), demografik açısından düşük geliri bölgede yer alan iki okulda yürüttüğü çalışmada, öğrencilerinin okuma başarılarının farklı olduğunu ve bu farklılıkta okul müdürünün başarıya odaklanmasının önemini gözlemlemiştir. Ayrıca, Weber'e (1971) benzer biçimde bu çalışmada başarı açısından işbirliğine dayalı bir okul iklimine ve personelin gelişimine vurgu yapılmıştır. Glenn (1981), dört okulda gerçekleştirdiği araştırmasında, okul kaynaklarının ailesel özelliklere göre öğrenci başarısında daha önemli olduğunu ve okul müdürünün, öğretimsel lider olarak okuma programını yönetmede, sınıf içi süreçleri izlemeye ve kaynak sağlamada sahip olduğu potansiyeli dile getirmektedir. Purkey ve Smith (1983, s.443) ise etkili okullara ilişkin alanyazında okul müdürünün güçlü öğretimsel lider olmasının gerekliliğini ifade etmiştir.

Okul etkililiğine yönelik çalışmaların eğitim liderliği ve onun öğrenci başarısı üzerindeki etkisini konu alan araştırmalara olan ilgiyi arttırdığı görülmektedir (Brookover vd., 1979; Edmonds, 1979; Rutter vd., 1979). Ayrıca, etkili okul araştırmaları ile birlikte 1980'li yıllarda politika yapıcılar ve araştırmacılar öğretimsel liderlik üzerine odaklanmaya başlamıştır. Söz konusu araştırmaların sonuç bölümünde eğitim liderliğinin etkili okullar açısından önemli bir özellik olduğu belirtilmekle beraber okul müdürünün, öğretmenlerde yüksek beklenti oluşturması, öğrenci başarılarını yükseltmesi, denetim sürecini işletmesi, öğretim programını koordine etmesi, temel becerileri vurgulaması ve öğrencilerin ilerlemelerini izlemesinin önemi üzerinde sıkça durmaktadır. Bu yılları kapsayan okul etkinliği çalışmalarında, araştırmacılar çoğunlukla öğretimsel liderliğin öğrenci sonuçlarına olan doğrudan etkisi üzerine odaklanmıştır.

Hallinger ve Heck (1996a, s.7), bu dönemde okul müdürünün başarı üzerindeki rolünü inceleyen iki önemli araştırmaya işaret etmektedir: Research on the School Administrator: The state of the art, 1967-1980 (Bridges, 1982) ve The Instructional Management Role of the Principal: A Review and Preliminary Conceptualization (Bossert vd., 1982). Bu araştırmaların birinde, Bossert ve diğerleri (1982, s.39), Bridges'den (1967) yaklaşık on yıl sonrasında yürütülen etkili okul çalışmalarının

sonuçları üzerinde durmuş ve bu türden çalışmaların okul müdürünün öğrenme çıktıları üzerindeki etkisinin nasıl gerçekleştiğini açıklamada yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki doğrudan etkisini konu alan araştırma desenlerine ciddi eleştiriler getirerek müdür davranışlarının merkezde yer almadığı alternatif bir model geliştirmiştir. Şekil 2.1.'de Bossert ve diğerlerinin (1982) öğretimsel yönetime dönük sunduğu çerçeve yer almaktadır.



**Şekil 2.1. Bossert ve Diğerlerinin Öğretimsel Yönetim Çerçevesi (Bossert vd., 1982)**

Şekil 2.1. incelendiğinde, müdürün yönetsel davranışlarının öğrenci başarısı üzerindeki dolaylı etkisinde aracı değişken olarak okulun öğretimsel açıdan örgütlenmesi ve okul iklimi arasında bağ kurulduğu görülmektedir. Bu bağlamda yöneticinin, okul iklimi ve okul yapısını doğrudan etkilemesiyle birlikte dolaylı biçimde öğrenme sonuçları üzerinde etkiye sahip olduğu savunulmaktadır. Dolaylı etkiye dönük bu bakış açısı, okul müdürünün liderliğine ilişkin araştırmaların daha karmaşık ve yeni modeller ekseninde oluşmasına neden olmuştur.

Deneysel ve teorik yetersizliklerine rağmen ortaya konulan bu çalışma ile birlikte araştırmacılar müdürün okul çıktıları üzerindeki dolaylı etkisini araştırmaya odaklanmış ve belirtilen bu model deneysel kanıtlarla destek görmüştür (Hallinger, 2011; Hallinger & Heck, 1998; Hallinger vd., 1996; Leithwood & Levin, 2005; Leithwood & Montgomery, 1982; Scheerens & Witziers, 2005; Sirois & Villanova, 1982). Özetle bulgular, okul müdürünün olumlu bir okul iklimi oluşturma ve öğretimsel açıdan okulu destekleme yönündeki davranışları, okul çıktılarının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Ayrıca söz konusu modelde vurgulanması gereken diğer bir konu ise okul müdürünün çalıştığı kurumun koşullarından

etkilenebilmesidir. Makro düzeydeki eğitim politikaları, toplumsal beklentiler ve okul müdürünün vizyonu ve deneyimleri bu bağlamsal faktörler arasında gösterilebilir.

Bu dönemde ortaya konulan öğretimsel liderlik yaklaşımı büyük ölçüde okul müdürünün bir rolü olarak ele alınmış ve bu bağlamda öğretimsel liderlik düzeyinin belirlenmesinde Hallinger ve Murphy'nin (1983) oluşturduğu model ve PIMRS (Principal Instructional Management Rating Scale) ölçeği sadece okul müdürü üzerine odaklanmıştır (Hallinger, 1983; Hallinger, 2005; Hallinger & Murphy, 1985). Ölçek 10 liderlik fonksiyonunu 3 boyutta ele almakta ve okul liderinin zihinsel ve fiziksel eylemlerini içermektedir. Bu sınıflamaya göre oluşturulan öğretimsel liderlik ölçeği, okul misyonunun tanımlanması, öğretim programının yönetimi ve olumlu bir öğrenme ikliminin sağlanması alt boyutlarından oluşmaktadır. Leitner (1994), bu çerçeveyi kullanarak 27 okul üzerinde yürüttüğü çalışmada öğretimsel yönetim ile öğrenci başarısı arasında küçük bir ilişki ortaya koymuştur. Diğer taraftan, Hallinger ve Murphy'nin (1985) geliştirdiği bu modelin okul müdürünün öğrenci başarısındaki etkisini incelemeye alanda yaygın olarak kullanılmasına karşın araştırma sonuçları benzer kanıtları içermemektedir.

Andrews ve Soder (1987, s.9) ise matematik ve okuma alanında düşük başarı gösteren öğrenciler açısından öğretimsel liderliğin kritik önemde olduğunu vurgulayarak okul müdürü ile öğretmenler arasındaki ilişkide dört rol tanımlı yapmıştır. Bu roller sırasıyla kaynak sağlayıcı (araç-gereç, bilgi ya da fırsat), öğretimsel (beklenti oluşturma, öğretim programı geliştirme ve sınıf uygulamalarına katılma, personel gelişimi) iletişim sağlayan (okul amaçlarına bağlılığı, vizyonu dile getirme) ve görünür olan (okulun her yerinde bulunma, sınıfları ziyaret etme) biçiminde gösterilmiştir. Araştırmada, öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul müdürünün davranışları, güçlü, orta, zayıf olarak sınıflandırılmış ve güçlü liderlerin okullarında öğrencilerin eşdeğer başarılarla sahip olduğu ortaya konulmuştur. Başka bir deyişle, okul müdürünün öğretmenler tarafından öğretimsel lider olarak algılanması, öğrencilerin okuma başarılarıyla yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur. Bu durum, özellikle düşük performanslı öğrenciler açısından daha önemlidir.

Diğer taraftan, Robinson ve diğerleri (2008, s.638-639), bu dönemli çalışmalarda okuldaki diğer personelin öğretimsel amaçlar oluşturma, öğretim programını gözden geçirme ve olumlu bir akademik ve öğrenme iklimi geliştirme sürecine yaptığı katkıların göz ardı edilmesinin bir sınırlılık olduğunu belirtmiştir. Öte yandan daha



yakın dönemli çalışmalarda ise öğretimsel liderlik yaklaşımı diğer paydaşları kapsayacak bir bakış açısıyla görevleri paylaşma ve sorumluluk alma ekseninde genişleme yaşamıştır (Heck, 2000; Heck vd., 1990; Marks & Printy, 2003).

Bu dönemde yürütülen bir diğer önemli çalışmada Bridges (1982, s.24-25), başarı üzerinde okulun etkisini araştıran 1964-1980 arasındaki yıllara ait çalışmaların yöntem kısımlarını incelemiş ve araştırmacıların araştırma problemlerine ilişkin geçici çözümler ürettiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda, Bridges ve izleyen dönemde bazı araştırmacılar, okul müdürünün öğrenci performansı üzerindeki etkisini açıklamak için kavramsal çerçeveye ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir (Creemers, Scheerens, Reynolds, 2000, s.283; Luyten vd., 2005, 255-256; Pounder vd., 1995, s.583; Scheerens, 1997, s.281).

Bu bağlamda, Hallinger ve Heck (1998, s.171), liderliğin okul üzerindeki etkilerini açıklamak için yaptığı değerlendirmede alanyazına ait çalışmaları Leithwood (1994) ile Ogawa ve Bossert'in (1995) kavramsal modeline dayalı olarak dört boyutta sınıflandırmıştır: (1) vizyon ve amaç oluşturma, (2) yapı ve sosyal ağlar, (3) insan ve (4) örgütsel kültür. Aynı çalışmada, amaç ve vizyon oluşturma boyutunda diğerlerine nazaran daha tutarlı bulguların yer aldığı belirtilmiştir.

Sadece araştırma boyutunda değil aynı zamanda politikacılar açısından da eğitimde öğrenci çıktılarını artırma arayışları bu süreçte devam etmiştir. Amerika'da 1983 yılında yayımlanan Bir Ulus Risk Altında adlı rapor bu çalışmalara o dönemde bir ivme kazandırmıştır. ABD'deki bu hareketle birlikte yerel düzeyde ve aynı zamanda okul ve sınıf ortamında öğrenci başarısının yükseltilmesinin, öğretmenler ve yöneticiler açısından birincil amaç niteliği taşımasına öncülük etmiştir.

Bunun yanında 1980'li ve 1990'lı yıllarda, liderliğin öğrenme ve okul gelişimi üzerindeki etkisine dönük iyimser yorum ile birlikte bu kapsamda yürütülen deneysel araştırmalarda önemli bir büyümenin yaşandığı görülmektedir (Hallinger & Heck, 1996a; 1998). Sayıca artan çalışmalar doğrultusunda okul müdürünün okul gelişiminde önemli bir faktör olduğu savunulmaktadır. Hallinger & Heck (1996a; 1998) 1980-1995 arasında okul müdürünün liderliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkilere dönük kanıtlar sunan kırk çalışmayı analiz etmiştir. Çalışmanın sonuç bölümünde, okul müdürünün okul etkililiği ve öğrenci başarıları üzerinde dolaylı yönde ve istatistiksel açıdan ölçülebilir etkisinin olduğu belirtilmiştir. Öte yandan, bu

çalışmalardan sadece ikisinin karşılıklı etki modeli ile ele alındığı görülmüştür. Hallinger'e göre bunun nedeni bu modelin test edilebilmesi için boylamsal türden verilere ihtiyaç duyulması olarak gösterilmektedir. Yine aynı yazar, birçok araştırmacının yöntemsel olarak zayıf olduğundan, küçük örneklemeler üzerinde çalışıldığından ve ilgisi olmayan birçok araştırmacının varlığından söz etmiştir. Daha yakın dönemde ise, Leithwood ve diğerleri (2004, s.5), eğitimsel liderliğe ilişkin geniş kapsamlı bir sentez çalışması yürütmüştür. Buna göre, liderliğin sınıf öğretiminden sonra ikincil önemde olduğunu dile getirmiştir.

Blase ve Blase (2000) öğretimsel liderlik yaklaşımını okul müdürüne ait yedi davranışta sınıflandırmıştır: (a) önerilerde bulunma, (b) dönüt verme, (c) etkili bir öğretim için model olma, (d) görüşleri toplama, (e) işbirliğini destekleme, (f) mesleki gelişim fırsatları sunma ve (g) etkili öğretim için övgüde bulunma. Nettles ve Herrington (2007, s.726-728) ise öğretimsel liderlik olarak okul müdürünün sorumluluklarını sıraladığı çalışmasında, okul müdürünün güvenli ve düzenli bir çevre sağlaması, açık bir misyon oluşturması, paydaşları dahil etmesi, öğrencilerin ilerlemesini izlemesi, öğretimsel bir odak oluşturması, öğrenci performansları için yüksek beklentiler sağlaması ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemesi gerektiği üzerinde durmuştur.

Öğretimsel liderliğe ait nicel araştırmaların ortaya koyduğu genel sonuç, öğretimsel liderlik uygulamalarının öğrenci başarıları üzerinde pozitif yönde küçük bir etkisinin olduğudur. Ayrıca, okul müdürü, büyük oranda öğretmenler aracılığıyla öğrencilere ulaşarak dolaylı bir etki oluşturduğu vurgulanmaktadır (Hallinger & Heck, 1998; Hallinger, 2005, s.229).

#### **2.2.1.3.2. Dönüşümcü Liderlik**

Dönüşümcü liderlik çalışmalarının, Burns'un 1978 yılında farklı türdeki örgütlerde liderlik davranışlarını incelediği araştırmaya kadar dayandığı vurgulanmaktadır (Robinson vd., 2008, s.639; Shields, 2010, s.562; Sun & Leithwood, 2012, s.419). Bu çalışmada, liderlerin personelle birlikte yeni bir enerjiye, bağlılığa ve ahlaki amaçlara yönelmesi üzerinde durulmuş ve söz konusu enerjinin ve bağlılığın ortak bir vizyon etrafında örgütü, birlikte çalışma ve istenilen amaçlara ulaşma açısından gerekli örgütsel kapasiteyi geliştirerek dönüştürdüğü belirtilmiştir (Burns, 1978). Bu çalışmada, duygusal bağlamda Weber'in (1947) karizmatik liderlik çalışmalarına

vurgu yapılmıştır. Weber'e göre (1947), lider kendi duygusal görünüşünü izleyenlere doğrudan aktarmaktadır. Bu bağlamda dönüşümcü liderlik yaklaşımı karizma kavramını bir yönüyle ele almaktadır.

Burns'un bu teorisi Bass ve Avolio (1994) tarafından genişletilerek ölçek maddeleri haline dönüştürülmüştür. Dönüşümcü liderlik yaklaşımına ait farklı ölçme araçlarının izleyen yıllarda birçok yayında kullanıldığı görülmektedir. Fakat bu çalışmaların çok azı liderliğin öğrencilerin akademik ya da sosyal çıktıları üzerindeki etkisini saptamaya dönüktür. Leithwood, Tomlinson ve Genge (1996), konuya ilişkin çalışmalarında ilk ve ortaöğretim düzeyinde yürütülmüş 34 deneysel çalışmayı gözden geçirmiştir. Bu çalışmada, öğrenci çıktılarının da yer aldığı 13 farklı okul çıktısı üzerinde dönüşümcü liderliğin etkisi özetlenmiştir. Oy sayma yönteminin kullanıldığı çalışmada ilişkilere dönük güçlü bir kanıt sunulamamıştır. Öte yandan, Leithwood & Jantzi (2005), 1996-2005 yılları arasında yürütülmüş 32 araştırmayı meta analizi ile incelediği çalışmasında, dönüşümcü liderliğin öğrenci başarısı üzerinde dolaylı yönde küçük bir etkisinin olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, dönüşümcü liderliğin çalışmada diğer bağımlı değişken olarak ele alınan öğrenci bağlılığı üzerinde pozitif etkisinin olduğu görülmektedir. Söz konusu dolaylı etkide ise okul kültürü, öğretmen bağlılığı ve iş doyumunun aracı değişken olduğu belirtilmektedir. Yine bu yıllarda Ross (2004), dönüşümcü liderliğin öğrencilerin matematik ve okuma başarıları üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşın Chin (2007), 28 çalışmaya dayalı olarak yaptığı meta-analizinde, dönüşümcü liderliğin öğrenci başarısı üzerinde pozitif ve geniş bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur (ortalama etki büyüklüğü=.49). Bununla birlikte çalışma, örneklem büyüklüğü açısından sınırlılık taşımaktadır. Ayrıca okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki doğrudan etkisine odaklanılmıştır. Bir başka çalışmada Leithwood ve Sun (2009), dönüşümcü liderlik ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye dönük analizinde dönüşümcü liderliğin öğrenci başarılarına etkisinin zayıf olduğunu belirtmiştir. Ayrıca çalışmada okula katılım, devam oranı, okul terk oranı ve mezuniyet oranı gibi diğer öğrenci çıktıları üzerinde de kanıtlar sunulmaktadır.

Sun ve Leithwood (2012), son 14 yıla ait araştırmaları derlediği sentez çalışmasında, dönüşümcü liderliğin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Ayrıca bu çalışmada, okul düzeyine ait bağlamsal faktörlere göre başarının nasıl farklılaştığı ve araştırmaların yöntemsel özelliklerinin sonuçları nasıl etkilediği

üzerinde durulmuştur. Söz konusu araştırmanın sonucu, dönüşümcü liderliğin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin pozitif yönde ve zayıf olduğunu göstermektedir ( $r=.09$ ). Ayrıca çalışma, dönüşümcü liderliğin öğrenci başarısı üzerindeki dolaylı etkisini de ele alması bakımından önemli görülmektedir. Robinson ve diğerlerinin (2008) bulgularıyla geniş ölçüde örtüşen bu sonuçla birlikte dönüşümcü liderliğe ait bazı boyutların öğrenci başarıları üzerinde diğerlerine nazaran daha geniş bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bu kapsamda, işbirlikçi yapı inşa etme ve bireyselleştirilmiş dikkat sağlama bu katkının en fazla olanıdır ( $r=.17$  ve  $r=.15$ ). Öte yandan, koşullu ödül ve istisnai yönetim söz konusu boyutlardan öğrenci başarısına katkısı en az olanlardır.

Farklı liderlik modellerinin okul gelişimine katkısının tartışıldığı çalışmada Robinson ve diğerleri (2008) meta analizine dayalı olarak öğretimsel liderliğin diğer liderlik modellerine nazaran öğrenme üzerinde daha etkili olduğunu açıklamaktadır. Analiz sonuçlarına göre, öğretimsel liderliğin öğrenci çıktıları üzerindeki etkisi dönüşümcü liderliğe nazaran %75 daha fazladır. Başka bir deyişle, dönüşümcü liderliğin öğrenme ve öğretimi etkilemesinde tüm süreçleri açıklamada yetersiz kaldığı savunulmaktadır (Hallinger, 2011, s.130). Buna karşın, Robinson ve diğerlerinin (2008) ortaya koymuş olduğu bu sonuca iki nedenden dolayı temkinli yaklaşmak gerekmektedir. Birincisi, meta analizine dahil edilen çalışmaların tümü kesitsel türden çalışmalardır ve liderliğin etkisini boylamsal olarak değerlendirmeye alamamıştır. İkincisi ise, iki modele ait vizyon, amaç ve ödüle odaklanma gibi seçilen bazı boyutların benzerlik göstermesidir. Bununla birlikte, bu çalışma, okul başarısının sağlanmasında liderliğin eğitime odaklanması gerektiğini göstermiştir. Bunun ötesinde, dönüşümcü liderlik yaklaşımı eğitimsel çalışmalardan daha çok izleyenler ile lider arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır (Hallinger, 2003; Robinson vd., 2008, s.665).

### **2.2.2. Başarı Üzerinde Etkili Müdür Davranışları**

Son dönemde araştırmacıların, önceki çalışmalarda ele alınan öğretimsel ve dönüşümcü liderlik yaklaşımlarından ziyade görece daha geniş liderlik etkinliklerine odaklanan bütünleşik modeller üzerinde durdukları izlenmektedir (Thoonen, Sleegers, Oort, Peetsma & Geijsel, 2011; Hallinger, 2011; Leithwood & Levin, 2005; Robinson vd., 2008). Bulgular, liderlik ile başarı arasındaki ilişkinin karmaşık

olduğunu ve daha fazla analize ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (Louis, Dretzke vd., 2010). Yukarıda yer alan liderlik yaklaşımlarına yöneltilen en önemli eleştiri öğrenci başarısı üzerinde etkili olabilecek sınırlı sayıda davranış alanlarına odaklanmasıdır. Kavramsal farklılıklarla beraber okul müdürünün rolüne ilişkin anahtar sorunun cevabında tatmin edici bir sonuç alınamamıştır.

Okul müdürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelendiği son dönemli çalışmalar sadece öğretimsel liderliğin ve dönüşümcü liderliğin değil aynı zamanda dağıtımçı liderlik, paylaşımcı liderlik, öğretmen liderliği ve işbirlikçi liderlik yaklaşımlarının ya da bu yaklaşımların bir sentezi niteliğindeki liderlik uygulamalarının da bir değişken olarak ele alındığını göstermektedir (Bell vd., 2003; Cheng, 1994; Day, Sammons, Leithwood, Hopkins, Harris, Gu & Brown, 2010; Hallinger & Heck, 2010a, 2010b; Heck & Hallinger, 2009; Leithwood, Seashore Louis, Wahlstrom, Anderson, Mascall & Gordon, 2010; Leithwood vd., 2006; Leithwood & Mascall, 2008; Louis, Dretzke vd., 2010; Mulford & Silins, 2003, 2009; Robinson vd., 2008; Southworth, 2002; Witziers vd., 2003).

İşbirliğine dayalı liderlik yaklaşımı ile başarı arasındaki ilişkiyi gösteren bulgular liderliğin paylaşılan yönünü ön plana çıkarmaktadır (Heck & Hallinger, 2009). Söz konusu yaklaşım içerisinde, okulun vizyonuna ulaşmaya yönelik kapasite geliştirme güçlü bir aracı olarak liderliğin paylaşılması önemli görülmektedir. Paylaşımcı liderliğe ilişkin bulgular politika yapıcılar tarafından desteklense de asıl önemli ögenin okul müdürünün liderliği olduğu ve böylece diğer paydaşların liderliğine katkı sunabileceği araştırmalar tarafından sıkça vurgulanmaktadır.

Son on yılda paylaşımcı liderliğe dönük araştırmalarda sayıca önemli bir artış yaşanmasına karşın araştırmaların önemli bir kısmının betimsel çözümleme biçiminde ele alındığı görülmektedir. Diğer taraftan, paylaşımcı liderlik davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar sayıca azdır (Marks & Printy, 2003; Ponder vd., 1995). Bu araştırmaların birinde Hallinger ve Heck (2010b), 192 ilkokulda yürüttüğü çalışmada işbirlikçi liderliğin okul gelişimi ve öğrenme üzerindeki etkisini araştırmıştır. Okulun akademik kapasitesinde ve işbirlikçi liderlik uygulamalarında yaşanan değişimi ölçmeye dönük veriler öğretmenler ve aileler aracılığıyla 4 yıllık dönemde elde edilmiştir. Analiz sonucunda, işbirlikçi liderliğin okulun akademik kapasitesi üzerinde doğrudan ve

öğrencilerin okuma başarılarındaki büyüme oranında dolaylı etkisi bulunmuştur. Ayrıca çalışmada, okul gelişimiyle ilişkilendirilerek üç farklı strateji tanımlanmıştır.

Araştırma problemlerinin farklı liderlik yaklaşımlarına yönelmesi, okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki olası müdahale alanlarının neler olabileceğini saptamaya dönük arayışların devam ettiğini göstermektedir. Son yıllardaki eğilim doğrultusunda ortaya atılan öğrenme için liderlik modeli Hallinger'e (2011) göre öğretimsel liderlik, dönüşümcü liderlik, dağıtımcı liderlik ve paylaşımcı liderlik yaklaşımlarını birlikte ele almıştır.

Müdürlerin okullarda anahtar bir figür olarak görüldükleri göz önüne alınacak olursa, bundan sonraki aşamada başarılı okul müdürlerini farklı kılan davranışların neler olduğunu betimlemek gerekmektedir. Bu alt bölümde ilk önce okul müdürünün akademik başarıyı arttırmadaki davranışlarına yönelik sınıflama çalışmaları özetlenerek tartışılmaktadır. Ardından, söz konusu davranışlar, okulu tanıma ve amaca odaklanma, akademik çalışmalara değer verme, düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma, öğretimi destekleme, sınıf içi uygulamalara dahil olma ve akademik gelişimi izleme boyutlarında açıklanmıştır.

### **2.2.3. Okul Müdürün Yönetsel Davranışlarının Boyutları**

Okul müdürünün sahip olduğu hangi rollerin ve sorumlulukların okuldaki öğrenmeyi ve öğretimi geliştirmede daha önemli olduğuna ilişkin sonuçlar açık değildir. Bu kapsamda yürütülen geçmiş dönemli araştırmalar, okul müdürünün davranışlarını çoğunlukla öğretimsel liderlik olarak değerlendirilen üç boyut altında toplamaktadır. Bu davranışlar, (a) okulun misyonuna ve amaçlarına odaklanılmasını sağlama, (b) güven ve işbirliğine dayalı bir çevre oluşturma ve (c) öğretimsel gelişimi etkin biçimde destekleme olarak sınıflandırılmaktadır (Hallinger, 2005, s.3-4; Supovitz vd., 2010, s.34-35). Erken dönemli çalışmasında, Persell ve Cookson (1982), 75 bilimsel araştırmayı gözden geçirmiş ve başarılı okul müdürüne ait davranışları dokuz boyutta sınıflandırmıştır. Söz konusu dokuz davranış grubu şu şekilde ifade edilmektedir: Akademik amaçlara sıkı bağlılık gösterme, yüksek beklentilere yönelik bir iklim oluşturma, öğretim lideri olarak çalışma, etkin ve dinamik bir lider olma, okul paydaşlarına etkili bir danışmanlık yapma, düzen ve disiplin oluşturma, kaynakları düzen içerisinde koyma, zamanı etkili kullanma ve sonuçları değerlendirme.

Bir diğ er ç alışmada Cotton (2003), 1970-2001 yılları arasında yürütölmüş ve okul müdürünün liderliğinin öğrenci başarısı, davranışları ve öğretmen tutumu gibi çeşitli değişkenler üzerine etkisini konu alan 81 raporu alıntı biçiminde incelemiştir. Yaptığı sentezden yola ç ıkarak okul müdürünün, öğrenci çıktıları ve öğretmen tutumları üzerinde pozitif etkisi olan davranışlarını yirmi beş grupta toplamıştır. Söz konusu boyutlar şu şekilde sıralanmaktadır: Güvenli ve düzenli bir okul ç evresi, öğrencilerin yüksek düzeyde öğrenmesine odaklanmış vizyon ve amaçlar, öğrencilerin öğrenmelerine yönelik yüksek beklenti, özgüven, sorumluluk ve azim, görünürlük ve ulaşılabilirlik, olumlu ve destekleyici okul iklimi, iletişim ve etkileşim, duygusal ve kişilerarası destek, aile ve toplumun eğitim sürecine dahil olması, ritüeller, törenler ve diğ er sembolik eylemler, paylaşılan liderlik, karar verme ve personeli güçlendirme, işbirliği, öğretimsel liderlik, öğrencilerin öğrenme seviyelerinin sürekli takip edilmesi, gelişime dönük norm oluşturma, öğretimsel konuların tartışılması, ders gözlemi ve dönüt, öğretmen özerkliğini destekleme, riskin desteklenmesi, mesleki gelişim fırsatları ve kaynakları, öğretim zamanının korunması, öğrenci gelişiminin izlenmesi ve sonuçların paylaşılması, öğrenci ilerlemesine ait verilerin program geliştirmede kullanılması, öğrenci ve personel başarısına önem verme, rol model sunma.

Yine aynı dönemde, Cotton'un (2003) ç alışmasına benzer biçimde müdür davranışlarını sınıflamayı amaçlayan Marzano ve diğerleri (2005), 1978 ile 2001 yılları arasında ABD ve benzeri kültüre sahip ölkelerde okul müdürünün liderlik davranışları ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelendiği 69 bilimsel araştırmaya dayalı bir meta analizi yürütmüştür. Akademik başarıya ait verilerin merkezi sistem testlerinden elde edildiği ve yaklaşık 3 bin dolayında okul ile 1.4 milyon öğrenciyi kapsayan bu ç alışmada, okul müdürünün liderlik davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki korelasyon .25 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ç alışmada, okul müdürünün liderliğine ilişkin yirmi bir sorumluluk alanı tanımlanmış ve öğrenci başarısıyla arasındaki ilişkilerin .18 ile .33 arasında değişiklik gösterdiği ortaya konulmuştur. Söz konusu ç alışmada okul müdürünün sorumluluk alanları şu boyutlarda gruplandırılmıştır: Onaylama, değişim öznesi, şarta bağlı ödöl, iletişim, kültür, disiplin, esneklik, odak, idealler/inançlar, girdi, düşünsel uyarım, müfredat, öğretim ve değerlendirme sürecine dahil olma, öğretim programı, öğretim ve

değerlendirmeye ilişkin bilgi edinme, izleme/değerlendirme, iyileştirici, düzen, tanıtım, ilişkiler, kaynaklar, durumsal farkındalık, görünürlük.

Bu dönemde ele alınan bir diğer çalışmada ise Waters ve diğerleri (2003), 1970 ile 2000 yılları arasını kapsayan yetmişden fazla çalışmayı içeren bir meta analizi ortaya koymuştur. Araştırmanın sonuç bölümünde öğrenci başarısının geliştirilmesine olumlu yönde katkı sunan davranışlar ortalama etki genişlikleriyle birlikte yirmi bir boyutta özetlenmiştir. Söz konusu sınıflama aynı zamanda okul müdürünün öğrenci başarı için sorumlu olduğu alanlar olarak değerlendirilmektedir. Bu kapsamda, Çizelge 2.1.'de okul müdürünün davranışlarının öğrenci başarısı üzerindeki etki genişliğine dönük sonuçlar yer almaktadır.

**Çizelge 2.1.: Okul Müdürünün Davranışlarının Başarı Üzerindeki Etki Genişliği**

<i>Tema</i>	<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Etki Genişliği</i>
1. Yön Saptama	Değişim Ajanı	.30
	Kültür	.29
	İdealler/İnanışlar	.25
	Onaylama	.25
	Odak	.24
	İyileştirici	.20
	İlişkiler	.19
	Görünürlük	.16
	Koşullu Ödül	.15
2. İletişim	İletişim	.25
3. Müfredat ve Öğretim	Entelektüel Uyarım	.32
	İzleme/Değerlendirme	.28
	Kaynaklar	.26
	Bilgi	.24
	Ölçme	.16
4. İş Birliği	Durumsal Farkındalık	.33
	Girdi	.30
	Esneklik	.22
5. Okul-Aile Bağlantıları	Tanıtım	.28
6. Örgütsel Yapı	Düzen	.26
	Disiplin	.24

Kaynak: Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on pupil achievement*. A working paper. Denver, CO: Mid-continent Research for Education and Learning (McREL).

Çizelge 2.1. incelendiğinde, okul müdürünün davranışları yön saptama, iletişim, müfredat ve öğretim, iş birliği, okul-aile bağlantıları ve örgütsel yapı olmak üzere altı boyutta toplandığı görülmektedir. Diğer taraftan, alt boyutlara ilişkin etki genişlikleri incelendiğinde en yüksek değer durumsal farkındalık boyutunda gerçekleştiği görülmektedir.



İzleyen yıllarda, meta analizi yönteminin kullanıldığı çalışmada Robinson ve diğerleri (2008) liderlik yaklaşımlarını konu alan araştırmaları sadece belli boyutlar üzerine odaklanması bakımından eleştirerek liderliğin öğrenci çıktıları üzerindeki etkisini uygulama boyutunda değerlendirmiştir. Buna göre, tümevarımcı bir yaklaşımla liderlik ile başarı arasında ilişkiyi inceleyen çalışmaların ölçek maddeleri ilk önce listelenmiş ve benzer maddeler gruplanarak beş farklı uygulama boyutu oluşturulmuştur. Çizelge 2.2.'de liderliğin öğrenme üzerindeki etkisine dönük meta analizi sonuçları yer almaktadır.

**Çizelge 2.2.: Liderliğin Öğrenme Üzerindeki Etkisi: Bir Meta Analizi Sonucu**

<b>Liderlik Boyutları</b>	<b>Tanım</b>	<b>Etki Genişliği</b>
<b>Amaç ve Beklenti Oluşturma</b>	Öğrenme amaçlarını oluşturma, iletişim sağlama ve izleme. Standartlar ve beklentiler, personelin ve diğerlerinin sürece dahil edilmesiyle birlikte açık amaçların ve fikir birliğinin sağlanması.	.42 (.07)
<b>Stratejik Kaynak Sağlama</b>	Kaynakların sıralanması/paylaştırılması, öğrenme önceliklerinin dikkate alınması, Aynı zamanda nitelikli personellerin sağlanması.	.31 (.10)
<b>Öğretimi ve müfredatı planlama, koordine etme ve değerlendirme</b>	Düzenli sınıf gözlemlerinde bulunarak ve öğretmenlere geri dönüt sağlayarak öğretimin değerlendirilmesi ve desteklenmesine doğrudan katılım. Müfredatın doğrudan gözlemlenmesi.	.42 (.06)
<b>Öğretmenlerin Öğrenmesini Sağlama ve Parçası Olma</b>	Öğretmenlere yönelik formal ve informal mesleki öğrenme ortamları sağlama ve dahil olma.	.84 (.14)
<b>Düzenli ve Destekleyici bir Çevre Sağlama</b>	Öğrenme zamanını koruma. Düzenli ve destekleyici bir çevre sağlama.	.27 (.09)

Kaynak: 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.

Çizelge 2.2. incelendiğinde, en yüksek etki genişliğinin öğretmenler üzerinden gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre, öğretmenlere yönelik formal ve informal biçimde sunulan mesleki gelişim olanaklarının ve okul müdürünün bu sürece katılımının öğrenci başarısı açısından önemli olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan, Sun ve Leithwood (2012), 1996-2008 yılları arasını kapsayan 79 tez çalışmasını ele almıştır. Dönüşümcü liderlikle ilgili altı farklı modelin kullanıldığı bu araştırmada liderlik uygulamaları 11 boyutta sınıflandırılmıştır: Paylaşılan bir vizyon geliştirme ve amaç birliği sağlama, entelektüel uyarımı sağlama, bireyselleştirilmiş destek sağlama, model davranışlar sergileme, yüksek performans beklentisi içerisinde olma, koşullu ödül sağlama, istisna ile yönetim, işbirlikçi bir yapı inşa

etme, okul kültürünü güçlendirme, toplumun ilgisini çekme, öğretimsel programını geliştirme.

Bir başka çalışmada May ve diğerleri (2012, s. 419), ilgili alanyazında okul müdürünün öğrenci başarısında etkili olabileceği davranışları beş ana grupta toplamıştır. Bunlar müdürün, (1) okul misyonunun ya da vizyonun belirlenmesi ve sürdürülmesi ile okulun gelişimi için özel amaçlar ve stratejiler belirlenmesi sürecinde yer alması, (2) öğretimi izleme, geri dönüt sağlama, öğrenciye ait verileri analiz etme ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleme gibi öğretimsel liderlik davranışları sergilemesi, (3) öğretmen liderliğini desteklemesi ve karar verme sürecine öğretmenlerin katılmasını sağlaması gibi okulda örgütsel ve sosyal yapıyı artırmaya dönük çalışmalar yürütmesi, (4) okul kültürünü ya da iklimini geliştirmeye yönelik çaba göstermesi ve (5) öğretmen kalitesini sağlaması (nitelikli öğretmenlerle sözleşme yapma vb.) biçiminde sıralanmıştır. Özetle bu sınıflama çalışması, öğrenci öğrenmesini artıracak okul koşullarını şekillendirmede yönetsel eylemlerin önemini vurgulamaktadır. Öte yandan okul müdürünün öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkisini inceleyen Silva ve diğerleri (2011) ise öğrenciye doğrudan etki edecek davranışları üç grupta sıralamıştır: Okul misyonunu öğrencilere iletmesi, öğrencileri kendi değerlendirme süreçlerine dahil etmesi ve öğrencilerde bireysel olarak yüksek beklenti oluşturması.

Yukarıdaki sınıflama girişimleri kısaca tartışıldıktan sonra bu araştırma kapsamında okul müdürünün akademik başarı üzerinde etkisini ölçmek için alanyazına dayalı olarak oluşturulan boyutlar aşağıda süreç bağlamında ele alınarak ayrıntılandırılmıştır. Çalışmada, liderlik araştırmalardan yararlanılarak yöneticilerin akademik başarıyı arttırmak için neler yapacağına ilişkin bilgiler tartışılmıştır. Söz konusu etkinin belirlenmesinde farklı davranışların ele alınarak analiz edilmesine ihtiyaç duyulduğu sıkça vurgulanan bir durumdur (Silva vd., 2011). Bu kapsamda, okul müdürünün yönetsel davranışları okulu tanıma ve amaca odaklanma, akademik çalışmalara değer verme, düzenli ve güvenli bir çevre sağlama, öğretimi destekleme, sınıf içi uygulamalara dahil olma ve akademik gelişimi izleme olmak üzere altı boyutta değerlendirilmiştir.

### 2.2.3.1. Okulu Tanıma ve Amaca Odaklanma

Araştırmalar, okul müdürünün akademik başarı üzerinde güçlü biçimde odaklanmasının okul başarısında önemli olduğunu göstermektedir (Cotton, 2000; Hallinger & Heck, 1998; Hallinger vd., 1996; Heck vd., 1990; Heck, 2000; Heck & Marcoulides, 1993; Krug, 1992; Silins, 1994; Supovitz vd., 2010; Valentine & Bowman, 1991). Yine, etkili okul araştırmaları ve okul gelişim programları, okulda amaç birliğinin oluşmasının öğrenci çıktılarındaki iyileşme ile yakından ilişkili olduğunu vurgulamaktadır (Rutter vd., 1979; Venezky & Winfield, 1979; Stoll & Fink, 1994). Söz konusu çalışmaların birinde, müdürün etkilerine ilişkin 1990'lı yıllarda yürütülen sentez çalışmasında Hallinger ve Heck (1998, s.171), amaç ve hedeflerin şekillenmesi, aktarılması ve sürdürülmesi sürecine katılarak okul liderinin öğrenmeyi etkileyebildiğini savunmuştur. Daha yakın dönemde ise, okul liderliğinin etkisine dönük alanyazına dayalı meta-analizi çalışmasında Robinson ve diğerleri (2008, s.656), bu sonucu yeniden doğrulamıştır. Bir sosyal psikoloji araştırmasında Latham ve Locke (2006) amaçların, eşit derecedeki birçok görev içerisinde belli alanlarda önceliklerin oluşturulması için önemli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, açık olarak belirlenmiş amaçlar, bireylerin, grupların ve örgütlerin kendi dönütlerini edinmelerine ve performansları hakkında fikir sağlamalarına olanak tanımaktadır.

Vizyon ve amaçlar, ortak amacın gerçekleştirilmesi doğrultusunda insanların çaba göstermesine katkı sunar. Vizyonun bu motivasyonel etkisi dönüşümcü liderlik kuramı altında gösterilmektedir (Leithwood, 1994). Benzer şekilde, erken dönemli etkili okul araştırmaları, akademik vizyonun ve amaçların başarılı okullar açısından önemli bir özellik olduğunu vurgulamıştır (Edmonds, 1979; Purkey & Smith, 1983). Sonraki araştırma bulguları, okulun bulunduğu bağlama göre etkili okullar arasında önemli farklılıklar ortaya koymaktadır. Bunlardan birinde Hallinger ve Murphy (1986), yüksek SED'e sahip ve geçmişte başarı deneyimi olan okullarda açık bir vizyonun ve misyonun bulunduğunu buna karşın açık bir şekilde tanımlanmış amaçların olmadığını ortaya koymuştur. Öte yandan, düşük SED'e sahip etkili okullarda açık bir vizyon ve misyon ile birlikte amaçların da yer aldığını gözlemlemiştir. Söz konusu bulgu, başarı geçmişine sahip yüksek SED'li okullarda vizyonun okulun kültürüne güçlü biçimde yerleşik olduğu ve okulun yönünün bu vizyon etrafında yön bulduğu biçiminde değerlendirilmiştir. Diğer taraftan düşük

SED'e sahip etkili okullarda ise amaçlar, paylaşılan bir vizyonun geliştirilmesi için kullanılmaktadır ve okulun gelişimine yön vermesi için önemli görülmektedir.

Amacın kapsamı, oluşturulma süreci kadar önemlidir. Öğretimsel liderliğe ilişkin alanyazın, vizyon, misyon, amaç ve hedeflerin odağında akademik bir içeriğin olması gerektiğini belirtmektedir. Öte yandan dönüşümcü liderlik yaklaşımı ise amaca ilişkin bu yapıların değer ekseninde şekillenmesini savunmaktadır. Okul müdürünün akademik başarı üzerindeki etkisi göz önüne alındığında iki yaklaşımın karşılaştırıldığı araştırma bulguları öğretimsel liderliğin savunduğu akademik odaklı amaç tanımını destekler niteliktedir (Leithwood & Jantzi, 2006; Robinson vd., 2008). Bu açıdan bakıldığında öğretimsel liderliğin çıktı değişkenleri üzerinde daha güçlü etkisi olduğu görülmektedir. Leithwood ve Jantzi'nin (2006), okuma ve matematik başarısı üzerinde dönüşümcü liderlik rolüne ilişkin yaptığı araştırmada dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin değişim düzeyinde ne derece etkili olduğu ortaya konulmuş buna karşın öğrenci başarıları üzerindeki etkisi ise bulunamamıştır. Bu kapsamda, liderin sadece motivasyon odaklı bir amaç oluşturmayı değil aynı zamanda eğitimsel içeriği olan ve öğrenci başarılarını içine alan bir süreci işletmesi önemlidir. Bu durum aynı zamanda okul müdürünün okulda öğrenmeye odaklanmayı sağlamada kritik rolüne ışık tutmaktadır.

Robinson ve diğerleri (2008, s. 659) yapmış oldukları analizinde, 12 çalışmadan 7'sinde amaçların ve beklentilerin önemine ilişkin kanıtlar elde etmiştir. Bu boyuta ilişkin 21 göstergenin ortalama etki büyüklüğü orta düzeyde ( $d=0.42$ ) gerçekleşmiştir ve bu durum eğitimsel açıdan anlamlı bir etki olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca, söz konusu çalışmada amaçların, öğretmenlerin işlerine odaklanmasına ve eşgüdümlemesine katkı sunduğu ve dolaylı yoldan öğrenci başarısı üzerinde etki oluşturduğu savunulmaktadır. Kimi araştırmacılar, öğrenciye ait özgeçmiş faktörünün kontrol altında tutulmasıyla birlikte liderlerin açık bir şekilde öğrenme ve akademik amaçları vurgulama derecesinin öğrenciler üzerinde farklılık oluşturduğuna ilişkin kanıtlar ortaya koymuştur (Bamburg & Andrews, 1991; Brewer, 1993; Heck vd., 1991).

Yukarıda savunulan dolaylı etkiye karşın, Witziers ve diğerleri (2003), yapmış olduğu meta analizi çalışmasında, amaç oluşturma ile birlikte okul müdürünün öğrencilerin akademik başarıları üzerinde doğrudan bir etkisinin olduğunu savunmaktadır. Söz konusu çalışmaya göre, öğrenciye yön verecek biçimde

oluşturulan kuralların öğrenci çıktılarında daha fazla etki oluşturabileceği söylenebilir. Ayrıca bu görüş Marzano ve diğerleri (2005) tarafından yürütülen meta analizi sonuçlarında da belirtilmektedir.

Robinson'a (2001) göre amaçların, eşgüdümü sağlayacak bir mekanizma olarak işlev görmesi için okulun süreçlerine, sınıf rutinlerine ve prosedürlerine etki etmesi gerekmektedir. Başka bir deyişle okulun amaçları, işlevsel olması bakımından okulun diğer işlerinde kendini hissettirmesi önemlidir (Robinson, 2001). Yüksek performanslı okullardaki lider davranışlarının incelendiği çalışmalarda, bu okulların bir özelliği olarak okulun amaçlarına ve beklentilerine daha fazla değinildiği belirtilmektedir (Heck vd., 1990; Heck, Marcoulides & Lang, 1991). Ayrıca, okul personelinin amaçlar üzerinde fikir birliğinde olması, yüksek ve düşük performanslı okullar açısından ayırt edici bir özellik olduğunu gösterir bazı kanıtlar mevcuttur (Goldring & Pasternak, 1994).

Persell ve Cookson (1982), 75 bilimsel araştırmayı gözden geçirmiş ve başarılı okul müdürü davranışlarını 9 boyutta sınıflandırmıştır. Akademik amaçlara sıkı bağlılık gösterme adı altında etkili müdürlerin, okulları için uzun dönemli amaçlara yönelik bir plan ya da vizyon sahibi olduklarını belirtmektedir. Bu amaçlar içerisinde akademik başarıyla ilişkili amaçlar da yer almaktadır ve okul müdürü başarının önemine vurgu yapan bir rol model sunmaktadır. Yine aynı yayında, yüksek beklenti düzeyinin olduğu bir iklim oluşturarak öğretmenlerin, öğrenci performanslarına yönelik sorumluluğu alma eğiliminde oldukları savunulmaktadır.

Marzano ve diğerleri (2005), liderin açık hedef belirlemesini ve bu hedefleri okulun planına dahil etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çalışmalarında, bu sorumluluk altında gerçekleşen davranışlar ile öğrencilerin akademik başarıları arasında ortalama  $r=.24$  düzeyinde bir korelasyon değeri gerçekleştiği görülmektedir. Öte yandan, bu sorumluluk alanına özgü davranış ve özellikler şu şekilde sıralanmaktadır: Öğretim programı, öğretim ve değerlendirme açılarından uygulanabilir somut hedefler belirlenmeli; okulun genel işleyişi açısından uygulanabilir somut hedefler belirlenmeli; öğrenciler açısından ulaşılabilir yüksek somut hedefler ve beklentiler belirlenmeli ve belirlenen hedefler üzerine sürekli olarak durulmalıdır.

Yukarıda sıralanan araştırma bulgularının aksine May ve diğerleri (2012), okul müdürlerinin farklı görevlere ayırdıkları zaman dilimi ile okul başarı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında en düşük başarı düzeyinin amaçları planlama ve düzenleme ile öğretimsel liderlik boyutlarında gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum araştırmacılar tarafından okul bağlamının müdür davranışları üzerindeki etkisi olarak açıklanmakta ve okul lideri ile bağlamsal faktörler arasındaki karşılıklı ilişkiyi belirten Hallinger ve Heck'in (1998) tartışmalarını destekler niteliktedir. Ayrıca, söz konusu bağlamsal özelliklerin okul müdürünün uygulamalarını etkileyebileceği yönündeki bulgular başka araştırmalarda da gözlenmektedir (Goldring vd., 2008). Yine, Louis, Leithwood ve diğerleri (2010), okulun büyüklüğünün, kademesinin ve yoksulluk düzeyinin müdürün uygulamaları üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Hatta bu etkinin, okul liderinin kendi kişisel özelliklerine nazaran daha güçlü bir etkiye olduğuna yönelik kanıtlar mevcuttur (Goldring, Huff, May & Camburn, 2008). Bu kapsamda okul müdürünün okulu her yönü ile tanıması ve ona ilişkin vizyon ve amaç geliştirmesi önemlidir.

### **2.2.3.2. Akademik Çalışmalara Değer Verme**

Akademik çalışmalara değer verilmesi, öğrencilerin başarıya ulaşmasında yapılacaklara ilişkin istekliliği yansıtır. Ronald Wolk (2000), okul müdürünün okula ve öğrencilere yönelik hedeflerinin neler olduğunu ve bu hedeflere ulaşmada nelere değer vermesi gerektiğini sorgulaması üzerinde durmaktadır. Yine aynı çalışmada okula ilişkin başarı göstergeleri şöyle özetlenmiştir: Öğrenmede eşitlik ve artış, akademik başarı, sosyal gelişme, erdem ve toplum hizmeti. Öte yandan, okul müdürünün söz konusu amaçlara ulaşmasında sahip olması gereken bazı değerleri ise öz-disiplin, dürüstlük, adalet, sevecenlik, karşılıklı saygı, risk alma ve dayanışma altında toplanmıştır. Hallinger'e (2011) göre, zamanla her okulun kendine özgü değerleri oluşmakla birlikte bu değerler okul müdürünün, öğretmenlerin ve öğrencilerin davranışlarını şekillendirmektedir.

Okul müdürünün, okuldaki yeni değerlerin tanıtılmasında yönetici ve gözlemleyici bir konumda hareket ettiği belirtilmektedir (Hall & Hord, 2002). Saphier ve King ise bu kapsamda okul müdürünü değerlere dayalı lider olarak göstermektedir. Ayrıca bu değerler müdürün karar verme sürecine katkı sunmaktadır. Leithwood ve Stager (1989) araştırmalarında, deneyimli okul müdürlerinin kendi kişisel değerleri

hakkında yüksek derecede olumlu algıya sahip olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, okul müdürünün belirsiz ve kısıtlı bilginin olduğu durumlarda problemlerin çözümüne yönelik olarak kendi değerlerini bilginin alternatifi olarak kullandığı belirtilmiştir. Sonuç olarak değerler, okul müdürünün hem düşüncesini hem de eylemlerini şekillendirmede önemli görülmektedir.

Marzano ve diğerleri (2005), okul müdürünün sistematik ve tarafsız bir biçimde öğrencilerin ve öğretmenlerin başarılarını fark etmesi ve okulun tüm başarısızlıklarını kabullenmesi gerektiğini belirtmektedir. Okul müdürüne ilişkin bu sorumluluğun özünde okulun başarıları ile başarısızlıklarının dengeli ve tarafsız bir biçimde değerlendirilmesi yatmaktadır. Bu aynı zamanda öğrenci çıktıları üzerindeki hesapverebilirliği de vurgulamaktadır. Diğer taraftan Kruse, Louis ve Bryk (1995, s.5) ise, öğretmenlerin okul, bölge, aile ve diğer gruplar içerisinde yaptıkları işler açısından onurlandırılmaları gerektiği üzerinde durmaktadır. Bu durum aynı zamanda öğretmenlerin mesleki bir topluluk olma düzeyini de etkilemektedir.

### **2.2.3.3. Düzenli ve Güvenli Bir Çevre Oluşturma**

Erken dönemli birçok araştırma, okulda düzenli bir iklimin ve görev yönelimli olmanın başarılı okullar açısından önemini sıkça vurgulamaktadır (Brookover vd., 1979; Coleman, Hoffer & Kilgore, 1982; Edmonds, 1979; Rutter vd., 1979; Weber, 1971). Daha yakın dönemde ise öğrencilerin istedik akademik ve sosyal amaçlara ulaşmasında hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından güvenli bir çevrenin oluşturulması okul müdürünün önemli bir rolü olarak gösterilmektedir (Kruse vd., 1994, s.5; Bryk vd., 2010, s.139-140). Robinson ve diğerleri (2008, s.659), sekiz araştırma bulgusuna dayalı olarak okulda düzenli ve destekleyici bir çevre oluşturmanın etki genişliğini .42 olarak saptayarak konunun başarı üzerindeki önemine vurgu yapmıştır.

Louis, Dretzke ve diğerlerine (2010, s.318-319) göre güven, okul müdürü ile öğretmenler arasında duygusal ve mesleki bir bağ oluşturmaktadır. Ayrıca güven, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını etkileyen bir durumdur. Etkili okullardaki liderler, güvenli ve destekleyici bir çevre vurgusu yapma ve onu sağlama açısından farklılık göstermektedir. Burada sözü edilen çevrenin ayrıca sosyal beklentileri karşılayacak ve disiplin işlerini içerecek biçimde açık olması beklenmektedir (Heck vd., 1991). Heck'in (2000, s.528), öğretmen, öğrenci ve ailelere yönelik gerçekleştirdiği

araştırmasında okulda hissettikleri güven, rahatlık ve ilgi derecesi üzerine bilgiler toplamıştır. Söz konusu çalışmada, öğrencilerin ailesel özgeçmişleri kontrol altına alındığında pozitif okul iklimi olarak gösterilen bu alanlar açısından yüksek algıya sahip okullarda öğrencilerin yüksek başarı gösterdiği belirtilmiştir. Ayrıca, düzenli ve destekleyici bir çevrenin işgörenler arasındaki çatışmaları hızlı ve etkili bir biçimde çözüme kavuşturduğu görülmektedir (Eberts & Stone, 1988).

Cotton (2003, s.8) yapmış olduğu çalışmasında okul müdürünün güvenli ve düzenli bir okul çevresinin oluşturulması ve sürdürmesi alanında yapacağı çalışmaların etkililik açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Sammons, Hillman ve Mortimore (1995, s.41) göre, etkili bir disiplin anlayışı, iyi emirleri, adaleti, kuralların iyi anlaşılmasını ve ceza sisteminin iyi çalışmasını içerir. Başka bir çalışmada ise disiplinin odak noktası olmayacağını, okul kültürüne yansıyan bir yapıda adalet ve eşitlik temelinde uygulanması gerektiğini belirtmektedir. Bu açıdan disiplin işlerinin öğrenciler tarafından benimsenmesi dıştan kontrol edilmelerinden ziyade daha önemli görülmektedir (Wayson, Mitchell, Pinnell & Landis, 1988). Johnson ve Asera (1999), okulda öğrencilerin olumlu davranışlar edinmelerine katkı sunacak düzenli bir ortamın oluşturulmasının aynı zamanda onların davranışları üzerinde sorumluluk duygusu kazanmalarına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Öte yandan, öğrencilerin okul ortamında boş kalmaması ve istenmeyen davranışlardan uzak olması için iyi bir planlama ve boş zaman etkinliklerine ihtiyaç duyulmaktadır (Başar, 1994).

Persell ve Cookson'a (1982) göre, okul müdürünün, öğretim sürecini, kullanılan materyalleri ve diğer destek çalışmalarını rahatsız edebilecek faktörleri en aza indirmesi gerekmektedir. Başarılı okulların bir başka önemli özelliği düzen ve disiplin işlerinin sabit, adil ve tutarlı olmasıdır. Ayrıca, araştırmalar liderlerin öğrenci öğrenmelerini okulda güven oluşturma yoluyla artırdıklarına ilişkin kanıtlar sunmaktadır (Louis, Leithwood vd., 2010; Supovitz vd., 2010). Bu açıdan Robinson (2011), akademik başarının artırılmasına yönelik yapılacak çalışmaların etkililiği için gerekli üç liderlik yeteneğinden birisinin karşılıklı güven oluşturma olduğunu belirtmektedir. Bryk ve Schneider (2003; s.41) ise söz konusu güveni, öğretmenler, aileler ve okul liderleri arasında ortak bir bağın oluşturulması için önemli görmektedir.

Marzano ve diğerleri (2005), düzenli ve güvenli bir ortamın oluşması için yapılacakları şu şekilde sıralamaktadır: Öğretim süresi herhangi bir aksaklığa karşı



korunmalı ve öğretmenler okul içinden ve dışından kaynaklanacak rahatsızlıklardan uzak tutulmalıdır. Ayrıca, okuldaki işlerin düzgün bir şekilde yerine getirebilmesi için işgörenler tarafından okul rutinlerinin dikkatle izlenmesi, işgörelere ve öğrencilere ilişkin yapı, kural ve prosedürlerin anlaşılır biçimde oluşturulması gerekmektedir. Yine, okul içerisinde ilişkilere önem verilerek öğretmen ve diğer personelin kişisel yönleri dikkate alınmalı, personelin kişisel sorunları hakkında bilgi sahibi olunmalı ve öğretmenlerin kişisel ihtiyaçları konusunda bilgi edinilmelidir.

#### **2.2.3.4. Öğretimi Destekleme**

OECD'nin desteklediği bir yayınında Pont ve diğerleri (2008), okul liderinin öğretmenin çalışma koşullarını, kapasitesini ve motivasyonunu geliştirerek öğrencilerin öğrenmelerine katkı sunduğunu belirtmektedir. Bu boyuta ilişkin olarak okul müdürü, kaynak sağlayıcı ve kaynak dağıtıcı biçimde, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasındaki bağları kuvvetlendirme yönünde çaba gösterir. Yakın dönemli yayınlarında Leithwood ve Seashore Louis (2012, s. 234) ise öğrenci öğrenmelerinde en büyük etkiye sahip okul müdürlerinin bu farklılığı, öğretmenin bilgi, beceri, motivasyon ve çalışma koşullarını destekleme üzerine odaklanmasıyla gerçekleştirdiğini belirtmektedir.

Öte yandan Marzano ve diğerleri (2005), okul müdürünün öğretmenlere görevlerini başarılı bir biçimde yürütebilmeleri için gerekli materyal desteği sunması ve mesleki gelişim olanakları sağlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer konudaki bir diğer çalışmada ise Robinson ve diğerleri (2008, s.661), kaynak sağlamanın öğretimsel amaçlar doğrultusunda stratejik biçimde sunulması üzerinde durmaktadır. Bunun yanında, yaptığı meta analizi çalışması sonucuna göre, öğretim kaynakları ve personel seçiminin öğrenci başarı üzerindeki etki genişliğini .31 düzeyinde hesaplamıştır.

Andrews ve Soder (1987), öğretimsel liderlik uygulamaları ile öğrenci başarıları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, kaynak sağlayıcı olarak okul müdürünün okulun amaçlarına ulaşmak için binanın, bölgenin ve toplumun personel ve kaynaklarını kullandığını vurgulamaktadır. Çalışmada, söz konusu kaynaklar materyal, bilgi ve fırsatlar olarak sunulmaktadır. Çalışmanın sonuç bölümünde ise bu özellikleri sergileyen okul müdürlülerinin güçlü birer lider olduğu ve öğrenci başarıları açısından farklılık sağladığı belirtilmektedir.

Etkili okullardaki müdürlerin davranışlarının özetlendiği bir başka çalışmada Steller (1988, s.21), bu okullardaki müdürlerin akademik başarının birinci amaç olacak biçimde bir okul ikliminin oluşmasına katkı sunduğunu dile getirmektedir. Ayrıca, amaçların gerçekleşmesi için politikalar ve prosedür uygulanırken bu amaçlar üzerine yoğunlaşmaları açısından öğretmenlere yönetsel destek sunulmaktadır.

Güçlü bir okul çevresi ile birlikte öğrenci öğrenmesi üzerinde beklenenden daha fazla gelişim sağlanacağını vurgulayan Heck (2000, s.539), öğrencilerin öğrenme ortamlarının kalitesinin sürekli izlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Okulun etkisi uzun dönemli, birikimli ve tüm öğrencileri kapsayacak biçimde gerçekleşmektedir. Bu açıdan kalite sadece sınıf içi ortamlarda değil ders dışı etkinliklerle, ailenin öğretim sürecine katılmasıyla ve daha olumlu bir okul iklimi ile sağlanabilir.

#### **2.2.3.5. Sınıf İçi Uygulamalara Dahil Olma**

Okul koşullarından ziyade sınıfa ait değişkenlerin öğrenci başarıları üzerinde daha yüksek düzeyde etkili olduğuna dair ciddi kanıtlar mevcuttur (Bosker, Kremers & Lugthart, 1990). Bu bağlamda, araştırmacılar okul müdürü ile öğretmenlerin sınıf içi öğretim çalışmalarını birlikte gözden geçirmesinin ve geliştirmesinin önemi üzerinde sıkça durmaktadır (Bamburg & Andrews, 1991; Fullan, 2002, 2014; Heck vd., 1990; Heck vd., 1991; Marks & Printy, 2003). Heck ve diğerleri (1990), öğretime ve sınıf içi uygulamalara etki edebilmesi için okul müdürünün öncelikli olarak okul iklimine ve öğretimsel yapıya dönük çalışmalar yürütebileceğini belirtmektedir. Bu kapsamda okul müdürü, okulun amaçlarını düzenlemeli, yüksek başarı beklentisine yönelik iletişimde bulunmalı, sınıfları öğretim için hazırlamalı, ihtiyaç duyulan kaynakları temin etmeli, öğretmenlerin performanslarını denetlemeli, öğrencilerin gelişimini izlemeli ve öğrenme için düzenli bir çevre oluşturmalıdır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, önceki başlıklarda sıralanan boyutların gerçekleşmesi bu alt bölümde ele alınan tartışmalar açısından önemlidir.

Diğer taraftan, başarılı okullar üzerinde bir değerlendirmede bulunan Friedkin ve Slater (1994), okul müdürlerinin, öğretimsel konularda danışman konumunda olmasının gerekliliği üzerinde durmaktadır. Araştırmacılara göre, öğretmenlerle yakın ilişkiler kurulması ve öğretimsel tartışmalar yürütülmesi başarılı okullar açısından ön plana çıkmaktadır. Bu durumun aynı zamanda, öğretmenlerin müdürlerine yönelik algıları üzerinde olumlu katkılar sunabileceği belirtilmektedir. Bir

diğer çalışmada ise yüksek başarı gösteren okul müdürlerinin, öğretim ve öğrenme çalışmalarının öğrenci başarılarına nasıl etki ettiği üzerinde informal tartışmalar yaptığı gözlenmiştir (Heck vd, 1990; Heck vd., 1991). Öte yandan, Persell ve Cookson (1982), başarı düzeyi yüksek olan okullarda görev yapan okul müdürlerinin özelliklerini sıraladığı çalışmasında, hizmetiçi eğitim, çalıştay gibi etkinliklere önem verildiği ve öğretmenlerin bu etkinliklere katılmaları için cesaretlendirildikleri belirtilmektedir. Ayrıca, ders dışı destek uygulamaları ile öğretim alanında başarı gösteren öğrencilerin ödüllendirilmesi gibi konularda öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önemine değinen Fullan (2014, s.55) bu kapsamda, okul müdürünün öğretmenlerin öğretimlerini geliştirmek için onlara yollar göstermesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Robinson ve diğerleri (2008, s.657), yapmış oldukları meta analizi sonucunda en yüksek etki genişliğinin, okul müdürünün mesleki öğrenme çalışmalarını desteklemesi ve kendisinin bu sürece katılımı ile gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu kapsamda müdürlerin, paydaşlarla olan ilişkilerine, çalışmalarına ve öğrenme aktivitelerine daha fazla odaklandıklarında öğrenci çıktılarında daha yüksek sonuç elde edebilecekleri vurgulanmaktadır. Yine aynı çalışmada, öğretimin ve müfredatın planlanmasına, eşgüdümlemesine ve değerlendirilmesine yönelik aktiviteleri yerine getirerek öğrenci başarılarına etki edilebileceği ortaya konulmuştur. Yüksek başarı gösteren okullarda, öğretimin gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi açısından okul müdürü ile personelin birlikte çalıştığı ve okul müdürünün müfredatın eşgüdümlemesine doğrudan dahil olduğu vurgulanmaktadır. Marzano ve diğerleri (2005), bu sorumluluk alanına özgü davranışları sıralarken müfredat etkinliklerinin tasarlanmasında, değerlendirme çalışmalarının yapılmasında ve öğretimsel konularda öğretmenlere doğrudan yardımcı olunması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, nitelikli bir etkileşim vurgusu yaparak okul müdürünün sistematik bir biçimde ve sıklıkla sınıf ziyaretlerinde bulunmasını ve öğrencilerle sürekli iletişim yollarını kullanarak görünür olmasını önermektedir. Benzer biçimde Fullan (2002), öğrenci başarısında değişimin oluşması için öğretimsel lider olarak okul müdürünün, aktif biçimde öğretim ve öğrenme sürecine dahil olması gerektiğini belirtmektedir.

Öğretimsel liderlik çalışmaları başta olmak üzere alanyazında araştırmaların üzerinde durduğu önemli konulardan birisi de öğretim çalışmalarının öğretmenlerle birlikte ele alınmasıdır. Supovitz ve Buckley (2008, s.8), okul müdürünün

öğretmenlerle birlikte öğretim uygulamalarını geliştirmeye dönük çalışmaları az, orta ve yüksek etki düzeyi olmak üzere üç kategoride analiz etmiştir. Buna göre, doğrudan öğretim personeline yönelik olmayan davranışların sergilenmesi ve öğretim uygulamalarıyla ilgili dönütlerin öğretmenlere sunulmaması düşük düzeyde etkiye sahip davranışlar olarak örneklendirilmektedir. Öte yandan, okul müdürünün bireysel açıklamalardan ziyade öğretmenlerin tümüne genel olarak dönütler sunması ve önerilerde bulunması orta düzeyde etki göstermekte iken öğretim uygulamalarıyla ilgili bireysel dönütler sunması, öğretimi geliştirmeye dönük neler yapılabileceğine ilişkin detaylı açıklamalarda ve önerilerde bulunması ise yüksek düzeyde etki göstermektedir. Söz konusu araştırma kapsamında, 47 olayın analizi sonucunda düşük ve orta düzeydeki etkilerin birbirine yakın oranda görüldüğü fakat yüksek düzeydeki aktivitelerin sadece bir defa gözlemlendiği ortaya konulmuştur. Yüksek düzeyde etkiye sahip aktivitenin ders gözleminden sonra öğretmene sunulan dönüt olarak gerçekleştiği belirtilmektedir.

Okul müdürünün sınıf ziyaretlerinde bulunarak dönütler sağlaması konusuna vurgu yapan Grissom, Loeb ve Master (2013), üç yıllık dönemde yürüttüğü boylamsal araştırma sonucuna göre müdürlerin %62'sinin belli bir programa dahil olmadan sınıf incelemelerinde bulduklarını gözlemlemiştir. Ayrıca, müdürlerin yaptığı değerlendirmede, sınıf gözlemlerinin öğretmenler tarafından mesleki gelişim fırsatı olarak görülmediği vurgulanmaktadır. Araştırmada, okul müdürlerinin sınıf ziyaretleri ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki ortaya konulamamıştır. Benzer biçimde, okul müdürlerinin sınıftaki öğretimi gözlemlemesi ve öğretmen denetimi üzerine yaptığı değerlendirmesinde Stain ve Nelson (2003, s.427), bu uygulamanın daha çok yönetsel bir zorunluluktan kaynaklandığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda süreç, öğretmenler açısından fayda sağlayan bir uygulama olarak görülmemekte ve panoların düzeni, sınıf yönetimine ait rutinler ya da öğrenci davranışları gibi yararı az olan yönlelere ağırlık verildiği belirtilmektedir. Tüm bu tartışmalar neticesinde uygulamanın sembolik olmaktan öteye gidemeyeceği iddia edilmektedir. Sınıftaki öğretim çalışmalarını liderlik açısından kritik bir süreç olarak değerlendiren Spillane (2005, s.388) ise ders bazında bir analize giderek, okul yönetiminin matematik dersine nazaran okuma alanındaki derslere yönelik daha fazla katkı sunduğunu belirtmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, sınıf içi uygulamalara katılım konusunda ders bazında bir farklılığın oluşabileceği görülmektedir.

### 2.2.3.6. Akademik Gelişimi İzleme

Birçok araştırmada, okul müdürünün okul gelişimini izlenmesi, etkililik açısından önemli bir yordayıcı değişken olarak görülmektedir (Nettles ve Herrington, 2007, s.727). Genellikle okul müdürleri sınıf ziyaretleriyle, toplantılarla ya da öğrenci performanslarıyla yakından ilgilenerek bu etkililiği artırabilmektedir. Murphy (1990) okul müdürünün kullanacağı izleme stratejilerini üç grupta ele almıştır: (a) öğretim hakkında bilgi almaya dönük değerlendirmeler yapmak, (b) öğrenciye ait sonuçları tüm paydaşlara iletmek ve (c) öğretimin kalitesini ve okulun akademik gelişimini sürekli olarak değerlendirmek. Marzano ve diğerlerine (2005) göre bu boyut, okul müdürünün, müfredat, öğretim ve değerlendirme süreci hakkında bilgi sahibi olmasını ifade etmektedir. Ayrıca, okul müdürünün, okul uygulamalarının etkililiğini ve bunların öğrencilerin öğrenmeleri üzerine etkilerini izlemesi gerekmektedir. Başka bir deyişle bu süreç müdürün, okulda devam eden çalışmaların detaylarını bilmesi ve bunları mevcut ya da potansiyel sorunların çözümünde kullanılması biçiminde ifade edilmektedir. Bu kapsamda, akademik amaçlar ve hedefler veriye dayalı biçimde değerlendirilir ve analiz edilir.

Öte yandan, akademik çalışmaların etkililiğini değerlendirebilmek üzere öğrenci performanslarının incelenmesi ve elde edilen bilgiler doğrultusunda gözden geçirme ve düzeltme faaliyetlerinin yapılması son derece önemlidir. Özellikle karar verme sürecinde bilgi toplamanın önemine değinen kimi araştırmacılar okul üyelerinin söz konusu bilgileri öğretimi geliştirme doğrultusunda kullanması gerektiğini vurgulamaktadır (Leithwood & Jantzi, 2000, s.116; Mortimore, 1993, s.301; Spillane, Halverson & Diamond, 2001, s.24). Heck (2000, s.513), ulusal ve uluslararası düzeyde öğrenci çıktılarının izlenmesi ve sonuçların politika yapımcılar, okul personeli ve ailelerle paylaşılmasına dönük sürecin okullar üzerinden yürütülen hesapverebilirlik tartışmalarıyla ön plana çıktığını vurgulamaktadır. Bununla birlikte Heck, çalışmasında, öğrenci gelişiminin izlenmesini (öğrencilere dönüt verme, ev ödevlerini değerlendirme, öğrencileri değerlendirme sürecine katma, test sonuçlarını programın gelişimi için kullanma vb.) okulun kalitesi açısından bir değişken olarak tanımlamıştır. Yaptığı analiz sonucunda öğrenci gelişiminin de içinde yer aldığı okul kalitesinin öğrenci başarılarıyla pozitif yönde bir ilişkisinin olduğunu ortaya koymuştur ( $r=.34$ ). Bu kapsamda, öğretmenlerin öğrenci gelişimine dönük olarak bu verileri kullanması ve öğrencilerine dönütler sunması okul kalitesi

açısından güçlü bir gösterge niteliğindedir. Aynı çalışmada, söz konusu okul kalitesinin düzeyinin öğrencilerin matematik ve okuma başarılarında önemli bir etkisinin olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca, bu okullarda akademik başarı düzeyinin paydaşlar tarafından değerlendirilerek okul toplumunun okulun başarıları hakkında bilgilendirilmesine önem vermektedirler (Heck vd., 1991).

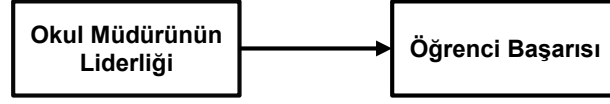
#### **2.2.4. Okul Müdürünün Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisinin Ölçülmesi**

Pitner (1988, s.105-108) ile Hallinger ve Heck (1996a, s.17-32; 1998, 162-169), okul müdürü ile başarı arasındaki ilişkiyi açıklamada beş model üzerinde birleşmiştir. Söz konusu bu beş model üç ana kategoride ele alınabilir (Hallinger & Heck, 1998). Bu modellerin araştırmalar açısından önemi ise seçilen modele dayalı olarak farklı sonuçların ortaya konulabilmesidir (Marks & Printy, 2003). Bu açıdan araştırma modelinin seçimi aynı zamanda araştırmaya yön vermektedir.

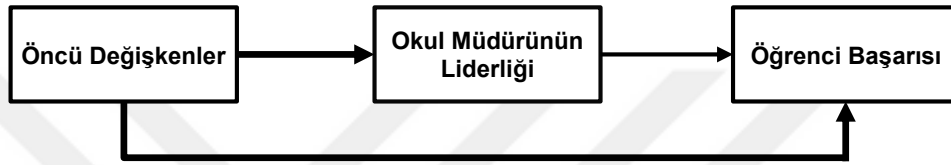
##### **2.2.4.1. Doğrudan Etki Modeli**

Okul müdürünün etkisinin ölçülmesine yönelik oluşturulan modellerin ilkinde, okul müdürünün uygulamaları ile öğrenci başarıları arasında doğrudan bir ilişkinin olduğu varsayılmaktadır. Başka bir deyişle, okul müdürünün çıktılar üzerindeki etkisi diğer değişkenler modelde yer almadan hesaplanmaktadır. Bu kapsamda, müdür davranışlarının okul sonuçları üzerinde etkisinin olabileceği ve bunun diğer ilişkili değişkelerden bağımsız olarak ölçülebileceği savunulmaktadır. Bu modelde araştırmacılar iki değişkenli biçimde desenledikleri çalışmalarında okulun diğer özelliklerini yansıtan aracı değişkenlerin etkisini kapsam dışı bırakmaktadır. İlgili alanyazında söz konusu modele dayalı olarak birçok araştırma yürütülmüş olmasına karşın model, varsayımları açısından ciddi eleştirilere uğramaktadır. Bunlardan birinde Hallinger ve Heck (1996a), ileri istatistiki analizlere rağmen doğrudan etki modelinin okul müdürünün etkisini açıklamada sınırlı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, öğrenci başarısına etki edebilecek çevresel şartların ya da okula ilişkin değişkenlerin dikkate alınmadığı vurgulanmaktadır. Bu dönemde söz konusu model kapsamında okul müdürünün nasıl davranacağına ilişkin görece çok az kanıtlar ortaya konulabilmiştir.

Şekil 2.2.'de okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki doğrudan etkisini gösteren model yer almaktadır. Ayrıca, Şekil 2.3.'te söz konusu model öncü değişkenlerle birlikte yeniden ele alınmıştır.



**Şekil 2.2. Model A: Doğrudan Etki Modeli (Pinter, 1988; Hallinger & Heck, 1996a)**



**Şekil 2.3. Model A-1: Öncü Değişkenlerle Doğrudan Etki Modeli (Pinter, 1988; Hallinger & Heck, 1996a)**

Doğrudan etkiye dayalı çalışmalar, Şekil 2.2.'de ve Şekil 2.3.'te görüldüğü üzere modelde öncü değişken olup olmamasına göre iki biçimde gerçekleşmektedir. Buna göre, öncü değişkenlerle birlikte ele alınan doğrudan etki modelinde okul bağlamının liderlik ve başarı üzerinde etkisinin olduğu varsayılır. Genellikle bağlamsal olarak kullanılan değişkenlerden birisi okulun ortalama sosyoekonomik düzeyi olarak belirtilmektedir. Bu etki liderlik ile başarı arasında karşılıklı etkileşim biçiminde görülmemektedir.

İlgi alanyazında erken dönemli etkili okul çalışmaları, okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelerken bu değişken ile öğrenci çıktıları arasında doğrudan bir ilişkinin olduğunu varsaymıştır (Brookover vd., 1979; Edmonds, 1979; Rutter vd., 1979). Witziers ve diğerleri (2003), 1986 ile 1996 yılları arasını kapsayan ve doğrudan etkiyi inceleyen 37 çalışmayı meta-analizi yöntemi ile incelemiştir. Bu araştırmada, eğitimsel liderliğin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi ve hangi faktörlerin bu başarıda önemli olduğu sorusu üzerinde durulmuştur. Analiz sonuçları, z puanı biçiminde gösterilen ortalama etkinin .02 düzeyinde çok düşük olarak gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Çalışmada okul müdürü değişkeni, öğrenci başarılarındaki toplam varyansın %1'den daha fazlasını açıklayamamıştır. Bu

kapsamda Witziers ve diğeri (2003), araştırma desenlerinde öncü değişkenlerle beraber dolaylı etki modelinin kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Buna karşın Marzano ve diğeri (2005) ise liderlik ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ortalama etkinin yaklaşık olarak 0.4 dolayında olduğunu meta analizi çalışmalarıyla belirtmiştir. Robinson ve diğeri (2008, s.637), yukarıda sıralanan iki araştırma bulgusu arasında yaşanan bu farklılığı birkaç nedene bağlı olarak açıklamaktadır. Bunlardan ilki, Marzano ve diğeri (2005) yürüttüğü meta analizi çalışmasının doğrudan ve dolaylı etkiye dönük araştırmaları birlikte ele almasıdır. İkincisi ise çalışmada sadece ABD’de yayımlanmış araştırmalar incelenmiş ve bunların büyük bir çoğunluğu yayınlanmamış çalışmalar olmasıdır.

Sun ve Leithwood (2012) doğrudan etki modelinin kullanıldığı araştırmaların dönüşümcü liderlik ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi açıklamada başarısız olduğunu belirtmiştir. Benzer biçimde ten Bruggencate ve diğeri (2012) 97 okul üzerinde yürüttüğü çalışmada okul liderliği ile öğrenci başarıları arasında doğrudan bir etki saptayamamıştır.

Bunun yanında, son dönemli doğrudan etkiye yönelik çalışmalar konuya ilişkin önemli kanıtlar içermektedir. Bunlardan birinde Nettles (2005), 338 okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisini analiz etmiş ve okul müdürünün etkili okuma uygulamalarına yönelik etkinliklerinin artırılmasıyla öğrencilerin dakika başına okuduğu kelime sayısı ve akıcı okuma oranı arasında anlamlı ilişkiler saptamıştır. Benzer yaklaşımı benimseyen Silva ve diğeri (2011), araştırmacıların ortaya koyduğu dolaylı etkiye dayalı modele eleştiriler getirerek okul müdürünün başarı üzerindeki doğrudan etkisinin ihmal edildiğini vurgulamıştır. Buna göre, dolaylı etkiye dayalı araştırmaların iki anahtar soruyu cevapsız bıraktığını savunulmuştur. Birincisi, okul müdürünün öğrencilerle bireysel olarak doğrudan eylemde bulunması daha yüksek bir etki oluşturabilir mi? İkincisi ise, müdür davranışlarının tümünün dolaylı etki biçiminde açıklanması yeterli olabilir mi? Kendi deneysel araştırmalarında Silva ve diğeri (2011), okul müdürünün öğrencilerle okuma puanları ve bir sonraki yıl bu puana ilişkin kendi amaçları üzerinde bire bir tartışmalar yapmalarını ve onlarla okulun misyonu, amaçları ve sınavların önemi üzerinde konuşmalarını sağlamıştır. Deney grubundaki 20 öğrenci sınavdan önce okul müdürü ile bu tartışmaları gerçekleştirirken kontrol grubundaki 21 öğrenci bu



görüşmeleri sınavdan sonra yürütmüştür. Araştırma sonucu, deney grubunun başarı düzeyinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Öğrencilerin algılarına göre okul müdürünün öğretimsel liderliğinin değerlendirildiği çalışmada Gentilucci ve Muta (2007), okul müdürlerinin sınıf içerisindeki çalışmalarda öğrencilerle bireysel olarak öğretimsel tartışmalar yapmasının öğrencilere yüksek düzeyde motivasyon ve başarı kazandırdığı sonucuna varmıştır. Özellikle bu öğrenciler, okul müdürlerine formal ve informal ortamlarda rahatlıkla ulaşabildiklerini belirtmektedir.

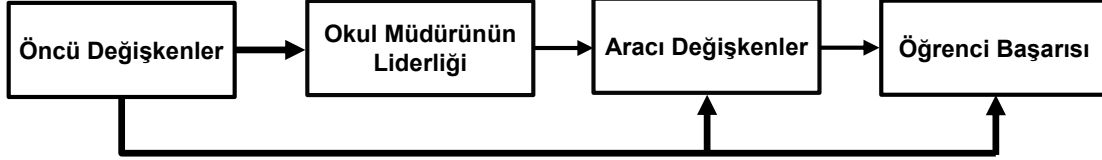
#### **2.2.4.2. Dolaylı Etki Modeli**

Bir diğer yaklaşım ise müdürün okul sonuçları üzerindeki etkisinin aracı değişkenler kullanılarak gerçekleştiğini savunan dolaylı etki modelidir. Bu modele göre okul müdürünün katkısı insanlar, olaylar, örgütsel ve kültürel faktörler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Yine bu modelde öncü değişkenlerle birlikte dolaylı etkinin incelenmesi yoluna gidilmektedir. Bu kapsamda, okul müdürünün davranışlarına etkisi olan bağlamsal faktörler ele alınmaktadır. Özellikle son dönemde, bu öncü değişkenlere dayalı araştırma desenlerine daha fazla dikkat çekildiği görülmektedir (De Maeyer, Rymenans, Van Petegem, Van Den Bergh & Rijlaarsdam, 2007). Bu modelde, liderlik, bağlamsal bir işlev olarak görülmekte ve aynı zamanda okulun organizasyonu ve iklimi aracılığıyla başarıyı etkileyen bir faktör olarak ele alınmaktadır. Bossert ve diğerlerine (1982) göre okul müdürü, makro düzeydeki eğitim politikaları, okul çevresi ve kendi vizyon ve deneyimleri gibi bağlamlardan etkilenmektedir. Son dönemde araştırmacılar, okul müdürünün öğrenci başarısını "nasıl" etkilediği sorusunu yanıtlamak üzere, liderlik davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi açıklayan aracı değişkenlerin hangileri olduğunu saptamaya çalışmaktadır.

Şekil 2.4.'te okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki dolaylı etkisini gösteren model yer almaktadır. Bununla birlikte, Şekil 2.5.'te dolaylı etkiye dayalı bu model öncü değişkenlerle birlikte yeniden ele alınmıştır.

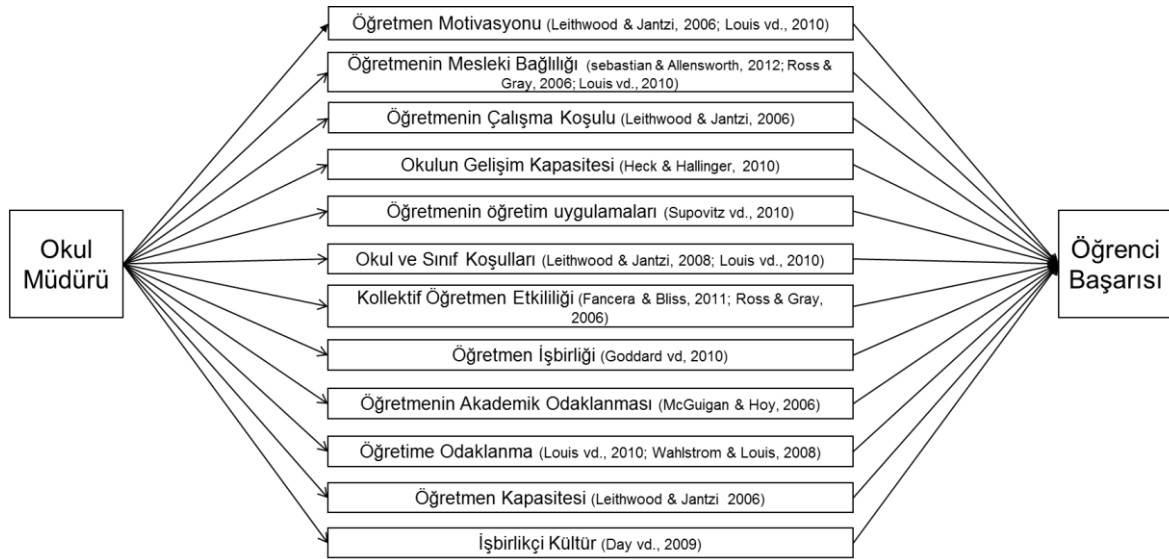


Şekil 2.4. Model B: Aracı Etki Modeli (Pinter, 1988; Hallinger & Heck, 1996a)



Şekil 2.5. Model B-1: Öncü Değişkenlerle Aracı Etki Modeli (Pinter, 1988; Hallinger & Heck, 1996a)

Aracı değişkenler üzerinde ilk tartışmaların yapıldığı çalışmalardan birisi Bossert ve diğerleri tarafından 1980'li yılların başlarında yürütülmüştür (Dwyer,1985; ten Bruggencate vd., 2010). Özellikle erken dönemli etkili okul çalışmalarında çoğunlukla ele alınan doğrudan etki modeline eleştiri getiren bu araştırmada ortaöğretim okullarında sürdürülen boylamsal verilere dayalı bir değerlendirme yapılmıştır. Bu araştırmacılara göre, güçlü liderlik uygulamalarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi okul süreçlerini etkileme yoluyla gerçekleşmektedir. Şekil 2.6.'da ilgili alanyazında ele alınan bazı aracı değişkenler özetlenmiştir.



Şekil 2.6. Farklı Araştırmalarda Kullanılan Bazı Aracı Değişkenler (Özet)

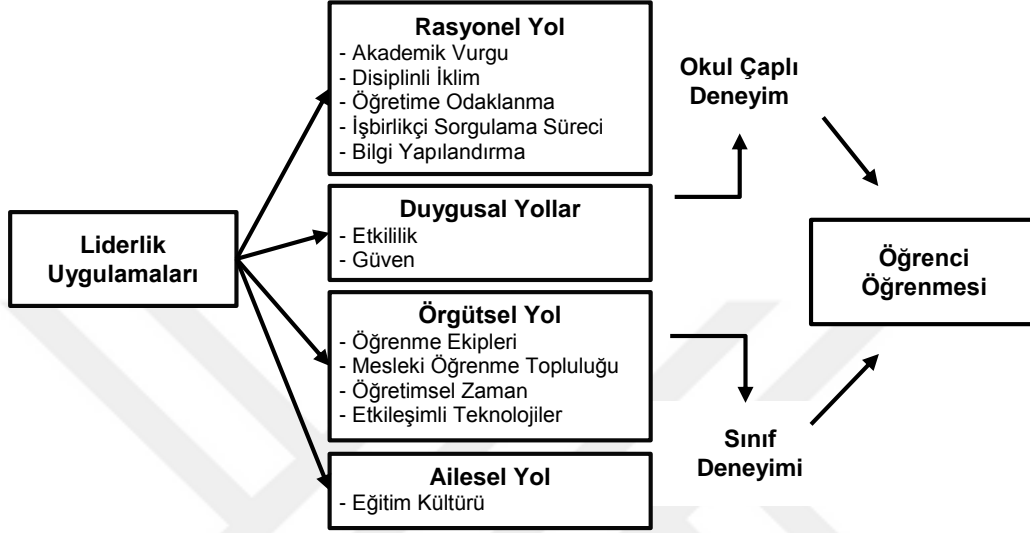
Son dönemde liderlik araştırmalarında, okul m¼d¼r¼n¼n ¼đrenci başarışı ¼zerindeki etkisinin daha çok dolaylı olduğuna d¼n¼k geniş ¼l¼de bir uzlaşı oluşmuştur. Bu çerçevede, okul m¼d¼r¼n¼n ¼đrenci ıktıları ¼zerindeki etkisine y¼nelik incelemelerde Bossert ve diğerlerinin (1982) vurguladığı modelin desteklendiğini g¼sterir çalışmalar ortaya konulmuştur. Bu kapsamda, birçok araştırmacı, okul m¼d¼r¼n¼n okula ve sınıfa ait koşulları etkileyerek ¼đrenci başarışını artırabileceğini savunmuştur (Day vd., 2009; Hallinger, 2005, 2011; Hallinger vd., 1996; Hallinger & Heck, 1996a, 1998, 2011; Leithwood & Levin, 2005; Leithwood & Jantzi, 2008; Leithwood vd., 2010; Louis vd., 2010; Marzano vd., 2005; Robinson vd., 2008; Ross & Gray, 2006; Scheerens & Witziers, 2005; Sun & Leithwood, 2012; ten Bruggencate vd., 2010). Bu durum, m¼d¼r¼n¼n ¼đrenmeye y¼nelik okul şartlarını oluşturmasıyla ve ¼đretmenlerin ¼đrenci başarışı ¼zerindeki doğrudan etkisini değerlendirmesiyle akademik başarıya ulaştığını vurgulamaktadır. Hallinger ve Heck'e (1996a, s.24) g¼re, teorik olarak okul m¼d¼r¼n¼n ¼đrenci başarışları ¼zerinde doğrudan etkisi olsa da m¼d¼r¼ler b¼y¼k oranda okuldaki diğer kişilerin eylemlerini etkileyerek bu başarıyı artırma eğilimi sunarlar. Sun ve Leithwood (2012), aracı değerşkenlerin kullanıldığı 20 araştırmada d¼n¼ř¼mc¼ liderliğin dolaylı etkisinin k¼¼k ama pozitif y¼nde anlamlı olduğunu vurgulamıştır. Aynı şekilde, Hallinger ve Heck (1996a), ¼đretimsel liderliğe y¼nelik deneysel araştırmaları incelediği çalışmasında, ¼đretimsel liderliğin ¼đrenci başarışına ilişkin katkısının dolaylı yoldan okul ve sınıf koşullarını etkilemesiyle oluştuğuna y¼nelik benzer d¼zeyde kanıtlar ortaya koymuştur.

Okul m¼d¼r¼n¼n dolaylı etkisini inceleyen araştırma desenleri karmaşık bir yapı sergilemektedir. Bu karmaşıklığın bir nedeni ele alınan aracı değerşkenin ¼đrenci başarışı ¼zerindeki etkisinin olup olmamasına bağlı olarak şekillenmektedir. Bu kapsamda, aracı etkisi ¼l¼lecek değerşkenin ¼nceki araştırmalara dayalı olarak belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Louis, Dretzke vd., 2010; Sun & Leithwood, 2012). Bu açıdan hangi değerşkenlerin ¼đrenci başarışında daha b¼y¼k potansiyele sahip olduğu konusunda uzlaşı olmaması nedeniyle araştırmacılar, aracı değerşkenlerin seçilmesi s¼recinde belirsizlik yaşamaktadır. Ayrıca, çok fazla aracı değerşkenin ele alınmasıyla birlikte diğer değerşkenlerde sınırlamaya gidileceği ve bu durumun araştırma açısından g¼¼l¼k ortaya çıkaracağı muhtemeldir (Leithwood, Patten & Jantzi, 2010). İstatiksel açıdan, bu karmaşık modellerin ¼l¼lmesinde çok

yönlü yol analizi ve yapısal eşitlik modeli gibi ileri tekniklerin kullanıldığı görülmektedir (Hallinger & Heck, 1996a, 2010a, 2010b; Heck & Hallinger, 2009; Louis, Dretzke vd., 2010; Robinson vd., 2008; Supovitz vd., 2010). Bu noktada, Hoy (2012), yaptığı alanyazın taramasında kolektif etkililik, kolektif sorumluluk, kolektif ve ilişkisel güven, mesleki topluluk, okulun ailelerle işbirliği, akademik baskı ve odaklanma değişkenlerinin başarıyla daha yakından ilişki içerisinde olabileceğini belirtmiştir.

Aracı etkinin ölçüldüğü modellerde yaygın biçimde yürütülen analizler, okul müdürünün liderliğinin okul içi süreçleri doğrudan etkilemesi ve dolaylı yoldan öğrenci çıktıklarına ulaşması üzerine kurgulanmaktadır. Hangi aracı değişkenlerin okul liderliğinin öğrenci başarısını etkilemede etkin olacağı sorusu uzun dönemden bu yana araştırmacıların gündemini meşgul etmektedir. Erken dönemli çalışmalar, okul müdürünün akademik performansa etki edebileceği okul düzeyine ilişkin geniş bir potansiyele sahip değişkenlere odaklanmıştır. Bu çalışmalardan birinde Pounder ve diğerleri (1995), dört aracı değişken üzerinde durmuştur. Başarı hedefleri, bütünleştirme, uyarılma ve bağlılık olma üzere dört fonksiyon olarak tanımladığı değişkenlerden ikisinin liderlik ile başarı arasında aracı etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan Hallinger ve Heck (1998) söz konusu aracı değişkenleri, geçmiş çalışmaları temel alarak (Leithwood, 1994; Ogawa & Bossert, 1995) “vizyon ve amaçlar”, “örgütsel yapı”, “insan sermayesi” ve “örgütsel kültür” olmak üzere dört boyutta sınıflandırmıştır. Daha sonraki çalışmasında ise Hallinger (2011) bu sınıflamayı üç gruba indirgemmiştir: “vizyon ve amaçlar”, “akademik yapılar ve süreçler”, ve “insanlar”. Diğer taraftan, Bryk ve diğerleri (2010) ise bu değişkenleri mesleki kapasite, öğrenme iklimi, aile ve toplum katılımı ve iddialı bir öğretim biçiminde sıralamaktadır. Araştırmada, bu boyutlara göre güçlü olan ilkokulların test sonuçlarında büyük farklılıklar oluştuğunu ortaya koymuştur. Okul müdürü bu dört boyuta ilişkin kapasiteyi geliştirerek öğrencilerin başarılarını artırabilmektedir. Tüm bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, bulgular, liderlik ile başarı arasındaki ilişkinin karmaşık olduğunu ve daha fazla analize ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır. Yukarıda sıralanan araştırmalara ek olarak, Mulford ve Silins (2003), dönüşümcü ve dağıtımcı okul liderliği ile öğrenci bağlılığı ve öğrencilerin okula katılımını arasındaki ilişkide örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin işleri değişkeninin aracı etkisini ortaya koymuştur.

Yakın dönemde, Leithwood ve diğerleri (2010), liderlik uygulamalarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisine yönelik olarak rasyonel, duygusal, örgütsel ve aile olmak üzere dört aracı yol tanımlamıştır. Şekil 2.7.'de, liderliğin öğrenme üzerindeki etkisine dönük tanımlanan dört yol yer almaktadır.



**Şekil 2.7. Liderliğin Öğrenme Üzerindeki Etkisine Yönelik Dört Yol (Leithwood vd., 2010)**

Buna göre Şekil 2.7.'de yer alan rasyonel boyut, sınıf ve okul düzeyine ait değişkenleri birlikte içermektedir. Öğretmen öğrenci ilişkileri, sınıf yönetimi, öğretmenlerin öğretim stratejilerini birlikte kullanması ve öğrencilere sunulan geri bildirim üzerinde durulmaktadır. Bu kapsamda ele alınan alt boyutlar, akademik vurgu, disiplinli bir iklim, öğretime odaklanma, işbirlikçi sorgulama süreci ve bilgi yapılandırma olarak gösterilmektedir.

Duygusal boyut, personelin okul sorunları üzerine bireysel ve kolektif biçimde dâhil olmasıdır. Bu kapsamda değerlendirilen değişkenler bireysel ve kolektif öğretmen etkililiği, iş doyumunu, örgütsel bağlılık, moral, stres ve okul çalışanlarının, ailelerin ve öğrencilerin okulda güven hissetmesi olarak belirtilmektedir. Kolektif öğretmen etkililiğinin aracı değişken olarak önemine değinen Leithwood ve diğerleri (2010, s.676), kolektif etkililiğin yüksek olduğu okullarda öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerine yönelik sorumluluk aldıklarını ve öğrencileri için yüksek beklenti içerisinde olduklarını vurgulamaktadır. Diğer taraftan, son dönemli çalışmalar kolektif öğretmen etkililiği ile öğrenci başarıları arasında anlamlı derecede ilişkilerin

olduğunu gösteren kanıtlar sunmaktadır (Louis, Dretzke vd., 2010). Bu çalışmalardan birkaçı ise kolektif öğretmen etkililiğinin başarı üzerindeki etkisinin öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre daha güçlü olduğunu göstermektedir. Fullan (2006, s.33), özellikle okulunda kapasite oluşturmaya ve diğer liderlerin gelişimine odaklanan okul müdürlerinin reform açısından önemli bir role sahip olduklarını vurgulamaktadır.

Örgütsel yol, yapı, kültür, politikalar ve işleyiş süreçleri gibi örgüt üyeleri arasındaki ilişkileri ve etkileşimleri çevreleyen okul özelliklerini içermektedir. Bu boyutta, okulun yapısı ile kolektif zekâ bir arada değerlendirilmektedir. Öte yandan, kimi araştırmacılar, tüm bu değişkenleri öğretmenlerin çalışma koşulları içerisinde ele almıştır (Leithwood & Beatty, 2007). Ayrıca, Hattie'nin (2009) sentezinde, okul ve sınıf büyüklüğü, öğrenci grubunun yetenekleri, okul finansmanı gibi çok sayıda sınıf ve okul düzeyi koşullara ilişkin analizler yapılmıştır. Bu boyut içerisinde ele alınan bir diğer değişken ise öğrencilerin okula devamı olarak da incelenen ve potansiyel olarak öğretim için bulunma olarak ifade edilen öğretimsel zamandır. Öğretimsel zamanın korunmasının öğrenci başarısı üzerinde doğrudan ve dolaylı yönde bir etkisinin olduğu Fancera ve Bliss (2011) tarafından ortaya konulmuştur.

Örgütsel yol içerisinde yer alan önemli varsayımlarından birisi de mesleki gelişimin sağlanması ve yaygınlaştırılması olarak görülmektedir. Okulda mesleki öğrenme toplumunun oluşmasında gerekli koşullardan birisi de öğretmenlerin diğer öğretmenlerle mesleki içerikli etkileşimde bulunmasıdır. Son dönemde gözden geçirme çalışmasında Vescio, Ross ve Adams (2008), mesleki öğrenme toplumu ile öğrenci öğrenmesi arasında bir ilişkinin varlığına dönük kanıtlar sunmuştur. Bu çalışmalar, öğretmenlerin mesleki öğrenme aktivitelerine katıldıklarında öğrenci öğrenmelerinin arttığını belirtmektedir.

Aracı değişken olarak aile faktörü özellikle öğrenci başarısında açıkladığı varyans oranının yüksekliği açısından dikkat çekicidir. Kimi araştırmalarda, okula ait değişkenlerin öğrenci başarısında %10 ile %20 arasında bir varyansı açıklaması aile değişkeninin okul liderleri açısından önemli olduğunu göstermektedir (Creemers & Reezigt, 1996, s.203). Okulun etkisine açık olup olması bakımından aileye ilişkin faktörler iki türde sınıflandırılmaktadır. Bunlardan ilki değiştirilemez faktörler niteliğindeki anne ve babanın eğitimi ve geliri gibi okulun ekti edemeyeceği değişkenlerdir. Öte yandan, değiştirilebilir ailesel faktörler ise, ailenin eğitimsel

sürece verdiği önemi de içine alacak biçimde okulun potansiyel etkisine maruz kalabilen değişkenlerdir. Hattie (2009), söz konusu ailesel değişkenleri ele aldığı sentez çalışmasında, ailenin eğitimden beklentisinin .58 oranında etki genişliğine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, okul müdürünün aile değişkenlerini nasıl etkilediğine yönelik çok az sayıda araştırma bulunmaktadır (Leithwood vd., 2010). Söz konusu bu dört aracıya dayalı model bir bütün olarak öğrenci başarılarındaki varyansın %43'ünü açıklamıştır. Rasyonel, duygusal ve aile boyutları benzer varyans oranlarına sahipken, örgütsel yol ile öğrenci başarıları arasında ilişki bulunamamıştır.

Dolaylı etkiye dönük bir başka analizde, Luyten ve diğerleri (2005), okul liderinin, okul kültürü ve okulun örgütsel yapısı aracılığıyla dolaylı yoldan öğrenci çıktılarını etkilemesine yönelik bir çerçeve oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre, lider davranışları ile öğrencilerin okula ortalama katılım oranları arasında, okulun örgütsel yapısı ve öğretmenlerin çalışması değişkenlerinin aracı etkisinin olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, okul liderliği ile sınav sonuçlarına dayalı akademik başarı arasında anlamlı bir aracı etkiye sahip değişken bulunamamıştır. Dört yıllık değerlendirme çalışmasında ise Leithwood ve Jantzi (2006), İngiltere'de ulusal düzeyde yürütülen okuma ve matematik alanına dönük merkezi sınav verilerini kullanarak dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları aracılığıyla öğrenci başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir (Leithwood & Jantzi, 2006). Toplamda 2.290 öğretmen ve 655 ilköğretim okulundan elde edilen veriler, liderliğin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında anlamlı etkisinin olduğunu buna karşın öğrenci başarıları için bu durumun söylenemeyeceğini göstermiştir.

De Meayer ve diğerleri (2007), model seçiminin önemi üzerinde durduğu çalışmasında liderliğin öğrencilerin matematik ve anadil başarıları üzerindeki dolaylı etkisini incelemiştir. Araştırmada, çok yönlü yapısal eşitlik modeli kullanılarak dört farklı kavramsal model test edilmiştir. Toplam 47 okulda yürütülen çalışmada liderliğin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi, hangi kavramsal modelin seçildiğine bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Diğer çalışmalar ise şu şekilde özetlenebilir. Leithwood ve Jantzi (2006), liderliğin öğretmenlerin çalışma koşulları, motivasyonu ve sınıf içi öğretim uygulamaları üzerindeki etkilerine dönük kanıtlar sunmuştur. Day ve diğerleri (2009), İngiltere'de, liderliğin, okuldaki işbirlikçi kültür üzerine etkilerini incelemiştir. Louis, Dretzke ve Wahlstrom (2010), öğretimsel liderliğin mesleki

toplulukla güçlü bir ilişkisinin olduğunu gösterir bulgular ortaya koymuştur. Diğer bir önemli değişken olarak öğretmen işbirliğinin sağlanması ile birlikte müdürünün davranışlarının dolaylı etkisi incelenmiştir (Goddard vd., 2010; Supovitz vd., 2010). Yine kimi çalışmalarda, liderliğin kendi okul ortamında güveni sağlamasıyla birlikte öğrenci başarılarını dolaylı biçimde etkilediği sonucuna varılmıştır (Louis, Dretzke vd., 2010; Supovitz vd., 2010).

Supovitz ve diğerleri (2010), yürüttükleri araştırma kapsamında okul müdürünün liderliği ile öğretmenlerin akran etkisinin, öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları ve öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisini saptamak amacıyla yapısal eşitlik modeli oluşturmuşlardır. Yukarıda sıralanan deneysel çalışmaları destekler nitelikte çalışmada, okul müdürünün liderlik uygulamaları ile öğrencilerin öğrenmeleri arasındaki ilişkide öğretimsel uygulamaların aracı etkide olduğunu belirtilmiştir.

Ross ve Gray (2006) çalışmalarında, liderlik ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkide öğretmen bağlılığı ve kolektif yeterlik değişkenlerini incelemiştir. Bu kapsamda oluşturulan model, okul müdürünün öğrenci başarısındaki dolaylı etkisini destekler nitelikte sonuç üretmiştir. Araştırmaya göre, okul müdürünün dönüşümcü liderlik davranışlarındaki her 1.0 standart sapmalık artış, öğrenci başarısındaki .222 standart sapmadaki yükselişe neden olmaktadır. Model, öğrenci başarısındaki varyansın %17'sini açıklamaktadır.

#### **2.2.4.3. Karşılıklı Etki Modeli**

Üçüncü ve son olarak, karşılıklı etki modelinde, okul müdürü ile okulun özellikleri ve çevresi arasında sürekli bir etkileşim olduğu ve zamanla okul müdürünün düşünce ve davranışlarında değişim yaşanarak çalıştıkları örgüte uyum sağladıkları savunulmaktadır. Araştırmalar, nedensel ilişkilerin çok yönlü, zamana göre değişebilir ve hatta doğrusal olamayabileceğini vurgulamaktadır. Son dönemli araştırmaların çoğu dolaylı etki modeli üzerine kurgulanırken daha yakın zamanlı çalışmalarda ise karşılıklı etki modelinin de ön plana çıktığı görülmektedir (Hallinger & Heck, 1996; 2010; Mulford & Silins, 2009).

Şekil 2.8.'de, okul müdürü ile öğrenci başarısı arasındaki karşılıklı ilişkiyi gösteren model yer almaktadır.





**Şekil 2.8. Model C: Karşılıklı Etki Modeli (Pinter, 1988; Hallinger & Heck, 1996a)**

Şekil 2.8.'e göre okul müdürü, okul düzeyine ilişkin koşulları etkilediği gibi ondan etkilenebilmektedir. Hallinger (2011), çalışmasında okul düzeyinde yer alan şartları akademik gelişmeye yönelik olarak okulun kapasitesi biçiminde tanımlamıştır. Liderlik ise örgütsel bir gereklilik olarak ve işbirlikçi biçiminde ele alınmıştır. Buna göre lider, öğretime doğrudan etkisi olan okul düzeyindeki bu şartlarla öğrenci başarısına ulaşmaktadır. Ayrıca bu modelde liderliğin okulun akademik kapasitesinden etkilendiği öne sürülmüştür. Bu karşılıklı etki, öğrenci başarısı üzerinde etkili olmaktadır.

Şekil 2.9.'da, Hallinger'in (2011) karşılıklı etkiye dönük biçimde ortaya koyduğu öğrenme için liderlik modeli yer almaktadır.



**Şekil 2.9. Hallinger'in Öğrenme İçin Liderlik Modeli (Hallinger, 2011)**

Şekil 2.9. incelendiğinde, öğrenme için liderlik modelinin birkaç önemli varsayımı birlikte içerdiği görülmektedir. Birincisi, liderliğin bir örgütsel ve çevresel bağlam içerisinde faaliyet göstermesidir. Okul liderleri, kurumsal sistemin ve toplumsal kültürün etkileşimde olan bir açık sistem içerisinde yer almaktadır. İkincisi, liderlik faaliyetlerinin liderin kendi personel özelliklerinden etkilendiğini göstermektedir. Bu

çerçeve de özellikle inançlar, değerler, bilgi ve deneyim faktörleri ele alınmaktadır. Öte yandan, liderliğin öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkisinin olmadığı aksine liderliğin etkisinin okul düzeyi süreçler ve koşullar aracılığıyla gerçekleştiği savunulmaktadır. Ayrıca, okul liderliği söz konusu okul düzeyine ait koşulları etkileyebildiği gibi onlardan da etkilenebilmektedir.

### **2.2.5. Yönetsel Davranışları Etkileyen Bağlamsal Değişkenler**

Araştırmalar, bağlamsal değişkenlerin olası etkisini ele almayan bunlardan yoksun çalışmaların okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisine yönelik çelişkili sonuçlar ortaya koyduğunu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda kritik olan konulardan birisi de gerek okul müdürü gerekse öğrencilerin öğrenme sonuçlarını anlamada okul bağlamının önemli bir faktör olduğudur (Bossert vd., 1982; Hallinger, 2003; Krüger vd., 2007; Leithwood & Levin, 2005; Opdenakker & Van Damme, 2007). Bir önceki alt bölümde açıklandığı üzere bağlamsal faktörler, doğrudan ve dolaylı modeller açısından öncü değişken niteliğindedir. Buna göre, okul müdürü davranışlarını okul bağlamı içerisinde gerçekleştirir. Bossert ve diğerleri (1982), okul müdürünün davranışlarını etkileyen makro düzeydeki eğitim politikalarını, okulun çevresini ve kendi kişisel özelliklerini önemli birer bağlamsal değişken olarak belirtmektedir. Bu faktörlerin biri olarak sosyoekonomik düzeyin çoğu çalışmada kontrol altında tutulması yoluna gidildiği görülmektedir (De Maeyer vd., 2007, s.130).

Hallinger (2011) çalışmasında, öğrencilerin geçmiş başarılarını ve sosyoekonomik düzeyini birer bağlamsal faktör olarak tanımlamıştır. Diğer taraftan, çeşitli araştırmacılar ise evin eğitimsel kültürünün, ailenin sosyoekonomik düzeye nazaran akademik performansı açıklamada daha iyi bir yordayıcı olduğunu vurgulamaktadır (Leithwood vd., 2000; Marzano vd., 2005; Walberg, 1984). Başka bir çalışmada, personelin özellikleri, hiyerarşik yapı, kaynaklar ve güçlü ilişkiler farklı durumsal faktörler olarak önerilmektedir (Hersey & Blanchard, 1977). Koçel'e (2003, s.29) göre, kültürel açıdan yaşanan farklılıklar yöneticilerin davranışlarına yansıyabilmektedir.

Çalıştıkları okulun bağlamına dayalı olarak okul müdürleri farklı zorluklarla yüz yüze kalabilmektedirler. Birçok tartışma konusu, okul müdürlerinin hayati önemdeki öğretim ve öğrenmeyi geliştirme sürecinden alıkoyan yönetimsel görevler üzerinde durmaktadır (Hallinger, 2005; Murphy, 1990). Okul düzeyindeki farklılıklar ya da

bağlamsal faktörler, okul müdürlerinin davranışlarına önemli yansımaları olmaktadır. Leithwood (2005), yedi ülkede örnek olay yöntemiyle yürütülmüş araştırma bulgularını gözden geçirdiği çalışmasında, okul müdürlerinin uygulamalarına etkisi olan örgütsel ve sosyal bağlamların olduğunu ortaya koymuştur. Bu özellikleri, öğrencinin özgeçmişine ait faktörler, okulun coğrafi yeri (şehir, köy vb.), okulun büyüklüğü, okulun resmi ya da özel statüde olması, okul türü ve okulun düzeyi (ilkokul, ortaokul ve lise) olarak belirtmiştir.

Sun ve Leithwood (2012), farklı gruplara göre bağlamsal faktör olarak birçok özellik sıralamıştır. Buna göre, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri, önceki başarıları, okula devam durumu, bilişsel yetenekleri ve eğitim görülen dili bilme durumu birer bağlamsal değişken olarak gösterilmiştir. Okul düzeyinde ise, okulun türü, büyüklüğü, öğretmen-öğrenci oranı ve toplumsal yapı, öğretmenlerin eğitim düzeyi, cinsiyeti, yaşı, deneyimi, mevcut müdürle çalışma süresi ve okulda harcanan zaman ön plana çıkmaktadır. Ayrıca, okul müdürünün kendi kişisel özellikleri ile ailenin eğitim düzeyi de değerlendirmeye alınmıştır. Yukarıdaki sıralanan değişkenlerden sosyoekonomik düzey, müdürün eğitim düzeyi, ailenin eğitim düzeyi, öğrencinin okula devamı ve önceki başarı durumu öğrenci başarısında pozitif yönde etkili olduğu rapor edilmiştir. Araştırmada sosyoekonomik düzey ise en geniş etkiye sahip bağlamsal faktör olarak değerlendirilmiştir. Dönüşümcü liderliğin bu değişkenlerle birlikte öğrenci başarısını açıklamada .42 ile .75 arasında bir etki genişliğine sahip olduğu görülmektedir.

Öte yandan, yöneticinin öğretimsel kaynakları güvence altına almasının öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin bölgesel olarak farklılık gösterebileceğine değinen araştırmalarında Heck ve diğerleri (1991), California şehrinde yer alan okullarda etkinin küçük olduğunu buna karşın Marshall Adası'nda ise geniş bir etkinin olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, Heck (1992), 23 ilkokul ve 17 lise örneğinde okul düzeyinin önemli birer bağlamsal özellik olduğunu vurgulamıştır. Buna göre, öğretimsel liderlik aktivitelerinin ortalama frekansı lise gruplarında daha düşük bulunmuştur. Ayrıca, okul müdürünün ortalama etki büyüklüğü ilkokullarda 1.1 standart sapma iken liselerde bu rakam 0.42 olarak gerçekleşmiştir. Bu açıdan, okul müdürünün öğretimi ve müfredatı izlemesinin ilkokul düzeyinde daha etkili olduğu söylenebilir. Benzer biçimde Witziers ve diğerleri (2003), meta-analizi çalışmasında ilkokul düzeyinde okul müdürünün öğrenci başarısına yönelik doğrudan etkisinin

sınırlı olduğunu öte yandan ortaöğretimde ise bu etkinin bulunmadığını belirtmiştir. Sebastian ve Allensworth'a (2012) göre bu durum, lise düzeyinde okul müdürünün öğretmenlerle birlikte çalışma yollarını bulmada güçlükler yaşamamasından kaynaklanıyor olabilir.

Yukarıda sözü edilen bağlamsal özelliklere ek olarak okul müdürünün müfredatı ilişkin bilgiye sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Stein & Nelson, 2003). Bu açıdan, ortaöğretim düzeyinde görev yapan bir okul müdürünün disiplinler arası bir müfredatı yürütülmesi zor olabilir. Kimi okulda güvenlik, müfredatın uygulanmasından daha öncelikli bir konu haline gelebilirken; ilköğretim düzeyinde güvenlikten ziyade öğretim uygulamalarının desteklenmesi ön plana çıkabilmektedir. Bu durum ise okulların karmaşık yapılarıyla açıklanabilmektedir (Louis, Leithwood vd., 2010). Bu bilgiler ışığında her okulun kendi okul gelişim sürecine farklı bir noktadan başladığı belirtilmektedir (Jackson, 2000). Liderliğin, sadece okul gelişimini etkilemediği aynı zamanda okulun bağlamsal özellikleri tarafından şekillendiği ifade edilmektedir (Bossert vd., 1982; Hallinger, 2011; Hallinger & Murphy, 1986; Jackson, 2000; Leithwood vd., 2006; Luyten vd., 2005; Southworth, 2004).

ten Bruggencate ve diğerleri (2012), çalışmalarında okulun öğrenci sayısının ve kompozisyonunun önemli birer bağlamsal değişken olduğunu vurgulamaktadır. Bu değişkenler kimi araştırmalarda okul liderinin davranışları, öğrenci bağlılığı ve okul çıktıları üzerinde doğrudan etkili olmuştur (Krüger vd., 2007; Mulford & Silins, 2003; Opdenakker & Van Damme, 2006). Öte yandan, PISA 2000 sonuçlarına göre çok az ülkede okulun bulunduğu coğrafi yerin akademik performans üzerinde etkisi ortaya konulabilmiştir (Luyten vd., 2005). Buna karşın Hollanda'da yürütülen bir çalışmada, şehirleşme oranı ile akademik performans arasında bir ilişkinin olduğunu vurgulamaktadır (Krüger vd., 2007). Bir diğer bağlamsal faktör ise okulun diğer okullarla yarışma içerisinde olmasıdır (ten Bruggencate vd., 2012).

### **2.3. Aracı Değişken Olarak Mesleki Topluluk**

Okul müdürü ile öğrenci başarıları arasındaki ilişkide aracı değişken olarak öğretmenlerin birbirleriyle etkileşimi bazı çalışmaların odak noktası olmuştur (Louis, Dretzke vd., 2010; Louis, Leithwood vd., 2010; Supovitz vd., 2010). Bu çalışmada ele alınan mesleki topluluk ve öğretime odaklanma düzeyinin öğretimi ve öğrenci

başarılarını etkilediğine dönük uzun dönemli kanıtlar bulunmaktadır (King & Newmann, 2001; Lee & Louis, 2012; Louis, Dretzke vd., 2010; Louis & Marks, 1998; Smylie & Wenzel, 2003; Tighe, Wang, & Foley, 2002).

Öğretim ve okul reformları açısından öğretmen-öğretmen ilişkilerinin geliştirilmesi önemli bir stratejik alan olarak görülmektedir (Louis, 2006; Wahlstrom & Louis, 2008). Bu bağlamda, mesleki topluluk kavramı, 1990'lı yılların ortalarından itibaren okul kültürü ile doğrudan ilişkili biçimde öğretmenler arasında öğretimi ve öğrenmeyi geliştirici etkileşimlere dayalı olarak ele alınmaya başlanmıştır (Louis & Marks, 1998; Bryk, Camburn & Louis, 1999). Tarihsel açıdan incelendiğinde, mesleki topluluk kavramının Kruse ve diğerleri (1995) tarafından topluluk teorisi ve öğretmen profesyonelizmi temelinde savunulduğu görülmektedir. Bellah, Madsen, Sullivan, Swindler ve Tipton'a (1985, s.333) göre topluluk, sosyal açıdan birbirine bağlı, birlikte tartışma ve karar verme süreçlerine katılan ve belirli uygulamaları paylaşan bir grup insan olarak tanımlanmaktadır. Diğer taraftan Kruse ve diğerleri (1995) öğretmen profesyonelizmini, bir meslek olarak öğretmenliği diğer mesleklerden ayırt etme biçimde genel olarak ele almıştır. Talbert ve McLaughlin (1994) ise mesleklerin, özel uzmanlık bilgisi temelinde, güçlü bir hizmet etiği, mesleğe ve müşterilerin ihtiyaçlarını karşılamaya duyulan bağlılık, meslektaşlar tarafından kontrol ve performans değerlendirmesi ile şekillendiğini vurgulamaktadır. Bu iki alana dayalı olarak mesleki topluluk, öğretmenlerin birbirine sunduğu destekten daha fazlası olarak okuldaki ortak değerleri, öğrenci öğrenmesine kolektif odaklanmayı, müfredatın ve öğretimin geliştirilmesinde işbirliğini, uygulamaların paylaşılmasını ve karşılıklı iletişimi içermektedir (Kruse vd., 1995; Hord & Sommers, 2008; McLaughlin & Talbert, 2001).

Kruse ve diğerlerine (1995) göre mesleki topluluk, okulun örgütsel yapısı içerisinde değerlerin paylaşılması, öğrenci öğrenmesine odaklanma, öğretmen işbirliği, uygulamaları kurumsallaştırma ve karşılıklı iletişim olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Benzer biçimde Bryk ve diğerleri (1999, s.753), davranışsal ve norma dayalı özellikleri içeren mesleki topluluk tanımında, öğretmen etkileşiminin yoğun olarak görüldüğü ve öğretmen davranışlarının öğretimi ve öğrenmeyi geliştirecek biçimde oluşturulan normlar tarafından şekillendiği okullar üzerinde durmaktadır. Weathers (2006) ise mesleki topluluğu, öğretmen etkileşimini artıracak kurumsal uygulamaları oluşturması ya da öğretmenlerin bu yapılara katılım sıklığını artırması

ve öğretmen denetimi algısını sağlaması açısından gerekli görmektedir. Öte yandan, tüm bu tanımlama girişimlerine karşın Hallinger, Lee ve Ko'ya (2014) göre, mesleki topluluk kavramı üzerinde anlaşma sağlanmış bir tanımı olmamakla birlikte meslektaşlar arasında kolektif çalışma, öğretmen işbirliği, öğrenen örgütler, uygulama topluluğu gibi alanlara yakın görünmektedir.

Mesleki topluluk, öğretmen liderliğinin bir egzersizi niteliğindedir (York-Barr & Duke, 2004). Bu süreçte akran etkisi ön plana çıkmaktadır ve öğretmenler arasındaki bu etkileşimde mentorluk, koçluk, danışmanlık, uzmanlık, kolaylaştırıcılık ve benzeri destekleyici roller ele alınmaktadır. Araştırmalar, okuldaki mesleki topluluğun öğretmenlerin etkili öğretim yöntemlerini geliştirmelerine katkı sunduğunu ve yeni uygulamalara yönelik kolektif öğrenmeyi sağladığını göstermektedir (Marks, Louis, & Printy, 2002). Bu açıdan mesleki topluluk, örgütsel öğrenme ve mesleki öğrenme topluluğuna yakın görülmektedir (Wahlstrom & Louis, 2008).

Kruse ve diğerleri (1995), erken dönemli çalışmalarında mesleki topluluğu beş boyutta ele almıştır: Paylaşılan değerler, öğrenci öğrenmesine odaklanma, işbirliği, kurumsallaşan uygulamalar ve yansıtıcı diyalog. Öte yandan, Lee, Seashore Louis ve Anderson (2012) ise bu yapılarından benzer olanları bir araya getirerek üç grupta sınıflandırmıştır. Buna göre mesleki topluluğa ait alt boyutlar, paylaşılan sorumluluk, yansıtıcı diyalog ve kurumlaşan uygulamalar biçiminde sıralanmıştır. Bu çalışmada üç boyutlu yapı üzerinde durulmaktadır.

Öğretmenler ve yöneticiler kültürel bir özellik olarak işbirliğini artırma ve öğretim ekseninde görevleri paylaşma sorumluluğu taşımalıdır. Okulda mesleki topluluğun geliştirilmesinde birçok faktör etkili olmakla birlikte okul müdürünün bu süreçteki etkisine dönük ciddi kanıtlar bulunmaktadır (Bryk vd., 1999; Hallinger vd., 2014; Louis, Dretzke vd., 2010; Wiley, 2001; Youngs & King, 2002). Bunlardan birinde Louis, Dretzke ve Wahlstrom (2010), yol analizi sonucunda okul müdürünün, öğretmenlerin işe dönük ilişki içerisinde olması biçiminde belirttikleri mesleki topluluk düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu kapsamda öğretim ve öğrenme açısından sadece öğretmenlerin birlikte çalışmaları değil aynı zamanda yöneticilerin de süreçte görev almaları önerilmektedir. Bu durum, okul müdürünün mesleki gelişim aktivitelerine katılması kadar kolay ya da okulda formal yapıların oluşturulması kadar zor olsa da araştırmacılar yönetimle öğretimi birbirinden ayıran çizginin yeniden ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca,

Fullan'a (2014) göre, okul müdürü, okuldaki zamanını grupların geliştirilmesi yönünde harcamalıdır ve bu noktada örgütsel etkililiğe yönelik bir işbirliği kültürünün oluşturulması önem taşımaktadır.

### **2.3.1. Sorumluluğu Paylaşma**

Bu alt boyutta, Lee ve diğerlerinin (2012) sınıflamasından yola çıkarak kolektif sorumluluk ve paylaşılan normlar birlikte sunularak tartışılmıştır. Benzer bir birleştirmenin Bryk ve diğerleri (1999) tarafından da ele alındığı görülmektedir.

İşbirliğine dayalı süreçler, örgütsel etkililik açısından önemli bir bileşendir. Meslektaşların birbirleriyle olan etkileşimleri, okul çaplı projelerde birlikte çalışabilmelerine ve okulun gelişimi açısından sorumluluk duymalarına katkı sunmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin öğretim becerilerinin geliştirilmesinde, mesleki açıdan uzmanlaşmalarında, okula karşı sorumluluk duymalarında ve okul işlerine yönelik destek sunmalarında öğretmen işbirliği önemli görülmektedir (Kruse vd., 1995).

Öte yandan, Bryk ve diğerleri (1999), öğrencilerin öğrenmesine odaklanan normların ve değerlerin diğer boyutlarla olan ilişkisine ve okulda yer alan süreçlere nasıl katkı sunduğuna değinmiştir. Bu araştırmacılara göre, mesleki topluluk düzeyinin yüksek olduğu okullarda öğretmenlerin öğretimin gerçekleştirilmesine odaklandığı vurgulanmaktadır. Okulda ortak bir dilin oluşmasıyla birlikte bu durum, öğretmenleri harekete geçirmekte ve bunun sağlanabileceğe yönelik algıyı artırmaktadır. Ayrıca, söz konusu norm ve değerlerin, öğretmenlerin öğretim etkinliklerini öğrenci merkezli hazırlamaya teşvik ettiği üzerinde durulmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenler arasında saygı ve güven düzeyinin artmasına ve davranışlara rehberlik edecek informal bir sosyal kontrol mekanizmasının oluşmasına önemli etkileri olduğu belirtilmektedir (Kruse vd., 1995). Diğer taraftan, paylaşılan normlar bu çalışmada ele alınan öğretime odaklanma değişkeninin önemli bir yordayıcısı olarak saptanmıştır (Wahlstrom & Louis, 2008).

### **2.3.2. Yansıtıcı Diyalog**

Kruse ve diğerlerine (1995, s.30) göre, yansıtıcı diyalog genel olarak öğretmenlerin kendi uygulamaları, pedagojik yaklaşımları ya da öğrencilerin öğrenmesine yönelik

düşüncelerini ve yaşadıkları güçlükleri paylaşma olanağı bulmaları biçiminde tanımlanmaktadır. Bu uygulamalar, meslektaşlarla öğretim üzerine yapılan karşılıklı tartışmalar sonucunda öğretmenin kendi çalışmalarının farkına varmasına katkı sunmaktadır. Ayrıca bu süreç, öğretime ilişkin okulda ortak normların, değerlerin ve inanışların geliştirilmesi yönünde önem taşımaktadır.

Araştırmalar, öğretmenlerin öğrencilere sunulan eğitimin niteliği ve işbirliğine dönük çalışmalar üzerine birbirleriyle iletişimlerinin, öğrencilere sunulan öğrenme fırsatlarını artıracak uygulamaları olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu açıdan, öğretmenler arasında öğretimi geliştirecek türden iletişim kanallarını sağlamaya yönelik öğretmenlerle birlikte okul yönetiminin gerekli koşulları oluşturması gerekmektedir. Örneğin, destekleyici okul politikaları, işbirliğine dayalı fırsatlar ve farklı görevlere zaman ayırma mesleki topluluğun oluşturulmasında kritik önemdedir ve bu iki değişken okul yönetimden etkilenmektedir (Wahlstrom & Louis, 2008).

### **2.3.3. Uygulamaları Kurumsallaştırma**

Bu alt boyuta ilişkin davranışların ana çerçevesi, öğretmenlerin sınıftaki öğretim uygulamalarının kendi meslektaşları tarafından gözlemlenmesine ve onlardan dönütler almasına yöneliktir. Başka bir açıdan bakıldığında, öğretmenlerin kendi öğretim deneyimlerini diğer öğretmenlerle paylaşması amaçlanmaktadır. Bu uygulamalarla birlikte okulda, ekip öğrenmesi ve akran koçluğu gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır.

Kruse ve diğerlerine (1994, s.160) göre, öğretmenler öğretim yöntemlerini ve felsefesini diğer öğretmenlerle paylaşmasıyla birlikte kendi uygulamalarına ilişkin yeni yaklaşımlar üzerinde tartışma olanağı bulabilmektedir. Bu açıdan uygulamaların kurumsallaşması, yansıtıcı diyalog boyutunu da etkilediği ifade edilebilir.

### **2.4. Öğretimsel Uygulamalar ve Öğretime Odaklanma**

Öğretime odaklanma kavramı, Wahlstrom ve Louis (2008) tarafından öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamaları kapsamında öğretimin ilerleme hızı, öğretimde yaşanan aksamalar, öğretimde kullanılan stratejilerinin etkililiği ve öğrencilerin kendi



öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi açılarından ele alınmıştır. Söz konusu model, yapılandırmacı ve öğretmen yönetimli yaklaşımların bir bileşimi niteliğindedir. Konu, ilerleyen yıllarda farklı çalışmalarda tartışılmış ve öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkili olduğuna ilişkin ciddi kanıtlar ortaya konulmuştur (Leithwood vd., 2010; Lee vd., 2012; Louis, Dretzke vd., 2010). Bunlardan birinde, Lee ve diğerleri (2012), okul müdürünün öğrenci başarıları arasındaki ilişkide öğretime odaklanmanın aracı etkisini ortaya koymuştur. Ayrıca araştırma, mesleki topluluğun öğretime odaklanma düzeyi üzerinde güçlü etkisinin olduğunu göstermektedir.

Araştırmacılar, sınıf içi öğretim uygulamalarının öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkisi üzerinde sıkça durmaktadır. Bu bağlamda, okul düzeyindeki değişkenlerin öğrenci öğrenmelerini etkilemesinde sınıf içi uygulamalara yapacağı olumlu katkı önemli görülmektedir (Lee vd., 2012; William, 2007). Öte yandan, öğretmenlerin hangi tür uygulamalarının sınıf içi öğretimde etkili olduğuna ilişkin anlaşma sağlanamamıştır. Erken dönemli bir analizde, Brophy (1986), bazı öğretmen davranışlarının (öğrencilerin beklentilerini artıracak akademik amaçlar oluşturma, etkili sınıf yönetimi yaklaşımlarını kullanma ve öğrencilerin özellikleri ile öğretiminin içeriğine göre öğretim hızını farklılaştırma) öğrencilerin öğrenmesiyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bununla beraber son yıllarda farklı öğretim modellerinin geliştirilmesine karşın öğrenci öğrenmelerindeki farklılıklar kısmen çözüme kavuşturulmuştur.

Wahlstrom ve Louis'e (2008) göre, 1980'li yılların sonlarından itibaren sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımları üzerinde durulduğu görülmektedir. Söz konusu yaklaşımlar, öğretmenlerin öğrencilere keşfetme sürecinde rehberlik etmesi temelinde ele alınmaktadır. Daha yakın dönemde ise, öğretmenin öğretim zamanını kontrol etmesinin ve sınıf içi çalışmalarını planladığı hızda yürütmesinin öğrenci başarısı üzerinde önemli olduğuna dönük kanıtlar ortaya konulmuştur. Bu kapsamda araştırmalar, öğretmen yönetimli öğretim uygulamaları üzerinde yeniden odaklanmaya başlamıştır (Kirschner, Sweller & Clark, 2006; Kyriakides, 2008; Taylor, Pearson & Walpole, 2000).

Wahlstrom ve Louis (2008), alanyazına dayalı olarak öğretmenlerin sınıf içi öğretimin uygulamalarını birbiriyle örtüşecek biçimde üç ana grupta toplamıştır. Bunlardan birincisi, işbirlikçi öğrenme fırsatlarını vurgulayan esnek gruplamadır. Esnek gruplama uygulamaları, amaçlara göre öğretimin farklılaşmasına dönük

olarak sınıf düzenlemelerini içermektedir. İkincisi, öğrencilerin dikkatini öğrenme amaçlarına yönlendiren ve onlara farklı seçenekleri gösteren öğretmen rolü üzerine odaklanmış çağdaş yaklaşımlardır. Bu grupta, probleme dayalı ve keşfedici yaklaşımlar ele alınmaktadır. Üçüncü ve son olarak, öğretime odaklanma kavramını, öğretmenin öğretime rehberlik ettiği etkinliklerin ve açıklayıcı yaklaşımların bir bileşimi olarak ele alınmaktadır. Leithwood ve diğerlerine (2010, s.614) göre, öğretime odaklanma, birçok öğretimsel tekniklerin ve yöntemlerin uygulanmasına ilişkin bir “meta-öğretim stratejisi” olarak değerlendirilmektedir. Yine aynı yayında, öğretime odaklanma ile ilgili daha fazla bilgiye ihtiyaç duyulduğu vurgulanmakla birlikte, sınıf düzeyinde ve bireysel olarak amaç odaklı bir öğretimin gerçekleşmesine dönük kanıtlara işaret edilmektedir. Printy (2010, s.114) ise öğretime odaklanmayı, öğretmenlerin üst düzey düşünmesi ve öğrencilere okul işleriyle meşgul olmalarına katkı sunacak öğretimsel etkinliklerin uygulanması biçiminde değerlendirmektedir. Özetle bu süreçte, öğrencilerin çalışmalarını izleme, aksaklıklara karşı öğretim zamanını koruma ve öğrencilerin sınıf içi etkinliklerle meşgul olmasını sağlama ön plana çıkmaktadır.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, çalışma evreni, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, uygulanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesi konularına yer verilmektedir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ile okul müdürünün yönetsel davranışlarının akademik başarıyla ilişkinin saptanması ve bu ilişkide mesleki topluluk ve öğretime odaklanma değişkenlerinin aracı etkisinin belirlenmesi amaçlandığından, araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Altındağ, Çankaya, Gölbaşı, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle ilçelerinde yer alan resmi ortaokullarda görevli müdürler ve öğretmenler ile bu okullarda öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu altı ilçedeki mevcut ortaokulların bulunduğu güncel listeye, Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS, 2015) üzerinde yer alan kurum listesi sayfasından ulaşılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın evreninde 236 ortaokul olduğu saptanmıştır. Ulaşılan liste doğrultusunda ilçelere göre okul sayıları ile bu okullarda Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, yabancı dil ve din kültürü ve ahlak bilgisi branşında görevli öğretmen ve sekizinci sınıf öğrenci sayıları Ankara Milli Eğitim Müdürlüğünü Strateji Geliştirme-1 Şubesinden MEBBİS kayıtlarına dayalı biçimde elde edilmiştir.

Araştırmanın verileri, okullar ve okullar içerisindeki öğrenciler olmak üzere iki-düzeyle hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Bu kapsamda, araştırmada iki-düzeyle doğrusal modelleme yaklaşımı benimsenmiş olup çok aşamalı örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu doğrultuda, ilk olarak örnekleme yer alacak okullar belirlenmiş, ardından bu okulların öğretmenleri ile sekizinci sınıf öğrencilerinden örneklem seçilmiştir.

Araştırmanın yürütüleceği okulların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma varsayımına dayalı olarak, çalışmada yer alacak okulların

müdürleri için en az bir yıl aynı okulda görev yapmış olma koşulu ölçüt alınmıştır. Bu doğrultuda, araştırma izninin alındığı 24 Mart 2015 tarihi itibarıyla en az bir yıl aynı okulda görevine devam eden okul müdürlerinin bulunduğu okullar Ankara MEB insan kaynakları şubesinden elde edilen listeye dayalı olarak belirlenmiş, diğer okullar araştırma dışı bırakılmıştır. Bu bağlamda, araştırma örnekleminin 91 okuldan oluştuğu saptanmıştır.

Araştırmada, okul müdürünün yönetsel davranışları sergileme düzeyi ile öğretmenlerin mesleki topluluk ve öğretime odaklanma düzeylerini saptamak amacıyla öğretmenlerin algılarına başvurulmuştur. Araştırmanın konusu ortak sınav sonuçlarına dayalı olarak akademik başarıyı içerdiğinden bu sınavlarda uygulanan Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, yabancı dil ve din kültürü ve ahlak bilgisi branşlarında görev yapan tüm öğretmenler, bu alanda okulda yapılan çalışmalara yönelik deneyim sahibi oldukları için daha nesnel davranabilecekleri sayılısı ile araştırmaya dahil edilmiştir. Öte yandan, araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğrencilerin akademik başarı puanlarını saptamak amacıyla Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, yabancı dil ve din kültürü ve ahlak bilgisi derslerine ait ikinci dönem sınav sonuçları kullanılmıştır. Bu kapsamda, sekizinci sınıf öğrencilerine ait verilerin tamamı çalışma kapsamına alınmamıştır. Araştırmada yer alacak öğrenciler şöyle belirlenmiştir: Sekizinci sınıfı bir şubeden oluşan okullardaki öğrencilere ait verilerin tamamı çalışmaya dahil edilirken, bir okulda birden fazla şubenin olması durumunda bu öğrencilerin %50'si seçkisiz örnekleme yöntemi ile araştırma kapsamına alınmıştır. Ayrıca, araştırma problemi okul müdürünün betimsel özelliklerini içerdiğinden okul müdürlerinin tamamı çalışma kapsamına alınmıştır.

Yukarıda açıklanan yöntemle oluşturulan örneklemin ilçelere göre dağılımı Çizelge 3.1.'de sunulmaktadır. Çizelgeye göre, araştırma örnekleminin Altındağ, Çankaya, Gölbaşı, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle ilçelerinde yer alan 91 okul ve bu okullardaki 2.120 öğretmen ve 7.514 öğrenci olduğu görülmektedir.

**Çizelge 3.1.: Araştırmanın Evren ve Örneklem Sayısı**

<i>İlçe Adı</i>	<i>Evren</i>			<i>Örneklem</i>		
	<i>Okul</i>	<i>Öğretmen</i>	<i>Öğrenci</i>	<i>Okul</i>	<i>Öğretmen</i>	<i>Öğrenci</i>
1. Altındağ	32	659	5.521	9	151	763
2. Çankaya	53	1.453	7.712	21	554	1.374
3. Gölbaşı	20	312	1.767	4	85	231
4. Keçiören	48	1.708	12.564	24	583	2.660
5. Mamak	49	958	7.703	22	363	1.551
6. Yenimahalle	34	1.122	6.720	11	384	935
<b>Toplam</b>	<b>236</b>	<b>6.212</b>	<b>41.987</b>	<b>91</b>	<b>2.120</b>	<b>7.514</b>

### **3.3. Veriler ve Toplanması**

Araştırmanın verileri, alanyazın taraması, ölçek uygulaması ve belge taraması yoluyla elde edilmiştir. Bu kapsamda, verilerin sağlanma biçimi veri kaynaklarına göre şu şekilde açıklanabilir:

1. Öğretmenlerin betimsel özellikleri, okul müdürünün yönetsel davranışları sergileme düzeyi, öğretmenlerin mesleki bir topluluk olma düzeyi ve öğretmenin öğretime odaklanma düzeyini saptamaya yönelik veriler, çalışma evreni alt bölümünde açıklanan öğretmenlere uygulanan üç ölçek aracılığıyla elde edilmiştir.
2. Öğrencilerin akademik başarılarını saptamaya yönelik olarak ele alınan derslere ait ikinci dönem ortak sınav notları için e-okul verilerinden yararlanılmıştır. İlgili alanyazında öğrenci başarısının çoğunlukla merkezi sınav sonuçlarına dayalı olarak matematik, okuma, fen, yazma, dil ve sosyal çalışmalar kapsamında değerlendirildiği görülmektedir (Sun & Leithwood, 2012).
3. Okul müdürüne ait betimsel veriler, her bir okulda okul müdürüne uygulanan beş soruluk bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Bu veri toplama aracında cinsiyet, kıdem, öğretmenlikte geçen süre, müdürlükte geçen süre, bulunduğu okuldaki görev süresi ve eğitim durumu değişkenlerini saptamaya dönük ifadeler yer almaktadır.
4. Araştırmada, okulun bulunduğu mahallenin gelişmişlik indeksi kontrol değişkeni olarak değerlendirilmiştir. PISA 2000 sonuçları mahallenin öğrenci

başarısı üzerindeki önemi üzerinde durmaktadır (Luyten vd., 2005). Öte yandan, Krüger ve diğerleri (2007) okulun bulunduğu yerleşim biriminin akademik performans üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Sosyoekonomik farklılıkların, okul etkililiğine yönelik çalışmalardan elde edilen bulguları etkileme potansiyeli nedeniyle çoğu araştırmada bu faktörün kontrol altına alındığı görülmektedir (De Maeyer vd., 2007). Bu kapsamda, araştırmada kullanılan gelişmişlik indeksine ait veriler, TÜİK'ten resmi yazışma yoluyla talep edilmiştir. Bu veriler, ulaşım ve alt yapı hizmetlerinin durumuna ve bina ve konutların niteliği gereği kiraların seviyesine dayalı biçimde oluşturulmaktadır. Bununla beraber çalışmada, geçmiş araştırma bulgularına dayalı olarak okul büyüklüğü, derslik başına düşen öğrenci sayısı, kız öğrenci oranı ve öğretim şekli kontrol değişkeni olarak değerlendirilmiştir. Bu değişkenlerin, okul müdürünün davranışları, öğretmenler ve okul çıktıları üzerindeki doğrudan etkisine yönelik ciddi kanıtlar bulunmaktadır (Krüger vd., 2007; Mulford & Silins, 2003; Opdenakker & Van Damme, 2006; ten Bruggencate vd., 2012). Söz konusu veriler, Ankara MEM istatistik biriminden elde edilmiştir.

##### 5. Diğer veriler, alanyazın taraması yoluyla elde edilmiştir.

Bu alt bölümde, araştırmanın veri kaynaklarına ve veri toplama araçlarının geliştirilmesi konularına yer verilmektedir. Bu kapsamda sırasıyla, (1) okul yöneticilerinin yönetsel davranışları, (2) mesleki topluluk ve (3) öğretime odaklanma ölçekleri ele alınmaktadır.

#### **3.3.1. Okul Yöneticilerinin Yönetsel Davranışları Ölçeği (OYYDÖ)**

Okul yöneticilerinin Yönetsel Davranışları Ölçeği (OYYDÖ), okul yöneticilerinin akademik başarıyı arttırmada nasıl ve ne derece etkisinin olduğunu belirlemeye yönelik veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde Crocker ve Algina'nın (1986) önerdiği yol izlenmiştir. Buna göre ölçekle neyin ölçüleceğinin saptanması için okul yöneticilerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar taranmıştır. Çizelge 3.2.'de görüldüğü gibi söz konusu taramalar neticesinde okul müdürünün akademik başarıyı arttırmaya dönük davranışlarının altı boyutta ele alınmasına karar verilmiştir.

### Çizelge 3.2.: OYYDÖ Maddelerinin Oluşturulmasında Yararlanılan Alanyazın

<i>Boyut</i>	<i>Dayandığı Temel Görüş ve Bulgular</i>
1. Okulu Tanıma ve Amaca Odaklanma	Okulun bağlamsal faktörlerinin yönetici uygulamaları ve öğrenci başarısı üzerinde etkisi bulunmaktadır. Okulun tüm bileşenlerinin ve değişkenlerinin göz önüne alınması gerekir: Veli, sosyo-kültürel çevre, program, araç-gereç, öğrenci kompozisyonu, öğretmen deneyimi, öğretmen kalitesi, öğretim personelinin devamlılığı, müdürün devamlılığı (Hallinger & Heck, 2010a). Vizyon ve amaç oluşturma (Leithwood, 1994; Ogawa & Bossert, 1995). İddialı bir öğretim (Bryk vd., 2010). Öğrencilere yüksek beklenti oluşturma (Johnson vd., 2000). Yüksek performansı motive eden duygusal zekâ (Louis vd., 2010).
2. Akademik Çalışmalara Değer Verme	Hallinger (2011).
3. Düzenli ve Güvenli Bir Çevre Oluşturma	Güven ve işbirliğine dayalı bir yapı kurma (Hallinger, 2005; Supovitz vd., 2010). Çalışma koşulları (Louis, 2010). Okulun organizasyonu (Hallinger & Heck, 1996; Heck & Hallinger, 2009) Öğretmenlerin kısa ve uzun süreli devamsızlıklarında derslerin aksatılmadan yürütülmesi (Kavak & Özdemir, 2013) Duyguların önemine odaklanan güven (Louis vd., 2010). Düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma (Nettles & Herrington, 2007)
4. Öğretimi Destekleme	Öğrenme odaklı ikliminin sağlanması (Hallinger, 2005; Hallinger & Heck, 1998; Krug, 1992; Marks & Printy, 2003; Robinson vd., 2008). Aktif bir biçimde öğretimi destekleme (Hallinger, 2005; Supovitz vd., 2010). Aile ve toplum katılımı (Bryk vd., 2010)
5. Sınıf içi Uygulamalara Dahil Olma	Öğretimsel uygulamalar (Supovitz vd., 2010). Sınıf uygulamaları üzerinde müdürün etkisi, Sınıftaki eğitimi geliştirmeye odaklanan öğretimsel liderlik (Louis vd., 2010). Sınıf içi öğretim çalışmaları (Sebastian, 2010). Öğretmenlerin pedagojik kalitesi (Hallinger & Heck, 1996; Heck & Hallinger, 2009; Supovitz vd., 2010). Okul müdürünün sınıf uygulamalarına dahil olması (May & Supovitz, 2010).
6. Akademik Gelişimi İzleme	Öğrenci performanslarının izlenmesi (Reynolds vd., 1996; Mortimore, 1993; Nettles ve Herrington, 2007).

Ölçek geliştirme aşamasında ikinci olarak madde havuzu oluşturulmuştur. Bu kapsamda, öğretimsel liderlik çalışmalarında kullanılan “The Principal Instructional Management Rating Scale” (Hallinger, 1983; Hallinger & Murphy, 1985) ve “Öğretim Liderliği Ölçeği” (Şişman, 2002) ile dönüşümcü liderlik çalışmalarında kullanılan “The Leadership Practices Inventory” (Kouzes & Posner, 2003) ve “Principal Leadership Questionnaire” (Jantzi & Leithwood, 1996) ölçekleri incelenmiştir. Ayrıca, “Etkili Okul Anketi” (Balci, 2013) ile birlikte dağıtımcı liderlik (Özdemir, 2012a; Spillane, 2006) ve paylaşımcı liderlik (Hallinger & Heck, 2010; Heck & Hallinger, 2009; Marks & Printy, 2003) araştırmaları değerlendirilmiştir. Öte yandan, okul müdürünün davranışlarıyla öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye dönük çalışmaların gözden geçirildiği sentez çalışmaları ile okul müdürünün öğrenci başarıları üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisi biçimde modellenen araştırmaların bulguları değerlendirilmiştir (Cotton, 2003; Bryk vd., 2010; Blase & Blase, 2000; Fullan, 2014; Krüger vd., 2007; Marzano vd., 2005; Murphy, 1990; Robinson vd., 2008; Silva vd., 2011; Supovitz vd., 2010; Witziers vd., 2003).

Söz konusu çalışmalardan hareketle okul yöneticilerinin yönetsel davranışları süreç bağlamında ele alınmıştır. Altı boyutta toplanan ölçek maddelerine ilişkin yanıtlama sisteminin davranış sıklığını ölçecek biçimde 5'li likert özelliği (5-Her Zaman, 4-Çoğu Zaman, 3-Ara Sıra, 2-Çok Nadir, 1-Hiçbir Zaman) taşınması planlanmıştır. Çizelgede belirtilen boyutlara dayalı olarak hazırlanan 70 maddelik taslak form için kapsam geçerliğini sağlamak üzere uzman görüşüne başvurulmuştur. Buna dönük hazırlanan uzman görüşü formu için her bir maddenin yanına “uygun”, “çıkartılmalı” ve “düzeltilmeli” ifadelerine yer verilmiş ve uzmanlardan, görüşlerini ilgili seçeneğin altındaki kutuyu (X) biçiminde işaretleyerek belirtmesi istenmiştir. Ayrıca, düzeltilmesi uygun görülen maddelere ilişkin önerilerin alınabilmesi için ilgili maddenin altında boşluk bırakılmıştır. Ardından, taslak formula ilgili eğitim yönetimi alanında sekiz, ölçme ve değerlendirme alanında üç ve dil açısından yedi uzmanın görüşü alınmıştır (EK 3).

Uzmanlardan gelen dönütler bir forma işlenmiş ve Lawshe Tekniği ile değerlendirilmiştir (EK 4). Bu kapsamda ölçekte yer alan maddeler için kapsam geçerliği oranı (KGO) hesaplanmıştır. Uzman sayısına dayalı olarak KGO oranı .59 ve üzerinde olan maddeler ölçekte yer almışken düşük olan maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Analizler sonucunda 20 madde ölçekten çıkartılırken, uygun değeri %90'ın altında olan 42 madde üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Öte yandan 6 madde ise aynı kalmıştır. Ayrıca uzmanlardan edinilen görüşler doğrultusunda ölçeğe 9 yeni maddenin eklenmesine karar verilmiştir. Tüm bu işlem adımlarından sonra form, 59 madde olarak pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Maddelerin 54'ü olumlu ve 5'i olumsuz (5., 9., 19., 41. ve 59. maddeler) ifade içermiştir (EK 5).

Pilot uygulama için ölçeğin hedef grubu içerisinde yer alan ortaokullarda uygulanabilirliğini saptamak amacıyla öğretmenlerden bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Grubun oluşumunda, faktör analizi yapmaya elverişli olması açısından madde sayısının beş katı olacak biçimde 295 kişiye uygulanmasına karar verilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013). Pilot uygulamanın başlangıcı için ilk 20 kişiye formun doldurulma süresi açısından ön deneme yapılmış ve formun yanıtlayıcılar tarafından ortalama 10 dakika süre ile doldurulduğu kayıt altına alınmıştır. Bu kapsamda ölçek pilota yönelik olarak çoğaltılarak uygulanmıştır.

Pilot uygulama neticesinde 19 okuldan 312 kişiye ulaşılmıştır. Pilot uygulamaya katılanların %67'si kadın, %33'ü erkektir. Meslekteki kıdemleri açısından



bakıldığında %36'sı 1-9 yıl, %44'ü 10-19 yıl, %17'si 20-29 yıl ve %3'ü 30 ve üzeri yıl çalışma süresine sahiptir. Öte yandan, katılımcıların %1'i ön lisans, %85'i lisans, %17'si yüksek lisans ve %2'si doktora eğitimi aldıklarını belirtmiştir. Mevcut okullarındaki görev sürelerinin dağılımı ise %72'si 1-5 yıl, %16'sı 6-10 yıl, %7'si 11-15 yıl ve %6'sı 16 ve üzeri bir yıl olarak değişmektedir. Pilot uygulamaya katılan öğretmenlerin hiçbiri 1 yıldan az şekilde mevcut okul müdürleriyle çalışma süresi sahip değilken, %49'u 1-2 yıl, %36'sı 3-4 yıl ve %15'i 5 ve üzeri bir yıldan bu yana aynı okul müdürüyle birlikte görev yapmaktadır.

Veri setine ilişkin faktör analizinin yapılmasından önce, verilerde aykırı değerlerin olup olmadığı frekans değerlerinden ve Mahalonobis uzaklıklarından yararlanılarak saptanmıştır. Bu kapsamda, Mahalonobis uzaklıkları incelendiğinde 16 gözlem aykırı değer kabul edilmiş ve analizden çıkartılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Verilerin aykırı değerlerden temizlenmesinin ardından OYYDÖ'nün faktör yapısını belirlemek için ilk önce açımlayıcı faktör analizi (AFA) ardından ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) tekniği uygulanmıştır. OYYD ölçeğinde yer alan 59 madde için açımlayıcı faktör analizinin uygulanabilmesi için örneklem büyüklüğü yeterli olup olmadığı, verilere ilişkin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik değerlerinden yararlanılarak kararlaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMO değerinin 0,96 ve Bartlett testinin,  $\chi^2_{(59, N=296)} = 14246.86, p < .00$ , manidar olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda örneklem sayısının ve korelasyon matrisinin uygun olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca, ölçeğin güvenilirliğine yönelik hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı'nın 59 madde için .95 düzeyinde olduğu görülmüştür. Ölçeğe ilişkin bu katsayının .70 ve daha üstü bir değerde olması güvenilirlik açısından yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2002).

Faktör yapısının ortaya konulabilmesi için 59 maddelik OYYDÖ puanlarına temel bileşenler faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Ölçeğe ilişkin boyut sayısına karar verebilmede özdeğerin 1'den büyük olma ölçütü, Cattell'in yamaç eğimi testi ve ölçek maddelerinin oluşturulması sürecinde alanyazına dayalı olarak kullanılan sınıflama dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda, ilk faktör özdeğerinin 28.980 ve açıkladığı varyansın %49.12 olduğu görülmektedir. Diğer taraftan ikinci faktörün özdeğeri 2.360 ve açıkladığı varyans %4.00'tür. Döndürülmemiş sonuçlar için iki faktör arasındaki özdeğer ve açıkladığı varyans sonuçlarındaki bu farkın yüksek olması dolayısıyla ölçeğin tek faktörlü olduğu söylenebilir. Birinci faktöre ait yük

değerleri açısından sırasıyla .40'dan küçük yük değerine sahip 59. madde (.148) ve 5. madde (.302) analiz dışı bırakılmıştır. Bu işlemler sonrasında ölçeğe ait 57 maddenin birinci faktör altındaki yük değerlerinin .836 ile .482 arasında değiştiği görülmüştür. Öte yandan, DFA sonuçları 57 maddeyi içeren tek boyutlu bir yapı için uyum indekslerinin düşük olduğunu göstermektedir ( $X^2/sd=4.47$ , RMSEA=.091, GFI=.61, AGFI=.58, CFI=.98, NFI=.96, RMR=.058, SRMR=.054). Bu sonuçlara dayanarak döndürülmüş faktör sonuçlarının kullanılmasının daha uygun olacağı düşünülmüş ve varimax dik döndürme yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu yöntemle dayalı olarak faktör yapısına karar vermede, bir faktöre verdiği yükün .40 ve üzeri, diğer faktördeki yük değerlerinin ise .40 ve aşağıda olan maddelerin o faktörde yer aldığı kabul edilmiştir. Diğer taraftan bir faktörün oluşabilmesi için en az üç maddenin o faktöre .40 üzerinde yük vermesine dikkat edilmiştir. Ayrıca, birden fazla faktöre verdiği yükler açısından .10 altında bir farkın oluşması halinde o madde binişik olarak kabul edilerek analiz dışı bırakılmıştır.

Ölçeğe ait 59 madde üzerinde yapılan varimax döndürmesi sonrasında ilk önce 59. maddenin tek başına bir boyut oluşturduğu izlenmiştir. Söz konusu madde ölçekten çıkartılarak işlem 58 madde üzerinde tekrarlanmış ve 8. maddenin tek başına bir boyut oluşturduğu görülmüştür. Bu işlem adımlarından sonra birden fazla faktöre 0.1 düzeyinden az fark oluşturacak biçimde yük vererek sırasıyla binişik madde olarak değerlendirilen 50. madde (fark=.014), 36. madde (fark=.035), 32. madde (fark=.056), 17. madde (fark=.011), 18. madde (fark=.054) ve 6. madde (fark=.096) ölçekten çıkartılmıştır. Öte yandan 22. madde .376 ve 34. maddenin .380 yük değerine sahip olmasına karşın alanyazına dayalı olarak öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi dolayısıyla ölçekte sınıf içi uygulamaları izleme boyutunda yer almasına karar verilmiştir. Bu durum DFA sonucunda t değerinin manidar çıkması dolayısıyla desteklenmiştir.

Varimax döndürme işlemine göre yukarıda gerekçeleri ile açıklanan 8 maddenin çıkartılmasının ardından ölçekte kalan 51 madde üzerinde yeniden güvenilirlik ve dik döndürme işlemleri uygulanmıştır. Buna göre, güvenilirlik düzeyinin .94 olarak yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun yanında Çizelge 3.3.'te, döndürme sonrasında 6 boyutta toplanan 51 maddeye ait yük değerlerine, ortak varyanslara ( $h^2$ ) ve madde toplam korelasyonlarına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

**Çizelge 3.3.: OYYDÖ için Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları (K=51)**

<i>Madde</i>	<i>Faktör Yük Değerleri</i>						<i>h<sup>2</sup></i>	<i>Madde Toplam Korelasyonu</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>		
<b><i>Faktör Adı: Okulu Tanıma ve Amaca Odaklanma</i></b>								
4. Velileri tanımaya yönelik çalışmaların yapılmasını sağlar.	<b>.691</b>	.035	.263	.165	.098	.154	.630	.687
1. Okulun her yönüyle kapasitesini belirleme çalışmaları yapar.	<b>.657</b>	.237	.090	.109	.134	.226	.653	.729
12. Öğrenci başarısını arttırmayla ilgili paydaşlarla birlikte kurumsal hedefler belirler.	<b>.629</b>	.211	.215	.088	.166	.415	.700	.783
13. Okulun akademik hedeflerinin ailelerle paylaşılması için çalışmalar yapar.	<b>.609</b>	.008	.307	.067	.227	.397	.683	.740
3. Öğrencileri tanımaya yönelik çalışmaların yapılmasını sağlar.	<b>.608</b>	.254	.265	.241	.141	.224	.660	.750
2. Öğretmenlerin bilgi, beceri ve yeterlik düzeyleri hakkında bilgi edinir.	<b>.606</b>	.332	.142	.150	.197	.193	.678	.737
14. Ailelerin çocuklarına karşı akademik beklenti düzeyinin yüksek olması yönünde çaba gösterir.	<b>.596</b>	.003	.171	.228	.248	.428	.682	.740
7. Okulun çevresinden yararlanabileceği olanakları araştırır.	<b>.590</b>	.205	.100	.104	.219	.091	.573	.646
11. Okulun akademik gelişim ihtiyaçlarını belirleme çalışmaları yapar.	<b>.576</b>	.246	.174	.248	.243	.338	.683	.786
16. Çevre okulların akademik başarıya dönük iyi uygulamalarını öğretmenlerle birlikte değerlendirir.	<b>.552</b>	.118	.255	.118	.246	.331	.576	.709
15. Akademik çalışmalarla ilgili iyi örneklerin okula taşınmasında rol oynar.	<b>.549</b>	.075	.132	.334	.167	.404	.633	.719
10. Öğrencilerin kendi akademik hedeflerini belirlemede rehberlik faaliyetlerine önem verir.	<b>.514</b>	.322	.203	.133	.171	.340	.599	.716
<b>Madde Sayısı: 12, Cronbach's Alpha Katsayısı: .940, Özdeğer: 2.140 ve Açıklanan Varyans: %4.197</b>								
<b><i>Faktör Adı: Akademik Çalışmalara Değer Verme</i></b>								
5. Okulda akademik başarının artırılmasına yönelik önceden yapılmış çalışmaları görmezden gelir.	.104	<b>.738</b>	-.005	-.045	.006	.075	.575	.542
9. Öğrencilerin kendi yeteneklerini tanımlarını sağlayacak çalışmalara ilgisiz kalır.	.199	<b>.726</b>	.062	.042	.059	.198	.631	.645
19. Öğretimi geliştirmeye yönelik yenilikçi fikirlerin uygulanmasına isteksizce yaklaşır.	.091	<b>.723</b>	.183	.203	.125	.162	.653	.649
41. Öğretmenlerin okulda fazladan zaman ayırdığı çalışmaları görmezden gelir.	.161	<b>.667</b>	.245	.199	.105	.161	.609	.582
<b>Madde Sayısı: 4, Cronbach's Alpha Katsayısı: .794, Özdeğer: 1.253 ve Açıklanan Varyans: %2.457</b>								

Madde	Faktör Yük Değerleri						h <sup>2</sup>	Madde Toplam Korelasyonu
	1	2	3	4	5	6		
<b>Faktör Adı: Düzenli ve Güvenli Bir Çevre Oluşturma</b>								
24. Okuldaki rutin işlerin düzenli biçimde yürütülmesini sağlar.	.197	.133	<b>.777</b>	.043	.216	.231	.759	.734
27. Öğrencilerin okula devamını arttırmak için çalışmalar yapar.	.360	.092	<b>.665</b>	.091	.192	.216	.702	.687
31. Okulda yıldırma (mobbing) türü davranışların oluşmasına engel olur.	.102	.177	<b>.647</b>	.273	.191	.204	.636	.691
23. Okulda bulunan eğitim öğretim alanlarının kullanıma hazır olmasını sağlar.	.337	.164	<b>.620</b>	.300	.129	.207	.714	.633
25. Okul güvenliğinin günlük olarak takip edilmesini sağlar.	.200	.023	<b>.618</b>	.077	.179	.125	.701	.620
26. Öğrencilerin okul kurallarını benimsemesine özen gösterir.	.392	.026	<b>.564</b>	.060	.111	.161	.663	.669
28. Okul çalışanlarının öğrenci sorunlarının çözümüyle ilgilenmesini sağlar.	.317	.172	<b>.564</b>	.252	.149	.298	.678	.759
37. Öğretmenler arasında dayanışmanın olduğu bir öğretim ortamının oluşmasına özen gösterir.	.183	.315	<b>.532</b>	.389	.216	.373	.740	.721
29. Sınıf içi öğretimi engelleyen davranışların çözümünde öğretmenlere yardımcı olur.	.284	.295	<b>.531</b>	.267	.192	.279	.677	.753
30. Herhangi bir kesintiye karşı derslerin aksatılmadan yapılması için önceden gerekli tedbirleri alır.	.283	.105	<b>.494</b>	.181	.191	.183	.558	.646
<b>Madde Sayısı: 10, Cronbach's Alpha Katsayısı: .900, Özdeğer: 1.929 ve Açıklanan Varyans: %3.781</b>								
<b>Faktör Adı: Öğretimi Destekleme</b>								
40. Öğrencilere ders çalışabilecekleri ortamlar hazırlar.	.206	.116	.214	<b>.543</b>	.340	.310	.641	.717
38. Fırsat bulduğu ortamlarda öğrencilerle akademik durumları hakkında konuşur.	.315	.126	.294	<b>.518</b>	.273	.333	.672	.759
35. Öğretmenlerle öğrenciler arasında olumlu bir iletişimin gelişmesine katkı sunar.	.290	.254	.408	<b>.513</b>	.211	.326	.731	.759
39. Çocuklarına yardımcı olabilmeleri için ailelere yönelik rehberlik faaliyetlerinin yapılmasını sağlar.	.318	.063	.333	<b>.508</b>	.246	.305	.641	.706
33. Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu materyalleri temin eder.	.281	.153	.181	<b>.499</b>	.302	.177	.697	.690
34. Öğrencilerin sosyal etkinlikler içerisinde yer almasını sağlayacak çalışmalarını teşvik eder.	.363	.221	.187	<b>.404</b>	.280	.319	.626	.730
<b>Madde Sayısı: 6, Cronbach's Alpha Katsayısı: .899, Özdeğer: 1.099 ve Açıklanan Varyans: %2.154</b>								
<b>Faktör Adı: Sınıf İçi Uygulamalara Dahil Olma</b>								
46. Sınıf ziyaretlerinde bulunarak öğretim çalışmalarını gözlemler.	.187	-.001	.056	.237	<b>.763</b>	.098	.702	.659
47. Ders gözlemlerinden sonra öğretmenlerle birlikte derslere yönelik iyileştirme önerileri geliştirir.	.251	.066	.169	.242	<b>.724</b>	.254	.748	.774
45. Derslerde kullanılan etkinliklerinin uygulanma düzeyi hakkında öğretmenlerden bilgi alır.	.316	.158	.182	.271	<b>.572</b>	.370	.725	.798

Madde	Faktör Yük Değerleri						h <sup>2</sup>	Madde Toplam Korelasyonu
	1	2	3	4	5	6		
42. Zümre/şube toplantılarına katılarak sınıftaki öğretim programının planlanmasına katkı sunar.	.142	.209	.392	-.096	<b>.564</b>	.316	.644	.621
43. Sınıflara ait haftalık ders programlarının hazırlanmasında eğitsel esasları göz önünde bulundurur.	.073	.290	.343	.002	<b>.542</b>	.398	.662	.662
48. Ailelerin sınıf içindeki etkinliklere katkı sunmasını teşvik eder.	.392	-.066	.150	.209	<b>.534</b>	.371	.647	.679
44. Öğretmenlerin derslerini farklı öğretim yöntemleri ile zenginleştirmesini teşvik eder.	.252	.219	.167	.328	<b>.508</b>	.340	.728	.747
22. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirler.	.382	.143	.347	.108	<b>.448</b>	.327	.654	.711
<b>Madde Sayısı: 8, Cronbach's Alpha Katsayısı: .909, Özdeğer: 1.573 ve Açıklanan Varyans: %3.085</b>								
<b>Faktör Adı: Akademik Gelişimi İzleme</b>								
53. Öğrencilerin bilgi eksikliklerini gidermek için ek öğretim çalışmalarının yapılmasını sağlar.	.245	.138	.127	.270	.215	<b>.712</b>	.729	.789
55. Akademik sonuçlara göre okulun akademik gelişimini paydaşlarla birlikte değerlendirir.	.299	.282	.214	.162	.106	<b>.686</b>	.750	.819
58. Okul dışından tarafsız kişilerin ya da kurumların akademik çalışmalarla ilgili değerlendirmesini alır.	.272	.092	.152	.018	.286	<b>.683</b>	.679	.741
54. Öğrencilerin ders performansıyla ilgili olarak ailelerin bilgilendirilmesini sağlayacak uygulamalar yapar.	.270	.064	.283	.206	.131	<b>.676</b>	.692	.760
52. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin bilgi eksikliklerinin belirlenmesini sağlar.	.271	.307	.248	.184	.175	<b>.668</b>	.744	.816
56. Akademik sonuçlara göre öğretme-öğrenme çalışmalarını öğretmenlerle birlikte gözden geçirir.	.226	.201	.150	.292	.272	<b>.664</b>	.777	.845
57. Öğrencilerin kendi akademik gelişimlerini izlemelerini sağlayacak bilgilendirmelere önem verir.	.326	.189	.229	.198	.281	<b>.646</b>	.774	.852
51. Okulda yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarını izler.	.258	.212	.157	.372	.240	<b>.549</b>	.687	.763
49. Öğrencilerin ders çalışma yöntemlerini geliştirecek bilgilendirmelere önem verir.	.339	.189	.124	.348	.189	<b>.525</b>	.742	.780
20. Akademik başarıyı arttırmada paydaşların etkin olduğu ekipler oluşturur.	.374	.227	.271	-.010	.227	<b>.511</b>	.599	.693
21. Akademik çalışmalara yönelik görev dağılımında öğretmenlerin ilgi ve yeteneklerini dikkate alır.	.301	.248	.355	.063	.248	<b>.465</b>	.628	.714
<b>Madde Sayısı: 11, Cronbach's Alpha Katsayısı: .951, Özdeğer: 25.364 ve Açıklanan Varyans: %49.734</b>								
<b>OYYD Ölçeği Madde Sayısı: 51, Cronbach's Alpha Katsayısı: .959 ve Açıklanan Varyans: %65.408</b>								

Metod: Principal Component Analysis.  
Döndürme Yöntemi: Varimax with Kaiser Normalization.

Çizelge 3.3.'e göre, ölçeğin 12 maddeden oluşan birinci boyutu **okulu tanıma ve amaca odaklanma** olarak belirlenmiştir. Bu boyutta, okulun kapasitesinin belirlenmesi, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve çevrenin tanınması, öğrenci, öğretmen ve veli ile birlikte kurumsal hedeflerin saptanması, öğrencilerin bu hedeflere ulaşmalarını sağlamaya dönük ailelerde beklenti oluşturulmasını içeren ifadeler yer almaktadır. Ölçeğin 4 maddeden oluşan ikinci boyutu **değer verme** olarak belirlenmiştir. Bu boyutta, okul müdürünün akademik çalışmaları görmezden gelmesini içeren ters maddelere yer verilmektedir. Ölçeğin 10 maddeden oluşan üçüncü boyutu **düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma** olarak belirlenmiştir. Bu boyutta, öğrencilerin kuralları içselleştirmesini, öğretmen ve öğrenci etkileşimi artırmayı, okulda duygusal zekâ geliştirmeyi ve problem çözme davranışlarını içeren maddeler yer almaktadır. Ölçeğin 6 maddeden oluşan dördüncü boyutu **öğretimi destekleme** olarak belirlenmiştir. Bu boyutta öğretmenlerin olumlu bir öğretim ortamında çalışabilmeleri için gerekli desteğin sağlanmasına dönük ifadeler yer almaktadır. Ölçeğin 8 maddeden oluşan beşinci boyutu **sınıf içi uygulamalara dahil olma** olarak yer almaktadır. Bu boyutta, sınıftaki öğretim faaliyetlerinin öğretmenle birlikte değerlendirilmesi, ailelerin sınıf uygulamalarına katılmasının sağlanması ve öğretmenlerin öğretimsel açıdan gelişimlerinin sağlanmasına yönelik ifadeler yer almaktadır. Son olarak ölçeğin 11 maddeden oluşan altıncı boyutu **akademik gelişimi izleme** olarak belirlenmiştir. Bu boyutta öğrencilerin bilgi eksikliklerini belirleme ve gidermeye dönük çalışmaların yapılmasının yanında okulun akademik gelişiminin ve öğretim çalışmalarının paydaşlarla birlikte değerlendirilmesi ile ailelerin öğrenci performansları konusunda bilgilendirilmesini içeren maddeler yer almaktadır.

Yine aynı çizelgeye göre, 51 maddeye ait ortak varyansın .558 ile .777 arasında yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Varimax döndürmesi sonuçlarında maddeler toplam altı faktör altında toplanmıştır. Bu faktörler toplam varyansın %65.408'ini açıklamaktadırlar. Birinci faktör toplam varyansın %4.197'sini, ikinci faktör %2.457'sini, üçüncü faktör %3.781'ini, dördüncü faktör %2.154'ünü beşinci faktör %3.085'ini ve altıncı faktör %49.734'ünü açıklamaktadır. Öte yandan, birinci faktöre ait maddelerin yük değerlerinin .691 ile .514 arasında, ikinci faktöre ait maddelerin yük değerlerinin .738 ile .667 arasında, üçüncü faktöre ait maddelerin yük değerlerinin .777 ile .494 arasında, dördüncü faktöre ait maddelerin yük değerlerinin

.543 ile .404 arasında, beşinci faktöre ait maddelerin yük değerlerinin .763 ile .448 arasında ve altıncı faktöre ait maddelerin yük değerlerinin .712 ile .465 arasında olduğu görülmektedir.

Diğer taraftan, ölçekte yer alan altı boyuta ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile bu boyutlar arasındaki korelasyon değerleri Çizelge 3.4.'te sunulmuştur.

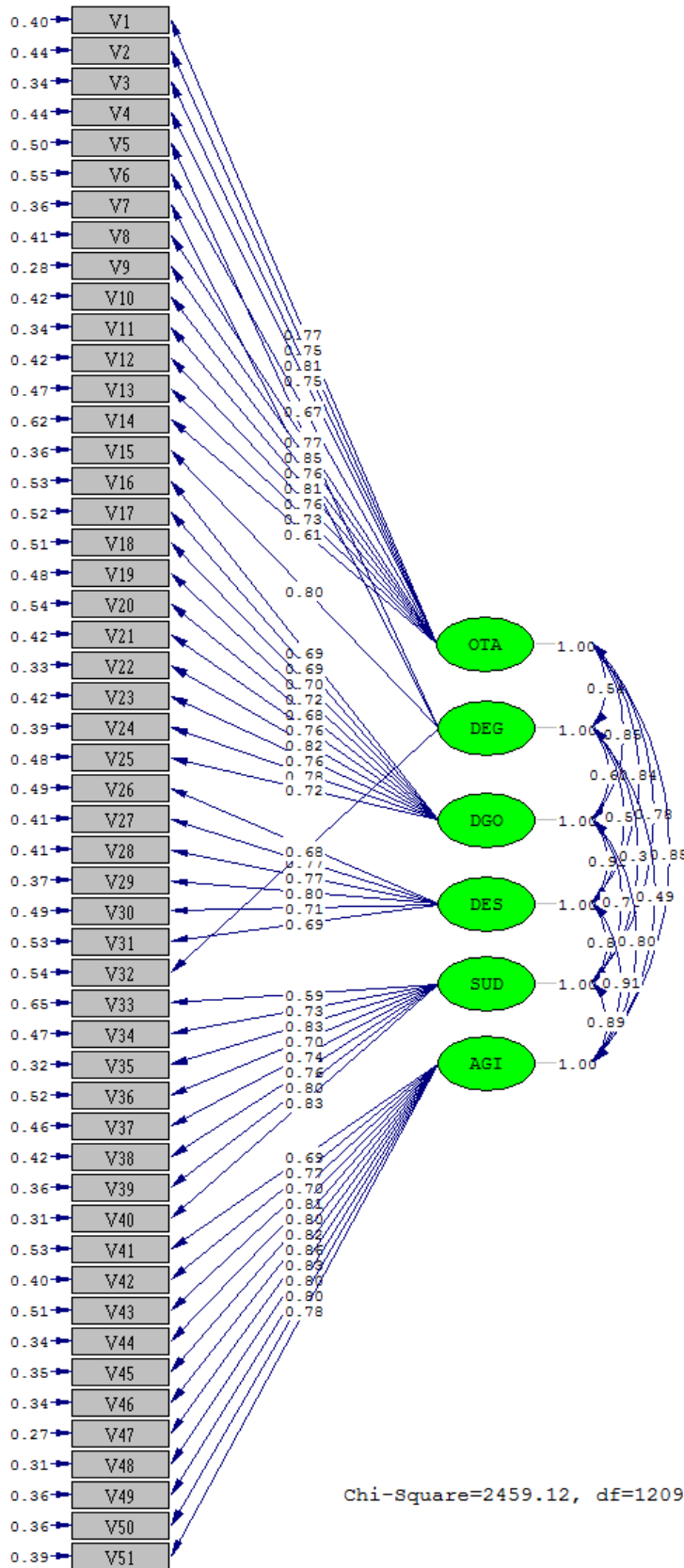
**Çizelge 3.4.: OYYDÖ için Faktörler Arası Korelasyon Katsayıları**

<i>Faktörler</i>	$\bar{X}$	S	1	2	3	4	5	6
1. Okulu Tanıma ve Amaca Odaklanma	3.64	.79	-					
2. Akademik Çalışmalara Değer Verme	3.95	.91	.50**	-				
3. Düzenli ve Güvenli Bir Çevre Oluşturma	3.89	.79	.77**	.50**	-			
4. Öğretimi Destekleme	3.31	.89	.80**	.48**	.80**	-		
5. Sınıf İçi Uygulamalara Dahil Olma	3.95	.91	.76**	.43**	.73**	.79**	-	
6. Akademik Gelişimi İzleme	3.60	.85	.83**	.53**	.77**	.81**	.81**	-

\*\* Korelasyon .01 düzeyinde manidardır.

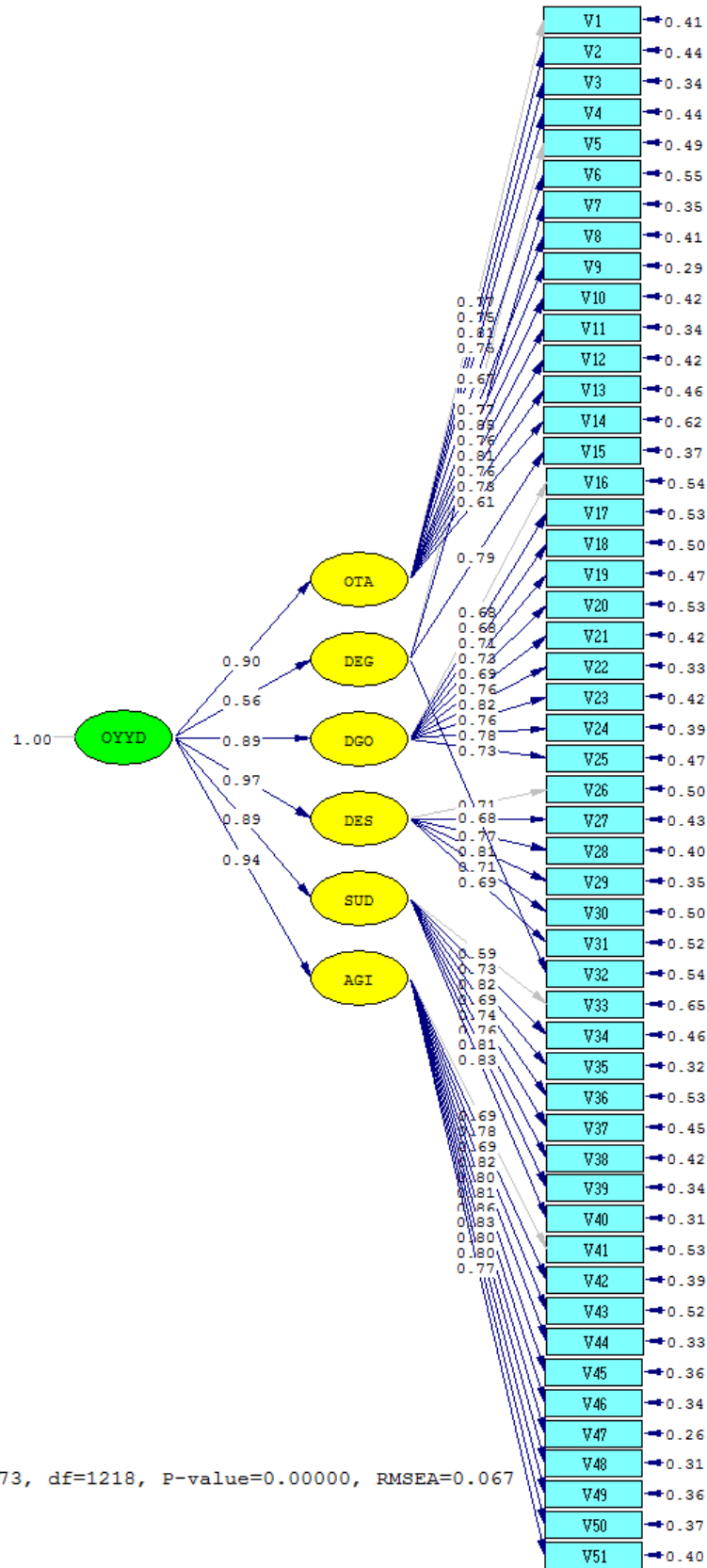
Çizelge 3.4. incelendiğinde, ortalama değerlerin 3.31 ile 3.95 arasında değiştiği görülmektedir. Öte yandan, boyutların  $r=.43$  ile  $r=.83$  arasında değişen oranda pozitif yönde manidar ilişkilere sahip olduğu izlenmektedir. Diğer taraftan, Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına dayalı olarak 6 boyut ve 51 madde olarak belirlenen yapı DFA ile test edilmiştir. Bu çerçevede, nihai uygulama sürecine başlamadan önce ikinci bir uygulama yapılmış ve madde sayısının beş katı olarak 255 kişinin verdiği yanıtlar değerlendirilmeye alınmıştır.

Şekil 3.1.'de OYYDÖ için birinci düzey DFA sonucunda elde edilen yol şemasına yer verilmektedir. Ayrıca, ÖYYDÖ'ye yönelik ikinci düzey DFA sonucunu gösteren yol şeması Şekil 3.2.'de sunulmuştur. Şekil 3.1. ve Şekil 3.2. incelendiğinde, ilk kontrol edilen değer maddelerin (gözlenen değişkenlerin) t değerinin manidarlık düzeyi olmuştur. Bu kapsamda parametre tahminleri, t değeri 2.56'yı aştığından .01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Öte yandan yine aynı şekil incelendiğinde p değerinin .01 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e (2010) göre, p değerinin manidar olmaması gerekir ama örneklemin büyük olması durumunda bu değer manidar çıkmasının normal olduğu ifade edilebilir. Bu açıdan alternatif uyum indekslerinin değerlendirilmesi yoluna gidilmiştir.



**Şekil 3.1. OYYDÖ İçin Birinci Düzey DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (N=255)**





Şekil 3.2. OYYDÖ için İkinci Düzey DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (N=255)

Çizelge 3.5.'te, OYYDÖ'ye yönelik DFA sonuçlarından elde edilen alternatif uyum indekslerine yer verilmektedir.

**Çizelge 3.5.: OYYDÖ için Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

<i>Faktör Yapıları</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>X<sup>2</sup>/sd</i>	<i>RMSEA</i>	<i>GFI</i>	<i>AGFI</i>	<i>CFI</i>	<i>NFI</i>	<i>NNFI</i>	<i>RMR</i>	<i>SRMR</i>
6 Boyut 51 Madde: Birinci Düzey DFA	2459.12	2.03	.064	.92	.90	.98	.97	.98	.058	.054
6 Boyut 51 Madde: İkinci Düzey DFA	2605.73	2.14	.067	.91	.89	.98	.97	.98	.063	.059

Not: Modifikasyon işlemi yapılmadan sunulmuştur.

Çizelge 3.5.'te yer alan birinci düzey DFA sonuçları incelendiğinde, uyumluluk açısından değerlendirmeye alınan bir diğer indeksin kikare/sd oranı olduğu görülmektedir. Kikare tek başına değerlendirilen bir istatistik olmadığından serbestlik derecesi ile (sd) oranlanarak değerlendirmeye alınmış ve bu oran 2.04 olarak hesaplanmıştır. Kikare/sd oranınının 3'ün altında olması mükemmel uyuma, 5'in altında olması ise orta derecede uyuma denk gelmektedir (Çokluk vd., 2010). Çıkan değerlerden kikare/sd mükemmel uyuma karşılık geldiği anlaşılmıştır. Modelin uygunluğuna ilişkin bakılan ikinci değer Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) olmuştur. Bu indeks 0 ile 1 arasında çıkmakta ve 0 olması mükemmel uyuma işaret eder ve evren ile örneklem kovaryansları arasında fark olmadığını belirtir (Çokluk vd., 2010). Analizde bakılan RMSEA değeri .064 bulunmuştur. Bu değer .80'den küçük olması iyi uyum olduğunu göstermektedir.

Öte yandan, uyum için İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI) ve Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI) değerleri incelenmiştir. GFI, modelin örneklemdeki kovaryans matrisini ne oranda ölçtüğünü gösterir ve örneklem varyansı olarak da kabul edilir. AGFI ise parametre tahminlerinin sayısı için GFI'nin geliştirilmiş bir türüdür (Çokluk vd., 2010). GFI ve AGFI değerleri 0 ile 1 arasında değişir. GFI ve AGFI değerleri sırasıyla .92 ve .90 olarak bulunmuştur. GFI ve AGFI değerlerinin .95'in üzerinde olması mükemmel uyum, .90'nın üzerinde olması ise iyi uyuma denk gelmektedir. Buna göre GFI ve AGFI'nin iyi bir uyuma sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Ayrıca, standardize edilmiş RMR uyum indeksi .058 olarak hesaplanmış, .08'in altında olduğu için iyi uyuma karşılık gelmekte olduğu anlaşılmıştır. Öte yandan

NFI'nin .97 ve CFI'nin .98 olduğu görülmüştür. İki indeksin de .95 üzerinde gerçekleşmesi uyumun mükemmel olduğunu göstermektedir. Yukarıda sıralanan veriler ışığında modelin doğrulandığı söylenebilir. Yine aynı çizelgede ikinci düzey DFA sonuçlarına ilişkin uyum indeksleri modelin doğrulandığını gösterir kanıtlar sunmaktadır.

### 3.3.2. Mesleki Topluluk Ölçeği (MTÖ)

Mesleki Topluluk Ölçeği (MTÖ), Wahlstrom ve Louis (2008) tarafından orijinali "Teacher Professional Community" olarak öğretmenlerin birbirleriyle ilişkilerini incelemek üzere geliştirilmiştir. Söz konusu ölçeğe ait 16 maddenin oluşturulmasında ilgili alanyazında kullanılan önceki ölçekler ele alınmıştır (Bryk vd., 1999; Lee & Smith, 1995; Louis & Marks, 1998). Ölçek maddeleri a) kolektif sorumluluk (b) yansıtıcı diyalog ve (c) kurumsallaşan uygulamalar ve (d) paylaşılan normlar olarak dört boyutta gruplandırılmıştır. Lee ve diğerleri (2012) ise kolektif sorumluluk ve paylaşılan normlar olarak ifade edilen iki boyutu paylaşılan sorumluluk adı altında birleştirme yoluna gitmiştir. Buna göre ölçek (a) sorumluluğu paylaşma (shared responsibility) (b) yansıtıcı diyalog (reflective dialogue) ve (c) uygulamaları kurumsallaştırma (deprivatized practice) olmak üzere üç boyutta toplam 13 madde olarak yeniden revize edilmiştir.

Bu çalışmada üç boyutta sınıflandırılan çalışma temel alınmıştır. Bu kapsamda ölçme aracının Türkçe'ye uyarlanması ve araştırmada kullanımı için sorumlu yazar Minnesota Üniversitesi öğretim üyesi Karen Seashore Louis'den gerekli izinler e-posta aracılığıyla alınmıştır (EK 6). Öğretmen Mesleki Topluluğu ölçeğinin dil eşdeğerliği için İngilizce ve Türkçe dillerini iyi derecede bilen ve çeviri alanında uzman altı kişi tarafından orijinali İngilizce olan ölçek Türkçe'ye çevrilmiştir. Elde edilen çeviri formları tez danışmanı ile birlikte değerlendirilerek MTÖ'ye ait taslak form oluşturulmuştur. Söz konusu taslak formlar üç dil uzmanı tarafından Türkçe dilinden İngilizce diline çevrilmiştir. Çeviriler incelendiğinde, iki ölçeğe ait Türkçe formlar ile İngilizce formların birbirini karşıladığı görülmüştür (EK 7). Yanıtlama seçenekleri açısından İngilizce form esas alınmış sadece 4. maddede yer alan "Bu okuldaki kaç öğretmen, öğretimlerini geliştirmek için birbirine yardım etme sorumluluğu duyar?" soru cümlesi "Bu okuldaki öğretmenler, öğretimlerini geliştirmek için birbirine yardım etme sorumluluğu duyar." ve 5. maddede yer alan

“Bu okuldaki kaç öğretmen, kendi sınıfının dışında okulun gelişimi için sorumluluk alır?” soru cümlesi “Bu okuldaki öğretmenler, kendi sınıfının dışında okulun gelişimi için sorumluluk alır.” biçiminde dönüştürülmüştür. Ayrıca, konuya ilişkin yapılan alanyazın taramasına dayalı olarak MTÖ'nin 2. boyutuna 1 madde eklenmiştir. Bu çerçevede MTÖ, 14 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır: (a) sorumluluğu paylaşma (b) yansıtıcı diyalog ve (c) uygulamaları kurumsallaştırma.

Ölçeğin uyarlanması aşamasında, dil, anlatım, anlaşılabilirlik, açıklık ve biçim yönünden geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Bu kapsamda, taslak ölçek formunda yer alan her bir maddenin yanına “uygun”, “çıkartılmalı” ve “düzeltmeli” ifadeleri eklenerek uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu uygulama sonucunda ölçek formu 14 madde olarak pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

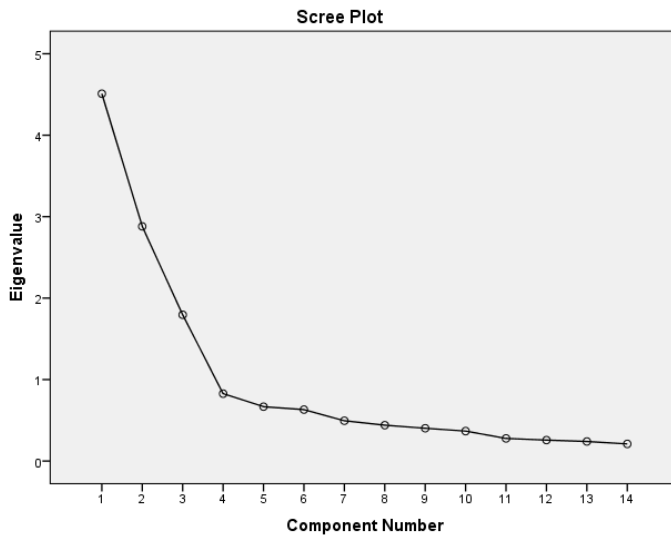
Pilot uygulama için ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Uygulama neticesinde 213 kişiye ulaşılmış; madde sayısının on katından ve 200'den fazla olması dolayısıyla yeter sayıda olduğu varsayılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2001). Pilot uygulamaya katılanların %70'i kadın, %30'u erkektir. Meslekteki kıdemleri açısından bakıldığında %33'ü 1-9 yıl, %45'i 10-19 yıl, %18'i 20-29 yıl ve %4'ü 30 ve üzeri yıl çalışma süresine sahiptir. Öte yandan, mevcut okullarındaki görev sürelerinin dağılımı ise %74'ü 1-5 yıl, %12'si 6-10 yıl, %8'i 11-15 yıl ve %6'si 16 ve üzeri bir yıl olarak değişmektedir.

Veri setine ilişkin faktör analizinin yapılmasından önce, verilerde aykırı değerlerin olup olmadığı frekans değerlerinden ve Mahalonobis uzaklıklarından yararlanılarak saptanmıştır. Bu kapsamda, Mahalonobis uzaklıkları incelendiğinde 6 gözlem aykırı değer kabul edilmiş ve analizden çıkartılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013).

Verilerin aykırı değerlerden temizlenmesinin ardından MTÖ'nün faktör yapısı belirlemek için ilk önce AFA ardından ise DFA tekniği uygulanmıştır. MT ölçeğinde yer alan 14 maddeye yönelik açımlayıcı faktör analizinin uygulanabilmesi için örneklem büyüklüğü yeterli olup olmadığı, verilere ilişkin KMO ve Bartlett küresellik değerlerinden yararlanılarak kararlaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMO değerinin 0,82 ve Bartlett testinin,  $\chi^2 (14, N=207) = 1397,71, p < .00$ , manidar olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda örneklem sayısının ve korelasyon matrisinin uygun olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca, ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı

.84 düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu değer, aracın uygulanması için yeterli olarak kabul edilmiştir.

Faktör yapısına karar verebilmek için 14 maddelik MTÖ puanlarına temel bileşenler faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Ölçeğe ilişkin boyut sayısına karar verilmeye özdeğerin 1'den büyük olma ölçütü, Cattell'in yamaç eğimi testi ve ölçek maddelerinin oluşturulması sürecinde alanyazına dayalı olarak kullanılan sınıflama dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda, ilk faktör özdeğerinin 4.510 ve açıkladığı varyansın %32.21 olduğu görülmektedir. Diğer taraftan ikinci faktörün özdeğeri 2.880 ve açıkladığı varyans %20.57'dir. Son olarak üçüncü faktörün özdeğeri 1.795 ve açıkladığı varyans %12.82 olarak gerçekleşmiştir. Döndürülmemiş sonuçlar için üç faktör arasındaki özdeğer ve açıkladığı varyans sonuçlarına dayalı olarak ölçeğin üç faktörlü bir yapı sergilediği söylenebilir. Diğer taraftan, Şekil 3.3.'te yamaç eğimi testine ilişkin sonuç yer almaktadır.



**Şekil 3.3. MT Ölçeği İçin Yamaç Eğimi Testi Sonucu**

Şekil 3.3. incelendiğinde, MT ölçeğinin üç faktörlü bir yapı gösterdiği görülmektedir. Bu çerçevede, döndürülmüş faktör sonuçlarının kullanılmasının daha uygun olacağı düşünülmüş ve varimax dik döndürme yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir.

Bu yöntemeye dayalı olarak faktör yapısına karar vermede, bir önceki alt bölümde açıklanan OYYDÖ'nün geliştirilmesi sürecinde kullanılan değerler ölçüt alınmıştır. Bu kapsamda, bir faktöre verdiği yükün .40 ve üzeri, diğer faktördeki yük değerlerinin ise .40 ve aşağıda olan maddelerin o faktörde yer aldığı kabul edilmiştir.

Diğer taraftan bir faktörün oluşabilmesi için en az üç maddenin o faktöre .40 üzerinde yük vermesine dikkat edilmiştir. Ayrıca, birden fazla faktöre verdiği yükler açısından .10 altında bir farkın oluşması halinde o madde binişik olarak kabul edilerek analiz dışı bırakılmıştır.

Ölçeğe ait maddeler üzerinde yapılan varimax döndürmesi sonrasında 3 boyutta toplanan 14 maddeye ait yük değerleri,  $h^2$  ve madde toplam korelasyonları Çizelge 3.6.'da sunulmuştur. Çizelge 3.6.'ya göre, ölçeğin 5 maddeden oluşan birinci boyutu **sorumluluğu paylaşma** olarak belirlenmiştir. Bu boyutta, öğretmenlerin birbirlerine ve okul yöneticilerine yardım etmesi, öğretime yönelik benzer değerleri paylaşması ve okulun gelişimde sorumluluk almasını içeren ifadeler yer almaktadır. Ölçeğin 5 maddeden oluşan ikinci boyutu **yansıtıcı diyalog** olarak belirlenmiştir. Bu boyutta, öğretmenlerin sınıf içi davranışların yönetimi, öğrencilerin öğrenmesinde en iyi neyin yardımcı olacağı, öğretim materyalleri, okulun hedefleri ve yeni bir öğretim programının geliştirilmesi konularına karşılıklı görüş alış verişini içeren ifadeler yer almaktadır. Ölçeğin 4 maddeden oluşan üçüncü boyutu **uygulamaları kurumsallaştırma** olarak belirlenmiştir. Bu boyutta, öğretimi gözlemlemeye dönük meslektaşların sınıf ziyaretleri, öğretime yardımcı olunması için uzman kişilerin sınıfa davet edilmesi ve performansla yönelik dönütleri içeren maddeler yer almaktadır. Söz konusu adlandırmada alanyazında daha önce yer alan çalışmalar değerlendirilmiştir.

Yine aynı çizelge incelendiğinde, 14 maddeye ait ortak varyansın .494 ile .791 arasında yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Varimax döndürmesi sonuçlarında toplam 3 faktör altında toplanan maddeler varyansın %65.61'ini açıklamaktadırlar. Diğer taraftan birinci faktör toplam varyansın %32.21'ini, ikinci faktör %20.57'sini ve üçüncü faktör %12.82'sini açıklamaktadır. Bununla birlikte, birinci faktöre ait maddelerin yük değerlerinin .880 ile .667 arasında, ikinci faktöre ait maddelerin yük değerlerinin .832 ile .660 arasında, üçüncü faktöre ait maddelerin yük değerlerinin .879 ile .589 arasında olduğu görülmektedir.

**Çizelge 3.6.: MTÖ için Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları (K=14)**

Madde	Faktör Yükü			h <sup>2</sup>	Madde Toplam Korelasyonu
	1	2	3		
<b>Faktör: Sorumluluğu Paylaşma</b>					
3. Öğretmenler, kuralların uygulanmasında okul yöneticilerine destek olur.	<b>.880</b>	.127	-.027	.791	.804
4. Bu okuldaki öğretmenler, öğretimde kullandıkları stratejileri geliştirmek için birbirlerine karşı yardım etme sorumluluğu duyar.	<b>.860</b>	.143	-.005	.760	.772
2. Okulumuzdaki öğretmenler, öğretme ve öğrenme ile ilgili benzer bir takım değerleri, inançları ve tutumları paylaşır.	<b>.822</b>	.019	-.073	.688	.696
5. Bu okuldaki öğretmenler, kendi sınıfının dışında da okulun gelişimi için sorumluluk alır.	<b>.800</b>	.215	.046	.781	.712
1. Öğrenci değerlendirme uygulamalarımız öğretim programımızın standartlarını yansıtır.	<b>.667</b>	-.032	.221	.494	.518
<b>Madde Sayısı: 5, Cronbach's Alpha Katsayısı: .872, Özdeğer: 4.510 ve Açıklanan Varyans: %32.214</b>					
<b>Faktör: Yansıtıcı Diyalog (Bu eğitim öğretim yılında...)</b>					
9. sınıf içi davranışların yönetimi hakkında meslektaşlarınızla ne sıklıkla görüş alışverişinde bulundunuz?	.072	<b>.832</b>	.050	.699	.667
10. öğrencilerinizin öğrenmesine en iyi neyin yardımcı olduğu hakkında meslektaşlarınızla ne sıklıkla görüş alışverişinde bulundunuz?	-.003	<b>.800</b>	.008	.639	.604
7. bu okulun hedefleri hakkında meslektaşlarınızla ne sıklıkla görüş alışverişinde bulundunuz?	.110	<b>.734</b>	.276	.627	.673
6. öğretim materyalleri hakkında meslektaşlarınızla ne sıklıkla görüş alışverişinde bulundunuz?	.161	<b>.724</b>	.088	.558	.622
8. yeni bir öğretim programının geliştirilmesi hakkında meslektaşlarınızla ne sıklıkla görüş alışverişinde bulundunuz?	.142	<b>.660</b>	.298	.544	.608
<b>Madde Sayısı: 5, Cronbach's Alpha Katsayısı: .834, Özdeğer: 2.880 ve Açıklanan Varyans: %20.574</b>					
<b>Faktör: Uygulamaları Kurumsallaştırma (Bu eğitim öğretim yılında...)</b>					
14. öğretimi gözlemek için meslektaşlarınızın sınıflarını ne sıklıkla ziyaret ettiniz?	.067	.103	<b>.879</b>	.788	.746
12. meslektaşlarınız sınıfınızı ne sıklıkla gözlemledi?	.070	.091	<b>.837</b>	.714	.673
11. öğretime yardımcı olması için birini sınıfınıza ne sıklıkla davet ettiniz?	-.030	.138	<b>.797</b>	.654	.631
13. performansınızla ilgili meslektaşlarınızdan ne sıklıkla dönütler aldınız?	.002	.445	<b>.589</b>	.545	.530
<b>Madde Sayısı: 4, Cronbach's Alpha Katsayısı: .818, Özdeğer: 1.795 ve Açıklanan Varyans: %12.882</b>					
<b>MT Ölçeği Madde Sayısı: 14, Cronbach's Alpha Katsayısı: .836 ve Açıklanan Varyans: %65.611</b>					

Metod: Principal Component Analysis.  
Döndürme Yöntemi: Varimax with Kaiser Normalization.

Ölçekte yer alan üç boyuta ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile bu boyutlar arasındaki korelasyonlar Çizelge 3.7.'de yer almaktadır. Çizelge 3.7.'ye göre, ortalama değerlerin 2.00 ile 3.49 arasında değiştiği görülmektedir. Öte yandan, boyutların  $r=.24$  ile  $r=.41$  arasında değişen oranda pozitif yönde manidar ilişkilere sahip olduğu izlenmektedir.

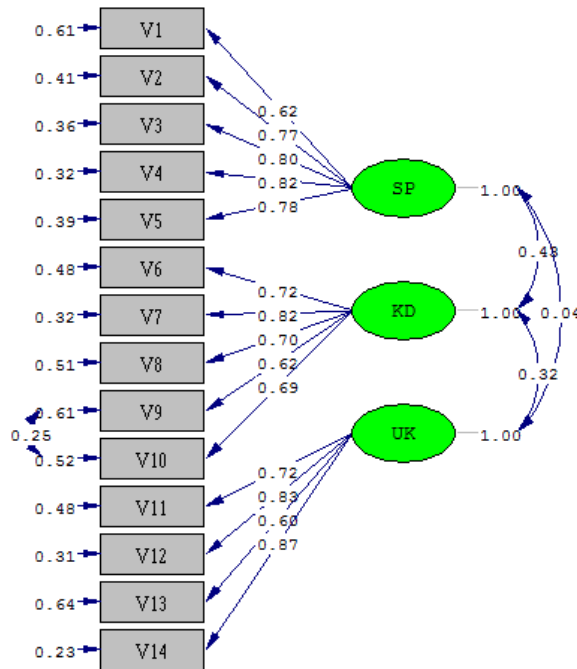
**Çizelge 3.7.: MTÖ için Faktörler Arası Korelasyon Katsayıları**

<b>Faktörler</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
1. Sorumluluğu Paylaşma	3,47	.90	-		
2. Yansıtıcı Diyalog	3,49	.89	.24**	-	
3. Uygulamaları Kurumsallaştırma	2,00	.89	.10	.41**	-

\*\* Korelasyon .01 düzeyinde manidardır.

AFA sonucunda 3 boyut ve 14 madde olarak belirlenen yapı DFA ile test edilmiştir. Buna göre, nihai uygulama sürecine başlamadan önce ikinci bir uygulama yapılmış ve 255 kişinin verdiği yanıtlar değerlendirilmeye alınmıştır.

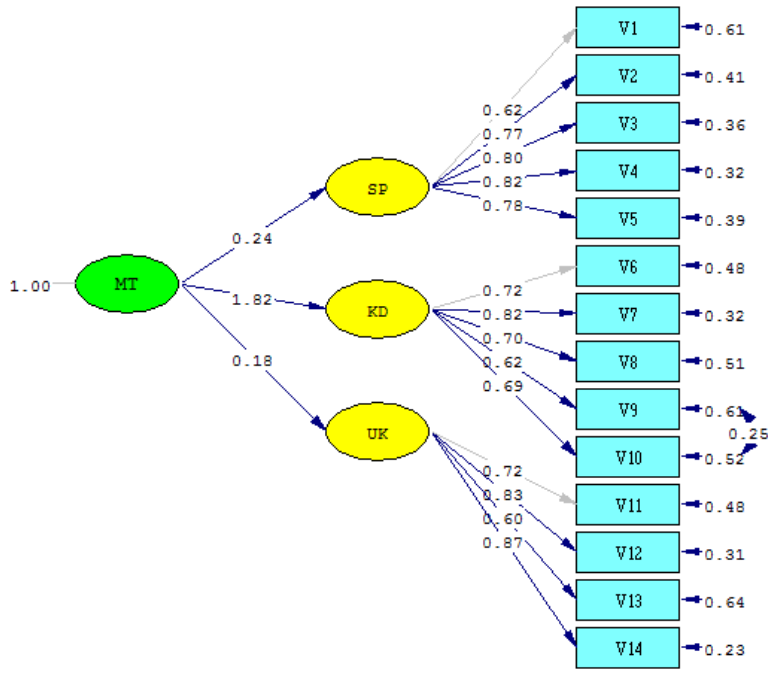
Şekil 3.4.'te MTÖ için birinci düzey DFA sonucunda elde edilen yol şemasına yer verilmektedir. Ayrıca, MTÖ'ye yönelik ikinci düzey DFA sonucunu gösteren yol şeması Şekil 3.5.'te sunulmuştur.



Chi-Square=212.70, df=73, P-value=0.00000, RMSEA=0.059

**Şekil 3.4. MTÖ için Birinci Düzey DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (N=255)**





Chi-Square=212.70, df=73, P-value=0.00000, RMSEA=0.059

**Şekil 3.5. MTÖ İçin İkinci Düzey DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (N=255)**

Şekil 3.4. ve Şekil 3.5. incelendiğinde, ilk kontrol edilen değer maddelerin t değerinin manidarlık düzeyi olmuştur. Buna göre parametre tahminleri, t değeri 2.56'yı aştığından .01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Öte yandan analiz sonucunda elde edilen p değeri .01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Bu açıdan alternatif uyum indekslerinin değerlendirilmesi yoluna gidilmiştir.

Çizelge 3.8.'de, MTÖ'ye yönelik birinci ve ikinci düzey DFA sonuçlarından elde edilen alternatif uyum indekslerine yer verilmektedir.

**Çizelge 3.8.: MTÖ için Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

Faktör Yapısı	$\chi^2$	$\chi^2/sd$	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NFI	NNFI	RMR	SRMR
3 Boyut 14 Madde: Birinci Düzey	212.70	2.91	.059	.95	.93	.98	.96	.97	.068	.057
3 Boyut 14 Madde: İkinci Düzey	212.70	2.91	.059	.95	.93	.98	.96	.97	.068	.057

Çizelge 3.8. incelendiğinde, uyumluluk açısından değerlendirmeye alınan ikinci indeksin kıkare/sd oranı olduğu izlenmektedir. Kıkare tek başına değerlendirilen bir istatistik olmadığı için serbestlik derecesi ile (sd) oranlanarak değerlendirmeye

alınmış ve bu oran 2.91 olarak hesaplanmıştır. Kikare/sd oranınının 3'ün altında olması mükemmel uyuma karşılık geldiği görülmektedir. Modelin uygunluğuna ilişkin bakılan ikinci değer RMSEA olmuştur. Analizde bakılan RMSEA değeri .059 bulunmuştur. Bu değer .80'den küçük olması iyi uyum olduğunu göstermektedir.

Öte yandan, bir diğer uyum indeksi için GFI ve AGFI değerleri incelenmiştir. Buna göre, GFI ve AGFI değerleri sırasıyla .95 ve .93 olarak bulunmuştur. GFI ve AGFI değerlerinin .90'nın üzerinde olmasından dolayı iyi uyuma denk geldiği söylenebilir. Ayrıca, analiz sonucunda standardize edilmiş RMR uyum indeksi .068 olarak hesaplanmış ve bu değer iyi uyuma karşılık geldiği görülmüştür. Öte yandan NFI'nın .96 ve CFI'nın .98 olduğu izlenmektedir. Bu kapsamda, her iki indeks de .95 üzerinde gerçekleşmesi uyumun mükemmel olduğunu göstermektedir. Yukarıda sıralanan veriler ışığında modelin kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Benzer biçimde ikinci düzey yol analizinin de doğrulandığı söylenebilir.

### **3.3.3. Öğretime Odaklanma Ölçeği (ÖÖÖ)**

Öğretime Odaklanma Ölçeği (ÖÖÖ) Wahlstrom ve Louis (2008) tarafından orijinali "Focused Instruction" olarak sınıf uygulamalarını incelemek üzere geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan maddeler tek boyutta toplanmıştır. Louis ve diğerleri (2010) ile Lee ve arkadaşları (2012) tarafından beş madde olarak ele alınan aracın Türkçe'ye uyarlanması ve araştırmada kullanımı için sorumlu yazar Minnesota Üniversitesi öğretim üyesi Karen Seashore Louis'den gerekli izinler e-posta aracılığıyla alınmıştır (EK 6). Öğretime odaklanma ölçeğinin dil eşdeğerliği için İngilizce ve Türkçe dillerini iyi derecede bilen ve çeviri alanında uzman altı kişi tarafından orijinali İngilizce olan ölçek Türkçe'ye çevrilmiştir. Elde edilen çeviri formları tez danışmanı ile birlikte değerlendirilerek ÖÖÖ'ye ait taslak form oluşturulmuştur. Söz konusu taslak formlar üç dil uzmanı tarafından Türkçe dilinden İngilizce diline çevrilmiştir. Çeviriler incelendiğinde, iki ölçeğe ait Türkçe formlar ile İngilizce formların birbirini karşıladığı görülmüştür (EK 8).

Ölçeğin uyarlanması aşamasında, dil, anlatım, anlaşılabilirlik, açıklık ve biçim yönünden geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Bu kapsamda, taslak ölçek formunda yer alan her bir maddenin yanına "uygun", "çıkartılmalı" ve "düzeltilmeli" ifadeleri eklenerek uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu uygulama sonucunda ölçek formu 5 madde olarak pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

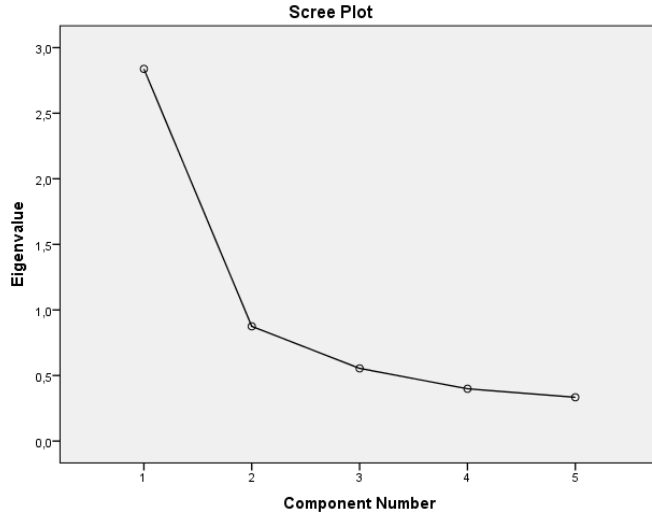
Öğretime odaklanma ölçeğinin pilot uygulaması bir önceki alt bölümde açıklanan mesleki topluluk ölçeğinin pilot uygulaması ile birlikte yürütülmüştür. Bu kapsamda, uygulama ile 213 kişiye ulaşılmış; madde sayısının on katından ve 200'den fazla olması dolayısıyla yeter sayıda olduğu varsayılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Pilot uygulamaya katılanların %70'i kadın, %30'u erkektir. Meslekteki kıdemleri açısından bakıldığında %33'ü 1-9 yıl, %45'i 10-19 yıl, %18'i 20-29 yıl ve %4'ü 30 ve üzeri yıl çalışma süresine sahiptir. Öte yandan, mevcut okullarındaki görev sürelerinin dağılımı ise %74'ü 1-5 yıl, %12'si 6-10 yıl, %8'i 11-15 yıl ve %6'si 16 ve üzeri bir yıl olarak değişmektedir.

Veri setine ilişkin faktör analizinin yapılmasından önce, verilerde aykırı değerlerin olup olmadığı frekans değerlerinden ve Mahalonobis uzaklıklarından yararlanılarak saptanmıştır. Bu kapsamda, Mahalonobis uzaklıkları incelendiğinde 6 gözlem aykırı değer kabul edilmiş ve analizden çıkartılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013).

Verilerin aykırı değerlerden temizlenmesinin ardından ÖÖÖ'nün faktör yapısı belirlemek için ilk önce AFA ardından ise DFA tekniği uygulanmıştır. ÖÖÖ ölçeğinde yer alan 5 maddeye yönelik açımlayıcı faktör analizinin uygulanabilmesi için örneklem büyüklüğü yeterli olup olmadığı, verilere ilişkin KMO ve Bartlett küresellik değerlerinden yararlanılarak kararlaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMO değerinin .78 ve Bartlett testinin,  $\chi^2 (5, N=207) = 345.24, p<.00$ , manidar olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda örneklem sayısının ve korelasyon matrisinin uygun olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca, ölçek güvenirliği için hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı'nın .81 düzeyinde olduğu görülmüştür.

Faktör yapısına karar verebilmek için 5 maddelik ÖÖÖ puanlarına temel bileşenler faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Önceki alt boyutlara benzer biçimde, ölçeğe ilişkin boyut sayısına karar veremilmede özdeğerin 1'den büyük olma ölçütü, Cattell'in yamaç eğimi testi ve ölçek maddelerinin oluşturulması sürecinde alanyazına dayalı olarak kullanılan sınıflama dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda, ilk faktör özdeğerinin 2.838 ve açıkladığı varyansın %56.76 olduğu görülmektedir. Diğer taraftan ikinci faktörün özdeğeri .875 ve açıkladığı varyans %17.50 olarak gerçekleşmiştir. Faktör sonuçlarında özdeğeri 1'den büyük sadece bir yapının olması ve bu yapının açıkladığı varyansın %50'den yüksek olması dolayısıyla ölçeğin tek boyutlu bir yapıda olmasına ve döndürülmemiş faktör sonuçlarının kullanılmasının daha uygun olacağına karar verilmiştir. Büyükköztürk'e (2002) göre,

tek faktörlü bir yapının %30 üzerinde bir varyansa sahip olması yeterli görülmektedir. Diğer taraftan, Şekil 3.6.'da yamaç eğimi testine ilişkin sonuç yer almaktadır.



**Şekil 3.6. ÖÖ İçin Yamaç Eğimi Testi Sonucu**

Şekil 3.6., incelendiğinde, ÖÖ ölçeğinin tek faktörlü bir yapı gösterdiği görülmektedir. Bu çerçevede, döndürülmemiş faktör sonuçlarının kullanılmasının daha uygun olacağına karar verilmiştir.

Ölçeğe ait maddeler üzerinde yapılan döndürülmemiş faktör analizi sonrasında tek boyutta toplanan 5 maddeye ait yük değerleri,  $h^2$  ve madde toplam korelasyonları Çizelge 3.9.'da yer almaktadır.

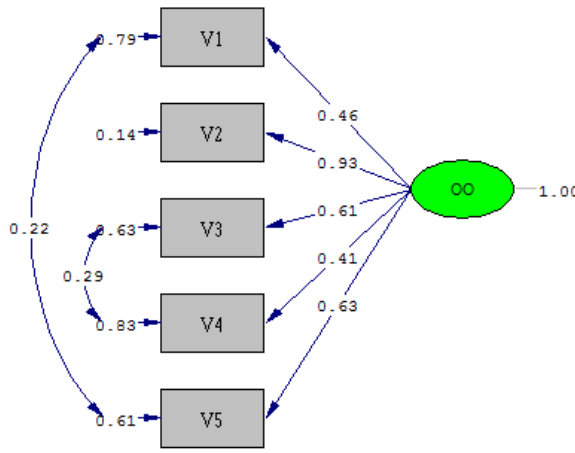
**Çizelge 3.9.: ÖÖ İçin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları (K=5)**

<i>Madde</i>	<i>Faktör Yükü</i> 1	$h^2$	<i>Madde Toplam Korelasyonu</i>
2. Sınıflarımdaki eğitim planlandığım hızda yürümektedir.	<b>.817</b>	.668	.666
3. Öğretim süresindeki aksamalar azaltılmıştır.	<b>.803</b>	.645	.663
1. Öğretimde kullandığım stratejiler, öğrencilerin kendi bilgilerini inşa etmelerini sağlamaktadır.	<b>.780</b>	.609	.619
5. Öğrettiğim konulara yönelik sahip olduğum bilgi düzeyini geliştirmeye çalışırım.	<b>.778</b>	.605	.612
4. Sınıftaki öğrenciler, yaşına uygun şekilde kendi öğrenme sorumluluğunu alacak yeteneğe sahiptir.	<b>.558</b>	.311	.399
<b>Madde Sayısı: 5, Cronbach's Alpha Katsayısı: .805, Özdeğer: 2.838 ve Açıklanan Varyans: %56.758</b>			

Metod: Principal Component Analysis.

Çizelge 3.9.'a göre, 5 maddeye ait ortak varyansın .311 ile .668 arasında olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, tek faktör altında toplanan maddeler varyansın %56.76'sını açıklamaktadırlar. Ayrıca, bu faktöre ait maddelerin yük değerlerinin .558 ile .817 arasında olduğu izlenmektedir. AFA sonucunda tek boyut ve 5 madde olarak belirlenen yapı DFA ile test edilmiştir. Buna göre, nihai uygulama sürecine başlamadan önce ikinci bir uygulama yapılmış ve 255 kişinin verdiği yanıtlar değerlendirilmeye alınmıştır.

Şekil 3.7.'de ÖÖÖ için DFA sonucunda elde edilen yol şemasına yer verilmektedir.



Chi-Square=9.37, df=3, P-value=0.02473, RMSEA=0.091

**Şekil 3.7. ÖÖÖ için DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (N=255)**

Şekil 3.7. incelendiğinde, ilk kontrol edilen değer maddelerin t değerinin manidarlık düzeyi olmuştur. Buna göre, t değeri 2.56'yı aştığından .01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Ayrıca, analiz sonucunda elde edilen p değeri .01 düzeyinde manidar değildir. Diğer taraftan Çizelge 3.10.'da, ÖÖÖ'ye yönelik DFA sonucunda elde edilen alternatif uyum indekslerine yer verilmektedir.

**Çizelge 3.10.: ÖÖÖ için Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

Faktör Yapıları	$\chi^2$	$\chi^2/sd$	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NFI	NNFI	RMR	SRMR
Tek Boyut 5 Madde	9.37	3.12	.091	.99	.93	.99	.98	.96	.036	.038

Çizelge 3.10.'de yer alan alternatif uyum indeksleri incelendiğinde, kıkare ile serbestlik derecesine ait oranın 3.12 olarak hesaplandığı görülmektedir. Kikare/sd oranının 5'in altında olması iyi uyumun olduğunu göstermektedir. Modelin

uygunluğuna ilişkin bakılan ikinci değer RMSEA olmuştur. Analizde bakılan RMSEA değerı .091 bulunmuştur. Bu değerin .10'dan altında olması dolayısıyla modelde kabul edilebilir bir uyum olduğu sđylenebilir.

Diğer taraftan, alternatif uyum indeksleri için GFI ve AGFI değerleri incelenmiş ve bu değerler sırasıyla .99 ve .93 olduğu gđrđlmüřtür. Ayrıca, analiz sonucunda standardize edilmiş RMR uyum indeksi .038, NFI değerı .98 ve CFI değerı .99 dđzeyinde gerçekleşmiştir. Tđm bu veriler işığında, ÖÖÖ'ye ilişkin modelin kabul edilebilir olduğu sđylenebilir.

### **3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı**

Öğretmene ve okul mđdđrđne ait veri toplama araçları, araştırmacı tarafından 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Nisan-Haziran ayları arasında uygulanmıştır. Verilerin toplanmasından önce gerekli olan "Etik Kurul Onay Bildirimi Belgesi" Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun 14.04.2015 tarihli toplantısında alınmıştır (EK 1). Ayrıca, ölçek formunun altı ilçeye bağlı okullarda uygulanmasına ilişkin araştırma izin talebi Ankara Milli Eğitim Mđdđrlüđünün 24.04.2015 tarih ve 4344605 sayılı yazısı ile uygun gđrđlmüřtür (EK 2).

Öğretmenlere yönelik veri toplama aracı için üç ölçeği içeren form arkalı önlü tek bir sayfa olacak biçimde tasarlanmış ve matbaa ortamında 2.500 adet renkli baskı alınarak çoğaltılmıştır (EK 9). Araştırma örnekleminde yer alan branşlardaki tđm öğretmenlere formun uygulanması hedeflendiğinden her bir okul için bu branşlara ait toplam öğretmen sayısı kadar form hazırlanmış ve bir dosya içerisinde araştırmacı tarafından okullara ulaştırılmıştır. Ölçeğin uygulanması süresince eğitim öğretim sürecini aksatmamak için okul mđdđrü ile birlikte uygun bir zaman dilimi belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle ilk olarak Hacettepe Üniversitesinden alınan etik kurul kararı ve Ankara Milli Eğitim Mđdđrlüđünden alınan araştırma izin yazısı paylaşılmıştır. Bunun yanında, araştırmacı tarafından daha önceden hazırlanan gönüllü katılım formunu okunmuş ve katılımcının çalışmaya gönüllü olarak dahil olması sağlanmıştır. Doldurulan formlar araştırmacı tarafından toplanmış ve okul için hazırlanan dosyanın içerisine yerleştirilmıştir. Her bir okul için belirlenen üç rakamlı kod ilgili okulun dosyasının üzerine yazılmıştır. Öte yandan, mđdüre ait betimsel veriler, araştırmacı tarafından okul mđdđrđne uygulanan 5 maddelik bir araç ile elde edilmiştir.

Veri toplama araçlarının ilçelere göre uygulanma sayıları ve örnekleme ulaşma oranları Çizelge 3.11.'de sunulmuştur.

**Çizelge 3.11.: Örnekleme Ulaşma Durumuna İlişkin Sayısal Bilgiler**

İlçe	Okul			Öğretmen			Öğrenci		
	Örnekleme	Uygulama	Oran	Örnekleme	Uygulama	Oran	Örnekleme	Uygulama	Oran
1. Altındağ	9	9	%100	151	105	%70	763	763	%100
2. Çankaya	21	16	%76	554	289	%52	1.374	1.374	%100
3. Gölbaşı	4	4	%100	85	59	%66	231	231	%100
4. Keçiören	24	21	%88	583	386	%67	2.660	2.660	%100
5. Mamak	22	19	%86	363	245	%77	1.551	1.551	%100
6. Yenimahalle	11	10	%91	384	206	%54	935	935	%100
<b>Toplam</b>	<b>91</b>	<b>79</b>	<b>%87</b>	<b>2.120</b>	<b>1.290</b>	<b>%61</b>	<b>7.514</b>	<b>7.514</b>	<b>%100</b>

Çizelge 3.11. incelendiğinde, örnekleme alınan 91 okul içerisinde 79'una ulaşıldığı görülmektedir. Bununla beraber, okul müdürünün uygulama izni vermediği 12 okulda ise veri toplama çalışması yapılamamıştır. Yine aynı çizelgeden öğretmenlerin %61'ine ve öğrencilerin %100'üne ulaşıldığı görülmektedir.

### 3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Veri toplama araçlarının uygun biçimde doldurulma durumu araştırmacı tarafından tek tek kontrol edilmiş, öğretmenlere ait uygun biçimde doldurulmayan 95 araç değerlendirme dışı bırakılmıştır. Geçerli ölçekler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış ve veri girişleri rasgele yöntemle kontrol edilerek bu süreçte oluşabilecek hatalı kodlamalar önlenmeye çalışılmıştır. Bilgisayar ortamında yer alan veriler, alt problemlere göre SPSS 20, HLM 7.01, LISREL 8.80 ve Mplus 6.12 programları kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi sürecinde uzman yardımına başvurulmuştur.

Verilere yönelik analizden önce yanlış girilmeden kaynaklı uç değerler denetlenmiş ve yanlış girildiği görülen 10 araç tekrar kontrol edilerek düzeltilmiştir. Öte yandan, kayıp değerlere yönelik analiz sonucunda beklenti ençoklama (EM) algoritması değerinin manidar çıktığı görülmüştür. Bu kapsamda, boş bırakılan değerlerin yerine ortalamalar yöntemi ile veri atanmıştır. Bununla birlikte, aykırı değer hesaplaması

için tek yönlü üç değer gösteren 75 gözlem veri setinden çıkartılmıştır. Yukarıda yer alan düzenlemelerin ardından öğretmenlere yönelik 1.208 aracın değerlendirmeye alınmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler Çizelge 3.12.'de sunulmuştur.

**Çizelge 3.12.: Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler**

<i>Kişisel Bilgiler</i>	<i>Sayı (N)</i>	<i>Yüzde (%)</i>	
1. Cinsiyet	Kadın	840	69.5
	Erkek	368	30.5
2. Mesleki Kıdem	1-9 yıl	379	31.4
	10-19 yıl	487	40.3
	20-29 yıl	252	20.9
	30 ve üzeri yıl	90	7.5
3. Eğitim Düzeyi	Önlisans	18	1.5
	Lisans	1052	87.1
	Yüksek Lisans	131	10.8
	Doktora	7	0.6
4. Öğretmenlik Branşı	Türkçe	286	23.7
	Matematik	256	21.2
	Fen Bilimleri	227	18.8
	Sosyal Bilgiler	143	11.8
	Yabancı Dil	187	15.5
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	109	9.0

Çizelge 3.12.'ye göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisi (%69.5) kadınlardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında büyük çoğunluğunun 10-19 yılları arasında olduğu (%40.3) bunu sırasıyla 1-9 yıl (%31.4), 20-29 yıl (%20.9) ve 30 ve üzeri yıl (%7.5) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeyine ilişkin dağılım ise %1.5'i önlisans, %87.1'si lisans, %10.8'i yüksek lisans ve %0.6'sı doktora biçimde gerçekleşmiştir. Öte yandan, öğretmenlerin %23.7'si Türkçe, %21.1'si matematik, %18.8'i fen bilimleri, %11.8'i sosyal bilgiler, %15.5 yabancı dil ve %9.0'u din kültürü ve ahlak bilgisi branşındadır.



Diğer taraftan, araştırmaya katılan okul müdürlerine ilişkin kişisel bilgiler Çizelge 3.13.'te yer almaktadır.

**Çizelge 3.13.: Okul Müdürlerine İlişkin Kişisel Bilgiler**

<i>Kişisel Bilgiler</i>		<i>Sayı (N)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
1. Cinsiyet	Kadın	4	5.1
	Erkek	75	94.9
2. Mesleki Kıdem	10-19 yıl	16	20.3
	20-29 yıl	35	44.3
	30 ve üzeri yıl	28	35.4
3. Öğretmenlik Deneyimi	1-5 yıl	29	36.7
	6-10 yıl	19	24.1
	11-15 yıl	11	13.9
	16 ve üzeri yıl	20	25.3
4. Müdürlük Deneyimi	1-5 yıl	22	27.8
	6-10 yıl	16	20.3
	11-15 yıl	15	19.0
	16 ve üzeri yıl	26	32.9
5. Mevcut Okuldaki Görev Süresi	1-2 yıl	38	48.1
	3-4 yıl	19	24.1
	5 ve üzeri yıl	22	27.8

Çizelge 3.13.'e göre, okul müdürlerinin tamamına yakını (%94.9) erkektir. Konu mesleki kıdem açısından incelendiğinde, 20-29 yıl arasında olanların oranı (%44.3), 30 ve üzeri yıl (%35.4) ile 10-19 yıl (%20.3) olanlardan daha yüksektir. Diğer taraftan, çalışmada 1-9 yıl mesleki kıdeme sahip okul müdürünün olmadığı görülmektedir. Okul müdürlerinin öğretmenlik deneyimlerine bakıldığında, 1-5 yıl arasında olanların oranının (%36.7) daha fazla olduğu izlenmektedir. Yine aynı çizelgede, okul müdürlerinin büyük çoğunluğunun 16 ve üzeri yıl (%32.2) müdürlük deneyimine sahip olduğu ve müdürlerin yaklaşık yarısının (%48.1) 1-2 yıldan buna yana mevcut okullarında görev yaptıkları görülmektedir.

Araştırmada, verilerin analizine ilişkin uygun tekniğe karar verilmesi aşamasında ilk olarak ilgili analize ait varsayımların karşılanma durumuna bakılmıştır. Buna göre, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği, çarpıklık ve basıklık katsayıları ile histogram, kutu-çizgi ve Q-Q grafiklerinin incelenmesinden yola çıkarak

kararlaştırılmıştır. Ayrıca, gruplara ilişkin varyansların eşit olup olmadığı Levene F testi ile saptanmıştır. Bu kapsamda, veri toplama araçları ile elde edilen verilerin özömlenmesinde kullanılan tekniklerin alt problemlere göre dağılımı izelge 3.14.'te özetlenmiştir.

**Çizelge 3.14.: Araştırmanın Alt Problemlerine Göre Veri özömlene Teknikleri**

<i>Alt Problem</i>	<i>Veri Toplama Araçları</i>	<i>özömlene Tekniği</i>
1. Okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin öğretmen algıları nasıl bir dağılım göstermektedir? Bu algılar; a. öğretmenlerin cinsiyetine, b. öğretmenlerin kıdemine, c. öğretmenlerin eğitim düzeyine, d. öğretmenlerin branşına, e. okul müdürünün mesleki kıdemine, f. okul müdürünün öğretmenlik deneyimine, g. okul müdürünün müdürlük deneyimine, h. okul müdürünün mevcut okuldaki çalışma süresine, i. okul müdürünün eğitim düzeyine, göre manidar bir farklılık göstermekte midir?	OYYDÖ	Betimsel İstatistikler t-testi Tek Yönlü ANOVA Testi Scheffe Testi
2. Okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmenlerin mesleki topluluk ve öğretime odaklanma düzeyleri arasında manidar bir ilişki var mıdır?	OYYDÖ MTÖ ÖÖÖ	Pearson Momentler arpımı Korelasyon Katsayısı
3. Öğrencilerin akademik başarı puanları, araştırma kapsamına giren okullara göre manidar bir farklılık göstermekte midir? Varsa bu farkın ne kadarı okul içi ve okullar arası farktan kaynaklanmaktadır?	Düzyey 1: e-okul verileri	Seçkisiz Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli
4. Öğrencilerin akademik başarı puanları ile okul düzeyindeki değişkenler (Okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin öğretmen algıları, öğretmenlerin mesleki topluluk ve öğretime odaklanma düzeyi ve bağlamsal faktörler) arasında manidar bir ilişki var mıdır?	Düzyey 1: e-okul verileri Düzyey 2: OYYDÖ MTÖ ÖÖÖ	Ortalamaların ıktı Olduğu Regresyon Modeli
5. Öğrencilerin akademik başarı puanları ile okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin öğretmen algıları arasındaki ilişkide öğretmenlerin mesleki topluluk ve öğretime odaklanma düzeylerinin aracı etkisi nedir?	Düzyey 1: e-okul verileri Düzyey 2: OYYDÖ MTÖ ÖÖÖ	İki Düzeyli Yapısal Eşitlik Modeli Delta Metodu

Çizelge 3.14. incelendiğinde, birinci alt probleme ilişkin verilerin ilk önce ortalama ve standart sapma biçiminde ele alındığı görölmektedir. Söz konusu ortalamaların sözel anlatıma dönüştürölmesi için ortalama aralığı hesaplanmıştır. Bu hesaplamada,  $5-1=4$ ,  $4/5=.80$  aralık değeri kullanılmıştır. Bu değer, en küçükten başlayarak her bir dereceye eklenmiş ve ortalamaların sözel ifadelere dönüştürölmesi sağlanmıştır. Bu kapsamda, okul yöneticilerinin yönetsel davranışları ölçeğine ilişkin ifadeler, 1.00-1.80 arası hiçbir zaman, 1.81-2.60 arası

çok nadir, 2.61-3.40 arası ara sıra, 3.41-4.20 çoğu zaman ve 4.21-5.00 arası her zaman biçiminde ele alınmıştır.

Betimsel incelemenin ardından birinci alt problemine yönelik verilerin uygun istatistik teknikleriyle analiz edilebilmesi için normallik ve varyansların eşitliği varsayımlarını karşılama durumuna bakılmıştır. Bu çerçevede, gruplara ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olduğu ve Q-Q grafiğinde noktaların 45 derecelik doğru üzerine yakın bulunduğu görülmüştür. Bu bilgiler ışığında puanların, normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği söylenebilir. Diğer taraftan, grupların dağılımlarına ilişkin varyansların eşit olduğu Levene F Testi ile ortaya konulmuştur. Söz konusu değerler birlikte ele alındığında, öğretmenlerin “Okul Yöneticilerinin Yönetsel Davranışları Ölçeği”nden aldıkları puanların, öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi, eğitim düzeyi ve branşı ile okul müdürünün mesleki kıdemi, öğretmenlik deneyimi, müdürlük deneyimi ve mevcut okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla grup sayısı iki olduğunda t-testi, grup sayısı ikiden fazla olduğunda tek yönlü ANOVA testi ve gruplar arası farklılığın kaynağını belirlemek için Scheffe Testi kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin verilerin istatistiksel çözümlenmesinde ölçek puanları arasında manidar bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmıştır. Buna göre, ilişkinin yönü ve derecesi için korelasyon katsayısı .00-.29 arasında zayıf, .30-.70 arasında orta ve .71-1.00 arasında yüksek olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2012, s.92).

Araştırma kapsamında üçüncü, dördüncü ve beşinci alt problemin çözümünde iki-düzeyle analizler yapılmıştır. İlgili alanyazında, okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisini tanımlamada daha güçlü kanıtlar sunması gerekçesiyle Hiyerarşik Doğrusal Model (HLM) ve İki-Düzeyle Yapısal Eşitlik Modeli tekniklerin kullanılması yoluna gidilmiştir (Day vd., 2009; Hallinger vd., 1996; Heck & Hallinder 2010; Krüger vd., 2007; Louis, Leithwood vd., 2010; Supovitz vd., 2010). Bu kapsamda, öğrencilerin akademik başarı puanları ile öğretmenlerin “Okul Yöneticilerinin Yönetsel Davranışları Ölçeği”nden, “Mesleki Topluluk Ölçeği”nden ve “Öğretime Odaklanma Ölçeği”nden aldıkları puanlar iki-düzeyle hiyerarşik bir yapıda çözümlenmiştir. Bu yapı içerisinde öğrenciler düzey 1’e ait verileri oluştururken okullar düzey 2’de yer almıştır. Bu çözümlemenin temel varsayımı öğrenci ve okul

verilerinin kendi içinde diğer okullara göre daha homojen bir özellik gösterdiğiğidir. Ayrıca, öğrencilerin sınıf içerisinde, sınıfların da okul içerisinde gruplanması dolayısıyla veri yapısı hiyerarşik bir nitelik taşımaktadır.

Yukarıda ifade edilen açıklamalar doğrultusunda, araştırmanın üçüncü alt probleminde yer alan “Öğrencilerin akademik başarı puanları, araştırma kapsamına giren okullara göre manidar bir farklılık göstermekte midir? Varsa bu farkın ne kadarı okul içi ve okullar arası farktan kaynaklanmaktadır?” sorusunun çözümlenmesi için Raudenbush ve Bryk (2002, s.23-24)'ye dayalı olarak seçkisiz etkili tek yönlü ANOVA modeli oluşturulmuştur. Boş (Null) model olarak da ifade edilen Düzey 1'e ait eşitlik [3.1.]'de gösterilmektedir.

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

Modellerde  $BASARI_{ij}$ , j. okuldaki i. öğrenciye ait akademik başarı puanı olarak ifade edilmektedir.  $\beta_{0j}$  j. okuldaki öğrencilerinin akademik başarı puanı ortalaması,  $r_{ij}$  ise 1. düzeye ait denklemin hatasıdır. Öte yandan her iki modele ait Düzey 2 denklemi eşitlik [3.2.]'de sunulmaktadır.

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

Modelde  $\beta_{0j}$ , j. okuldaki öğrencilerin akademik başarı puanı ortalamasıdır.  $\gamma_{00}$ , okullarda yer alan tüm öğrencilerin akademik başarı puanı ortalaması,  $u_{0j}$  ise 2. düzeye ait denklemin hatasıdır. Yukarıda [3.2.]'de sunulan eşitlik, [3.1.]'e yerleştirildiğinde oluşan birleştirilmiş model eşitlik [3.3.]'te gösterilmiştir.

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

Buna göre,  $Y_{ij}$  j. okuldaki i. öğrenciye ait akademik başarı puanını,  $\gamma_{00}$ , okullarda yer alan tüm öğrencilerin akademik başarı puanı ortalamasını ve  $r_{ij}$  ise j. okuldaki i. öğrencinin hata puanını ifade etmektedir. Öte yandan, modelde sonuç değişkeninin varyansı [3.4.]'te gösterilmiştir.

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

Korelasyon katsayısı [3.5.]’te yer alan eşitlik ile hesaplanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın dördüncü alt problemde yer alan öğrenciler arasındaki farkın oranına ilişkin çözümlene bu eşitlik yardımıyla ortaya konulmuştur:

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

Araştırmada dördüncü alt problemde ifade edilen bir diğer problem olarak “Öğrencilerin akademik başarı puanları ile okul düzeyindeki değişkenler (Okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin öğretmen algıları, öğretmenlerin mesleki topluluk ve öğretime odaklanma düzeyi ve bağlamsal faktörler) arasında manidar bir ilişki var mıdır?” sorusunun çözümü için ortalamaların çıktığı olduğu regresyon modeli oluşturulmuştur. Raudenbush ve Bryk (2002), Düzey 2’ye ait değişkenlerin sınıflandırılarak ayrı ayrı çözümlenmesi ve manidar etkiye sahip değişkenlerle işlemin tekrar yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu kapsamda, okul düzeyine ilişkin bağımsız değişkenler iki kategoride ele alınarak çözümlenmiştir. Araştırma modeline ilk önce okul düzeyindeki bağlamsal değişkenler (okulun bulunduğu mahallenin gelişmişlik indeksi, derslik başına düşen öğrenci sayısı, sekizinci sınıf öğrencileri içerisinde yer alan kız öğrencilerin oranı, okulun normal ya da ikili öğretim şekli ve okulun mevcut öğrenci sayısı) eklenmiştir. Ardından modele ikinci aşamada, okul müdürünün yönetsel davranışları, mesleki topluluk ve öğretime odaklanma değişkenleri alınmıştır. Bu analizler sonucunda her iki kategoride manidar çıkan değişkenler birlikte değerlendirilerek modele eklenmiş ve çözümlene işlemi yeniden yapılmıştır. Söz konusu modelde düzey 1’e ait eşitlik [3.6.]’da gösterilmektedir.

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

Düzey 2’ye ait model ise eşitlik [3.7.]’de yer almaktadır.

$$\begin{aligned} \beta_{0j} = & \gamma_{00} + \gamma_{01}*(GI_j) + \gamma_{02}*(SUBE\_BAS_j) + \gamma_{03}*(KIZ\_OG\_O_j) + \gamma_{04}*(OGRET\_SE_j) \\ & + \gamma_{05}*(O\_BUYUK_j) + \gamma_{06}*(OYYD\_TA_j) + \gamma_{07}*(OYYD\_AD_j) + \gamma_{08}*(OYYD\_GD_j) \\ & + \gamma_{09}*(OYYD\_OD_j) + \gamma_{010}*(OYYD\_SU_j) + \gamma_{011}*(OYYD\_AG_j) + \gamma_{012}*(MT\_SP_j) \\ & + \gamma_{013}*(MT\_KD_j) + \gamma_{014}*(MT\_UK_j) + \gamma_{015}*(OO_j) + u_{0j} \end{aligned} \quad [3.7.]$$

Birleştirilmiş model ise eşitlik [3.8.]'de yer almaktadır.

$$\begin{aligned} BASARI_{ij} = & \gamma_{00} + \gamma_{01}*(GI_j) + \gamma_{02}*(DERSLIK\_BAS\_O_j) + \gamma_{03}*(KIZ\_OG\_ORANI_j) \\ & + \gamma_{04}*(OGRET\_SEKLI_j) + \gamma_{05}*(O\_BUYUKLUGU_j) + \gamma_{06}*(OYYD\_TA_j) \\ & + \gamma_{07}*(OYYD\_AD_j) + \gamma_{08}*(OYYD\_GD_j) + \gamma_{09}*(OYYD\_OD_j) + \gamma_{010}*(OYYD\_SU_j) \quad [3.8.] \\ & + \gamma_{011}*(OYYD\_AG_j) + \gamma_{012}*(MT\_SP_j) + \gamma_{013}*(MT\_KD_j) + \gamma_{014}*(MT\_UK_j) \\ & + \gamma_{015}*(OO_j) + u_{0j} + r_{ij} \end{aligned}$$

Buna göre, modelde yer alan

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

$\gamma_{00}$ , okullarda yer alan tüm öğrencilerin akademik başarı puanı ortalamasını ve

$\gamma_{01}$ , okulun bulunduğu mahallenin gelişmişlik indeksi,

$\gamma_{02}$ , derslik başına düşen öğrenci sayısı,

$\gamma_{03}$ , sekizinci sınıf öğrencileri içerisinde yer alan kız öğrencilerin oranı,

$\gamma_{04}$ , okulun normal ya da ikili öğretim şekli,

$\gamma_{05}$ , okulun mevcut öğrenci sayısı,

$\gamma_{06}$ , okul müdürünün okulu tanıma ve amaca odaklanma davranışları,

$\gamma_{07}$ , okul müdürünün akademik çalışmalara değer verme davranışları,

$\gamma_{08}$ , okul müdürünün düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma davranışları,

$\gamma_{09}$ , okul müdürünün öğretimi destekleme davranışları,

$\gamma_{10}$ , okul müdürünün sınıf içi uygulamalara dahil olma davranışları,

$\gamma_{11}$ , okul müdürünün akademik gelişimi izleme davranışları,

$\gamma_{12}$ , öğretmenlerin sorumluluğu paylaşma düzeyleri,

$\gamma_{13}$ , öğretmenlerin yansıtıcı diyalog içerisinde olma düzeyleri,

$\gamma_{14}$ , öğretmenlerin uygulamaları kurumsallaştırma düzeyleri,

$\gamma_{15}$ , öğretmenlerin öğretime odaklanma düzeyleri

sabit etkisini göstermektedir. Ayrıca,  $r_{ij}$  ise j. okuldaki i. öğrencinin hata puanını ifade etmektedir.

Bu araştırmada, düzey 2 değişkenleri modele eklenirken genel ortalamaya dayalı merkezileştirme yapılmıştır. Öte yandan, düzey 1 ve düzey 2'ye ait varsayımlar, ortalamaların çıktığı olduğu regresyon modeline dayalı biçimde oluşturulan artık veri dosyalarından yararlanılarak test edilmiştir. Buna göre, düzey 1'e ait hataların normallik varsayımı, Q-Q grafiği, histogram ve betimsel istatistiklerden faydalanılarak ortaya konulmuştur. Bu kapsamda, okul içi hataların dağılımı, Q-Q

grafiğine göre, normal dağılımdan önemli sapmalar göstermediği için normallik varsayımını karşıladığı kabul edilebilir. Ayrıca, Empirik Bayes (EB) tahminlerine ait histogram grafiği okul içi hataların dağılımının normale yakın olduğunu göstermektedir (EK 10). Bununla birlikte, Düzey 1 hatalarına ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 3.15.'te yer almaktadır.

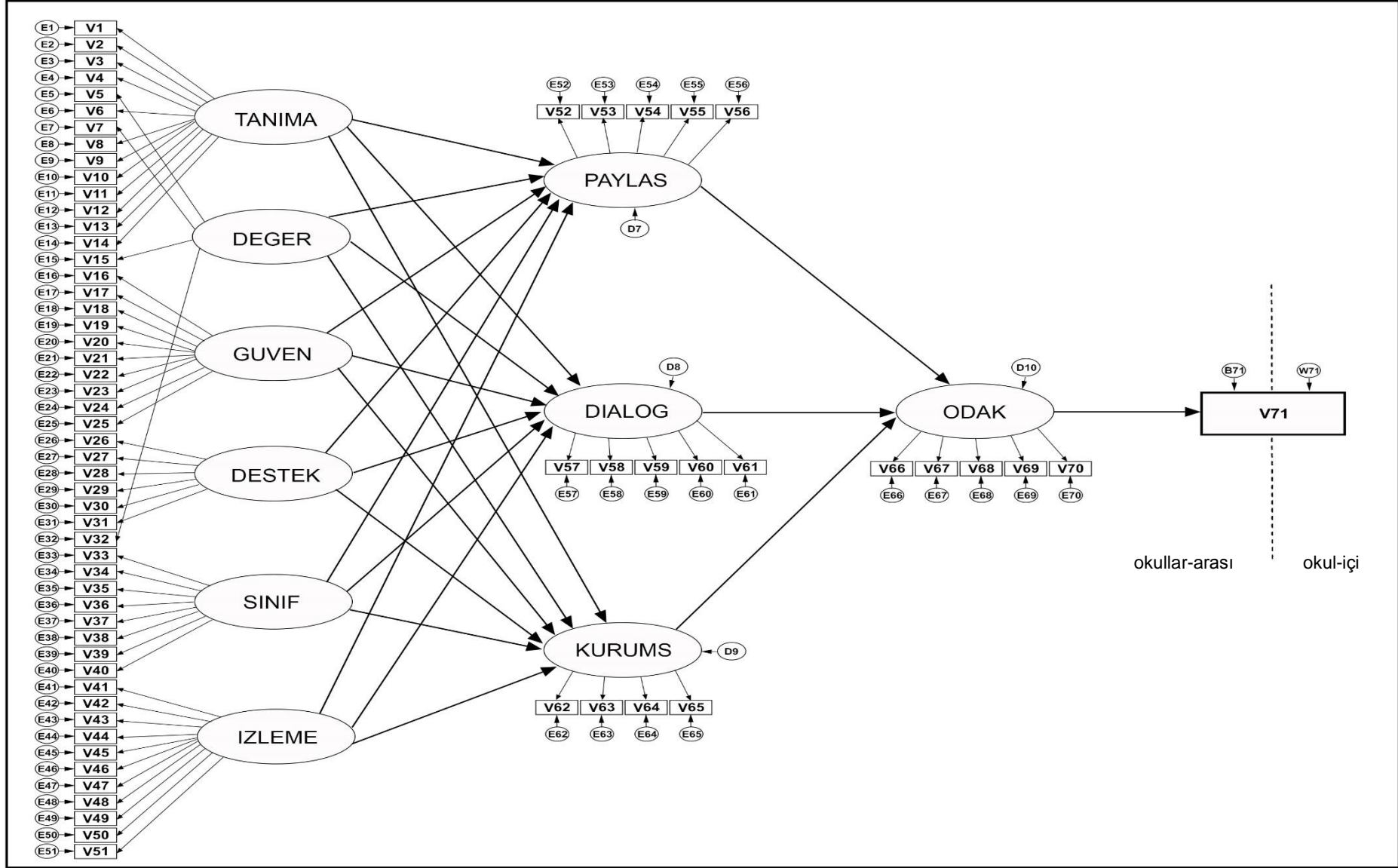
**Çizelge 3.15.: Düzey 1 Hatalarına İlişkinin Betimsel İstatistikler**

<i>Ortalama</i>	<i>Ortanca</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
.000	-.501	.038	-.770

Çizelge 3.15.'e göre, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.00 ve +1.00 arasında yer alması verilerin normal dağılım özelliği sergilediği biçiminde değerlendirilebilir. Diğer taraftan, öğrenci başarılarına dayalı olarak oluşturulan modelde varyansların homojenliği varsayımı H istatistiği ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, modele ilişkin  $\chi^2$  istatistiği= 173.43, sd= 78, p<0.001 olarak bulunmuştur. Bu kapsamda, okul içi varyansların dağılımında anlamlı bir farklılık bulunduğu ve homojen olmadığı söylenebilir.

Son olarak, okul düzeyine ait artıkların normallik varsayımına yönelik olarak Mahalanobis uzaklığına (MDIST) karşı CHIPCT'e ait saçılım grafiği incelenmiştir (EK 11). Grafiğe göre, MDIST ve CHIPCT değerlerinin 45 derecelik doğru üzerinde yayıldığı ve bu kapsamda, dağılımın çok değişkenli normalliği sağladığı kabul edilebilir.

Araştırmada yer alan beşinci alt probleme ilişkin veriler, okul müdürünün yönetsel davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki dolaylı ilişkileri saptamak amacıyla iki-düzeyle yapısal eşitlik modeli kurularak incelenmiştir. Bu çerçevede, araştırma kapsamında kurgulanan iki-düzeyle yapısal eşitlik modeli Şekil 3.8.'de yer almaktadır.



Şekil 3.8. Araştırma Kapsamında Kurgulanan İki-Düzeyleli Yapısal Eşitlik Modeli (Model 1)



Şekil 3.8.'de belirtilen modelde,

V1-V70, öğretmenlere uygulanan 70 maddelik forma ait gözlem verilerini,  
V71, öğrencilere ait akademik başarı puanını,  
E1-E70, gözlenen değişkenlerin (V1-V70) kestirimine ilişkin hata terimlerini,  
B71, öğrenci başarılarının okul düzeyindeki varyansını (okullar-arası düzey 2 varyansı),  
W71, öğrenci başarılarının öğrenci düzeyindeki artık varyansını (okul-içi düzey 1 varyansı),  
TANIMA, okul müdürünün okulu tanıması ve amaca odaklanması gizil değişkenini,  
DEGER, okul müdürünün akademik çalışmalara değer vermesi gizil değişkenini,  
GUVEN, okul müdürünün düzenli ve güvenli bir çevre oluşturması gizil değişkenini,  
DESTEK, okul müdürünün öğretimi desteklemesi gizil değişkenini,  
SINIF, okul müdürünün sınıf içi uygulamalara dahil olması gizil değişkenini,  
IZLEME, okul müdürünün akademik gelişimi izlemesi gizil değişkenini,  
PAYLAS, öğretmenlerin sorumluluğu paylaşması gizil değişkenini,  
DIALOG, öğretmenlerin yansıtıcı diyalog içerisinde olması gizil değişkenini,  
KURUMS, öğretmenlerin uygulamaları kurumsallaştırması gizil değişkenini,  
ODAK, öğretime odaklanma gizil değişkenini,  
D7-D10, modelin yapısal kısmında yer alan gizil değişkenlerin kestirimine ilişkin hata terimlerini ifade etmektedir.

Söz konusu model, okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki dolaylı etkisinin öğretmenler ve sınıf içi uygulamalar aracılığıyla gerçekleştiği yönündeki araştırma bulgularına dayanmaktadır (Bossert vd., 1982; Brky vd., 2010; Hallinger, 2005; Louis vd., 2010; Sebastian & Allensworth, 2010). Toplamda on gizil değişkenle tanımlanan model içerisinde okul müdürünün yönetsel davranışlarına ait boyutlar dışsal değişken ve mesleki topluluk, öğretime odaklanma ve öğrenci başarısını gösteren değişkenler ise içsel değişken olarak yer almaktadır. Ayrıca, okulun bulunduğu mahallenin gelişmişlik indeksi (GI) kontrol değişkeni olarak ele alınmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda model, okul müdürünün yönetsel davranışları gösterme sıklığının öğrenci başarısı üzerindeki etkisinde mesleki topluluk ve öğretime odaklanma değişkenlerinin aracı etkilerini ele almıştır. Başka bir deyişle, ilk önce okul müdürünün yönetsel davranışları ile mesleki topluluk arasında doğrudan bir etkinin olduğu kurgulanmıştır. Ardından mesleki topluluk ile öğretime odaklanma

arasında doğrudan bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Son olarak modelde öğretime odaklanmanın öğrenci başarısı üzerinde doğrudan bir etkisinin olduğu savunulmuştur.

Yukarıda tanımlanan gizil değişkenlerle yol analizi yapılmadan önce, modelde yer alan her bir ölçme modelinin doğrulanma durumu test edilmiştir. Ardından modele ilişkin tahminler Mplus 6.12 programı (Muthén & Muthén, 2010) kullanılarak hesaplanmıştır. Bu analiz için kestirim yöntemi olarak direçli (robust) standart hatalar ile en yüksek olabilirlik (ML) ele alınmıştır. Ayrıca, modele ilişkin istatistikler, EM algoritması kullanılarak elde edilmiş ve robust standart hatalar, Huber-White ile hesaplanmıştır. Öte yandan, katsayıların görece büyüklüğüne ilişkin karşılaştırmaların yapılabilmesi ve dolaylı etkilerin hesaplanabilmesi açısından değişkenler arasında doğrudan etkiye dayalı katsayılar standartlaştırılarak sunulmuştur. Modelde yer alan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki dolaylı etkisini hesaplamada EK 12.'de yer alan sözdizimi kullanılmıştır. Bununla beraber toplam etki, standartlaştırılmış olarak hesaplanan doğrudan ve dolaylı etkilerin toplamıyla elde edilmiştir. Doğrudan ve dolaylı etkilerin .05 düzeyinde manidar olup olmadığına ilişkin karar vermede delta metodu ile hesaplanan standart hatalardan yararlanılmıştır.

Çizelge 3.16.'da, yukarıda ifade edilen modelin toplanan verilere göre doğrulanıp doğrulanmadığına ilişkin karar vermede kullanılan uyum indeksleri yer almaktadır.

**Çizelge 3.16.: Uyum İndeksleri**

<i>Uyum İndeksi</i>	<i>Kabul Edilebilir Uyum</i>	<i>Mükemmel Uyum</i>
p değeri	.01 < p ≤ .05	.05 < p ≤ 1.00
$\chi^2/d$	2.00 ≤ $\chi^2/sd$ ≤ 5.00	.00 ≤ $\chi^2/sd$ < 2.00
RMSEA	.05 ≤ RMSA ≤ .08	.00 ≤ RMSA < .05
SRMR	.05 ≤ SRMSA ≤ .08	.00 ≤ SRMR < .05
CFI	.90 ≤ CFI ≤ .95	.95 ≤ CFI ≤ 1.00
TLI	.90 ≤ NFI ≤ .95	.95 ≤ NFI ≤ 1.00

Çizelge 3.16.'ya göre, uyum indeksleri için kıkare, p değeri, serbestlik derecesi (sd), RMSEA, SRMR, CFI ve TLI değerlerinden yararlanılmıştır.

## 4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, alt problemlerin sırasına göre verilmiş araştırma bulguları ve ilgili alanyazına dayalı olarak yapılan tartışmalar yer almaktadır.

### 4.1. Okul Müdürünün Yönetmel Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algılarının Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın birinci alt problemi iki aşamadan oluşmaktadır. Birincisi, okul müdürünün yönetmel davranışları sergileme düzeyine ilişkin öğretmen algılarının nasıl bir dağılım gösterdiğini betimlemeye, ikincisi ise, bu algıların öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi, eğitim düzeyi ve branşı ile okul müdürünün mesleki kıdemi, öğretmenlik deneyimi, müdürlük deneyimi ve mevcut okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre karşılaştırılmasına yöneliktir. Bu çerçevede, öncelikle öğretmenlerin “Okul Yöneticilerinin Yönetmel Davranışları Ölçeği”nden aldıkları puanların betimlenmesinde ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Ardından, söz konusu puanların yukarıda sıralanan değişkenlere göre farklılaşma durumunun saptanmasında, grup sayısı iki olduğunda t-testi, grup sayısı ikiden fazla olduğunda tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Farkın oluşması durumunda, farkın kaynağını belirlemeye dönük olarak ikili karşılaştırmalarda Scheffe Testi’nden yararlanılmıştır.

Bu doğrultuda, okul müdürünün yönetmel davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının dağılımını gösteren betimsel istatistikler Çizelge 4.1.’de yer almaktadır.

**Çizelge 4.1.: Okul Müdürünün Yönetmel Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algılarının Betimsel İstatistikleri (N=1208)**

<i>Değişkenler</i>	<i>En Az</i>	<i>En Fazla</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>Düzye</i>
Okul Müdürünün Yönetmel Davranışları	1	5	3.82	.72	Çoğu zaman
1. Okulu Tanıma ve Amaca Odaklanma	1	5	3.81	.79	Çoğu zaman
2. Akademik Çalışmalara Değer Verme	1	5	3.98	.99	Çoğu zaman
3. Düzenli ve Güvenli Bir Çevre Oluşturma	1	5	4.08	.72	Çoğu zaman
4. Öğretimi Destekleme	1	5	3.89	.81	Çoğu zaman
5. Sınıf İçi Uygulamalara Dahil Olma	1	5	3.52	.90	Çoğu zaman
6. Akademik Gelişimi İzleme	1	5	3.73	.86	Çoğu zaman

Çizelgeye göre, okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının ortalama 3.82 olarak gerçekleştiği izlenmektedir. Bu durum, okul müdürlerinin yönetsel davranışları çoğu zaman sergiledikleri biçiminde değerlendirilebilir. Diğer taraftan, ölçeğe ilişkin alt boyutlarda en yüksek ortalamanın düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma ( $\bar{X}=4.08$ ; çoğu zaman), en düşük ortalamanın ise sınıf içi uygulamalara dahil olma ( $\bar{X}=3.52$ ; çoğu zaman) boyutunda yaşandığı görülmektedir. Bu kapsamda araştırmaya katılan öğretmenler, okul müdürlerinin sınıf ziyaretlerinde bulunması, derslere yönelik birlikte iyileştirme önerileri geliştirmesi ve ders etkinliklerinin uygulanma düzeyi hakkında bilgi alması yönündeki davranışları daha az gerçekleştirdiğini düşünmektedir. Diğer taraftan, standart sapma değerlerinin yer aldığı sütun incelendiğinde en homojen dağılımın düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma ( $S= .72$ ), en heterojen dağılımın ise akademik çalışmalara değer verme ( $S= .99$ ) boyutunda gerçekleştiği izlenmektedir.

#### 4.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Algıların Karşılaştırılması

Okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin algıların öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için yapılan t-testine ait sonuçlar Çizelge 4.2.'de yer almaktadır.

**Çizelge 4.2.: Okul Müdürünün Yönetsel Davranışlarına İlişkin Algıların Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre t-testi Sonuçları**

<i>Değişkenler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Okul Müdürünün Yönetsel Davranışları	Kadın	840	3.82	.73	-.622	.534
	Erkek	368	3.84	.71		
1. Okulu Tanıma ve Amaca Odaklanma	Kadın	840	3.80	.80	-.200	.842
	Erkek	368	3.81	.75		
2. Akademik Çalışmalara Değer Verme	Kadın	840	4.03	.96	2.583*	.010
	Erkek	368	3.87	1.04		
3. Düzenli ve Güvenli Bir Çevre Oluşturma	Kadın	840	4.08	.73	-.296	.767
	Erkek	368	4.09	.72		
4. Öğretimi Destekleme	Kadın	840	3.87	.83	-.952	.341
	Erkek	368	3.92	.77		
5. Sınıf İçi Uygulamalara Dahil Olma	Kadın	840	3.47	.92	-2.704**	.007
	Erkek	368	3.63	.85		
6. Akademik Gelişimi İzleme	Kadın	840	3.72	.88	-.573	.567
	Erkek	368	3.75	.84		

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

Çizelge 4.2.'ye göre, okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin öğretmen algıları cinsiyete göre manidar bir farklılık göstermemektedir,  $t_{(1206)}=-.622$ ,  $p>.05$ . Bu çerçevede, okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının kadın ve erkeklerde benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulgu, Tahaoğlu ve Gedikoğlu'nun (2009) araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Söz konusu araştırmaya göre, okul müdürünün liderlik davranışlarına yönelik öğretmen algılarında öğretmenlerin cinsiyetleri açısından bir farklılık bulunamamıştır. Bununla beraber, liderlik ile cinsiyet arasındaki ilişki inceleyen Lee, Smith ve Cioci (1993), kadın ve erkek müdürlere yönelik algıların kadın öğretmenlerde daha yüksek olduğunu saptamıştır. Yine aynı araştırmada, erkek öğretmenlerin kadın müdürlere yönelik algılarının daha düşük olduğu ortaya konulmuştur.

Diğer taraftan, OYYDÖ'ye ilişkin alt boyutlar incelendiğinde, akademik çalışmalara değer verme ve sınıf içi uygulamalara dahil olma boyutlarında manidar düzeyinde bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre, akademik çalışmalara değer verme boyutunda kadınların ( $\bar{X}=4.03$ , çoğu zaman) erkeklere ( $\bar{X}=3.87$ , çoğu zaman) göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu izlenmektedir,  $t_{(1206)}=-2.583$ ,  $p<.05$ . Bununla birlikte, sınıf içi uygulamalara dahil olma boyutunda ise erkeklerin ( $\bar{X}=3.63$ , çoğu zaman) ortalaması kadınlardan ( $\bar{X}=3.47$ , çoğu zaman) daha yüksektir,  $t_{(1206)}=-2.704$ ,  $p<.01$ . Bu kapsamda, okul müdürlerinin akademik çalışmalara değer verme ve sınıf içi uygulamalara dahil olma davranışlarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında manidar bir ilişki olduğu dile getirilebilir. Diğer bir deyişle, kadın ya da erkek öğretmen olmak okul müdürünün akademik çalışmalara değer verme ve sınıf içi uygulamalara dahil olma düzeyini anlamlı biçimde belirlemektedir. Okul müdürlerinin çoğunlukla erkek olduğu dikkate alınacak olursa bu durum öğretmen algılarını cinsiyet açısından etkiliyor olabilir. Ölçeğe ilişkin diğer alt boyutlarda ise .05 düzeyinde manidar bir farklılık yaşanmamıştır. Bu kapsamda, kadın ve erkek öğretmenler okul müdürünün okulu tanıma ve amaca odaklanma, düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma, öğretimi destekleme ve akademik gelişimi izleme boyutlarında benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

#### **4.1.2. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Algıların Karşılaştırılması**

Okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin algıların öğretmenlerin kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak ANOVA testi yapılmıştır. Tek

yönlü ANOVA'nın temel varsayımı olarak varyansların homejenliği testi sonuçlarına bakıldığında, okul yöneticilerinin yönetsel davranışları (Levene=.274,  $p>.05$ ), okulu tanıma ve amaca odaklanma (Levene=.161,  $p>.05$ ), akademik çalışmalara değer verme (Levene=.487,  $p>.05$ ), düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma (Levene=.169,  $p>.05$ ), öğretimi destekleme (Levene=.150,  $p>.05$ ), sınıf içi uygulamalara dahil olma (Levene=.827,  $p>.05$ ) ve akademik gelişimi izleme (Levene=.910,  $p>.05$ ) değişkenlerinde varyansların homojen olduğu görülmektedir. Çizelge 4.3.'te, okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin algıların öğretmenlerin kıdemi açısından farklılaşma durumunu gösteren tek yönlü ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

**Çizelge 4.3.: Okul Müdürünün Yönetsel Davranışlarına İlişkin Algıların Öğretmenlerin Kıdemine Göre ANOVA Sonuçları**

<i>Değişkenler</i>	<i>Kıdem</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark (Scheffe)</i>
Okul Müdürünün Yönetsel Davranışları	A. 1-9 yıl	379	3.78	.73	1.809	.144	-
	B. 10-19 yıl	487	3.81	.73			
	C. 20-29 yıl	252	3.89	.71			
	D. 30 ve üzeri yıl	90	3.92	.72			
	Toplam	1208	3.82	.72			
1. Okulu Tanıma ve Amaca Odaklanma	A. 1-9 yıl	379	3.76	.79	1.304	.272	-
	B. 10-19 yıl	487	3.80	.79			
	C. 20-29 yıl	252	3.87	.77			
	D. 30 ve üzeri yıl	90	3.89	.80			
	Toplam	1208	3.81	.79			
2. Akademik Çalışmalara Değer Verme	A. 1-9 yıl	379	4.04	.95	2,270	.079	-
	B. 10-19 yıl	487	4.02	.95			
	C. 20-29 yıl	252	3.86	1,09			
	D. 30 ve üzeri yıl	90	3.90	1,04			
	Toplam	1208	3.98	.99			
3. Düzenli ve Güvenli Bir Çevre Oluşturma	A. 1-9 yıl	379	4.01	.74	2,534	.056	-
	B. 10-19 yıl	487	4.09	.71			
	C. 20-29 yıl	252	4.14	.71			
	D. 30 ve üzeri yıl	90	4.21	.73			
	Toplam	1208	4.08	.72			
4. Öğretimi Destekleme	A. 1-9 yıl	379	3.83	.82	1.727	.160	-
	B. 10-19 yıl	487	3.88	.81			
	C. 20-29 yıl	252	3.96	.80			
	D. 30 ve üzeri yıl	90	3.98	.82			
	Toplam	1208	3.89	.81			
5. Sınıf İçi Uygulamalara Dahil Olma	A. 1-9 yıl	379	3.44	.91	4.808**	.002	A-D
	B. 10-19 yıl	487	3.48	.91			
	C. 20-29 yıl	252	3.64	.85			
	D. 30 ve üzeri yıl	90	3.75	.86			
	Toplam	1208	3.52	.90			
6. Akademik Gelişimi İzleme	A. 1-9 yıl	379	3.70	.85	1.918	.125	-
	B. 10-19 yıl	487	3.69	.89			
	C. 20-29 yıl	252	3.84	.85			
	D. 30 ve üzeri yıl	90	3.80	.84			
	Toplam	1208	3.73	.86			

\*\*  $p<.01$

Çizelgeye göre, okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin öğretmen algıları öğretmenlerin kıdemi açısından manidar bir farklılık göstermemektedir,  $F_{(3,1204)}=1.809$ ,  $p>.05$ . Bu durum, farklı kıdeme sahip öğretmenlerin, okul müdürünün yönetsel davranışları sergileme düzeyini benzer biçimde algıladıkları şeklinde değerlendirilebilir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, okul müdürünün davranışlarına dönük olarak kıdem değişkeninin öğretmen algılarında farklılığa neden olmadığını gösteren araştırma bulgularıyla benzerlik taşımaktadır (Balcı, 2009; Kaya, 2002).

Buna karşın, OYYDÖ'nün alt boyutları incelendiğinde, sınıf içi uygulamalara dahil olma davranışlarında manidar bir farklılık olduğu görülmektedir,  $F(3,1204)=4.808$ ,  $p<.01$ . Yine aynı çizelgede, öğretmenlerin kıdemine göre oluşan bu farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini bulmak üzere yapılan Scheffe testi sonuçları yer almaktadır. İlgili sütun incelendiğinde, okul müdürünün sınıf içi uygulamalara dahil olma davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının, 1-9 yıl ( $\bar{X}=3.44$ , çoğu zaman) arasında kıdeme sahip öğretmenlerde, 30 ve üzeri yıl ( $\bar{X}=3.75$ , çoğu zaman) kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük olduğu izlenmektedir. Ölçeğin diğer alt boyutlarında ise öğretmenlerin kıdemine göre manidar bir farklılık yaşanmamıştır. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, okul müdürünün sınıf içi uygulamalara dahil olma yönündeki davranışlarına ilişkin öğretmen algıları ile kıdemleri arasında manidar bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

#### **4.1.3. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Algıların Karşılaştırılması**

Okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin algıların öğretmenlerin eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak t-testi yapılmıştır. Bu çerçevede, okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin algıların öğretmenlerin eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları Çizelge 4.4.'de yer almaktadır.

**Çizelge 4.4.: Okul Müdürünün Yönetsel Davranışlarına İlişkin Algıların Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre t-testi Sonuçları**

<i>Değişkenler</i>	<i>Eğitim Düzeyi</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Okul Müdürünün Yönetsel Davranışları	Önlisans/Lisans	1070	3.84	.71	2.674**	.008
	Lisansüstü	138	3.67	.78		
1. Okulu Tanıma ve Amaca Odaklanma	Önlisans/Lisans	1070	3.83	.78	2.917**	.004
	Lisansüstü	138	3.62	.85		
2. Akademik Çalışmalara Değer Verme	Önlisans/Lisans	1070	4.00	.99	1.754	.080
	Lisansüstü	138	3.84	.98		
3. Düzenli ve Güvenli Bir Çevre Oluşturma	Önlisans/Lisans	1070	4.10	.72	1.835	.067
	Lisansüstü	138	3.98	.75		
4. Öğretimi Destekleme	Önlisans/Lisans	1070	3.90	.80	2.052*	.040
	Lisansüstü	138	3.75	.86		
5. Sınıf İçi Uygulamalara Dahil Olma	Önlisans/Lisans	1070	3.54	.88	2.544*	.011
	Lisansüstü	138	3.34	.99		
6. Akademik Gelişimi İzleme	Önlisans/Lisans	1070	3.75	.85	2.186*	.030
	Lisansüstü	138	3.57	.95		

\* p<.05, \*\* p<.01

Çizelgeye göre, okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin görüşler öğretmenlerin eğitim düzeyi açısından manidar bir farklılık göstermektedir,  $t_{(1206)}=2.674$ ,  $p<.01$ . Bu çerçevede, önlisans ve lisans mezunu öğretmenlerin okul müdürünün yönetsel davranışları sergileme düzeyine ilişkin algılarının ( $\bar{X}=3.84$ , çoğu zaman) lisansüstü mezunu öğretmenlere ( $\bar{X}=3.67$  çoğu zaman) göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin okul müdürünün yönetsel davranışlarına yönelik algıları ile eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu biçimde değerlendirilebilir.

Diğer taraftan, OYYDÖ'ye ilişkin alt boyutlar incelendiğinde, okulu tanıma ve amaca odaklanma, öğretimi destekleme, sınıf içi uygulamalara dahil olma ve akademik gelişimi izleme boyutlarında manidar düzeyinde bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre, okulu tanıma ve amaca odaklanma boyutunda önlisans ve lisans mezunu öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.83$ , çoğu zaman) lisansüstü mezunu öğretmenlere ( $\bar{X}=3.62$ , çoğu zaman) göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu izlenmektedir,  $t_{(1206)}=2.917$ ,  $p<.01$ . Bununla birlikte, öğretimi destekleme boyutunda önlisans ve lisans mezunu öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.90$ , çoğu zaman) ortalaması lisansüstü mezunu öğretmenlere ( $\bar{X}=3.72$ , çoğu zaman) göre daha yüksektir,  $t_{(1206)}=2.052$ ,  $p<.05$ . Yine aynı çizelgede, önlisans ve lisans mezunu öğretmenlerin sınıf içi uygulamalara dahil olma ( $\bar{X}=3.54$ , çoğu zaman) ve akademik gelişimi izleme ( $\bar{X}=3.75$ , çoğu zaman) boyutlarına ilişkin puanlarının manidar biçimde yüksek olduğu görülmektedir. Bu



kapsamda, okul müdürlerinin okulu tanıma ve amaca odaklanma, öğretimi destekleme, sınıf içi uygulamalara dahil olma ve akademik gelişimi izleme davranışlarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmenlerin eğitim düzeyi arasında manidar bir ilişki olduğu söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bu bulguların farklı yorumları beraberinde getirdiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin daha fazla beklenti içerisinde olabilecekleri söylenebilir.

Öte yandan, ölçeğe ilişkin diğer alt boyutlarda ise .05 düzeyinde manidar bir farklılık yaşanmamıştır. Bu çerçevede önlisans ve lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin, okul müdürünün akademik çalışmalara değer verme ve düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma boyutlarında benzer görüşlere sahip oldukları ifade edilebilir.

#### **4.1.4. Öğretmenlerin Branşına Göre Algıların Karşılaştırılması**

Okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin algıların öğretmenlerin branşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak ANOVA testi yapılmıştır. Varyansların homejenliği testi sonuçlarına göre, okul müdürünün yönetsel davranışları (Levene=1.004,  $p>.05$ ), okulu tanıma ve amaca odaklanma (Levene=.615,  $p>.05$ ), akademik çalışmalara değer verme (Levene=1.067,  $p>.05$ ), düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma (Levene=.967,  $p>.05$ ), öğretimi destekleme (Levene=1.401,  $p>.05$ ), sınıf içi uygulamalara dahil olma (Levene=1.224,  $p>.05$ ) ve akademik gelişimi izleme (Levene=1.027,  $p>.05$ ) değişkenlerinde varyansların homojen olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.5.'de, okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin algıların öğretmenlerin branşına göre değişimini gösteren ANOVA sonuçları yer almaktadır.

**Çizelge 4.5.: Okul Müdürünün Yönetsel Davranışlarına İlişkin Algıların Öğretmenlerin Branşına Göre ANOVA Sonuçları**

<i>Değişkenler</i>	<i>Eğitim Düzeyi</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark (Scheffe)</i>
Okul Müdürünün Yönetsel Davranışları	A. Türkçe	286	3.89	.76	2.663*	.021	B-A B-C B-D E-D
	B. Matematik	256	3.71	.72			
	C. Fen Bilimleri	227	3.85	.69			
	D. Sosyal Bilgiler	143	3.93	.68			
	E. Yabancı Dil	187	3.77	.75			
	F. Din Kült. A. B.	109	3.79	.66			
	Toplam	1208	3.82	.72			
1. Okulu Tanıma ve Amaca Odaklanma	A. Türkçe	286	3.86	.80	1.788	.112	-
	B. Matematik	256	3.71	.82			
	C. Fen Bilimleri	227	3.86	.72			
	D. Sosyal Bilgiler	143	3.90	.75			
	E. Yabancı Dil	187	3.76	.82			
	F. Din Kült. A. B.	109	3.75	.77			
	Toplam	1208	3.81	.79			
2. Akademik Çalışmalara Değer Verme	A. Türkçe	286	4.06	1.00	.561	.730	-
	B. Matematik	256	3.93	.93			
	C. Fen Bilimleri	227	3.96	.95			
	D. Sosyal Bilgiler	143	4.00	1.10			
	E. Yabancı Dil	187	3.95	.99			
	F. Din Kült. A. B.	109	3.97	1.03			
	Toplam	1208	3.98	.99			
3. Düzenli ve Güvenli Bir Çevre Oluşturma	A. Türkçe	286	4.17	.74	2.832*	.015	B-A B-D
	B. Matematik	256	3.97	.75			
	C. Fen Bilimleri	227	4.09	.70			
	D. Sosyal Bilgiler	143	4.19	.64			
	E. Yabancı Dil	187	4.05	.74			
	F. Din Kült. A. B.	109	4.06	.67			
	Toplam	1208	4.08	.72			
4. Öğretimi Destekleme	A. Türkçe	286	3.97	.88	2.068	.067	-
	B. Matematik	256	3.80	.80			
	C. Fen Bilimleri	227	3.90	.78			
	D. Sosyal Bilgiler	143	3.99	.75			
	E. Yabancı Dil	187	3.81	.83			
	F. Din Kült. A. B.	109	3.84	.76			
	Toplam	1208	3.89	.81			
5. Sınıf İçi Uygulamalara Dahil Olma	A. Türkçe	286	3.59	.94	3.332**	.005	B-A B-C B-D E-D
	B. Matematik	256	3.38	.89			
	C. Fen Bilimleri	227	3.58	.85			
	D. Sosyal Bilgiler	143	3.69	.85			
	E. Yabancı Dil	187	3.43	.92			
	F. Din Kült. A. B.	109	3.48	.87			
	Toplam	1208	3.52	.90			
6. Akademik Gelişimi İzleme	A. Türkçe	286	3.80	.91	2.289*	.044	B-A B-C B-D
	B. Matematik	256	3.60	.86			
	C. Fen Bilimleri	227	3.75	.82			
	D. Sosyal Bilgiler	143	3.86	.85			
	E. Yabancı Dil	187	3.70	.89			
	F. Din Kült. A. B.	109	3.73	.80			
	Toplam	1208	3.73	.86			

\* p<.05, \*\* p<.01

Çizelgeye göre, okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin algılarda öğretmenlerin branşına göre manidar bir farklılık olduğu görülmektedir,  $F_{(5,1202)}=2.663$ ,  $p<.05$ . Bu bulgu, öğretmenlerin branşlarının okul müdürünün yönetsel davranışları sergileme düzeyine ilişkin görüşlerini etkilediği biçiminde değerlendirilebilir. Söz konusu farkın hangi gruplar arasında yaşandığını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucuna göre, matematik öğretmenlerinin ( $\bar{X}=3.71$ , çoğu zaman) Türkçe ( $\bar{X}=3.89$ , çoğu zaman), fen bilimleri ( $\bar{X}=3.85$ , çoğu zaman) ve sosyal bilgiler ( $\bar{X}=3.92$ , çoğu zaman) öğretmenlerine göre algılarının daha düşük olduğu izlenmektedir. Yine aynı analiz sonucunda yabancı dil branşındaki öğretmenlerin görüşleri ( $\bar{X}=3.77$ , çoğu zaman) sosyal bilgiler öğretmenlerine ( $\bar{X}=3.79$ , çoğu zaman) göre farklılık göstermiştir.

Konu ölçeğin alt boyutları açısından değerlendirildiğinde, düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma ( $F_{(5,1202)}=2.832$ ,  $p<.05$ ), sınıf içi uygulamalara dahil olma ( $F_{(5,1202)}=3.332$ ,  $p<.01$ ) ve akademik gelişimi izleme ( $F_{(5,1202)}=2.289$ ,  $p<.05$ ) davranışlarında manidar farklılıklar yaşandığı izlenmektedir. Scheffe testi sonuçlarına göre, düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma davranışlarına yönelik olarak matematik öğretmenlerinin ( $\bar{X}=3.97$ , çoğu zaman) görüşleri Türkçe ( $\bar{X}=4.16$ , çoğu zaman) ve sosyal bilgiler ( $\bar{X}=4.19$ , çoğu zaman) öğretmenlerine nazaran daha düşüktür. Bununla beraber, okul müdürünün sınıf içi uygulamalara dahil olma davranışlarında matematik öğretmenlerinin ( $\bar{X}=3.38$ , ara sıra) görüşleri Türkçe ( $\bar{X}=3.59$ , çoğu zaman), fen bilimleri ( $\bar{X}=3.58$ , çoğu zaman) ve sosyal bilgiler ( $\bar{X}=3.69$ , çoğu zaman) öğretmenlerine göre daha olumsuz olduğu izlenmektedir. Yine aynı alt boyuta ilişkin olarak İngilizce öğretmenlerinin algıları ( $\bar{X}=3.43$ , çoğu zaman) sosyal bilgiler branşındaki öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.69$ , çoğu zaman) algılarına göre daha düşük düzeydedir. Akademik gelişimi izleme alt boyutunda yaşanan farklılığın kaynağına bakıldığında ise, matematik öğretmenlerinin ( $\bar{X}=3.60$ , çoğu zaman) görüşleri Türkçe ( $\bar{X}=3.80$ , çoğu zaman), fen bilimleri ( $\bar{X}=3.75$ , çoğu zaman) ve sosyal bilgiler ( $\bar{X}=3.86$ , çoğu zaman) öğretmenlerine göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

#### **4.1.5. Okul Müdürünün Mesleki Kıdemine Göre Algıların Karşılaştırılması**

Okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin algıların okul müdürünün mesleki kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak ANOVA testi

yapılmıştır. Varyansların homojenliği testi sonuçlarına bakıldığında, okul müdürünün yönetsel davranışları (Levene=1.930,  $p>.05$ ), okulu tanıma ve amaca odaklanma (Levene=1.369,  $p>.05$ ), akademik çalışmalara değer verme (Levene=2.256,  $p>.05$ ), düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma (Levene=1.025,  $p>.05$ ), öğretimi destekleme (Levene=.830,  $p>.05$ ), sınıf içi uygulamalara dahil olma (Levene=1.846,  $p>.05$ ) ve akademik gelişimi izleme (Levene=1.843,  $p>.05$ ) değişkenlerinde varyansların homojen olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.6.'da, Okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin algıların okul müdürünün mesleki kıdemine göre değişimini gösteren ANOVA sonuçları yer almaktadır.

**Çizelge 4.6.: Okul Müdürünün Yönetsel Davranışlarına İlişkin Algıların Okul Müdürün Kıdemine Göre ANOVA Sonuçları**

<i>Değişkenler</i>	<i>Kıdem</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark (Scheffe)</i>
Okul Müdürünün Yönetsel Davranışları	A. 10-19 yıl	199	3.91	.69	21.272**	.000	C-A C-B
	B. 20-29 yıl	577	3.93	.66			
	C. 30 ve üzeri yıl	432	3.64	.78			
	Toplam	1208	3.82	.72			
1. Okulu Tanıma ve Amaca Odaklanma	A. 10-19 yıl	199	3.90	.76	19.597**	.000	C-A C-B
	B. 20-29 yıl	577	3.92	.74			
	C. 30 ve üzeri yıl	432	3.62	.83			
	Toplam	1208	3.81	.79			
2. Akademik Çalışmalara Değer Verme	A. 10-19 yıl	199	4.16	.95	9.634**	.000	C-A C-B
	B. 20-29 yıl	577	4.04	.98			
	C. 30 ve üzeri yıl	432	3.83	1.00			
	Toplam	1208	3.98	.99			
3. Düzenli ve Güvenli Bir Çevre Oluşturma	A. 10-19 yıl	199	4.16	.70	20.588**	.000	C-A C-B
	B. 20-29 yıl	577	4.19	.65			
	C. 30 ve üzeri yıl	432	3.91	.78			
	Toplam	1208	4.08	.72			
4. Öğretimi Destekleme	A. 10-19 yıl	199	3.92	.75	16.356**	.000	C-A C-B
	B. 20-29 yıl	577	4.01	.74			
	C. 30 ve üzeri yıl	432	3.72	.90			
	Toplam	1208	3.89	.81			
5. Sınıf İçi Uygulamalara Dahil Olma	A. 10-19 yıl	199	3.61	.85	9.778**	.000	C-A C-B
	B. 20-29 yıl	577	3.60	.86			
	C. 30 ve üzeri yıl	432	3.37	.95			
	Toplam	1208	3.52	.90			
6. Akademik Gelişimi İzleme	A. 10-19 yıl	199	3.81	.84	19.802**	.000	C-A C-B
	B. 20-29 yıl	577	3.86	.81			
	C. 30 ve üzeri yıl	432	3.53	.91			
	Toplam	1208	3.73	.86			

\*\*  $p<.01$

Çizelgeye göre, okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin algılarda, okul müdürün mesleki kıdemine göre manidar bir farkın olduğu görülmektedir,  $F(2,1205)=21.272$ ,  $p<.01$ . Yine aynı çizelgede yer alan ve farkın hangi gruplar arasında yaşandığını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucuna göre, kıdemi 30 ve üzeri yıl ( $\bar{x}=3.64$ , çoğu zaman) olan okul müdürlerinin bulunduğu okullardaki öğretmenlerin algıları kıdemi 10-19 yıl ( $\bar{x}=3.91$ , çoğu zaman) ve 20-29 yıl ( $\bar{x}=3.93$ , çoğu zaman) olan okul müdürlerinin bulunduğu okullardaki öğretmenlere nazaran daha düşük olduğu izlenmektedir. Ölçek toplam puanına ilişkin bu bulgu, alt boyutlar açısından da benzerlik göstermektedir. Buna göre, kıdemi 30 yıl ve üzeri olan okul müdürlerinin okulu tanıma ve amaca odaklanma, akademik çalışmalara değer verme, düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma, öğretimi destekleme, sınıf içi uygulamalara dahil olma ve akademik gelişimi izleme davranışlarına yönelik öğretmen algıları diğer gruplara nazaran daha olumsuzdur.

#### **4.1.6. Okul Müdürünün Öğretmenlik Deneyimine Göre Algıların Karşılaştırılması**

Okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin algıların okul müdürünün öğretmenlik deneyimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak ANOVA testi yapılmıştır. Varyansların homejenliği testi sonuçlarına göre, okul müdürünün yönetsel davranışları (Levene=.838,  $p>.05$ ), okulu tanıma ve amaca odaklanma (Levene=1.039,  $p>.05$ ), akademik çalışmalara değer verme (Levene=2.484,  $p>.05$ ), düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma (Levene=2.266,  $p>.05$ ), öğretimi destekleme (Levene=1.112,  $p>.05$ ), sınıf içi uygulamalara dahil olma (Levene=2.234,  $p>.05$ ) ve akademik gelişimi izleme (Levene=1.828,  $p>.05$ ) değişkenlerinde varyansların homojen olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.7.'de, okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin algıların okul müdürünün öğretmenlik deneyimine göre değişimini gösteren ANOVA sonuçları yer almaktadır. Çizelgeye göre, Okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin algılar, okul müdürünün öğretmenlik deneyimine göre manidar bir farklılık göstermemektedir,  $F(3,1204)=2.107$ ,  $p>.05$ . Bu kapsamda, okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının okul müdürünün öğretmenlik deneyimlerine bağlı olarak değişmediği söylenebilir. Diğer taraftan, okulu tanıma ve

amaca odaklanma ( $F_{(3,1204)}=2.844$ ,  $p>.05$ ) ile düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma ( $F_{(3,1204)}=3.297$ ,  $p>.05$ ) davranışlarında manidar bir farklılık yaşanmıştır.

**Çizelge 4.7.: Okul Müdürünün Yönetmel Davranışlarına İlişkin Algıların Okul Müdürünün Öğretmenlik Deneyimine Göre ANOVA Sonuçları**

<i>Değişkenler</i>	<i>Öğretmenlik Deneyimi</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark (Scheffe)</i>
Okul Müdürünün Yönetmel Davranışları	A. 1-5 yıl	508	3.80	.68	2.107	.098	-
	B. 6-10 yıl	256	3.92	.71			
	C. 11-15 yıl	192	3.76	.79			
	D. 16 ve üzeri yıl	252	3.82	.77			
	Toplam	1208	3.82	.72			
1. Okulu Tanıma ve Amaca Odaklanma	A. 1-5 yıl	508	3.78	.74	2.844*	.037	B-A B-C B-D
	B. 6-10 yıl	256	3.93	.80			
	C. 11-15 yıl	192	3.74	.84			
	D. 16 ve üzeri yıl	252	3.79	.83			
	Toplam	1208	3.81	.79			
2. Akademik Çalışmalara Değer Verme	A. 1-5 yıl	508	3.90	1.01	2.381	.068	-
	B. 6-10 yıl	256	4.07	.98			
	C. 11-15 yıl	192	3.97	1.04			
	D. 16 ve üzeri yıl	252	4.06	.90			
	Toplam	1208	3.98	.99			
3. Düzenli ve Güvenli Bir Çevre Oluşturma	A. 1-5 yıl	508	4.05	.70	3.297*	.020	B-A B-C
	B. 6-10 yıl	256	4.20	.71			
	C. 11-15 yıl	192	4.01	.78			
	D. 16 ve üzeri yıl	252	4.09	.72			
	Toplam	1208	4.08	.72			
4. Öğretimi Destekleme	A. 1-5 yıl	508	3.87	.76	1.992	.113	-
	B. 6-10 yıl	256	3.98	.77			
	C. 11-15 yıl	192	3.80	.92			
	D. 16 ve üzeri yıl	252	3.89	.86			
	Toplam	1208	3.89	.81			
5. Sınıf İçi Uygulamalara Dahil Olma	A. 1-5 yıl	508	3.53	.82	.993	.395	-
	B. 6-10 yıl	256	3.59	.91			
	C. 11-15 yıl	192	3.46	.99			
	D. 16 ve üzeri yıl	252	3.48	.96			
	Toplam	1208	3.52	.90			
6. Akademik Gelişimi İzleme	A. 1-5 yıl	508	3.73	.82	.806	.490	-
	B. 6-10 yıl	256	3.80	.86			
	C. 11-15 yıl	192	3.67	.94			
	D. 16 ve üzeri yıl	252	3.71	.90			
	Toplam	1208	3.73	.86			

\*  $p<.05$

Bu kapsamda, farkın kaynağını saptamaya yönelik yapılan Scheffe testi sonucu okulu tanıma ve amaca odaklanma boyutunda 6-10 yıl ( $\bar{X}=3.93$ , çoğu zaman) arasında öğretmenlik deneyimine sahip okul müdürlerinin bulunduğu okullardaki öğretmen algılarının 1-5 yıl ( $\bar{X}=3.80$ , çoğu zaman), 11-15 yıl ( $\bar{X}=3.76$ , çoğu zaman) ve 16 ve üzeri yıl ( $\bar{X}=3.82$ , çoğu zaman) gruplarındakilere göre manidar şekilde

yüksek olduğunu göstermektedir. Yine aynı çizelgede, düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma davranışlarına ilişkin olarak 6-10 yıl ( $\bar{X}=4.20$ , çoğu zaman) arasında öğretmenlik deneyimine sahip okul müdürlerinin bulunduğu okullardaki öğretmen görüşlerinin 1-5 yıl ( $\bar{X}=4.05$ , çoğu zaman) ve 11-15 yıl ( $\bar{X}=4.01$ , çoğu zaman) grubundakilere göre daha olumlu olduğu izlenmektedir.

#### **4.1.7. Okul Müdürünün Müdürlük Deneyimine Göre Algıların Karşılaştırılması**

Okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin görüşlerin okul müdürünün müdürlük deneyimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak ANOVA testi yapılmıştır. İlk olarak, varyansların homejenliği testi sonuçlarına bakıldığında, okul müdürünün yönetsel davranışları (Levene=1.994,  $p>.05$ ), okulu tanıma ve amaca odaklanma (Levene=2.396,  $p>.05$ ), akademik çalışmalara değer verme (Levene=1.533,  $p>.05$ ), düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma (Levene=1.770,  $p>.05$ ), öğretimi destekleme (Levene=1.313,  $p>.05$ ), sınıf içi uygulamalara dahil olma (Levene=2.363,  $p>.05$ ) ve akademik gelişimi izleme (Levene=2.040,  $p>.05$ ) değişkenlerinde varyansların homojen olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.8.'de, Okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin algıların okul müdürünün müdürlük deneyimine göre karşılaştırılmasından elde edilen ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelgeye göre, okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin algılar, okul müdürünün müdürlük deneyimine göre bir farklılık göstermektedir,  $F_{(3,1204)}=18.050$ ,  $p<.01$ . Bu çerçevede, okul müdürünün yönetsel davranışları sergileme düzeyine ilişkin öğretmen algıları, okul müdürünün öğretmenlik deneyimine göre farklılık göstermezken, müdürlük deneyimine göre farklılık göstermesi dikkat çekici bir durum olarak değerlendirilebilir. Farkın kaynağına yönelik yapılan Scheffe testi sonucuna göre müdürlük deneyimi 1-5 yıl ( $\bar{X}=4.02$ , çoğu zaman) arası olan okul müdürlerinin görev yaptığı okullardaki öğretmenlerin algıları, müdürlük deneyimi 6-10 yıl ( $\bar{X}=3.80$ , çoğu zaman) ve 16 ve üzeri yıl ( $\bar{X}=3.66$ , çoğu zaman) olanlara göre daha yüksektir. Bu kapsamda, araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin algılarının okul müdürünün müdürlük deneyimine bağlı olarak değiştiği söylenebilir.

**Çizelge 4.8.: Okul Müdürünün Yönetsel Davranışlarına İlişkin Algıların Okul Müdürünün Müdürlük Deneyimine Göre ANOVA Sonuçları**

<i>Değişkenler</i>	<i>Müdürlük Deneyimi</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark (Scheffe)</i>
Okul Müdürünün Yönetsel Davranışları	A. 1-5 yıl	306	4.02	.68	18.050**	.000	A-B A-D
	B. 6-10 yıl	227	3.80	.74			
	C. 11-15 yıl	211	3.93	.62			
	D. 16 ve üzeri yıl	464	3.66	.75			
	Toplam	1208	3.82	.72			
1. Okulu Tanıma ve Amaca Odaklanma	A. 1-5 yıl	306	4.01	.75	16.663**	.000	A-B A-D
	B. 6-10 yıl	227	3.78	.81			
	C. 11-15 yıl	211	3.93	.69			
	D. 16 ve üzeri yıl	464	3.63	.80			
	Toplam	1208	3.81	.79			
2. Akademik Çalışmalara Değer Verme	A. 1-5 yıl	306	4.30	.88	17.235**	.000	A-B A-C A-D
	B. 6-10 yıl	227	3.97	.97			
	C. 11-15 yıl	211	3.96	1.00			
	D. 16 ve üzeri yıl	464	3.79	1.01			
	Toplam	1208	3.98	.99			
3. Düzenli ve Güvenli Bir Çevre Oluşturma	A. 1-5 yıl	306	4.26	.66	14.972**	.000	A-D B-D C-D
	B. 6-10 yıl	227	4.12	.71			
	C. 11-15 yıl	211	4.14	.65			
	D. 16 ve üzeri yıl	464	3.92	.77			
	Toplam	1208	4.08	.72			
4. Öğretimi Destekleme	A. 1-5 yıl	306	4.06	.77	10.491**	.000	A-B A-D
	B. 6-10 yıl	227	3.85	.81			
	C. 11-15 yıl	211	3.98	.70			
	D. 16 ve üzeri yıl	464	3.75	.86			
	Toplam	1208	3.89	.81			
5. Sınıf İçi Uygulamalara Dahil Olma	A. 1-5 yıl	306	3.72	.86	11.926**	.000	A-B A-D
	B. 6-10 yıl	227	3.45	.95			
	C. 11-15 yıl	211	3.65	.77			
	D. 16 ve üzeri yıl	464	3.37	.92			
	Toplam	1208	3.52	.90			
6. Akademik Gelişimi İzleme	A. 1-5 yıl	306	3.92	.81	13.843**	.000	A-B A-D
	B. 6-10 yıl	227	3.70	.89			
	C. 11-15 yıl	211	3.88	.79			
	D. 16 ve üzeri yıl	464	3.56	.88			
	Toplam	1208	3.73	.86			

\*\* p<.01

Konu alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde, okulu tanıma ve amaca odaklanma ( $F_{(3,1204)}=16.663$ ,  $p<.01$ ), akademik çalışmalara değer verme ( $F_{(3,1204)}=17.235$ ,  $p<.01$ ), düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma ( $F_{(3,1204)}=14.972$ ,  $p<.01$ ), öğretimi destekleme ( $F_{(3,1204)}=10.491$ ,  $p<.01$ ), sınıf içi uygulamalara dahil olma ( $F_{(3,1204)}=11.926$ ,  $p<.01$ ) ve akademik gelişimi izleme ( $F_{(3,1204)}=13.843$ ,  $p<.01$ ) davranışlarını sergileme açısından müdürlük deneyimine göre öğretmen algılarının manidar biçimde farklılaştığı görülmektedir.



Farkin kaynağına ilişkin yapılan Scheffe testine göre, okulu tanıma ve amaca odaklanma davranışlarına yönelik olarak 1-5 yıl müdürlük deneyimine sahip okul müdürlerinin görev yaptığı okullardaki öğretmen algıları ( $\bar{X}=4.01$ , çoğu zaman), 6-10 yıl ( $\bar{X}=3.78$ , çoğu zaman) ve 16 ve üzeri yıl ( $\bar{X}=3.63$ , çoğu zaman) grubundaki öğretmenlere göre daha olumludur. Akademik çalışmalara değer verme boyutunda ise, 1-5 yıl müdürlük deneyimine sahip okul müdürlerinin görev yaptığı okullardaki öğretmen algıları ( $\bar{X}=4.30$ , her zaman), 6-10 yıl ( $\bar{X}=3.97$ , çoğu zaman), 11-15 yıl ( $\bar{X}=3.96$ , çoğu zaman) ve 16 ve üzeri yıl ( $\bar{X}=3.79$ , çoğu zaman) grubundaki öğretmenlere göre daha yüksektir.

Diğer bir boyutta, düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma davranışlarına yönelik olarak 16 ve üzeri yıl müdürlük deneyimine sahip okul müdürlerinin görev yaptığı okullardaki öğretmen algıları ( $\bar{X}=3.92$ , çoğu zaman), 1-5 yıl ( $\bar{X}=4.26$ , her zaman), 6-10 yıl ( $\bar{X}=4.12$ , çoğu zaman) ve 11-16 yıl ( $\bar{X}=4.14$ , çoğu zaman) grubundaki öğretmenlere göre daha düşüktür. Buna karşın, öğretimi destekleme boyutunda, 1-5 yıl müdürlük deneyimine sahip okul müdürlerinin görev yaptığı okullardaki öğretmen algıları ( $\bar{X}=4.06$ , çoğu zaman), 6-10 yıl ( $\bar{X}=3.85$ , çoğu zaman) ve 16 ve üzeri yıl ( $\bar{X}=3.75$ , çoğu zaman) grubundaki öğretmenlere göre daha olumludur.

Konu sınıf içi uygulamalara dahil olma davranışları açısından değerlendirildiğinde, 1-5 yıl müdürlük deneyimine sahip okul müdürlerinin görev yaptığı okullardaki öğretmen algıları ( $\bar{X}=3.72$ , çoğu zaman), 6-10 yıl ( $\bar{X}=3.45$ , çoğu zaman) ve 16 ve üzeri yıl ( $\bar{X}=3.37$ , ara sıra) grubundaki öğretmenlere göre daha olumludur. Yine benzer biçimde akademik gelişimi izleme davranışlarında 1-5 yıl müdürlük deneyimine sahip okul müdürlerinin görev yaptığı okullardaki öğretmen algıları ( $\bar{X}=3.92$ , çoğu zaman), 6-10 yıl ( $\bar{X}=3.70$ , çoğu zaman) ve 16 ve üzeri yıl ( $\bar{X}=3.56$ , çoğu zaman) grubundaki öğretmenlere göre daha yüksektir.

#### **4.1.8. Okul Müdürünün Mevcut Okuldaki Çalışma Süresine Göre Algıların Karşılaştırılması**

Okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin algıların okul müdürünün mevcut okuldaki çalışma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak ANOVA testi yapılmıştır. İlk olarak, varyansların homojenliği testi sonuçlarına bakıldığında, okul müdürünün yönetsel davranışları (Levene=1.937,  $p>.05$ ), okulu

tanıma ve amaca odaklanma (Levene=1.811,  $p>.05$ ), akademik çalışmalara değer verme (Levene=2.461,  $p>.05$ ), düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma (Levene=2.012,  $p>.05$ ), öğretimi destekleme (Levene=2.461,  $p>.05$ ), sınıf içi uygulamalara dahil olma (Levene=2.861,  $p>.05$ ) ve akademik gelişimi izleme (Levene=2.206,  $p>.05$ ) değişkenlerinde varyansların homojen olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.9.'da, okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin algıların okul müdürünün mevcut okuldaki çalışma süresine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

**Çizelge 4.9.: Okul Müdürünün Yönetsel Davranışlarına İlişkin Algıların Okul Müdürünün Mevcut Okuldaki Çalışma Süresine Göre ANOVA Sonuçları**

<i>Değişkenler</i>	<i>Süre</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark (Scheffe)</i>
Okul Müdürünün Yönetsel Davranışları	A. 1-2 yıl	641	3.85	.75	3.631*	.027	A-C B-C
	B. 3-4 yıl	239	3.88	.64			
	C. 5 ve üzeri yıl	328	3.73	.72			
	Toplam	1208	3.82	.72			
1. Okulu Tanıma ve Amaca Odaklanma	A. 1-2 yıl	641	3.83	.82	4.602*	.010	A-C B-C
	B. 3-4 yıl	239	3.90	.69			
	C. 5 ve üzeri yıl	328	3.70	.78			
	Toplam	1208	3.81	.79			
2. Akademik Çalışmalara Değer Verme	A. 1-2 yıl	641	4.00	1.00	2.428	.089	-
	B. 3-4 yıl	239	4.06	.93			
	C. 5 ve üzeri yıl	328	3.89	1.00			
	Toplam	1208	3.98	.99			
3. Düzenli ve Güvenli Bir Çevre Oluşturma	A. 1-2 yıl	641	4.10	.75	2.706	.067	-
	B. 3-4 yıl	239	4.14	.66			
	C. 5 ve üzeri yıl	328	4.01	.72			
	Toplam	1208	4.08	.72			
4. Öğretimi Destekleme	A. 1-2 yıl	641	3.91	.85	1.747	.175	-
	B. 3-4 yıl	239	3.93	.71			
	C. 5 ve üzeri yıl	328	3.82	.81			
	Toplam	1208	3.89	.81			
5. Sınıf İçi Uygulamalara Dahil Olma	A. 1-2 yıl	641	3.55	.93	2.033	.131	-
	B. 3-4 yıl	239	3.55	.80			
	C. 5 ve üzeri yıl	328	3.43	.89			
	Toplam	1208	3.52	.90			
6. Akademik Gelişimi İzleme	A. 1-2 yıl	641	3.77	.89	3.039*	.048	A-C
	B. 3-4 yıl	239	3.77	.80			
	C. 5 ve üzeri yıl	328	3.63	.85			
	Toplam	1208	3.73	.86			

\*\*  $p<.01$

Çizelgeye göre, okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin algılarda okul müdürünün mevcut okuldaki çalışma süresine göre manidar bir farklılık

yaşanmaktadır,  $F_{(2,1205)}=3.631$ ,  $p<.05$ . Bu kapsamda, farkın mevcut okullarında 1-2 yıl ( $\bar{X}=3.85$ , çoğu zaman) ve 3-4 yıl ( $\bar{X}=3.88$ , çoğu zaman) çalışma süresine sahip müdürler lehine yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, 5 ve üzeri yıl ( $\bar{X}=3.73$ , çoğu zaman) aynı okulda görev süresine sahip okul müdürüne ilişkin öğretmen algıları daha düşüktür.

Konu alt boyutlar açısından incelendiğinde, okulu tanıma ve amaca odaklanma ( $F_{(2,1205)}=4.602$ ,  $p<.05$ ) ve akademik gelişimi izleme ( $F_{(2,1205)}=3.039$ ,  $p<.05$ ) davranışlarında öğretmen görüşlerinin farklılaştığı görülmektedir. Bu kapsamda, okulu tanıma ve amaca odaklanma davranışlarında mevcut okullarında 1-2 yıl ( $\bar{X}=3.82$ , çoğu zaman) ve 3-4 yıl ( $\bar{X}=3.90$ , çoğu zaman) çalışma süresine sahip okul müdürlerine yönelik algının 5 ve üzeri yıla göre ( $\bar{X}=3.70$ , çoğu zaman) daha yüksek olduğu görülmektedir. Akademik gelişimi izleme boyutunda ise mevcut okullarında 1-2 yıl ( $\bar{X}=3.77$ , çoğu zaman) çalışma süresine sahip okul müdürlerine yönelik algı 5 ve üzeri yıla göre ( $\bar{X}=3.63$ , çoğu zaman) daha olumludur.

#### 4.1.9. Okul Müdürünün Eğitim Düzeyine Göre Algıların Karşılaştırılması

Okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin algıların okul müdürünün eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan t-testi sonuçları Çizelge 4.10.'da yer almaktadır.

**Çizelge 4.10.: Okul Müdürünün Yönetsel Davranışlarına İlişkin Algıların Okul Müdürünün Eğitim Düzeyine Göre t-testi Sonuçları**

<i>Değişkenler</i>	<i>Eğitim Düzeyi</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Okul Müdürünün Yönetsel Davranışları	Önlisans/Lisans	834	3.74	.72	-6.370**	.000
	Lisansüstü	374	4.02	.71		
1. Okulu Tanıma ve Amaca Odaklanma	Önlisans/Lisans	834	3.71	.78	-6.379**	.000
	Lisansüstü	374	4.02	.77		
2. Akademik Çalışmalara Değer Verme	Önlisans/Lisans	834	3.91	.99	-3.823**	.000
	Lisansüstü	374	4.14	.97		
3. Düzenli ve Güvenli Bir Çevre Oluşturma	Önlisans/Lisans	834	4.01	.72	-5.740**	.000
	Lisansüstü	374	4.26	.69		
4. Öğretimi Destekleme	Önlisans/Lisans	834	3.80	.82	-5.055**	.000
	Lisansüstü	374	4.08	.77		
5. Sınıf İçi Uygulamalara Dahil Olma	Önlisans/Lisans	834	3.43	.89	-5.398**	.000
	Lisansüstü	374	3.73	.88		
6. Akademik Gelişimi İzleme	Önlisans/Lisans	834	3.64	.85	-5.457**	.000
	Lisansüstü	374	3.93	.86		

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

Çizelgeye göre, okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin algılar okul müdürünün eğitim düzeyine göre manidar bir farklılık göstermektedir,  $t_{(1206)}=-6.370$ ,  $p<.01$ . Bu çerçevede, önlisans ve lisans mezunu okul müdürlerine yönelik algının ( $\bar{X}=3.74$ , çoğu zaman), lisansüstü mezunu olanlara göre ( $\bar{X}=3.77$ , çoğu zaman) daha düşük olduğu izlenmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin okul müdürünün yönetsel davranışlarına yönelik algıları ile müdürün eğitim düzeyi arasında manidar bir ilişkinin olduğu biçiminde değerlendirilebilir.

Konu OYYDÖ'nün alt boyutları açısından değerlendirildiğinde, okulu tanıma ve amaca odaklanma ( $t_{(2,1206)}=-6.379$ ,  $p<.01$ ), akademik çalışmalara değer verme ( $t_{(2,1206)}=-3.823$ ,  $p<.01$ ), düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma ( $t_{(2,1206)}=-5.740$ ,  $p<.01$ ), öğretimi destekleme ( $t_{(2,1206)}=-5.055$ ,  $p<.01$ ), sınıf içi uygulamalara dahil olma ( $t_{(2,1206)}=-5.398$ ,  $p<.01$ ) ve akademik gelişimi izleme ( $t_{(2,1206)}=-5.457$ ,  $p<.01$ ) davranışlarını sergileme açısından okul müdürün eğitim düzeyine göre öğretmen algılarının manidar biçimde farklılaştığı ve lisansüstü mezunu müdürlere yönelik algının daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu bulgu, yönetsel davranışları gösterme açısından okul müdürünün eğitim düzeyinin önemli bir değişken olduğunu destekler niteliktedir. Benzer biçimde, Valentine ve Prater (2011) dokuz liderlik boyutuna ilişkin öğretmen algıları ile okul müdürünün eğitim düzeyi arasında manidar bir ilişki olduğunu saptamıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, okul müdürünün eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin kendi müdürlerini daha yetkin biçimde algılayabileceği söylenebilir.

#### **4.2. Okul Müdürünün Yönetsel Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algıları ile Öğretmenlerin Mesleki Topluluk ve Öğretime Odaklanma Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi**

Araştırmanın ikinci alt problemi, okul müdürünün yönetsel davranışları sergileme, öğretmenlerin mesleki topluluk ve öğretime odaklanma düzeyleri arasındaki ilişkileri saptamaya yöneliktir. Bu kapsamda, öğretmenlerin "Okul Yöneticilerinin Yönetsel Davranışları Ölçeği"nden, "Mesleki Topluluk Ölçeği"nden ve "Öğretime Odaklanma Ölçeği"nden aldıkları puanlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik olarak Pearson momentler çarpımı korelasyon analiz yapılmıştır. Bu çerçevede sonuçlar Çizelge 4.11.'de yer almaktadır.

**Çizelge 4.11.: Okul Müdürünün Yönetsel Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algıları ile Öğretmenlerin Mesleki Topluluk ve Öğretime Odaklanma Düzeyleri Arasındaki Korelasyonlar**

<i>Değişkenler</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<b>1. Okul Müdürünün Yönetsel Davranışları</b>	1208	3.82	-											
2. Okulu Tanıma ve Amaca Odaklanma	1208	3.81 <sup>a</sup>	.832**	-										
3. Akademik Çalışmalara Değer Verme	1208	3.98 <sup>a</sup>	.461**	.381**	-									
4. Düzenli ve Güvenli Bir Çevre Oluşturma	1208	4.08 <sup>a</sup>	.806**	.819**	.424**	-								
5. Öğretimi Destekleme	1208	3.89 <sup>a</sup>	.823**	.824**	.365**	.852**	-							
6. Sınıf İçi Uygulamalara Dahil Olma	1208	3.52 <sup>a</sup>	.791**	.779**	.243**	.730**	.811**	-						
7. Akademik Gelişimi İzleme	1208	3.73 <sup>a</sup>	.834**	.834**	.305**	.782**	.791**	.810**	-					
<b>8. Mesleki Topluluk</b>	1208	3.23	.414**	.434**	.041	.353**	.360**	.402**	.404**	-				
9. Sorumluluğu Paylaşma	1208	3.70 <sup>b</sup>	.357**	.349**	.160**	.341**	.315**	.285**	.336**	.680**	-			
10. Yansıtıcı Diyalog	1208	3.69 <sup>c</sup>	.325**	.348**	.089**	.296**	.281**	.293**	.291**	.794**	.317**	-		
11. Uygulamaları Kurumsallaştırma	1208	2.08 <sup>c</sup>	.186**	.214**	-.186**	.097**	.159**	.276**	.226**	.640**	.085**	.337**	-	
<b>12. Öğretime Odaklanma</b>	1208	3.75 <sup>b</sup>	.353**	.358**	.107**	.347**	.310**	.290**	.330**	.441**	.505**	.278**	.136**	-

\* p<.05, \*\* p<.01

<sup>a</sup> Ölçek değeri 1=Hiçbir Zaman, 5=Her Zaman

<sup>b</sup> Ölçek değeri 1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum

<sup>c</sup> Ölçek değeri 1=Hiç, 5=10 ve üzeri

Çizelgeye göre, Okul Yöneticilerinin Yönetmel Davranışları Ölçeği ile alt ölçek puanları arasında pozitif yönde, orta ve yüksek düzeylerde manidar ilişkiler yaşandığı görülmektedir. Buna göre, okulu tanıma ve amaca odaklanma ( $r=.83$ ,  $p<.01$ ), düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma ( $r=.81$ ,  $p<.01$ ), öğretimi destekleme ( $r=.82$ ,  $p<.01$ ), sınıf içi uygulamalara dahil olma ( $r=.79$ ,  $p<.01$ ) ve akademik gelişimi izleme ( $r=.83$ ,  $p<.01$ ) değişkenleri ile yüksek düzeyde, akademik çalışmalara değer verme ( $r=.46$ ,  $p<.01$ ) değişkeni ile orta düzeyde ve manidar bir ilişki gerçekleşmiştir.

Benzer biçimde, Mesleki Topluluk Ölçeği ile alt ölçek puanları arasında pozitif yönde, orta ve yüksek düzeylerde manidar ilişkilerin olduğu görülmektedir. Bulgular ayrıntılı olarak incelendiğinde, yansıtıcı diyalog değişkeni ile mesleki topluluk değişkeni arasında yüksek düzeyde bir ilişki yaşanırken ( $r=.79$ ,  $p<.01$ ), sorumluluğu paylaşma ( $r=.68$ ,  $p<.01$ ) ve uygulamaları kurumsallaştırma ( $r=.64$ ,  $p<.01$ ) değişkenleri arasında orta düzeyde bir ilişki oluşmuştur.

Öte yandan, ölçek toplam puanları açısından değişkenler arasındaki ilişkilere bakıldığında ise en yüksek ilişkinin Öğretime Odaklanma Ölçeği ile Mesleki Topluluk Ölçeği arasında ( $r=.41$ ,  $p<.01$ ) olduğu, en düşük ilişkinin ise Öğretime Odaklanma Ölçeği ile Okul Yöneticilerinin Yönetmel Davranışları Ölçeği arasında ( $r=.35$ ,  $p<.01$ ) yaşandığı görülmektedir. Öğretime odaklanma değişkeninin Mesleki Topluluk Ölçeği alt boyutları açısından sorumluluğu paylaşma değişkeni ile arasındaki ilişki diğerlerine göre daha güçlüdür ( $r=.51$ ,  $p<.01$ ). Bu değer, okul müdürünün yönetmel davranışları açısından incelendiğinde ise öğretime odaklanma değişkeni ile okulu tanıma ve amaca odaklanma değişkeni arasında diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir ( $r=.36$ ,  $p<.01$ ). Diğer taraftan, Mesleki Topluluk Ölçeği ile Okul Yöneticilerinin Yönetmel Davranışları Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkilerde en yüksek değer okulu tanıma ve amaca odaklanma değişkeni arasında yaşanmıştır ( $r=.43$ ,  $p<.01$ ).

Araştırmanın bu alt bölümünden elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak okul müdürünün yönetmel davranışları sergileme düzeyi arttıkça öğretmenlerin mesleki topluluk ve öğretime odaklanma düzeylerinin arttığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, Wahlstrom ve Louis (2008)'in ortaya koyduğu bulgularla benzerlik göstermektedir. Söz konusu çalışmada, okul müdürünün liderlik davranışlarının öğretmenlerin birbirleri arasındaki ilişkileri güçlendirdiğine ve sınıfta

kullandıkları stratejiler üzerindeki etkisine dönük kanıtlar sunulmuştur. Benzer biçimde Hallinger ve diğerleri (2014), Hong Kong'da 32 ilkokul üzerinde yürüttükleri çalışmada, okul müdürünün davranışları ile öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyi arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırmanın sonuç bölümünde, okul müdürünün liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyi arasında düşük bir ilişki saptanmıştır. Yine aynı çalışmada, okul müdürünün kaliteye yönelik bazı davranışları ile öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyi arasındaki ilişki orta düzeyde gerçekleşmiştir. Bir diğer çalışmada Özdemir (2012b), okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin işe yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir. Söz konusu çalışmaya ait bulgular, okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin işe yönelik tutumlarını %27 oranında açıkladığını göstermektedir. Ayrıca, Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç (2012), okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışlarının kolektif öğretmen yeterliği üzerinde etkili olduğu gösterir nitelikte kanıtlar sunmuştur. Tüm bu bilgiler ışığında, okul müdürünün davranışları ile öğretmenler arasındaki ilişkilerin düzeyi ve öğretmenlerin sınıf içerisindeki çalışmaları arasında bir ilişkinin olabileceği söylenebilir.

#### **4.3. Öğrencilerin Akademik Başarıları Puanları Açısından Araştırma Kapsamına Giren Okullar Arasındaki Farklılaşmanın Belirlenmesi**

Araştırmanın üçüncü alt problemi öğrencilerin akademik başarı puanları açısından okullar arası farklılaşmanın belirlenmesine dönüktür. Bu sorunun cevabına yönelik olarak öğrencilerin akademik başarı puanlarının düzey 1'de yer aldığı seçkisiz etkili tek yönlü ANOVA modeli oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, öğrenci başarıları açısından araştırma kapsamına giren okullar arasında farkın olup olmadığı, eğer varsa bu farkın oluşmasında okul düzeyi değişkenlerin etkisinin ortaya konulması ve her bir değişkenin diğer değişkenler kontrol altına alındığında modele olan katkılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu analizin gerçekleştirilebilmesi için HLM 7.01 programı kullanılmıştır. Tüm bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik olarak oluşturulan seçkisiz etkili tek yönlü ANOVA modeli sabit etki sonuçları Çizelge 4.12.'te yer almaktadır.

**Çizelge 4.12.: Tek Yönlü ANOVA Modeli Sabit Etki Sonuçları**

<i>Sabit Etki</i>	<i>Katsayı</i>	<i>Standart hata</i>	<i>t - oranı</i>	<i>sd</i>	<i>p değeri</i>
Tüm okulların ortalaması, $\gamma_{00}$	59.60	.93	63.833	78	<.001

Çizelge 4.12.'de yer alan tek yönlü ANOVA modeline ilişkin sabit etki sonuçları incelendiğinde, araştırma kapsamına giren okullar arasında öğrencilerin akademik başarı puanları açısından manidar bir farkın olduğu görülmektedir,  $t_{(78)}=63.833$ ,  $p<.001$ . Yine aynı çizelgeden, okulların ortalama akademik başarı puanlarının 59.60 ve standart hatasının .93 olarak gerçekleştiği izlenmektedir. Bu açıdan, %95 güven aralığında ortalamanın gerçek değerinin;

$$59.60 \pm 1.96 (.93) = (57.78 - 61.42)$$

57.78 ile 61.42 arasında değiştiği söyleyebilir. Bununla birlikte, ortalama puanlar bakımından okullar arasında yaşanan farklılığın seçkisiz olup olmadığı Çizelge 4.13.'te yer almaktadır.

**Çizelge 4.13.: Tek Yönlü ANOVA Modeli Seçkisiz Etki Sonuçları**

<i>Tesadüfi Etki</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>Varyans Bileşeni</i>	<i>sd</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>p değeri</i>
Okul Ortalaması, $\mu_{0j}$	7.98	63.65	78	1368.701	<.001
Düzey 1 etkisi, $r_{ij}$	18.11	328.14			

Çizelgeye göre, öğrencilerin akademik başarı puanlarına ilişkin okul düzeyindeki varyansın seçkisiz etkisinin manidar olduğu görülmektedir,  $x^2=1368.701$ ,  $p<.001$ . Bu kapsamda, ortalama öğrenci puanları bakımından okullar arasındaki farklılaşmanın tesadüfi olduğu söylenebilir. Yine aynı çizelgede, okul içi varyans bileşeninin en yüksek olabilirliğinin kestirimi 328.14 iken okullar arasında bu değer 63.65 olarak yer almaktadır. Bu doğrultuda, ortalama okul başarısı açısından ortaya çıkan farklılaşmanın oranına ilişkin hesaplamada kullanılan eşitlik [3.5.]'e göre;

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

$$\rho = 63.65 / (63.65 + 328.14)$$

$$\rho = 0.16$$



okul içi korelasyon katsayısı (intraclass correlation coefficient - ICC) 0.16 olarak bulunmuştur. Eşitlikte yer alan  $\rho$  değeri toplam varyansın okullar arası varyans tarafından açıklanma oranını ifade etmektedir. Bu kapsamda, okulların ortalama akademik başarı puanları arasında yaşanan farklılaşmanın %16'sının okul düzeyindeki değişkenlerden kaynaklandığını, buna karşın öğrenci düzeyindeki değişkenlerin etkisinin %84 olarak gerçekleştiği görülmektedir. Ayrıca, analiz sonucunda, güvenirlik katsayısı  $\beta_0=.924$  olarak bulunmuştur. Bu kapsamda, örneklem ortalamalarının gerçek okul ortalamasını yansıtması açısından güvenilir olduğu söylenebilir. İlgili alanyazında, ICC'nin büyüklüğü ölçülen değişkenin karakteristiklerine ve grupların niteliklerine göre değiştiği ifade edilmektedir (Heck, 2001). Okul çıktılarına ilişkin araştırmalarda ise ICC değerinin çoğunlukla .10 ile .25 arasında değişmekte olduğu vurgulanmaktadır (Hill & Rowe, 1996; Reynolds & Packer, 1992). Yine bu araştırmada, ICC değerinin .05'in üzerinde olması okullar arasında değişimin olduğuna ve çok düzeyli analizlerin yapılması gerektiğine işaret etmektedir (Heck, 2001).

Öte yandan, öğrencilerin başarı puanları açısından okullar arasında farklılaşmanın oranına ilişkin farklı araştırmalarda farklı sonuçlarla ulaşıldığı görülmektedir. Yıldırım (2012), PISA 2009 verilerine dayalı olarak yürüttüğü çalışmada, okuduğunu anlama puanı bakımından ortaya çıkan değişimin okullar arası farktan kaynaklanan oranının Hallanda'da %60, Kore'de %27 ve Türkiye'de %67 olarak gerçekleştiğini saptamıştır. Bir diğer çalışmada Abazaoğlu (2014), TIMSS 2011 uygulamasında Türkiye'de öğrencilerin fen başarıları varyansının yaklaşık %29'unun öğretmen değişkene ait olduğunu belirtmiştir. Öte yandan Shin ve diğerleri (2012), Kore, Meksika ve ABD ülkelerine ait PISA 2009 verilerine dayalı biçimde yürüttükleri çalışmada, öğrenci puanlarındaki toplam varyansın %40'ünün okullar arası farktan kaynaklandığını saptamışlardır. Goldstein (1997), etkili okul araştırmalarında kullanılan yöntemleri incelediği çalışmada, öğrenme çıktılarına dönük okullar arası varyansın %10 ile %20 arasında değiştiği sonucuna varmıştır. Walker, Lee ve Bryant (2014) ise Hong Kong'ta yer alan 42 ortaokul üzerinde yürüttükleri çalışmalarında, öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin toplam varyansın yaklaşık %35'inin okul düzeyindeki değişkenlerle açıklandığını ortaya koymuştur. Söz konusu tüm bulgular topluca değerlendirildiğinde, okul düzeyindeki değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli olduğu görülmektedir.

#### 4.4. Öğrencilerin Akademik Başarıları Puanları ile Okul Düzeyindeki Değişkenler Arasındaki Doğrudan İlişkilerin Belirlenmesi

Araştırmanın dördüncü alt problemi, öğrencilerin akademik başarı puanları ile okul düzeyindeki değişkenler (okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin öğretmen algıları, öğretmenlerin mesleki topluluk ve öğretime odaklanma düzeyi ve bağlamsal faktörler) arasında manidar bir ilişkinin olup olmadığını saptamaya yöneliktir. Bu problemin çözümü için ortalamaların çıktığı olduğu regresyon modeli kullanılmıştır. Söz konusu modelin çözümlenebilmesi için öncelikli olarak bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığına bakılmıştır. Bu kapsamda, değişkenler arasındaki çoklu bağlantı durumunu test etmek için varyans şişme faktörleri (VIF) ve tolerans değerleri incelenmiştir. Tolerans değerinin  $(1-R^2)$  .20'den daha düşük ve varyans şişme faktörünün (VIF) 10'dan büyük olması söz konusu problemin varlığına işaret etmektedir (Belsley, Kuh & Welsch, 1980; Büyüköztürk, 2012). Analiz sonucunda, bağımsız değişkenlere ait VIF değerlerinin 1.07 ile 5.80 ve tolerans değerlerinin .21 ile .93 arasında yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda, bağımsız değişkenler arasında ortalamaların çıktığı olduğu regresyon modeli sonuçlarını etkileyecek düzeyde çoklu bağlantı probleminin olmadığı söylenebilir.

Buna göre modelin ilk aşamasında, okul düzeyine ilişkin bağlamsal faktörler değerlendirmeye alınmıştır. Bu çerçevede, ortalamaların çıktığı olduğu regresyon modeline ilişkin sabit ve tesadüfi etki sonuçları Çizelge 4.14.'te sunulmaktadır.

**Çizelge 4.14.: Bağlamsal Faktörlere İlişkin Ortalamaların Çıktığı Olduğu Regresyon Modeli Sabit ve Tesadüfi Etki Sonuçları**

<i>Sabit Etki</i>	<i>Katsayı</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>t - oranı</i>	<i>sd</i>	<i>p değeri</i>
Tüm Okulların Ortalaması, $\gamma_{00}$	59.62	.71	84.221	73	<.001
Gelişmişlik İndeksi*, $\gamma_{01}$	4.96	.60	8.242	73	<.001
Okul Büyüklüğü*, $\gamma_{02}$	.40	1.17	.341	73	.734
Öğretim Şekli, $\gamma_{03}$	-1.35	.81	-1.658	73	.102
Derslik Başına Öğrenci*, $\gamma_{04}$	-1.21	.66	-1.824	73	.165
Kız Öğrenci Oranı*, $\gamma_{05}$	-.86	.61	-1.404	73	.456
<i>Tesadüfi Etki</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>Varyans Bileşeni</i>	<i>sd</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>p Değeri</i>
Okul Ortalaması, $u_{0j}$	6.24	38.99	73	828.927	<.001
Düzyen 1 etkisi, $r_{ij}$	18.12	328.14			

\* Genel ortalamaya dayalı merkezileştirme yapılmıştır.

Çizelgede yer alan okul düzeyine ait bağlamsal değişkenlerin okulun ortalama akademik başarı puanı üzerindeki etkisi incelendiğinde, okulun bulunduğu mahallenin gelişmişlik indeksinin manidar etkiye sahip olduğu görülmektedir ( $\gamma_{01}=4.96$ ,  $sh=.60$ ,  $p<.001$ ). Diğer taraftan, okul büyüklüğünün ( $\gamma_{02}=.40$ ,  $sh=1.17$ ,  $p>.05$ ), öğretim şeklinin ( $\gamma_{03}=-1.35$ ,  $sh=.81$ ,  $p>.05$ ), derslik başına düşen öğrenci sayısının ( $\gamma_{04}=-1.21$ ,  $sh=.66$ ,  $p>.05$ ) ve kız öğrenci oranının ( $\gamma_{05}=-.86$ ,  $sh=.61$ ,  $p>.05$ ) ortalama puan üzerinde manidar etkisi saptanamamıştır. Modele ikinci aşamada, okul müdürünün yönetsel davranışları, mesleki topluluk ve öğretime odaklanma değişkenleri alınmıştır. Bu çerçevede, ortalamaların çıktığı olduğu regresyon modeline ilişkin sabit ve tesadüfi etki sonuçları Çizelge 4.15.'de yer almaktadır.

**Çizelge 4.15.: Okul Müdürünün Yönetsel Davranışları, Mesleki Topluluk ve Öğretime Odaklanma Değişkenlerine İlişkin Ortalamaların Çıktığı Olduğu Regresyon Modeli Sabit ve Tesadüfi Etki Sonuçları**

<i>Sabit Etki</i>	<i>Katsayı</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>t - oranı</i>	<i>sd</i>	<i>p değeri</i>
Tüm Okulların Ortalaması, $\gamma_{00}$	59.59	.79	75.009	68	<.001
Okulu Tanıma ve Amaca Odaklanma*, $\gamma_{01}$	6.24	2.96	2.109	68	.039
Akademik Çalışmalara Değer Verme*, $\gamma_{02}$	-1.84	1.24	-1.490	68	.141
Güvenli ve Düzenli Bir Çevre Oluşturma*, $\gamma_{03}$	3.25	3.41	.953	68	.344
Öğretimi Destekleme*, $\gamma_{04}$	.02	3.71	.006	68	.995
Sınıf İçi Uygulamalara Dahil Olma*, $\gamma_{05}$	-3.55	2.34	-1.515	68	.134
Akademik Gelişimi İzleme*, $\gamma_{06}$	-4.87	3.05	-1.599	68	.114
Sorumluluğu Paylaşma*, $\gamma_{07}$	-1.25	1.05	-1.191	68	.238
Yansıtıcı Diyalog*, $\gamma_{08}$	.01	1.08	.013	68	.990
Uygulamaları Kurumsallaştırma*, $\gamma_{09}$	.57	1.26	.453	68	.652
Öğretime Odaklanma*, $\gamma_{10}$	4.06	1.15	3.530	68	<.001
<i>Tesadüfi Etki</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>Varyans Bileşeni</i>	<i>sd</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>p Değeri</i>
Okul Ortalaması, $u_{0j}$	7.19	51.67	68	989.569	<.001
Düzen 1 etkisi, $r_{ij}$	18.12	328.14			

\* Genel ortalamaya dayalı merkezileştirme yapılmıştır.

Çizelge 4.15.'e göre, okul müdürünün okulu tanıma ve amaca odaklanma, akademik çalışmalara değer verme, düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma, öğretimi destekleme, sınıf içi uygulamalara dahil olma ve akademik gelişimi izleme davranışlarının okulun ortalama akademik başarı puanı üzerinde manidar etkisi saptanamamıştır ( $p>.05$ ). Benzer biçimde mesleki topluluk ölçeği alt boyutlarının okul ortalama akademik başarı puanı üzerindeki etkisi manidar değildir ( $p>.05$ ).

Buna karşın, öğretime odaklanma düzeyi ile okulun ortalama akademik başarı puanı arasında pozitif yönde manidar bir ilişki ortaya konulmuştur ( $\gamma_{10}=4.06$ ,  $sh=1.15$ ,  $p<.01$ ).

Okul bağlamı kategorisinde yer alan ve okulun ortalama akademik başarı puanını manidar biçimde etkileyen gelişmişlik indeksi değişkeni ile ikinci kategoride bulunan okulu tanıma ve amaca odaklanma ile öğretime odaklanma değişkenleri birlikte ele alındığında ortalamaların çıktığı olduğu regresyon modeli düzey 1'e ait eşitlik [4.1.]'de gösterilmektedir.

$$BASARI_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij} \quad [4.1.]$$

Düzyey 2'ye ait model ise eşitlik [4.2.]'de yer almaktadır.

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}*(GI_j) + \gamma_{02}*(OYYD\_TA_j) + \gamma_{03}*(OO_j) + u_{0j} \quad [4.2.]$$

Birleştirilmiş model ise eşitlik [4.3.]'te yer almaktadır.

$$BASARI_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01}*(GI_j) + \gamma_{02}*(OYYD\_TA_j) + \gamma_{03}*(OO_j) + u_{0j} + r_{ij} \quad [4.3.]$$

Bu çerçevede, gelişmişlik indeksi değişkeni ile okulu tanıma ve amaca odaklanma ile öğretime odaklanma değişkenlerinin yer aldığı ortalamaların çıktığı olduğu regresyon modeline ilişkin sabit ve tesadüfi etki sonuçları Çizelge 4.16.'da sunulmaktadır.

**Çizelge 4.16.: Gelişmişlik İndeksi, Okulu Tanıma ve Amaca Odaklanma ve Öğretime Odaklanma Değişkenlerine İlişkin Ortalamaların Çıktığı Olduğu Regresyon Modeli Sabit ve Tesadüfi Etki Sonuçları**

<i>Sabit Etki</i>	<i>Katsayı</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>t - oranı</i>	<i>sd</i>	<i>p değeri</i>
Tüm Okulların Ortalaması, $\gamma_{00}$	59.56	.69	85.781	75	<.001
Gelişmişlik İndeksi*, $\gamma_{01}$	4.67	.68	6.850	75	<.001
Okulu Tanıma ve Amaca Odaklanma*, $\gamma_{02}$	-.87	.76	-1.142	75	.257
Öğretime Odaklanma*, $\gamma_{03}$	2.78	.96	2.911	75	.005
<i>Tesadüfi Etki</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>Varyans Bileşeni</i>	<i>sd</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>p Değeri</i>
Okul Ortalaması, $u_{0j}$	5.87	34.47	75	712.662	<.001
Düzyey 1 etkisi, $r_{ij}$	18.12	328.23			

\* Genel ortalamaya dayalı merkezileştirme yapılmıştır.

Çizelge 4.16.'ya göre, gelişmişlik indeksinin okulun ortalama akademik başarı puanı üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu görülmektedir ( $\gamma_{01}=4.67$ ,  $sh=.68$ ,  $p<.01$ ). Diğer değişkenler sabit tutulduğunda, okulun bulunduğu mahallenin gelişmişlik indeksindeki bir birimlik artışın okulun ortalama akademik başarı puanında 4.67 birimlik bir artışa neden olduğu izlenmektedir. Yine aynı çizelgeden öğretime odaklanma değişkeninin okulun ortalama akademik başarı puanını manidar biçimde arttırdığı saptanmıştır ( $\gamma_{02}=2.78$ ,  $sh=.96$ ,  $p<.01$ ). Buna göre öğretime odaklanma değişkeninde yaşanan bir birimlik artışın okulun ortalama akademik başarı puanında 2.78 birimlik bir artışa neden olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, modele eklenen değişkenlerle birlikte okulu tanıma ve amaca odaklanma değişkeninin okulun ortalama akademik başarı puanı üzerindeki manidar etkisi ortadan kalkmıştır ( $p>.05$ ).

Bununla birlikte, araştırma kapsamında ele alınan okul düzeyi değişkenlerinin modele eklenmesinden sonra hata varyansı 34.47'ye gerilediği görülmektedir. Bu kapsamda,

$$\rho = (63.65 - 34.47) \times 100 / 63.65$$

$$\rho = \%46$$

öğrencilerin akademik başarı puanlarında yaşanan farklılaşmanın %46'sının modele eklenen okul düzeyi değişkenleri ile açıklandığı söylenebilir. Bu durum aynı zamanda okul düzeyi değişkenlerinden modele eklenmeyen %54'lük bir kısmın olduğunu göstermektedir. Bu analiz için güvenilirlik değeri  $\beta_0=0.885$  olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında okulun bulunduğu mahallenin gelişmişlik indeksi ile okulun ortalama akademik başarı puanı arasındaki ilişkiye dönük ortaya konulan sonuç, mahallenin eğitimsel eşitsizliklerin üretilmesinde önemli bir bağlamsal değişken olduğunu gösterir niteliktedir. Coleman'a göre (1988), bir mahalle içerisindeki sosyal bağların doğası ve yoğunluğu eğitim sürecini etkileyebilmektedir. Bu kapsamda araştırmalar, bulunduğu yerleşim birimi açısından okullar arasında niteliksel farklılıklar yaşandığını ve dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin akademik başarılarının daha düşük olduğunu gösterir kanıtlar sunmaktadır (Mullis, Dossey, Foertsch, Jones & Gentile, 1991). Yine araştırma bulguları, dezavantajlı okulların

da daha çok yoksul kesim içerisinde kümelenmiş olduğunu göstermektedir (Newman & Schnare, 1997; Saporito & Sohoni, 2007). Her ne kadar PISA 2000 verileri, araştırmaya katılan ülkelerin çok azında okulun yer aldığı mahallenin akademik performans üzerindeki etkisine işaret etmekte ise de Hollanda'da yürütülen çalışmalar, şehirleşme oranı ile akademik performans arasında ilişkiye ait bulgular sunmaktadır (Krüger vd., 2007; Luyten vd., 2005).

Okulun bulunduğu mahallenin okul çıktıları üzerindeki etkisini saptamak için değişken olarak daha çok sosyoekonomik düzey, işgücü piyasasına katılım oranları ve ırksal özelliklerin ele alındığı görülmektedir. Bu kapsamda, Johnson (2012) yaptığı çalışmada 23 araştırmayı incelemiş ve 18 çalışmada okulun bulunduğu mahallenin okul kaynaklarına göre daha büyük etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Bu araştırmaların birinde Entwisle, Alexander ve Olson (1994), cinsiyet açısından matematik alanında kızlar aleyhine oluşan açıklığı değerlendirmeye almışlardır. Araştırmanın sonuç bölümünde, okullar arasında yaşanan farklılaşmanın %13'ünün okul düzeyindeki değişkenlere ait olduğu ve bu oranın %87'sinin okulun bulunduğu mahallenin geliri ile açıklandığı belirtilmiştir.

Bununla birlikte, Çingir, Kadılar ve Koçberber (2009), Türkiye'de ilçelerin ilköğretim ve ortaöğretim olanaklarına göre gelişmişlik indekslerini hesapladıkları çalışmalarında, ilçelerin %94'ünün ilköğretim olanakları yönünden orta ya da kötü durumda olduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında araştırmada, en düşük eğitim olanağına sahip 62 ilçede görev yapan Milli Eğitim Müdürünün görüşlerine dayalı olarak bu ilçelerin önemli sorunları saptanmaya çalışılmıştır. Buna göre okulların temizlik ve hizmetli ihtiyacı, yeterli öğretmenin olmayışı, ailelerin eğitime yeterli yatırım yapmaması, ailelerin ilgisiz ve/veya eğitim düzeylerinin düşük olması, derslik sayısının yetersiz oluşu, okullarda kütüphane ya da laboratuvarın olmayışı/yetersiz olması ve okullarda malzeme ve donatım eksikliği bu ilçelerin en önemli sorunları arasında gösterilmiştir. Yukarıda sıralanan araştırmalar topluca ele alındığında, öğrencilerin ebeveynlerin ötesinde bir toplum içerisinde yaşadığı gerçeğini ön plana çıkarmaktadır. Bu kapsamda, okulun bulunduğu yerleşim biriminin okul çıktıları üzerinde önemli etkilere sahip olduğu söylenebilir.

Öte yandan, araştırmada okul müdürü ile öğrenci başarı arasında doğrudan bir ilişkinin saptanamadığı görülmektedir. İlgili alanyazında bu sonuca ilişkin olarak nicel çalışmalarda kavramsal ve yöntemsel açılardan kaynaklı farklı bulgulara

ulaşıldığı görülmektedir. Bunlardan birinde Witziers ve diğerleri (2003), 1986 ile 1996 yılları arasını kapsayan 37 çalışmaya ilişkin meta analizi sonucunda ilkokullarda okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki doğrudan etkisinin pozitif yönde zayıf olduğunu ortaya koymuştur. Aynı çalışmada, okul müdürünün doğrudan etkisinin öğrenci başarısındaki toplam varyansın %1'den daha fazlasını açıklayamadığı görülmüştür. Öte yandan ortaöğretimde ise manidar bir etki saptanamamıştır. Bununla birlikte çalışmanın öneriler bölümünde araştırmacıların aracı değişkenlere ve bağlamsal faktörlere odaklanması gerektiği vurgulanmıştır. Bir diğer çalışmada, Hallinger ve Heck (1996a, 1998), 41 uluslararası araştırmayı gözden geçirdiği çalışmanın sonuç bölümünde doğrudan etki modelinin okul müdürünün etkisini açıklamada sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, Hallinger ve diğerleri (1996), okul müdürü ile öğrenci başarıları arasındaki ilişkiyi yapısal eşitlik modeli kullanarak incelemiştir. Çalışmada, öğrenci başarısı üzerine doğrudan bir etki bulunamamıştır. Araştırma sonuçları ile tutarlılık gösteren bu bulgular, okul müdürünün öğrenci başarısını artırması için aracı değişkenlerin kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Diğer taraftan, son dönemde doğrudan etkiye dönük ortaya konulan kanıtlar dikkat çekicidir. Bu kapsamda Silva ve diğerleri (2011), okul müdürün öğrencilerle birebir etkileşim içerisinde olmasının başarı üzerinde oluşturduğu değişimi incelemiştir. Araştırmanın sonuç bölümünde, okul müdürünün öğrenciyle birlikte başarıya dönük hedef belirlemesinin öğrencilerin okuma puanları üzerinde doğrudan bir etkiye yol açtığı saptanmıştır. Benzer bir yöntemle, Nettles (2005), 388 okul müdürünün Florida'da yürütülen okuma programının uygulanmasındaki rolünü incelediği çalışmasında, öğrenci üzerinde doğrudan etkili olabilecek davranışları ele almıştır. Buna göre, okul müdürünün etkili okumaya yönelik uygulamaları arttıkça öğrencilerin dakika başına okuduğu kelime sayılarında ve akıcı okuma oranlarında artış yaşandığı görülmüştür. Yukarıda yer alan bulgular topluca değerlendirildiğinde, okul müdürünün öğrenci başarısını artırmaya dönük doğrudan etkiye sahip uygulamalarının ele alınmasıyla araştırma sonuçlarının değişiklik gösterebileceği söylenebilir. Bu durum, okul müdürünün başarı üzerinde yalnızca dolaylı etkisinin olmadığı aynı zamanda doğrudan etkisinin de olabileceği biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde yer alan korelasyon katsayıları, öğretmenlerin "Okul Yöneticilerinin Yönetsel Davranışları Ölçeği"nden, "Mesleki Topluluk

Ölçeği”nden ve “Öğretime Odaklanma Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde manidar bir ilişkinin olduğunu göstermekteydi. Bununla beraber, ortalamaların çıktığı olduğu regresyon modeli sonucunda öğretmenlerin öğretime odaklanmasının öğrenci başarısı üzerindeki doğrudan etkisi manidar bulunmuştur. Ayrıca, okul müdürünün okulu tanıma ve amaca odaklanma davranışlarının akademik başarıyla olan ilişkisi gelişmişlik indeksinin modele eklenmesiyle birlikte ortadan kalkmıştır. Tüm bu bilgiler ışığında, okul müdürünün yönetsel davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkide öğretmenlerin mesleki topluluk ve öğretime odaklanma düzeyinin aracı etkide olabileceği söylenebilir. Bu kapsamda araştırma bulguları, okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin dolaylı olabileceğine işaret etmektedir. Heck ve Hallinger’e (2009) göre, okul müdürünün doğrudan etkisinin incelendiği araştırma modellerine dayalı bulgularının alternatif yöntemlerle yeniden analiz edilmesi, öğrenci başarıları ile örgütsel koşullar ve aracı değişkenler arasında daha karmaşık ilişkilerin varlığını ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca, okul müdürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarda dolaylı etkinin ölçümüne dayalı modellerin daha yaygın biçimde kullanıldığı görülmektedir.

#### **4.5. Öğrencilerin Akademik Başarı Puanları ile Okul Müdürünün Yönetsel Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algıları Arasındaki Dolaylı İlişkilerin Belirlenmesi**

Bu alt bölümde, araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgulara ve tartışmalara yer verilmektedir. Bu kapsamda, “Öğrencilerin akademik başarı puanları ile okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin öğretmen algıları arasındaki ilişkide öğretmenlerin mesleki topluluk ve öğretime odaklanma düzeylerinin aracı etkisi nedir?” problemine yönelik iki-düzeyle yapısal eşitlik modeli analizi yapılmıştır.

Araştırmanın yöntem bölümünde yer alan bilgiler doğrultusunda yürütülen analiz sonucunda gizil değişkenler arasındaki parametre kestirimlerine ilişkin olarak öncelikle z değerlerinin .05 düzeyinde manidar olup olmadığına bakılmıştır. Bu kapsamda, gizil değişkenler arasında z değeri 1.96’dan küçük olan ( $p > .05$ ) yollar sırasıyla analiz dışı bırakılmıştır. Bu işlem adımlarından sonra Model 1’e alternatif olarak oluşturulan Model 2’nin doğrulanmasına ilişkin uyum indeksleri incelenmiştir. Çizelge 4.17.’de Model 1 ve Model 2’ye ait karşılaştırmalı uyum istatistikleri; -2 log olasılık (-2LL), Akaike Bilgi Ölçütü (AIC) ve Schwarz’ın Bayes Bilgi Kriteri (BIC) yer



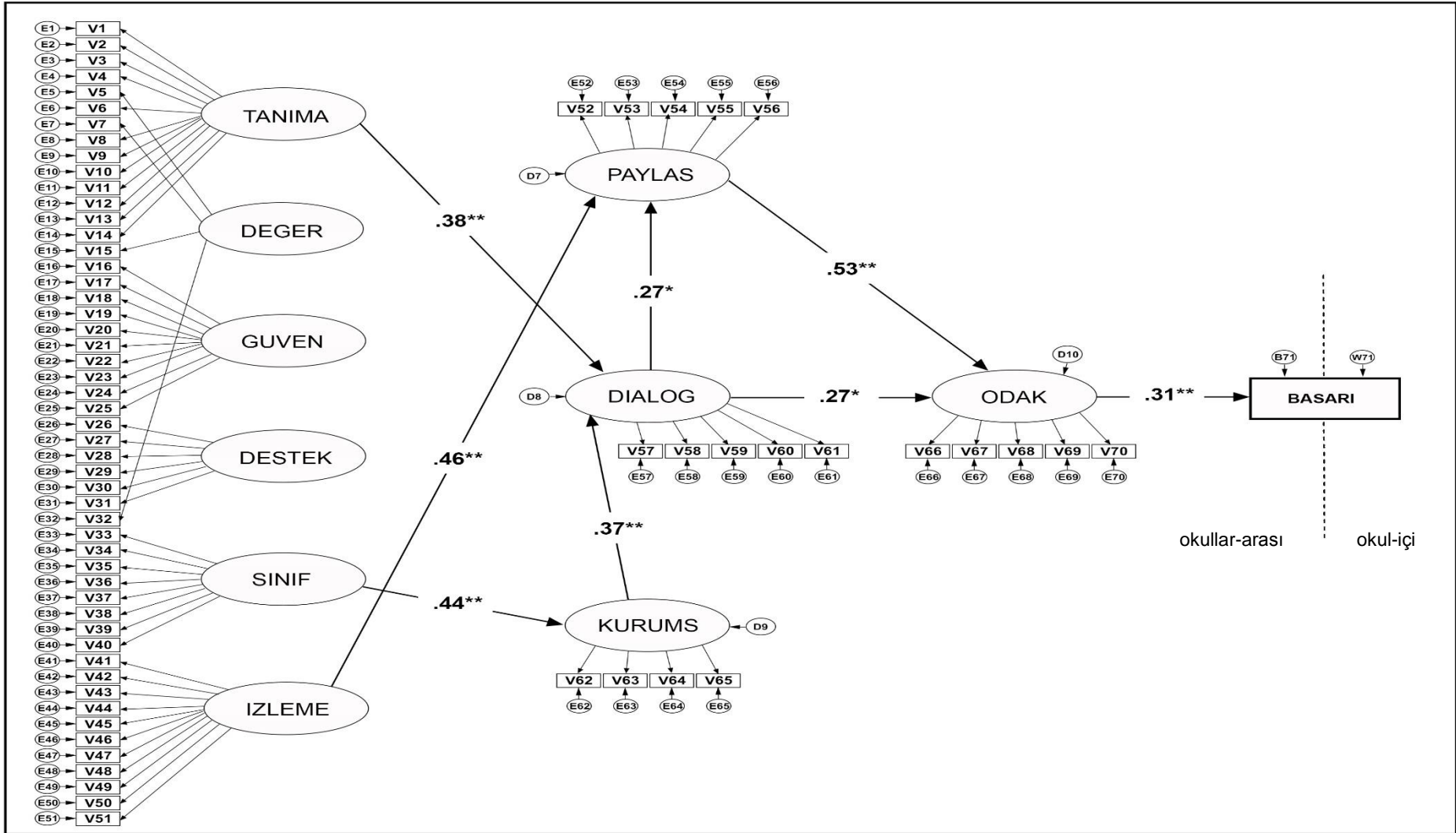
almaktadır. Söz konusu istatistikler modelin uyumuna ilişkin değerlendirmede tek başına kullanılmamakla birlikte düşük değerler, daha iyi bir uyuma işaret etmektedir. Bu kapsamda Model 1 ile Model 2'ye ait değerlerin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

**Çizelge 4.17.: Model 1 ile Model 2'nin Doğrulanmasına İlişkin Karşılaştırmalı Analiz Sonuçları**

<i>İndeks</i>	<i>Model 1</i>	<i>Model 2</i>
Serbestlik Derecesi	2448	2463
Log olasılık	-14325.883	-14350.638
Akaike Bilgi Ölçütü (AIC)	29153.766	29173.276
Bayes Bilgi Kriteri (BIC)	30869.915	30786.866

Bu bilgiler doğrultusunda, Model 2'ye ilişkin sözdizimi (EK 12) Mplus programı yardımıyla çalıştırılmıştır. Bu çerçevede, iki-düzeyle yapısal eşitlik modeline ait sonuçlar Şekil 4.1.'de sunulmaktadır.

Şekil 4.1.'de yer alan modele ilişkin ilk başta p değerine bakılmış ve değer .000 olarak gerçekleşmesi, beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki farkın manidar olduğu biçiminde değerlendirilmiştir. Modelin doğrulanmasına yönelik p değerinin manidar olması beklenmeyen bir durum olmakla birlikte örneklemin büyük olmasından kaynaklanabilecek bu durumun pek çok araştırmada tolere edildiği belirtilmektedir (Çokluk vd., 2012, s.324). İkinci olarak değerlendirmeye alınan uyum indesi  $\chi^2$ 'dir. Bu değer, serbestlik derecesine bölüldüğünde  $\chi^2/sd$  oranının 2.48 ( $6094.312/2462=2.48$ ) olduğu ve kabul edilebilir uyuma karşılık geldiği söylenebilir. Öte yandan, yol şemasında RMSEA değeri incelendiğinde .017 düzeyinde bir uyum indeksinin elde edildiği görülmektedir. RMSEA değerinin .05'in altında olması mükemmel uyuma işaret etmektedir. Ayrıca CFI ve TLI değerlerinin sırasıyla .93 ve .94 olarak gerçekleşmesi modele ilişkin kabul edilebilir bir uyumun olduğu biçiminde değerlendirilebilir. Tüm bu değerler ışığında, Model 2'nin doğrulandığı söylenebilir.



\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ ,  $\chi^2 = 6094.312$ ,  $sd = 2462$ ,  $\chi^2/sd = 2.48$ ,  $p = .000$ ,  $RMSEA = .015$

**Şekil 4.1. İki-Düzeyle Yapısal Eşitlik Modeli Sonuçları (Model 2)**

Çizelge 4.18.'de okul müdürünün yönetsel davranışlarının modelde yer alan değişkenler üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri ile bu ilişkilerin standart hataları yer almaktadır.

**Çizelge 4.18.: Okul Müdürünün Yönetsel Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkisine İlişkin Sonuçlar**

<i>Yönetsel Davranışlar</i>	<i>Aracı Değişken(ler)</i>	<i>Yordanan Değişken</i>	<i>β</i>	<i>sh</i>
Okulu Tanıma ve Amaca Odaklanma	(Doğrudan)	Yansıtıcı Diyalog	.38**	.10
Okulu Tanıma ve Amaca Odaklanma	Yansıtıcı Diyalog	Sorumluluğu Paylaşma	.10*	.05
Okulu Tanıma ve Amaca Odaklanma	Yansıtıcı Diyalog Sorumluluğu Paylaşma	Öğretime Odaklanma	.15**	.06
Okulu Tanıma ve Amaca Odaklanma	Yansıtıcı Diyalog Sorumluluğu Paylaşma Öğretime Odaklanma	Öğrencilerin Akademik Başarı Puanı	.05*	.02
Sınıf İçi Uygulamalara Dahil Olma	(Doğrudan)	Uygulamaları Kurumsallaştırma	.44**	.10
Sınıf İçi Uygulamalara Dahil Olma	Uygulamaları Kurumsallaştırma	Yansıtıcı Diyalog	.16**	.06
Sınıf İçi Uygulamalara Dahil Olma	Uygulamaları Kurumsallaştırma Yansıtıcı Diyalog	Öğretime Odaklanma	.07*	.03
Sınıf İçi Uygulamalara Dahil Olma	Uygulamaları Kurumsallaştırma Yansıtıcı Diyalog Sorumluluğu Paylaşma Öğretime Odaklanma	Öğrencilerin Akademik Başarı Puanı	.02*	.01
Akademik Gelişimi İzleme	(Doğrudan)	Sorumluluğu Paylaşma	.46**	.11
Akademik Gelişimi İzleme	Sorumluluğu Paylaşma	Öğretime Odaklanma	.24**	.08
Akademik Gelişimi İzleme	Sorumluluğu Paylaşma Öğretime Odaklanma	Öğrencilerin Akademik Başarı Puanı	.07*	.03

\*p<.05, \*\*p<.01

Çizelgeye göre, okul müdürünün okulu tanıma ve amaca odaklanma davranışlarının öğretmenlerin öğretim konularında yansıtıcı diyalog içerisinde olma düzeyi üzerindeki doğrudan etkisi  $\beta=.38$  ( $sh=.10$ ,  $p<.01$ ) olarak gerçekleşmiştir. Bununla birlikte modelde, okul müdürünün okulu tanıma ve amaca odaklanma davranışları ile öğretmenlerin sorumluluğu paylaşma düzeyleri arasındaki ilişkide öğretmenlerin yansıtıcı diyalog içerisinde olmasının aracı etkisi  $\beta=.10$ 'dur ( $sh=.05$ ,  $p<.05$ ). Bu boyuta ilişkin bir başka dolaylı etki ise öğretime odaklanma ile yaşanmıştır. Buna göre, okul müdürünün okulu tanıma ve amaca odaklanma davranışlarının bu değişken üzerindeki dolaylı etkisi  $\beta=.15$  ( $sh=.06$ ,  $p<.01$ ) düzeyindedir. Bu kapsamda, okul müdürünün okulu tanıma ve amaca odaklanma davranışları ile öğrencilerin akademik başarı puanları arasındaki ilişkide öğretmenlerin yansıtıcı

diyalog içerisinde olması, sorumluluğu paylaşması ve öğretime odaklanması değişkenlerinin toplam aracı etkisi  $\beta=.05$  ( $sh=.02$ ,  $p<.05$ ) olarak hesaplanmıştır. Tüm bu etkiler ele alındığında, okulu tanıma ve amaca odaklanma davranışlarının öğrencilerin akademik başarı puanları üzerindeki etkisi dolaylı biçimde pozitif yönde ve düşük olarak gerçekleştiği söylenebilir.

Öğrenci başarısının artırılmasında amaca odaklanmanın önemine ilişkin 1990'lı yıllarda yürütülen sentez çalışmasında Hallinger ve Heck (1998), vizyon ve amaçların okul müdürünün öğrenmeyi etkilemede kullandığı en önemli davranışlar olduğunu saptamıştır. Bu sonuç aynı zamanda Witziers ve diğerlerinin (2003) yürüttükleri meta-analiz çalışmasında da ortaya konulmuştur. Daha yakın dönemde ise, Robinson ve diğerleri (2008), okul liderliğinin etkisine dönük meta-analizi çalışmasında bu sonucu yeniden doğrulamıştır.

Konu, okul müdürünün sınıf içi uygulamalara dahil olma yönündeki davranışları açısından incelendiğinde, söz konusu davranışların uygulamaları kurumsallaştırma düzeyini pozitif yönde doğrudan etkilediği görülmektedir ( $\beta=.44$ ,  $sh=.10$ ,  $p<.01$ ). Bunun yanında sınıf içi uygulamalara dahil olma davranışları ile öğretmenlerin yansıtıcı diyalog içerisinde olma düzeyi arasındaki ilişkide uygulamaları kurumsallaştırmanın aracı etkisi  $\beta=.16$  ( $sh=.06$ ,  $p<.01$ ) olarak gerçekleşmiştir. Yine, okul müdürünün sınıf içi uygulamalara dahil olma düzeyinin öğretime odaklanma üzerindeki dolaylı etkisi uygulamaları kurumsallaştırma ve yansıtıcı diyalog aracılığıyla  $\beta=.07$  ( $sh=.03$ ,  $p<.05$ ) olarak hesaplanmıştır. Tüm bu ilişkiler ele alındığında, okul müdürünün sınıf içi uygulamalara dahil olma yönündeki davranışların öğrencilerin akademik başarı puanı üzerindeki dolaylı etkisi pozitif yönde ve düşük ( $\beta=.02$ ,  $sh=.01$ ,  $p<.05$ ) olarak gerçekleştiği görülmektedir. Bu bulgu, okul müdürünün öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkisinin olmadığı, buna karşın sınıftaki öğretime etki edecek biçimde öğretmenler aracılığıyla dolaylı etkisinin varlığını gösteren modellerle tutarlılık göstermektedir (Day, 2009; Leithwood vd., 2004; Marzano, 2000; Waters, vd., 2003).

Yine aynı çizelgeden, okul müdürünün akademik gelişimi izleme davranışlarının öğretmenlerin sorumluluğu paylaşma düzeyi üzerindeki etkisinin pozitif yönde olduğu görülmektedir ( $\beta=.46$ ,  $sh=.11$ ,  $p<.01$ ). Ayrıca, okul müdürünün akademik gelişimi izleme davranışları ile öğretime odaklanma düzeyi arasındaki ilişkide sorumluluğu paylaşma düzeyinin aracı etkisi  $\beta=.24$  ( $sh=.08$ ,  $p<.01$ ) olarak

gerçekleşmiştir. Bu doğrultuda, sorumluluğu paylaşma ve öğretime odaklanma değişkenleri aracılığıyla okul müdürünün akademik gelişimi izleme davranışlarının öğrencilerin akademik başarı puanı üzerindeki dolaylı etkisinin  $\beta=.07$  ( $sh=.03$ ,  $p<.05$ ) düzeyinde olduğu izlenmektedir.

Diğer taraftan, çalışma kapsamında kurgulanan modelde, okul müdürünün akademik çalışmalara değer verme, düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma ve öğretimi destekleme davranışlarının öğretmenlerin mesleki topluluk alt boyutları üzerinde doğrudan etkisinin olabileceği varsayılmıştır. Buna karşın araştırma kapsamında söz konusu davranışların mesleki topluluk alt boyutları ile öğretime odaklanma üzerinde manidar bir etkisi bulunamamıştır. Benzer biçimde, Sun ve Leithwood (2012), yürüttükleri çalışmalarında dönüşümcü liderliğe ait bazı boyutlarda öğrenci başarısı üzerinde beklenen sonuca ulaşamamıştır. Leithwood ve diğerlerine (2010) göre bu durum, farklı boyutların farklı aracı değişkenler üzerinde etkili olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu kapsamda, okul müdürünün akademik çalışmalara değer verme, düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma ve öğretimi destekleme davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkide mesleki topluluk ve öğretime odaklanma düzeyinin aracı etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırma bulguları, okul müdürünün davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin büyük ölçüde dolaylı yönde ve düşük düzeyde olduğunu destekler niteliktedir. Bu durum, geçmiş araştırma bulgularıyla da benzerlik göstermektedir (Hallinger vd., 1996; Hallinger & Heck, 1998; Leithwood & Jantzi, 1999; Ross & Gray, 2006; Supovitz vd., 2010; Witziers vd., 2003). Hallinger ve Heck (1996a, 1998) yürüttükleri gözden geçirme çalışmasında okul müdürünün çıktılar üzerindeki etkisini üç ana grupta toplamıştır: (1) okul müdürünün öğrenci çıktıları üzerindeki doğrudan etkisini gösterir çalışmalar, (2) okul müdürünün diğer değişkenler aracılığıyla öğrenci çıktıları üzerindeki dolaylı etkisini gösterir çalışmalar ve (3) okul müdürünün, öğretmenlerin, okulun örgütsel yapısının ve öğrenci öğrenmesinin birbirini karşılıklı olarak etkilediğini gösterir çalışmalar. Çalışmanın bulgular bölümünde, doğrudan etkiye dayalı çok az bir kanıt elde edilirken çoğu araştırmancının okul müdürünün dolaylı etkisini desteklediği ve bu etkinin düşük ve manidar olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, okul müdürünün öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde etkisinin farklı değişkenler aracılığıyla gerçekleştiği söylenebilir. Benzer biçimde

Ross ve Gray (2006), müdürün öğrenci başarısından ziyade okul süreçleri üzerindeki etkisinin daha güçlü olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırma kapsamında, okul müdürünün okulu tanıma ve amaca odaklanma, sınıf içi uygulamalara dahil olma ve akademik gelişimi izleme davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkide öğretmenlerin mesleki topluluk ve öğretime odaklanma düzeyinin aracı etkisi pozitif yönde ve düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, okul müdürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelerken öğretmenlerin önemini ön plana çıkarmaktadır. Hallinger ve Heck (1996a, 1998) yürüttükleri alanyazın taramasının sonuç bölümünde okul müdürünün öğrenci çıktıları üzerindeki dolaylı etkisinin çoğunlukla öğretmenler aracılığıyla gerçekleştiğini ifade etmektedir. Yine bu çalışmaya ilişkin bulgular, okul müdürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkide mesleki topluluk ve öğretime odaklanma değişkenlerinin aracı etkide olduğu gösteren araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Lee vd., 2012; Louis, Dretzke vd., 2010; Sebastian & Allensworth, 2012). Bu kapsamda, öğretmenlerin ve yöneticilerin öğretime dayalı görevleri kolektif bir yapıda ve paylaşımına dayalı bir yaklaşımla yürütmesi gerektiği ifade edilebilir.

Diğer taraftan araştırmalarda öğretmene ilişkin farklı aracı değişkenlerin ele alındığı görülmektedir. Bu kapsamda yer alan çalışmalardan birinde Sebastian ve Allensworth (2012), ABD'de 99 ortaöğretim okulunda 3.529 öğretmenle yürüttüğü araştırmada, öğretimsel liderlik ve öğretmenler ile müdür arasındaki güven inşa etmeye dönük müdür davranışlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini öğrenme iklimi ve sınıftaki öğretim aracılığıyla pozitif yönde düşük ve dolaylı biçimde gerçekleştiğini belirtmiştir. Bir diğer araştırmada, Hill, Rowe ve Holmes-Smith (1995), çok düzeyli yol analizine dayalı olarak yürüttükleri çalışmalarında liderliğin öğrencilerin İngilizce dil başarıları üzerindeki etkisini ele almışlardır. Araştırmanın sonuç bölümünde, liderlik ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkide öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarının ve tutumlarının aracı etkisi ortaya konulmuştur. Son dönemde ise okul müdürünün, öğretmenlerin pedagojik açıdan niteliği ve okulun yapısal özellikleri gibi değişkenler aracılığıyla öğrenci başarılarını etkilediği görüşü ağırlık kazanmıştır (Hallinger & Heck, 1996; Heck & Hallinger, 2009; Supovitz vd., 2010). Bu çerçevede, Yılmaz ve Turan (2015), Eskişehir'de 22 farklı lisede görev yapan 352 öğretmenle yürüttükleri araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel güven algılarının dağıtılmış liderliği, dağıtılmış liderliğin örgütsel destek algılarını ve

örgütsel destek algılarının da okul başarısını olumlu yönde etkilediğini saptamışlardır. Ayrıca, öğretmenlerin dağıtılmış liderlik algıları ile okul başarısı arasındaki ilişkide örgütsel destek algılarının aracı etkide olduğunu gösterir kanıtlar sunulmuştur. Öte yandan, okul başarı puanı ortalamasının o okuldaki bütün öğretmenlere atanması, farklı tabakalardan da olsa benzer gruptan veri toplanması ve analiz biriminin okul yerine öğretmenler olarak gerçekleşmesi bu çalışmanın sınırlılıklar arasında yer almaktadır. Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, okul müdürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin karmaşık olduğu ve dolaylı etki modeline dayalı daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Bulgular ayrıntılı olarak incelendiğinde, okul müdürlerinin sınıf içi uygulamalara dahil olma yönündeki davranışlarının öğretime odaklanma ve öğrenci başarısı üzerinde dolaylı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, son dönemde yürütülen bazı araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır (Grissom & Loeb, 2011; Grissom vd., 2013). Söz konusu çalışmalarda, okul müdürleri tarafından öğretmenlerin değerlendirilmesine yönelik harcanan zaman, öğretmenlere öğretimsel uygulamaları kapsamında koçluk edilmesi ve öğretim programının eşgüdümlemesi ile öğrencilerin akademik başarıları arasında olumlu yönde bir ilişki ortaya konulmuştur.

Diğer taraftan, okul müdürünün sınıf içerisindeki öğretim çalışmalarına etkisi araştırmacılar tarafından ele alınmış olsa da bazı çalışmalarda bu türden davranışlara engel olan nedenler üzerinde durulmaktadır. Alanyazında, okul müdürünün öğretim ve öğrenme çalışmalarına zaman ayırmasını engelleyen durumlar incelendiğinde derslere yönelik alan bilgisi açısından yetersizlik ve okuldaki diğer görevlerle daha fazla meşgul olunması sıkça üzerinde durulan nedenler arasında gösterilmektedir (Hallinger, 2005; Murphy, 1990; Nelson vd., 2005; Stein & Nelson, 2003). Bu kapsamdaki araştırmaların birinde Grissom ve diğerleri (2013), boylamsal olarak yürüttükleri çalışmalarında üç yıl boyunca yaklaşık yüz okul müdürünün gün içerisinde yaptığı işleri gözlemlemiştir. Analiz sonucunda okul müdürlerinin kendi zamanlarının %12.7'sini öğretimle ilgili çalışmalara ayırdıkları ve bu oranın yaklaşık yarısının öğretmenlerden sınıfta izlenen öğretim programı üzerine kısa bir bilgi edinme şeklinde olduğu belirtilmektedir. Yine aynı araştırmada okul müdürlerinin %62'sinin belli bir plana

dahil olmadan sınıf incelemelerinde buldukları gözlemlenmiştir. Bir diğel araştırmada Stain ve Nelson (2003, s.427), öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin sınıf ziyaretlerine yönelik değerlendirmelerde bulunmuştur. Çalışmanın sonuç bölümünde, öğretmenlerin okul müdürünün bu türden uygulamalarını öğretime fayda sağlaması açısından düşük düzeyde buldukları belirtilmiştir.





## 5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçların özetine ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

### 5.1. Sonuçlar

Araştırmada, öğretmen algılarına dayalı olarak okul müdürlerinin yönetsel davranışları çoğu zaman sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise, öğretmenlere göre en yüksek ortalamaya sahip davranışların düzenli ve güvenli bir çevre oluşturmaya yönelik olduğu; buna karşın sınıf içi uygulamalara dahil olma davranışlarının daha düşük düzeyde gerçekleştiği görülmüştür.

Okul müdürünün yönetsel davranışları ölçek puanı ile alt ölçeklerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumu incelendiğinde, ilk önce öğretmenlerin cinsiyetine göre analiz yapılmış ve okul müdürünün yönetsel davranışları sergileme düzeyine yönelik algının kadın ve erkeklerde benzer olduğu görülmüştür. Öte yandan, alt boyutlar incelendiğinde okul müdürünün sınıf içi uygulamalara dahil olma davranışlarına ilişkin algının erkek öğretmenlerde manidar biçimde yüksek olduğu, akademik çalışmalara değer verme davranışlarında ise kadın öğretmenlerin algılarının manidar biçimde daha olumlu olduğu ortaya konulmuştur.

Konu öğretmenlerin kıdemleri açısından incelendiğinde, okul müdürünün sınıf içi uygulamalara dahil olma davranışlarına ilişkin algının, 1-9 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerde daha olumsuz olduğu ve 30 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre manidar biçimde farklılaştığı görülmüştür. Öte yandan, manidar olmamakla birlikte okulu tanıma ve amaca odaklanma, düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma, öğretimi destekleme ve akademik gelişimi izleme davranışlarında 1-9 yıl ve 10-19 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin daha olumsuz olduğu dikkat çekicidir.

Söz konusu davranışlara ilişkin puanların öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre farklılaşma durumuna bakıldığında, önlisans ve lisans mezunu öğretmenlerin okul müdürünün yönetsel davranışları sergileme düzeyine ilişkin algılarının lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Yine benzer biçimde, okulu tanıma ve amaca odaklanma, öğretimi destekleme, sınıf içi uygulamalara

dahil olma ve akademik gelişimi izleme davranışlarına yönelik algının önlisans ve lisans mezunu öğretmenlerde daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Öte yandan, akademik çalışmalara değer verme ve düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma davranışlarında öğretmenlerin eğitim düzeyleri açısından benzer düşüncelere sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin branşına göre manidar biçimde değişiklik göstermesidir. Buna göre, okul yöneticilerinin yönetsel davranışları ölçeği ortalama puanları matematik ve yabancı dil branşındaki öğretmenlerde diğerlerine göre daha düşük düzeydedir. Alt boyutlar açısından incelendiğinde ise matematik branşındaki öğretmenlerin okul müdürünün güvenli ve düzenli bir çevre oluşturma davranışlarına yönelik algıları Türkçe ve sosyal bilgiler branşındaki öğretmenlere göre manidar biçimde düşüktür. Benzer biçimde, okul müdürünün sınıf içi uygulamalara dahil olma ve akademik gelişimi izleme davranışlarında matematik öğretmenlerinin algıları Türkçe, fen bilimleri ve sosyal bilgiler branşına göre manidar biçimde daha olumsuz olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bir başka bulgu ise, yabancı dil branşındaki öğretmenlerin görüşlerinin sınıf içi uygulamalara dahil olma boyutunda sosyal bilgiler branşındaki öğretmenlere göre manidar düzeyde farklılaşmıştır.

Konu okul müdürünün mesleki kıdemi açısından ele alındığında, 30 ve üzeri yıl mesleki deneyime sahip okul müdürlerinin yönetsel davranışlarına yönelik öğretmen algılarının manidar biçimde düşük olduğu görülmüştür. Öte yandan, okul müdürünün öğretmenlik deneyimi okulu tanıma ve amaca odaklanma ile düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma davranışlarında farklılığa yol açmıştır. Bu iki boyutta, 6-10 yıl öğretmenlik deneyimine sahip müdürlere yönelik algının daha olumlu olduğu görülmüştür. Bununla beraber okul müdürünün müdürlük deneyimi ise yönetsel davranışlara yönelik algının farklılaşmasına yol açan bir başka özellik olarak dikkat çekmiştir. Müdürlük deneyimi 1-5 yıl arasında olanlara yönelik algının daha olumlu olduğu ve manidar biçimde farklılaştığı görülmüştür. Alt boyutlar açısından en büyük farkın akademik çalışmalara değer verme boyutunda gerçekleştiği izlenmektedir.

Konu, okul müdürünün mevcut okuldaki görev süresi açısından incelendiğinde, 5 ve üzeri yıllık bir çalışma süresine sahip okul müdürüne yönelik algının manidar olarak daha düşük düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Alt boyutlarda ise okulu tanıma ve amaca odaklanma ile akademik gelişimi izleme davranışlarında manidar farklılıklar

yaşandığı ve farkın görev süresi düşük okul müdürleri açısından daha olumlu olduğu görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, okul müdürünün eğitim düzeyi arttıkça yönetsel davranışları gösterme sıklığına yönelik öğretmen algılarının da arttığı şeklindedir. Buna göre, lisansüstü eğitim düzeyine sahip okul müdürlerine yönelik görüşlerin daha olumlu olduğu görülmüştür.

Araştırmada, okul müdürünün yönetsel davranışları ile alt ölçek puanları arasında pozitif yönde, orta ve yüksek düzeylerde manidar ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca, okul müdürünün yönetsel davranışları sergileme düzeyi arttıkça öğretmenlerin mesleki topluluk ve öğretime odaklanma düzeylerinin arttığı sonucuna varılmıştır.

Okula ait bağlamsal değişkenler incelendiğinde, okulunun bulunduğu mahallenin gelişmişlik indeksinin okulun ortalama başarısı üzerinde manidar etkiye sahip olduğu görülmüştür. Buna karşın, okul büyüklüğünün, öğretim şeklinin, derslik başına düşen öğrenci sayısının ve kız öğrenci oranının manidar etkisi saptanamamıştır.

Araştırma bulgularına göre, okula ait bağlamsal değişkenlerden gelişmişlik indeksi ile birlikte modelde yer alan diğer değişkenlerin etkisi sabit tutulduğunda, okul müdürünün okulu tanıma ve amaca odaklanma, akademik çalışmalara değer verme, düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma, öğretimi destekleme, sınıf içi uygulamalara dahil olma ve akademik gelişimi izleme davranışlarının ortalama okul başarısı üzerinde doğrudan manidar etkisi bulunamamıştır. Benzer biçimde mesleki topluluk ölçeği alt boyutlarının da ortalama okul başarısı üzerindeki etkisi manidar değildir. Buna karşın, öğretime odaklanma düzeyinin ortalama okul başarısı üzerinde pozitif yönde manidar bir etkisi vardır.

Araştırma, okul müdürünün öğrencilerin akademik başarı puanları üzerinde dolaylı etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu kapsamda, okul müdürünün okulu tanıma ve amaca odaklanma davranışlarının öğrencilerin akademik başarı puanı üzerindeki dolaylı etkisi pozitif yönde ve düşüktür. Okul müdürünün okulu tanıma ve amaca odaklanma davranışları ile öğrencilerin akademik başarı puanı arasındaki ilişkide yansıtıcı diyalog, sorumluluğu paylaşma ve öğretime odaklanma değişkenleri aracı etkidir. Ayrıca, okul müdürünün sınıf içi uygulamalara dahil olma yönündeki davranışlarının uygulamaları kurumsallaştırma, yansıtıcı diyalog, sorumluluğu

paylaşma ve öğretime odaklanma aracılığıyla öğrencilerin akademik başarı puanı üzerinde dolaylı etkisinin olduğu bulunmuştur. Yönetmelik davranışlar ölçeği alt boyutları açısından elde edilen bir diğer sonuca göre, okul müdürünün akademik gelişimi izleme yönündeki davranışları ile öğrencilerin akademik başarı puanı arasındaki ilişkide sorumluluğu paylaşma ve öğretime odaklanmanın aracı etkide olduğunu görülmüştür.

Araştırmada son olarak okul müdürünün akademik çalışmalara değer verme, düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma ve öğretimi destekleme davranışları ile öğrencilerin akademik başarı puanı arasındaki ilişkide mesleki topluluk ölçeği alt boyutları ile öğretime odaklanmanın aracı etkisi saptanamamıştır.

## **5.2. Öneriler**

Bu alt bölümde öneriler, araştırmaya ve uygulamaya dönük olmak üzere iki alt başlıkta sunulmaktadır.

### **5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler**

İleriki araştırmalara yönelik öneriler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Bu çalışmanın sınırlıklarından birisi kesitsel verilerin kullanılması olarak gösterilebilir. Özellikle son dönemde okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin çözümlenmesinde boylamsal verilerin kullanıldığı araştırma sayılarında artış yaşandığı gözlenmektedir (Hallinger & Heck, 2010a; Hallinger & Heck 2011; Heck & Hallinger, 2009; May vd., 2012). Bu kapsamda, benzer çalışmanın birkaç yılı içine alacak verilerle yapılması önerilebilir.
2. Bu araştırmada okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki dolaylı etkisi öğretmenlerin mesleki topluluk ve öğretime odaklanma düzeyi aracılığıyla ele alınmıştır. İlgili alanyazında bu etkinin belirlenmesinde farklı aracı değişkenlerin analizine ihtiyaç duyulduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Bossert vd., 1982; Hallinger & Heck, 1998; Krüger vd., 2007; Mulford & Silins, 2003). Bu kapsamda, okul müdürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkide farklı aracı değişkenlerin yer aldığı modeller test edilebilir.

3. İlgili alanyazında araştırma problemlerinin çoğu okul müdürünün sınıf ve okul performansında değişiklik meydana getirecek yönde sergileyeceği davranışların neler olduğunu saptamaya dönüktür. Bu çalışmada, okul müdürünün okulu tanıma ve amaca odaklanma, akademik çalışmalara değer verme, düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma, öğretimi destekleme, sınıf içi uygulamalara dahil olma ve akademik gelişimi izleme davranışlarına odaklanılmıştır. İleriki araştırmaların okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemeye farklı davranışlar üzerine kanıtlar sunması önerilebilir.
4. Çalışmada, okul müdürünün sınıf içi uygulamalara dahil olma davranışlarının diğerlerine nazaran daha düşük düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Sınıftaki öğretim çalışmalarının öğrenci başarısı üzerindeki doğrudan etkisi dikkate alındığında okul müdürünün sınıf içerisindeki öğretim uygulamalarına dahil olmasını engelleyen nedenlerin derinlemesine analizi için nitel bir çalışma yürütülebilir.
5. Araştırma kapsamında okul müdürünün dolaylı etkisine dönük davranışlarına odaklanılmıştır. Son dönemde, ilgili alanyazında okul müdürünün öğrencilerle birlikte etkileşim içerisinde olmasının öğrenci çıktılarını manidar biçimde etkilediğine yönelik ciddi kanıtlar yer almaktadır (Nettles, 2005; Silva vd., 2011). Bu çerçevede, okul müdürünün öğrenci başarıları üzerindeki doğrudan etkisini sorgulamaya dönük araştırmalar desenlenebilir.

### **5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler**

Uygulamaya yönelik öneriler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Bu araştırma, okul müdürünün öğretmenler aracılığıyla öğrenci başarısı üzerinde dolaylı etkisinin olduğuna ilişkin kanıtlar sunmaktadır. Bu açıdan, okul müdürünün öğretmenler üzerinde yapacağı etkinin önemli olduğu ve okul ikliminin güçlendirilmesi gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır. Okul yöneticilerine yönelik düzenlenecek eğitim faaliyetlerinde okul müdürünün davranışları ile okul iklimi, öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamaları ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiler ele alınmalıdır.

2. Okul müdürünün ğrenci başarısına yönelik çalışmalarını incelemek üzere rehberlik ve denetim faaliyetleri kapsamındaki değerlendirme ltleri arttırılmalıdır. Bu süreçte, okul müdürünün bu konudaki iyi örneklerinin başka okullara yaygınlaştırılması için çeşitli iletişim araçlarından yararlanılabilir. Ayrıca, eğitim kurumları yöneticilerinin görevlendirilmesinde okul müdürünün bu türden çalışmaları sorgulanmalıdır.
3. Araştırma ile birlikte okul müdürünün okulu tanınması ve amaca odaklanması, sınıf içi uygulamalara dahil olması ve akademik gelişimi izlemesi yönündeki davranışların ğrenci başarısı üzerindeki dolaylı etkisi ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda, öncelikle okul yöneticisinin okulun kapasitesini belirlemeye dönük araştırmalar yapması, öğretmenleri, öğrencileri, velileri ve çevreyi tanıma çalışmaları yürütmesi gerekmektedir. Başka bir deyişle, yöneticinin okulun tüm bileşenlerini ve değişkenlerini dikkate alacak biçimde tanıma faaliyetleri yürütmesi gerekmektedir. Bununla beraber, okulun akademik hedeflerinin belirlenmesinde ğrenci, ğretmen ve veli ile birlikte çalışmalar yapılmalıdır. Öğrencilere yönelik hedef belirleme faaliyetlerinden önce öğrencilerin kendilerini tanımaları ve yeterliklerini kabul etmeleri önemle ele alınmalıdır. Okul yönetimi ise öğrencilerin bu hedeflere ulaşmalarını sağlayacak alt yapıyı oluşturma ve destekleme görevini üstlenmelidir.
4. Araştırma kapsamında, okul müdürünün sınıf içi uygulamalara dahil olma davranışları puan ortalamasının diğerlerine göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Sınıftaki uygulamaların ğrenci başarısı üzerindeki doğrudan etkisi dikkate alındığında, okul müdürünün sınıf içi ğretim ve öğrenme çalışmalarında daha fazla sorumluluk alması gerektiği söylenebilir. Bu kapsamda, okul müdürünün düzenli aralıklara sınıf ziyaretlerinde bulunması, öğretmenlerden derslerin işlenişi üzerine bilgiler edinmesi ve öğretimin geliştirilmesine dönük birlikte çözüm yolları araması bu davranışlardan bazıları olarak gösterilebilir. Ayrıca, ailelerin de sınıf içi uygulamalara katkı sunmasını teşvik edici önlemler alınmalıdır.
5. Okul müdürünün öğrencilerin akademik gelişimini izlemesine yönelik olarak okulda yapılan lme ve değerlendirme çalışmalarını takip etmesi gerekmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin bilgi eksikliklerinin belirlenmesi ve bunların giderilmesine dönük çalışmaların yürütülmesi üzerinde

durmalıdır. Ayrıca öğrenci sonuçlarının ailelerle paylaşılması, okulun akademik gelişiminin okul paydaşlarıyla değerlendirilmesi, öğretme ve öğrenme çalışmalarının öğretmenlerle birlikte ele alınması gerekmektedir. Yine bu kapsamda, öğrencilerin kendi akademik gelişimlerini izlemesine olanak tanıyacak bilgilendirmelerin yapılmasını sağlamalıdır.



## KAYNAKÇA

- Abazoğlu, İ. (2014). *Fen bilgisi öğretmen ve öğrenci özelliklerinin öğrenci fen başarısı ile ilişkisi: TIMSS 2011 verilerine göre bir durum analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Andrews, R. L., & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44(6), 9-11.
- Anıl, D., Özer Özkan, Y. ve Demir, E. (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. Ankara: İŞKUR Matbaacılık Ltd. Şti.
- Austin, G. A. (1979). Exemplary schools and the search for effectiveness. *Education Leadership*, 37, 10-14.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tekağaç Basım.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, Y. (2009). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığı ile yöneticilerin öğretimsel liderlik ve dönüştürücü (transformatif) liderlik davranışları arasındaki ilişkilerin analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bamburg, J. D., & Andrews, R. L. (1991). School goals, principals, and achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3). 175-191.
- Barth, R. (1990). *Improving schools from within*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (Eds.) (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bass, B. M., & Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. (7<sup>th</sup> Edition). New York: Free Press.
- Başar, H. (1994). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bell, L., Bolam, R., & Cubillo, L. (2003). *A systematic review of the impact of school headteachers and principals on student outcomes*. London: EPPI-Centre, University of London.
- Bellah, R., Madsen, R., Sullivan, W., Swindler, A., & Tipton, S. (1985). *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. Berkeley: University of California Press.
- Belsley, D. A., Kuh, E., & Welsch, R. E. (1980). *Regression diagnostics: Identifying influential data and sources of collinearity*. New York, NY: Wiley.



- Blase, J., & Blase J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2),130-141.
- Bosker, R. J., Kremers, E. J., & Lugthart, E. (1990). School and instruction effects on mathematics achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(4), 233-248.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.
- Branch, G. F., Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2013). School Leaders Matter: Measuring the impact of effective principals. *Education Next*, 13(1), 62-69.
- Brewer, D. J. (1993). Principals and student outcomes: Evidence from U.S. high schools. *Economics of Education Review*, 12(4). 281-292.
- Bridges, E. M. (1967). Instructional leadership: A concept re-examined. *Journal of Educational Administration*, 5(2), 136-147.
- Bridges, E. M. (1982). Research on the School Administrator: The State of the Art, 1967-1980. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 12-33.
- Brookover, W. B., & Lezotte, L. W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. East Lansing, Michigan: Michigan State University, College of Urban Development.
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, 41(10), 1069-1077.
- Brown, K. M., Anfara, V. A., Hartman, K. J., Mahar, R. J., & Mills, R. (2002). Professional development of middle level principals: Pushing the reform forward. *Leadership and Policy in Schools*, 1(2), 107-143.
- Bryk, A. S., Camburn, E., & Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40-45.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2012). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. (2. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.

- CACE (Central Advisory Council for Education) (1967). *The Plowden Report: Children and their primary schools* (Vol I-2). London: Her Majesty's Stationery Office.
- Caldas, S. J., & Bankston, C. (1998). The inequality of separation: Racial composition of schools and academic achievement. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 533-557.
- Chin, J. P. (2007). Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 166-177.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H. ve Kılınç, A. Ç. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2487-2504.
- Çingı, H., Kadılar, C. ve Koçberber, G. (2009). Türkiye'de ilköğretim ve ortaöğretim olanaklarının ilçe bazında incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 51-63.
- Coelli, M., & Green, D. A. (2012). Leadership effects: School principals and student outcomes. *Economics of Education Review*, 31, 92-109.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-121.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington DC: US Government Printing Office.
- Coleman, J., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982). Cognitive outcomes in public and private schools. *Sociology of Education*, 55(2), 65-76.
- Council of the European Union (2003). *Council Conclusions on Reference Levels of European Average Performance in Education and Training (Benchmarks)*. EDUC 83, 8981/03, 2003. 5-6 May 2003, Brussels.
- Council of the European Union. (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*. Official Journal of the EU (2009/C 119/02).
- Cotton, K. (2000). *The schooling practices that matter most*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement: What the research says*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(3), 197-228.
- Creemers, B., Scheerens, J., & Reynolds, D. (2000). Theory development in school effectiveness research. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.). *The international handbook of school effectiveness research*, 283-298. London, UK: Falmer.
- Crocker, L. M., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve lisrel uygulamaları*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Datnow, A. (2005). The sustainability of comprehensive school reform models in changing district and state contexts. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 121-153.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., & Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes: Final Report*. Nottingham, UK: Department for Children, Schools and Families.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q., & Brown, E. (2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. Nottingham, UK: The National College for School Leadership.
- DeAngelis, K. J., & Presley, J. B. (2011). Teacher qualifications and school climate: Examining their interrelationship for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 10(1), 84-120.
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leaders. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.
- De Maeyer, S., Rymenans, R., Van Petegem, P., Van Den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2007). Educational leadership and pupil achievement: The choice of a valid conceptual model to test effects in school effectiveness research. *School effectiveness and school improvement*, 18(2), 125-145.
- Driessen, G. (2002). Sociaal-etnische schoolcompositie en onderwijsresultaten. Effecten van posities, concentratie en diversiteit [Socioethnic school composition and attainment: Position, concentration and diversity effects]. *Pedagogische Studiën*, 79, 212-230.
- Dwyer, D. C. (1985). Understanding the principal's contribution to instruction. *Peabody Journal of Education*, 63(1), 3-18.
- Eberts, R. W., & Stone, J. A. (1988). Student achievement in public schools: Do principals make a difference? *Economics of Education Review*, 7(3), 291-299.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (1994). The gender gap in math: Possible origins in neighborhood effects. *American Sociological Review*, 59(6), 822-838.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Fancera, S. F., & Bliss, J. R. (2011). Instructional leadership influence on collective teacher efficacy to improve school achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 10(3), 349-370.
- Flanagan, J. C., Davis, F. B., Dailey, J. T., Shaycoft, M. F., Orr, D. B., Goldberg, I., & Neyman Jr, C. A. (1964). *The American high-school student* (Final report to the U. S. Office of Education, Coperative Research Project No. 635.). Pittsburgh: Project Talent Office, University of Pittsburgh.

- Flockton, L. (2001). *Tomorrow's schools: A world of difference*. 5<sup>th</sup> International Confederation of Principals' Conference. Kyongju, South Korea, 17<sup>th</sup> – 20<sup>th</sup> July, 17-30.
- Firestone, W. A., & Wilson, B. L. (1985). Using bureaucratic and cultural linkages to improve instruction: The principal's contribution. *Educational Administration Quarterly*, 20(2), 7–30.
- Friedkin, N. E., & Slater, M. R. (1994). School leadership and performance: A social network approach. *Sociology of Education*, 67(2), 139-157.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. (4<sup>th</sup> Edition). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M., & Watson, N. (2000). School-based management: Reconceptualization to improve learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), 453-473.
- Gentilucci, J. L., & Muto, C. C. (2007). Principals' influence on academic achievement: The student perspective. *NASSP Bulletin*, 91(3), 219-236.
- Glatter, R., Mulford, B., & Shuttleworth, D. (2003). Governance, management and leadership. In OECD (Eds). *Networks of innovation: Towards new models of managing schools and systems*, 65-84. Paris: OECD Publishing.
- Glenn, B. C. (1981). *What works? An examination of effective schools for poor Black children*. Cambridge, MA: Center for Law and Education.
- Goldring, E. B., Huff, J. T., May, H., & Camburn, E. (2008). School context and individual characteristics: What influences principal practice? *Journal of Educational Administration*, 46(3), 332-352.
- Goldring, E. B., & Pasternak, R. (1994). Principals' coordinating strategies and school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 237-251.
- Goldstein, H. (1997). Methods in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 369-395.
- Greenwald, R., Hedges, L. V., & Laine, R. D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361-396.
- Grissom, J. A., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2015). Using student test scores to measure principal performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(1), 3-28.
- Grissom, J. A., & Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1091-1123.
- Grissom, J., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444.

- Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders: Changing leadership practice in an era of school reform*. London: Sage Publications.
- Gross, N., & Herriot, R. (1965). *Staff leadership in schools*. New York, NY: Wiley.
- Hallinger, P. (1983). *Assessing the instructional management behavior of principals*. Unpublished Doctoral Dissertation. Stanford University.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 1-20.
- Hallinger, P. (2010). Making education reform happen: is there an 'Asian' way? *School Leadership and Management*, 30(5), 401-418.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996a). 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. (1996b). The principal's role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980-1995. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Hart (Eds.). *International handbook of educational leadership and administration*, vol. 1, 723-783. The Netherlands: Springer.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010a). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30, 95-110.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010b). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38, 654-678.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 1-27.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1983). *Instructional Leadership in effective schools*. [Çevrim-içi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED309535.pdf>], Erişim tarihi: 23.11.2014.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328-355.

- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96(5), 527-549.
- Hallinger, P., Lee, M., & Ko, J. (2014). Exploring the impact of school principals on teacher professional communities in Hong Kong. *Leadership and Policy in Schools*, 13(3), 229-259.
- Hanushek, E. A. (1996). A more complete picture of school resource policies. *Review of Educational Research*, 66(3), 397-409.
- Hanushek, E. A. (1998). The impact of differential expenditures on school performance. *Educational Researcher*, 18(4), 45-62.
- Hanushek, E. A. (2003). The failure of input-based schooling policies. *The Economic Journal*, 113, F64-F98.
- Hanushek, E. A. (2006). School resources. *Handbook of the Economics of Education*, 2, 865-908.
- Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (1972). On the value of 'Equality of Educational Opportunity' as a guide to public policy. In F. Mosteller & D. P. Moynihan. *On equality of educational opportunity*, 116-145. New York: Random House.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2008). The role of cognitive skills in economic development. *Journal of Economic Literature*, 46(3), 607-668.
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2010). *The Economics of international differences in educational achievement*. (DP No. 4925). Bonn: IZA.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2012). Schooling, educational achievement, and the Latin American growth puzzle. *Journal of Development Economics*, 99(2), 497-512.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2014). Institutional structures of the education system and student achievement: A review of cross-country economic research. In R. Strietholt, W. Bos, J.-E. Gustafsson and M. Rosen (Eds.). *Educational policy evaluation through international comparative assessments*, 145-175. Munster, Germany: Waxman.
- Hanushek, E. A., & Zhang, L. (2009). Quality-Consistent estimates of international schooling and skill gradients. *Journal of Human Capital*, 3(2), 107-43.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Heck, R. H. (2000). Examining the impact of school quality on school outcomes and improvement: A value-added approach. *Educational Administration Quarterly*, 36(4), 513-552.
- Heck, R. H. (2001). Multilevel modeling with SEM. In J. A. Marcoulides and R. E. Schumacker (Eds.). *New developments and techniques in structural equation modeling*, 89-127. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (1999). Conceptual models, methodology, and methods for studying school leadership. In J. Murphy and K. Seashore Louis (Eds.). *Handbook of research in educational administration*. (2<sup>nd</sup> Edition). San Francisco: McCutchan.

- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: Where does the field stand today? *Educational Management, Administration & Leadership*, 33(2), 229–244.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *The Leadership Quarterly*, 21(5), 867-885.
- Heck, R. H., Larsen, T. J., & Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125.
- Heck, R. H., Marcoulides, G. A., & Lang, P. (1991). Principal instructional leadership and school achievement: The application of discriminant techniques. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(2). 115-135.
- Heck, R. H., & Marcoulides, G. A. (1993). Principal leadership behaviors and school achievement. *NASSP Bulletin*, 77(553), 20-28.
- Hill, P. W., Rowe, K. J., & Holmes-Smith, P. (1995). *Factors affecting students' educational progress: Multilevel modeling of educational effectiveness*. Paper presented at the annual meeting of the ICSEI, Leeuwarden, the Netherlands.
- Hill, P. W., & Rowe, K. J. (1996). Multilevel modelling in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 1-34.
- Hopkins, D. (2008). Realising the potential of system leadership. In B. Pont, Nusche, D. and Hopkins, D. (eds.). *Improving school leadership, vol. 2: Case studies on system leadership*, 21-35. Paris: OECD.
- Hoy, W. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76-97.
- Hoy, W. K., & Hannum, W. J. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Bliss, J. R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43, 425-446.
- Huber, S. G., & Muijs, D. (2010). School leadership effectiveness: The growing insight in the importance of school leadership for the quality and development of schools and their pupils. In S. G. Huber (Eds.). *School leadership: International perspectives*, 57-77. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Husen, T. (1967). *International study of achievement in mathematics: A comparison of twelve countries* (Vol 1-2). Stockholm: Almqvist & Wiksell.

- Jackson, D. (2000). The school improvement journey: Perspectives on leadership. *School Leadership and Management*, 20(1), 61-78.
- Jacobson, S. (2011). Leadership effects on student achievement and sustained school success. *International Journal of Educational Management*, 25, 33-44.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H. & Bane, M. J. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Johnson, J. F., & Asera, R. (1999). *Hope for urban education: A study of nine high-performing, high-poverty, urban elementary schools*. Washington, DC: Policy Studies Associates, Inc. [Çevrim-içi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438362.pdf>], Erişim tarihi: 04 Haziran 2015.
- Johnson, O. (2012). A Systematic review of neighborhood and institutional relationships related to education. *Education and Urban Society*, 44(4), 477-511.
- Kavak, Y. (2010). *2050'ye doğru nüfusbilim ve yönetim: Eğitim sistemine bakış*. (2. Baskı). Türk Sanayici ve İşadamları Derneği ve Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu. İstanbul: TÜSİAD.
- Kavak, Y. ve Özdemir, N. (2013). Öğretmen istihdamında “yedek öğretmenlik” uygulamaları: AB ve Türkiye açısından karşılaştırmalı bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, Özel sayı (1), 230-239.
- Kaya, Ü. S. (2002). *İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik-liderlik özelliklerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği*. (9. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Krug, S. E. (1992). *Instructional leadership, school instructional climate, and student learning outcomes*. Project report. Urbana, IL: National Center for School Leadership, MetriTech, Inc.
- Kruse, S. D., Louis, K. S., & Bryk, A. S. (1994). Building professional community in schools. *In Issues in restructuring schools, issue report No. 6*, 3-6. Madison, WI: University of Wisconsin, Center on Organization and Restructuring of Schools. [Çevrim-içi: <http://www.rider.edu/files/tlc-KruseLouisBrykArticlePLCs.pdf>], Erişim tarihi: 25 Mayıs 2015.
- Kruse, S. D., Louis, K. S., & Bryk, A. S. (1995). An emerging framework for analyzing school-based professional community. In K. S. Louis & S. D. Kruse (Eds.). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*, 23-44. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Krüger, M. L., Witziers, B., & Slegers, P. (2007). The impact of school leadership on school level factors: Validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 1-20.



- Kyriakides, L. (2008). Testing the validity of the comprehensive model of educational effectiveness: A step towards the development of a dynamic model of effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(4), 429-446.
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (2006). Enhancing the benefits and overcoming the pitfalls of goal setting. *Organizational Dynamics*, 35(4), 332-340.
- Le Fevre, D. M., & Robinson, V. M. J. (2014). The interpersonal challenges of instructional leadership: Principals' effectiveness in conversations about performance issues. *Educational Administration Quarterly*, 1-38.
- Lee, M., Seashore Louis, K., & Anderson, S. (2012). Local education authorities and student learning: The effects of policies and practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 133-158.
- Lee, V., Smith, J., & Cioci, M. (1993). Teachers and principals: Gender-related perceptions of leadership and power in secondary schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 153-180.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), 217-235.
- Leithwood, K. (2005). Understanding successful principalship: Progress on a broken front. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 619-629.
- Leithwood K., & Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School effectiveness and school improvement*, 10(4), 451-479.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112 – 129.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Leithwood, K., & Levin, B. (2005). *Assessing school leader and leadership programme effects on pupil learning: Conceptual and Methodological Challenges*. (Research Report RR662). London, UK: Department for Education.
- Leithwood, K. & Mascall, B. (2008). Collective Leadership Effects on Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 4(4), 529-561.
- Leithwood, K., & Menzies, T. (1998). Forms and effects of school-based management: A review. *Educational Policy*, 12(3), 325-346.
- Leithwood, K., & Montgomery, D. J. (1982). The role of the elementary school principal in program improvement. *Review of Educational Research*, 52(3), 309-339.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.

- Leithwood, K., & Seashore-Louis, K. (2011). *Linking leadership to student learning*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Wahlstrom, K., Anderson, S., Mascall, B., & Gordon, M. (2010). How successful leadership influences student learning: The second installment of a longer story. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (Eds.). *Second international handbook of educational change (Part 1)*, 611-629. Dordrecht: Springer.
- Leithwood, K., & Sun, J. P. (2009). Transformational school leadership effects on schools, teachers and students. In W. Hoy and M. Dipaola (Eds.). *Research and theory in educational administration: Vol. 8. Studies in school improvement programs*, 1-22. Charlotte, NC: Information Age.
- Leithwood, K., Aitken, R., & Jantzi, D. (2000). *Making schools smarter: A system for monitoring school and district progress*. (2<sup>nd</sup> Edition). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Leithwood K., Day C, Sammons P, Harris A., & Hopkins D. (2006) *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College of School Leadership.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about school leadership. *School Leadership & Management*, 28, 27-42.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.
- Leithwood, K., Tomlinson, D., & Genge, M. (1996). Transformational school leadership. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, H. Hallinger and A. Hart (Eds.). *International handbook of educational leadership and administration*, 785-840. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Leitner, D. (1994). Do principals affect student outcomes: An organizational perspective. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 219-238.
- Lipham, J. (1961). *Effective principal, effective school*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Lochner, L. (2011). Non-Production benefits of education: Crime, health, and good citizenship. In E. A. Hanushek, S. Machin and L. Woessmann (Eds.). *Handbook of the economics of education*, 183-282. Amsterdam: North Holland.
- Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16(4), 477-489.
- Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahistrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.

- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. Twin Cities: University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement.
- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575.
- Luyten, H., Visscher, A., & Witziers, B. (2005). School effectiveness research: from a review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3), 249-279.
- MacBeath, J., & Cheng, Y.C. (2008). *Leadership for learning: International perspectives*. Rotterdam, The Netherlands: Sense.
- Maden, M. (Eds.) (2001). *Success against the odds, five years on: Revisiting effective schools in disadvantaged areas*. London: Routledge Falmer.
- 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. (2000). *A new era of school reform: Going where the research takes us*. Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- May, H., & Supovitz, J. A. (2011). The scope of principal efforts to improve instruction. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 332-352.
- May, H., Huff, J., & Goldring, E. (2012). A longitudinal study of principals' activities and student performance. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 417-439.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (1995). *Müfredat Laboratuvar Okulları*. Genelge 1995/33 [Çevrim-içi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/969.html>, Erişim tarihi: 15 Şubat 2015.]
- MEBBİS (Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri) (2015). *Kurum Listesi*. [Çevrim-içi: <https://mebbis.meb.gov.tr/kurumlisteri.aspx>, Erişim tarihi: 02 Şubat 2015.]
- McMahon, W. W. (2006). Education finance policy: Financing the nonmarket and social benefits. *Journal of Education Finance*, 32(2), 264-284.
- Mincer, J. (1970). The distribution of labor incomes: A survey with special reference to the human capital approach. *Journal of Economic Literature*, 8(1), 1-26.
- Mincer, J. (1974). *Schooling, experience, and earnings*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Moos, L., & Huber, S. (2007). School leadership, school effectiveness and school improvement: Democratic and integrative leadership. In T. Townsend (Eds.). *International handbook of school effectiveness and improvement*, 579-596. Dordrecht, Netherlands: Springer.

- Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(4), 290-310.
- Muijs, D. (2007). Leadership in full-service extended schools: Communicating across cultures. *School Leadership & Management*, 27, 347-362.
- Mulford, B. (2003). *School leaders: Challenging roles and impact on teacher and school effectiveness*. Paris: OECD Commissioned Paper.
- Mulford, B., & Silins, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes - What do we know? *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175-195.
- Mulford, B., & Silins, H. (2009). Revised models and conceptualization of successful school principalship in Tasmania. In B. Mulford and B. Edmunds (Eds.). *Successful school principalship in Tasmania*. Launceston: Faculty of Education, University of Tasmania.
- Mullis, I. V. S., Dossey, J. A., Foertsch, M. A., Jones, L. R., & Gentile, C. A. (1991). *Trends in academic progress: Achievement of U.S. students in science, 1967-70 to 1990, mathematics, 1973 to 1990, reading, 1971 to 1990, writing, 1984 to 1990*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. In R. S. Lotto & P. W. Thurston (Eds.). *Advances in educational administration: Changing perspectives on the school (Vol. 1)*, 163-200. Greenwich: JAI.
- Murphy, J. (2009). Closing achievement gaps: Lessons from the last 15 years. *Phi Delta Kappan*, 91(3), 8-12.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2010). *Mplus User's Guide*. (6<sup>th</sup> Edition). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén
- Nettles, S. M. (2005). *The relationship between principal implementation behaviors and student achievement in reading*. Unpublished Doctoral Dissertation. Florida State University.
- Nettles, S. M., & Herrington, C. (2007). Revisiting the importance of the direct effects of school leadership on student achievement: The implications for school improvement policy. *Peabody Journal of Education*, 82(4), 724-736.
- Neumerski, C. M. (2013). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here? *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 310-347.
- Newman, S. J., & Schnare, A. (1997). “. . . And a suitable living environment”: The failure of housing programs to deliver on neighborhood quality. *Housing Policy Debate*, 8(4), 703-741.
- 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.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2001a). *Knowledge and skills for life: First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2001b). *New school management approaches*. Paris: OECD Publishing.

- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Education and Training Policy, Paris: OECD Publishing.
- OECD (2007). *Education at a Glance 2007: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Ogawa, R. T., & Bossert, S. T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224-243.
- Opdenakker, M. C., & Van Damme, J. (2007). Do school context, student composition and school leadership affect school practice and outcomes in secondary education? *British Educational Research Journal*, 33(2), 179-206.
- Özdemir, M. (2012a). Dağıtımçı liderlik envanterinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 575-598.
- Özdemir, M. (2012b). The impact of principals' instructional leadership behaviors on teachers' attitudes toward work: Some evidence from Turkey. *International Journal of Education Administration and Policy Studies*, 4(6), 147-153.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis Methods*. (Second Edition). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Persell, C. H., & Cookson, P. W. J. (1982). The effective principal in action. In National Association of Secondary School Principals (Eds.). *The effective principal*, 22-29. Reston, VA: Editor.
- Pitner, N. (1988). The study of administrator effects and effectiveness. In N. J. Boyan (Eds.). *Handbook of research in educational administration*, 99-122. New York, NY: Longman.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice*. Paris: OECD publishing.
- Pounder, D. G., Ogawa, R. T., & Adams, E. A. (1995). Leadership as an organization-wide phenomena: Its impact on school performance. *Educational Administration Quarterly*, 31(4), 564-588.
- Printy, S. (2010). Principals' influence on instructional quality: Insights from US schools. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 30(2), 111-126.
- Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. A. (2004). Returns to investment in education: A further update. *Education Economics*, 12(2), 111-34.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *Elementary School Journal*, 83(4), 426-452.
- Reynolds, D., & Packer, A. (1992). School effectiveness and school improvement in the 1990s. In D. Reynolds & P. Cuttance (Eds.). *School effectiveness: Research, policy, and practice*, 171-188. London: Cassell.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Hopkins, D., & Stringfield, S. (2000). Linking school effectiveness and school improvement. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.). *The international handbook of school effectiveness research*, 206-231. London: Falmer.

- Robinson, V. M. (2001). Embedding leadership in task performance. In K. Wong & C. Evers (Eds.). *Leadership for quality schooling: International perspectives*, 90-102. London: Falmer.
- Robinson, V. M. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why (Vol. 41)*. Winmalee, NSW: Australian Council for Educational Leaders Inc.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 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.
- Ross, J. A. (2004). Effects of running records assessment on early literacy achievement: Results of a controlled experiment. *Journal of Educational Research*, 97(4), 186-194.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 798-822.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child Development*, 54(1), 1-29.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sammons, P., Gu, Q., Day, C., & Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England. *International Journal of Educational Management*, 25, 83-101.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: Institute of Education.
- Saporito, S., & Sohoni, D. (2007). Mapping educational inequality: Concentrations of poverty among poor and minority students in public schools. *Social Forces*, 85(3), 1227-1253.
- Scheerens, J. (1997). Conceptual models and theory-embedded principles of effective schooling. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(3), 269-310.
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford, UK: Pergamon.
- Scheerens, J., & Witziers, B. (2005). *Educational leadership and student performance*. Enschede: University of Twente.
- Scheurich, J. J. (1998). Highly successful and loving, public elementary schools populated mainly by low-SES children of color: Core beliefs and cultural characteristics. *Urban Education*, 33(4), 451-491.
- Schoellman, T. (2012). Education quality and development accounting. *Review of Economic Studies*, 79(1), 388-417.

- Sebastian, J., & Allensworth, E. (2012). The Influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: A study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626-663.
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589.
- Silins, H. C. (1994). *Leadership characteristics that make a difference to schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 4-8. [Çevrim-içi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED383086.pdf>], Erişim tarihi: 22 Mayıs 2015.
- Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal*, 3(1), 24-32.
- Silva, J. P., White, G. P., & Yoshida, R. K. (2011). The direct effects of principal-student discussions on eighth grade students' gains in reading achievement: An experimental study. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 772-793.
- Sirois, H. A., & Villanova, R. M. (1982). *Theory into practice: A theoretical and research base for the characteristics of effective schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, NY, March 19-23. [Çevrim-içi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED217558.pdf>], Erişim tarihi: 23 Kasım 2014.
- Slegers, P., Geijsel, F., & Van den Berg, R. (2002). Conditions fostering educational change. In K. Leithwood (Eds.). *Second international handbook of educational leadership and administration*, 75-102. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. In S. Leinhardt (Eds.). *Sociological methodology*, 290-312. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22(1), 73-91.
- Southworth, G. (2004). *Primary school leadership in context: Leading small, medium and large sized schools*. London: Routledge.
- Spillane, J. (2005). Primary school leadership practice: How the subject matters. *School Leadership and Management*, 25(4), 383-397.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (2007). Taking a distributed perspective. In J. P. Spillane & J. B. Diamond (Eds.). *Distributed leadership in practice*, 1-15, New York, NY: Teachers College Press.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.

- Stein, M. K., & Nelson, B. S. (2003). Leadership content knowledge. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 423-448.
- Stein, M. K., & Spillane, J. (2003). *Research on teaching and research on educational administration: Building a bridge*. Chicago, IL: Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association.
- Steller, A. W. (1988). *Effective schools research: Practice and promise*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation. [Çevrim-içi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED299698.pdf>], Erişim tarihi: 13 Haziran 2015.
- Stoll, L., Bolam, R. & Collarbone, P. (2002). Leading for change: Building capacity for learning. In K. Leithwood and P. Hallinger. *Second international handbook of educational leadership and administration*, 41-74. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Stoll, L., & Fink, D. (1994). Views from the field: linking school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(2), 149-177.
- Sun, J., & Leithwood, K. (2012). Transformational school leadership effects on student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 418-451.
- Supovitz, J., & Buckley, P. (2008). *The Practice and process of instructional leadership*. University of Pennsylvania, New York: AERA.
- Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6<sup>th</sup> Edition). Boston: Pearson.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 274-298.
- Talbert, J. E., & McLaughlin, M. W. (1994). Teacher professionalism in local school contexts. *American Journal of Education*, 102(2), 123-153.
- Taylor, B., Pearson, D., Clark, K., & Walpole, S. (2000). Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary-grade reading instruction in low-income schools. *The Elementary School Journal*, 101(2), 121-165.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (Eds.) (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- ten Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J., & Slegers, P. (2012). Modeling the influence of school leaders on student achievement: How can school leaders make a difference? *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 699-732.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. P., & 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.
- Townsend, T. (Eds.) (2007). *International handbook of school effectiveness and improvement*. Dordrecht, Netherlands: Springer.



- Townsend, T., & MacBeath, J. (Eds.) (2011). *International handbook of leadership for learning*. Springer International Handbooks of Education Series. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Uhls, H. (1962). What's important Mr. Principal? *NASSP Bulletin*, 46(273), 108-111.
- UN (United Nations) (2003). *Indicators for monitoring the millennium development goals: Definitions, rationale, concepts and sources*. New York, NY: United Nations Development Group.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2000). *The Dakar framework for action. Education for all: Meeting our collective commitments*. World Education Forum, 26-28 April 2000, Dakar, Senegal.
- UNESCO (2014). *Towards indicators for a post-2015 education framework*. (version 2). Montreal, Quebec: UNESCO-UIS.
- Valentine, J. W., & Bowman, M. L. (1991). Effective principal, effective school: Does research support the assumption? *NASSP Bulletin*, 75(539), 1-7.
- Valentine, J. W., & Prater, M. (2011). Instructional, transformational, and managerial leadership and student achievement: High school principals make a difference. *NASSP Bulletin*, 95(1), 5-30.
- Van de Grift, W. (1990). Educational leadership and academic achievement in elementary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 26-40.
- Venezky, R., & Winfield, L. (1979). *Schools that succeed beyond expectations in teaching reading* (Tech. Rep. No. 1). Newark: University of Delaware.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- 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.
- Walberg, H. J. (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational Leadership*, 41(8), 19-27.
- Walker, A. D., & Ko, J. (2011). Principal leadership in an era of accountability: A perspective from the Hong Kong context. *School Leadership & Management*, 31, 369-392.
- Walker, A. D., Lee, M., & Bryant, D. A. (2014). How much of a difference do principals make? An analysis of between-schools variation in academic achievement in Hong Kong public secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(4), 602-628.
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on pupil achievement*. A working paper. Denver, CO: Mid-continent Research for Education and Learning (McREL).
- Wayson, W. W., Mitchell, B., Pinnell, G. S., & Landis, D. (1988). *Up from excellence: The impact of the excellence movement on schools*. Bloomington: Phi Delta Kappa Intl Inc.

- WCEFA (World Conference on Education for All) (1990). *Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s*. New York: UNICEF.
- Weathers, J. M. (2006). *A multilevel organizational analysis of the effects of school policies and leadership on teacher community in urban elementary schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania.
- Weber, G. (1971). *Inner city children can be taught to read: Four successful schools*. Washington, DC: Council for Basic Education.
- Wildy, H., & Loudon, W. (2000). School restructuring and the dilemmas of principals' work. *Educational Management and Administration*, 28(2), 173-184.
- Wiley, S. (2001). Contextual effects on student achievement: School leadership and professional community. *Journal of Educational Change*, 2(1), 1-33.
- William, D. (2007). Keeping learning on track: Formative assessment and the regulation of learning. In F. K. Lester (Eds.). *Second handbook of mathematics teaching and learning*, 1053-1098. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.
- Yıldırım, Ö. (2012). *Okuduğunu anlama başarısıyla ilişkili faktörlerin aşamalı doğrusal modellemeyle belirlenmesi (PISA 2009 Hollanda, Kore ve Türkiye karşılaştırması)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, D. ve Turan, S. (2015). Dağıtılmış liderliğin okullardaki görünümü: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 93-126.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations*. (7<sup>th</sup> Edition). New Jersey: Prentice Hall.



## EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Genel Sekreterlik

Sayı : 76000869/ 433-1209

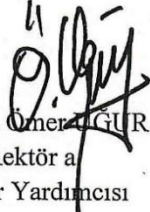
16 Nisan 2015

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 03.04.2015 tarih ve 628 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi **Nedim ÖZDEMİR, Prof. Dr. Yüksel KAVAK**'ın danışmanlığında yürüttüğü "**Okul Müdürünün Yönetsel Davranışlarının Akademik Başarıyla İlişkisi**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **14.04.2015** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

  
Prof. Dr. Ömer GÜR  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

## EK 2. MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/4344605  
Konu: Araştırma izni

24/04/2015

..... İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.  
b) Hacettepe Üniversitesinin 21/04/2015 tarihli ve 746 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Nedim ÖZDEMİR' in "**Okul müdürünün yönetsel davranışlarının akademik başarıyla ilişkisi**" başlıklı tezi kapsamında ilçenize bağlı ekli listede belirtilen okullarda anket uygulaması yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Anket formunun (2 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde okul ve kurum yöneticileri uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

Ali GÜNGÖR  
Müdür a.  
Şube Müdürü

EK:

1-Anket formu (2 sayfa)

2-Okul listesi (5 sayfa)

DAĞITIM:

Altındağ-Çankaya-Keçiören

Sincan-Etimesgut-Mamak

Pursaklar-Gölbaşı-Yenimahalle

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA  
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr  
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ad SOYAD Ünvan  
Tel: (0 312) XXX XX XX  
Faks: (0 312) XXX XX XX

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 66cf-829d-3192-aa44-4fc9 kodu ile teyit edilebilir.

### **EK 3. UZMAN GÖRÜŞÜ İÇİN BAŞVURULAN AKADEMİSYEN VE ÖĞRETMENLER**

#### **Eğitim Yönetimi Alan Uzmanı**

Prof. Dr. Ahmet AYPAY, Osmangazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Ali BALCI, Ankara Üniversitesi  
Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN, Hacettepe Üniversitesi  
Doç. Dr. Ferudun SEZGİN, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR, Hacettepe Üniversitesi  
Dr. Mustafa AYRAL, Öğretmen

#### **Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı**

Prof. Dr. Selahattin GELBAL, Hacettepe Üniversitesi  
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, Gazi Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU, Ankara Üniversitesi

#### **Dil Geçerliliği Uzmanı**

Yrd. Doç. Dr. Serpil DEMİREZEN, Aksaray Üniversitesi  
Adem TÜREDİ, Okul Müdürü  
Ayşegül AKDOĞAN, Türkçe Öğretmeni  
Mahmut ÇAKMAK, Türkçe Öğretmeni  
Mehmet Tufan YALÇIN, Matematik Öğretmeni  
Meryem MIZRAK, Türkçe Öğretmeni  
Şule ÖTKEN, Matematik Öğretmeni

\* Ünvana ve alfabetik sıraya göre yazılmıştır.

## EK 4. OYYDÖ MADDELERİNE İLİŞKİN UZMAN GÖRÜŞLERİ VE KAPSAM GEÇERLİK ORANLARI (KGO)

### BOYUT ADI: OKULU TANIMA VE AMACA ODAKLANMA

Taslak Metin	Uzman Görüşleri (AU: Alan Uzmanı, ÖU: Ölçme Uzmanı, DU: Dil Uzmanı)	Kapsam Geçerliği Oranı (KGO)	Değerlendirme
Boyuta ilişkin düşünceler	<p><b>AU3:</b> Bu 5 madde okulu tanıma konusunda yetersiz. Okulun farklı değişkenlerini göz önüne almanız gerekirdi. Veli, okulun sosyo-kültürel çevresi, program, araç-gereç...</p> <p>Akademik hedefler, öğretmenlerle değil, öğrenci, öğretmen ve veli ile birlikte saptanır. Öncelikle öğrencilere hedef saptamaları önerilir. Hedef belirleme alt boyutu yetersiz. Rehber uzmanla çalış derim. Öğrencilerin kendilerini tanımaları, yeterliklerini kabul etmeleri hedef belirlemeleri vb.</p> <p><b>AU1:</b> Birinci boyut olarak düşünülen "okulu tanıma" başka bir biçimde ifade edilebilir mi? Müdürün zaten okulu tanınması gerekir.</p> <p><b>AU8:</b> Okulu tanıma kısmına birkaç madde daha eklenmeli. Eksik kalmış gibi görünüyor. Okulu tanıma konusunda öğrenci tarafı eksik kalmış. Öğrenci potansiyelinin de değerlendirilmesi gerekir.</p> <p>Madde Önerisi: "Her fırsatta akademik başarının öğrenci, öğretmen, veli ve okul için önemine değinir."</p> <p><b>AU4:</b> Ölçeğe ilişkin çevre değişkeni genişletilebilir.</p> <p>Bir soru da "çevre liderleri" ile ilgili olabilir.</p> <p><b>ÖU3:</b> Size göre okul müdürünüzün aşağıdaki liderlik davranışlarını ne sıklıkta gerçekleştirdiğinizi belirlemeniz beklenmektedir? Görüşünüzü; <b>1-Hiçbir Zaman, 2-Çok Nadir, 3-Ara Sıra, 4-Çoğu Zaman, 5-Her Zaman</b></p> <p>seçeneklerinden biri olacak biçimde çarpı (X) ile işaretleyiniz.</p> <p>EK MADDE ÖNERİSİ:</p> <p><b>AU2:</b> "Okulun tarihçesini bilir." "Okulun stratejik planının yapılmasını sağlar."</p> <p><b>AU8:</b> "Akademik başarının artırılması için önceden yapılmış/yapıla gelen çalışmaları değerlendirir."</p>		<p>Yeni madde: Okulun çevresinden yararlanabileceği olanakları araştırır.</p> <p>Yeni madde: Öğrencileri tanımaya yönelik çalışmaların yapılmasını sağlar.</p> <p>Yeni madde: Velileri tanımaya yönelik çalışmaların yapılmasını sağlar.</p>
M1. Okulun genel olarak kapasitesinin (güçlü ve zayıf yanlarının) farkındadır.	<p><b>AU5:</b> Madde sıkıntılı iki ya da daha çok durumu tek maddede değerlendirmek doğru değil (güçlü ve zayıf). Örneğin: Müdürünün okulun zayıf yanlarının pek de farkında olmadığını düşünen biri nasıl bir değerlendirme yapacak tek madde de?</p> <p><b>AU2:</b> Kapasite yerine "güçlü ve zayıf" yönleri denmesi</p>	<p>Uygun: %82 Çıkartılmalı: %0 Düzeltilmeli: %18 KGO: .64</p>	<p>Madde düzeltildi: Okulun her yönüyle kapasitesini belirleme çalışmaları yapar.</p>

Taslak Metin	Uzman Görüşleri (AU: Alan Uzmanı, ÖU: Ölçme Uzmanı, DU: Dil Uzmanı)	Kapsam Geçerliği Oranı (KGO)	Değerlendirme
	<p><b>AU5:</b> Bu madde için sıklık uygun olmayabilir.</p> <p><b>ÖU2:</b> İfadeleri davranış şeklinde yapılandırmak gerek.</p> <p><b>AU4:</b> fırsat-tehditler olsun. Güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadır. Ölçekte parantez olmamalı, bu riski almamalı.</p> <p><b>AU8:</b> Kapasite kavramı yalnızca güçlü ve zayıf yönler olarak tanımlanamaz.</p> <p><b>ÖU3:</b> Birey zaten 5 düzeyden birinde işaretleme yapacağı için genel olarak ifadesi kullanılmamalı. “Okulun güçlü ve zayıf yanlarının farkındadır.”</p>		
M2. Öğretmenlerin kabiliyetleri (bilgi ve beceri) hakkında bilgi edinir.	<p><b>DU2:</b> “ilgi alanları” eklenebilir.</p> <p><b>AU3:</b> “yeterlikleri” eklenebilir.</p> <p><b>AU5:</b> Maddede iki ya da daha çok durum var.</p> <p><b>AU2:</b> Kabiliyet bilgi ve beceri değildir. Kabiliyet yetenek, yatknlık, yeterlidir.</p> <p><b>ÖU2:</b> kapasiteleri hakkında...</p> <p><b>AU6:</b> Belirsiz bir madde olduğunu düşünüyorum. Bilgiyi kimden ve nereden edinecek. Çok soyut geliyor.</p> <p><b>AU4:</b> Parantez olmasın, “deneyim” eklenebilir, istersen kabiliyet çıksın.</p> <p><b>ÖU3:</b> Bilgi, beceri = kabiliyet değildir. Bu nedenle üç sözcüğü ayrı kullanmak gerekir.</p> <p>“Öğretmenlerin bilgi, beceri ve yetkinlik düzeyleri hakkında bilgi edinir.”</p>	Uygun: %82 Çıkartılmalı: %9 Düzeltilmeli: %9 KGO: .64	Madde düzeltildi: Öğretmenlerin bilgi, beceri ve yeterlik düzeyleri hakkında bilgi edinir.
M3. Okulun geçmiş akademik başarı durumu hakkında çeşitli kaynaklardan bilgi edinir (öğretmenler, aileler, önceki yöneticiler, toplantı tutanakları vb.).	<p><b>AU5:</b> Maddede iki ya da daha çok durum var.</p> <p><b>ÖU2:</b> Zorunlu olmadıkça parantez içinde açıklamalardan vazgeçelim.</p> <p><b>AU3:</b> “Okulun geçmişteki akademik başarılarını bilir.”</p> <p><b>AU5:</b> Çeşitli kaynaklar net değil.</p> <p><b>AU4:</b> e-okul, TEOG sonuçları...</p> <p><b>AU8:</b> Bu konuda okulun başka bilgi kaynakları da vardır: e-okul, alınan sınav hizmetleri sonuçları vb.</p> <p><b>ÖU3:</b> Çeşitli kaynaklardan deyince anlaşılır sanırım, cümleyi uzatmak gerekmez.</p> <p>“Okulun geçmişte gösterdiği başarıları hakkında çeşitli kaynaklardan bilgi edinir.”</p>	Uygun: %82 Çıkartılmalı: %9 Düzeltilmeli: %9 KGO: .64	Madde düzeltildi: Okulda akademik başarının artırılmasına yönelik şu anda yapılan çalışmaları araştırır.
M4. Okulun akademik gelişim ihtiyaçlarını belirlemek için öz değerlendirme çalışmaları yapar.	<p><b>AU5:</b> Özdeğerlendirme çalışmaları açıklanmalı-örneklendirilebilir.</p> <p><b>AU8:</b> Özdeğerlendirme çalışmalarının ne olduğu yeterinde anlaşılabilir. Biraz ayrıntı ele alınmalıdır.</p> <p><b>DU6:</b> Okulun akademik gelişimi okulu tanıma başlığını karşılıyor mu?</p>	Uygun: %70 Çıkartılmalı: %0 Düzeltilmeli: %30 KGO: .40	Madde düzeltildi: Okulun akademik gelişim ihtiyaçlarını belirleme çalışmaları yapar.



Taslak Metin	Uzman Görüşleri (AU: Alan Uzmanı, ÖU: Ölçme Uzmanı, DU: Dil Uzmanı)	Kapsam Geçerliği Oranı (KGO)	Değerlendirme
M5. Okulun akademik gelişim ihtiyaçlarını belirlemek için gözlemlerde bulunur.	<b>AU5:</b> Öğretmenlerin bu konuda ne kadar bilgileri olabilir. <b>AU8:</b> 4. ve 5. Maddeler bir madde altında toplanabilir. <b>ÖU3:</b> 4. ifade ile binişik, öz değerlendirme çalışmaları bir nevi gözlemdir. Çünkü her gözlem bir ölçümedir. <b>DU1:</b> Bir öne alınabilir.	Uygun: %73 Çıkarılmalı: %27 Düzeltilmeli: %0 KGO: .45	Madde ölçekten çıkartıldı.
M6. Öğretmenlere karşı mesleki beklentisi düşüktür.	<b>AU5:</b> Ölçeğin ters madde sayısı uygun mudur? <b>ÖU1:</b> Tutum ölçeklerinde ters madde sayısı aranmaktadır. Davranış ölçeklerinde mümkün olduğu kadar ifadesi daha çok kullanılmaktadır. <b>AU6:</b> Mesleki beklenti nedir? Başarı beklentisi vb. denebilir. <b>AU7:</b> Doğrudan hedef belirleme ve inandırma ile ilgili olmadığını düşünüyorum. <b>ÖU2:</b> Bu şekli ile davranış ifadesi yok. <b>AU8:</b> Bu bölümün ilk maddesinin olumsuz başlamasını önermem. Olumsuz maddeleri daha çok ortaldan sonra kullanmak uygun olabilir. <b>ÖU3:</b> Bu ifadeyi olumlu yapmak gerekir. Zorlama olmuş. <b>DU4:</b> Öğretmenlere karşı mesleki beklentisinin düşük olduğunu gösterir davranışlar sergiler.	Uygun: %50 Çıkarılmalı: %10 Düzeltilmeli: %40 KGO: 0	Madde ölçekten çıkartıldı.
M7. Öğretmenleri, tüm öğrencilerin akademik başarılarını yükseltebileceği yönünde motive eder.	<b>AU7:</b> Doğrudan hedef belirleme ve inandırma ile ilgili olmadığını düşünüyorum. <b>AU3:</b> Öğretmenleri, akademik başarıyı artırma yönünde motive eder. <b>AU4:</b> Motivasyon kavramını operasyonel düşün. <b>ÖU3:</b> "Öğretmenleri, öğrencilerin başarılarını yükseltme yönünde güdüler."	Uygun: %70 Çıkarılmalı: %10 Düzeltilmeli: %20 KGO: .40	Madde ölçekten çıkartıldı.
M8. Her ortamda okuldaki tüm öğrencilerin öğrenebileceğini vurgular.	<b>AU7:</b> Doğrudan hedef belirleme ve inandırma ile ilgili olmadığını düşünüyorum.	Uygun: %90 Çıkarılmalı: %10 Düzeltilmeli: %0 KGO: .80	Madde düzeltildi: Her ortamda okuldaki tüm öğrencilerin öğrenebileceğini vurgular.
M9. Öğretmenlerle birlikte öğrencilerin ulaşabileceği net akademik amaçlar belirler.	<b>AU5:</b> akademik amaç, yasal-yönetmelik bağlamda uygun bir ifade olmayabilir. <b>ÖU2:</b> "Okulun paydaşlarının erişebileceği eğitsel amaçlar belirler." <b>AU3:</b> Akademik hedefler, öğretmenlerle değil, öğrenci, öğretmen ve veli ile birlikte saptanır. Öncelikle öğrencilere hedef saptamaları önerilir. Yönetimin görevi, öğrencilerin bu hedeflere ulaşmalarını sağlamak için alt yapı oluşturmak ve desteklemektir. Hedef belirleme alt boyutu yetersiz. Rehber uzmanla çalış derim. Öğrencilerin kendilerini tanımaları, yeterliklerini kabul etmeleri hedef belirlemeleri vb.	Uygun: %80 Çıkarılmalı: %10 Düzeltilmeli: %10 KGO: .60	Madde düzeltildi: Öğrenci başarısını artırmayla ilgili paydaşlarla birlikte kurumsal hedefler belirler.

Taslak Metin	Uzman Görüşleri (AU: Alan Uzmanı, ÖU: Ölçme Uzmanı, DU: Dil Uzmanı)	Kapsam Geçerliği Oranı (KGO)	Değerlendirme
M10. Öğretmenlerle bir araya gelerek okulun akademik amaçlarını vurgular.	<b>AU5:</b> 9. Soru ile benzer. <b>DU6:</b> Öğretmenlerle bir araya gelmek: Okulda öğretmenlerle belirli aralıklarla düzenlediği toplantılarda.	Uygun: %45 Çıkartılmalı: %27 Düzeltilmeli: %27 KGO: -.09	Madde ölçekten çıkartıldı.
M11. Okulun akademik amaçlarının öğrenciler ve aileler tarafından bilinmesini sağlar.	<b>AU5:</b> öğrenciler ve aileler <b>AU6:</b> Bilinmesini sağlamak için ne yaparsa onu davranış olarak yazalım. Toplantılarda dile getirir. Yazılı olarak paylaşır. Nedir? Ne şekilde? Bunun bilinmesini sağlar.	Uygun: %80 Çıkartılmalı: %0 Düzeltilmeli: %20 KGO: 0,6	Madde düzeltildi: Okulun akademik hedeflerinin ailelerle paylaşılması için çalışmalar yapar.
M12. Ailelerin çocuklarına karşı akademik beklenti düzeyinin yüksek olması yönünde çaba gösterir.	<b>DU6:</b> çocuklarıyla ilgili	Uygun: %100 Çıkartılmalı: %0 Düzeltilmeli: %0 KGO: 1.00	Madde aynen kaldı: Ailelerin çocuklarına karşı akademik beklenti düzeyinin yüksek olması yönünde çaba gösterir.

## BOYUT ADI: AKADEMİK ÇALIŞMALARA DEĞER VERME

Taslak Metin	Uzman Görüşleri (AU: Alan Uzmanı, ÖU: Ölçme Uzmanı, DU: Dil Uzmanı)	Kapsam Geçerliği Oranı (KGO)	Değerlendirme
M13. Öğrencilerin öğrenmesini artırabilecek çalışmaları öğretmenlerle birlikte belirler.	<b>AU2:</b> proje ve faaliyetleri <b>AU8:</b> 15. Maddeden sonra gelse iyi olur. <b>ÖU3:</b> "Öğrencilerin öğrenmesini arttırabilecek çalışmaları öğretmenlerle birlikte belirler."	Uygun: %100 Çıkartılmalı: %0 Düzeltilmeli: %0 KGO: 1.00	Madde aynen kaldı: Akademik başarıyı artırmak için izlenecek yolları paydaşlarla birlikte belirler.
M14. Öğretimi geliştirecek yeni fikirlerin üretilmesi için öğretmenlerin görüşlerini alır.	<b>ÖU2:</b> burada bir başka madde "öğretmenlerin düşüncelerini uygulamalarda dikkate alır." olabilir. Dinler, alır ancak dikkate almayabilir.	Uygun: %90 Çıkartılmalı: %0 Düzeltilmeli: %10 KGO: .80	Olumsuz madde olarak değiştirildi: Öğretimi geliştirmeye yönelik yeni fikirlerin uygulanmasına isteksizce yaklaşır.
M15. Öğretmenlerle bir araya gelerek öğretimdeki yeni gelişmeler hakkında konuşur.	<b>DU6:</b> "öğretimdeki yeni gelişmeleri takip etmeleri konusunda öğretmenleri teşvik eder."	Uygun: %36 Çıkartılmalı: %45 Düzeltilmeli: %18 KGO: -.27	Madde ölçekten çıkartıldı.
M16. Öğretimle ilgili yeni gelişmeleri (yöntem, araç vb.) okula kazandırmak için çaba gösterir.	<b>ÖU3:</b> Parantez içerisindeki ibareler kalsın.	Uygun: %90 Çıkartılmalı: %0 Düzeltilmeli: %10 KGO: .80	Madde düzeltildi: Akademik çalışmalarla ilgili iyi örneklerin okula taşınmasında rol oynar.
M17. Çevre okulların akademik başarıya dönük iyi uygulamalarını öğretmenlerle tartışır.	<b>DU6:</b> örnek olabilecek uygulamalarını	Uygun: %100 Çıkartılmalı: %0 Düzeltilmeli: %0 KGO: 1.00	Madde aynen kaldı: Çevre okulların akademik başarıya dönük iyi uygulamalarını öğretmenlerle birlikte değerlendirir.

Taslak Metin	Uzman Görüşleri (AU: Alan Uzmanı, ÖU: Ölçme Uzmanı, DU: Dil Uzmanı)	Kapsam Geçerliği Oranı (KGO)	Değerlendirme
M18. Öğretmenlere akademik başarıyı artıracak ek görevler verir.	<b>DU6:</b> görev vermek çalışmalarını belirlemeye yönelik mi? <b>DU4:</b> öğretmenlere ek görevler verir cümlesi bir belirlemeyi mi yoksa bir eylemi mi ifade ediyor? <b>ÖU3:</b> "attıracak"	Uygun: %90 Çıkartılmalı: %10 Düzeltilmeli: %0 KGO: .80	Madde düzeltildi: Akademik çalışmalara yönelik görev dağılımında öğretmenlerin ilgi ve yeteneklerini dikkate alır.
M19. Akademik başarıyı artırmak için yapılacaklara kendisi karar verir.	<b>AU6:</b> Bu boyutun katılım, yetki ya da liderlik paylaşımı gibi bir amacı var mı ki bu ifade kullanılıyor? <b>ÖU3:</b> "attırmak"	Uygun: %45 Çıkartılmalı: %45 Düzeltilmeli: %9 KGO: -.09	Madde ölçekten çıkartıldı.
<b>Yeni Madde (olumsuz madde):</b>			
1. Okulda akademik başarının artırılmasına yönelik önceden yapılmış çalışmaları görmezden gelir.			
2. Öğrencilerin kendi yeteneklerini tanımlarını sağlayacak çalışmalara ilgisiz kalır.			

## BOYUT ADI: DÜZENLİ VE GÜVENLİ BİR ÇEVRE OLUŞTURMA

Taslak Metin	Uzman Görüşleri (AU: Alan Uzmanı, ÖU: Ölçme Uzmanı, DU: Dil Uzmanı)	Kapsam Geçerliği Oranı (KGO)	Değerlendirme
Boyuta ilişkin düşünceler	<b>AU3:</b> Okul güvenliği kavramını polisiye tedbir olarak ele almışsın. Oysa polisiye tedbir sonuçtur. Yapılması gerekenler; öğrencilere değer kazandırma, kuralları içselleştirme, etkileşimi artırma, duygusal zekâ geliştirme, problem çözme vb. <b>AU6:</b> Bu boyutta madde sayısı fazla olmuş. Azaltılması iyi olur. <b>AU2:</b> "Öğrencileri her türlü bağımlılığa (uyuşturucu vb.) karşı korumak için gerekli tedbirleri alır." "Okulda her türden mobbing uygulanmasına engel olur." "Her tür ayrımcılığa engel olur."		Yeni madde: Okulda yıldırma (mobing) türü davranışların oluşmasına engel olur.
M20. Okul bölümlerinin (derslik, teknoloji sınıfı, laboratuvar, kütüphane vb.) öğretim için hazır olmasını sağlar.	<b>AU5:</b> (derslik, teknoloji sınıfı, laboratuvar, kütüphane vb.) karışık <b>ÖU3:</b> "Okulun derslik, teknoloji sınıfı, laboratuvar, kütüphane vb. bölümlerinin öğretim için hazır olmasını sağlar."	Uygun: %82 Çıkartılmalı: %0 Düzeltilmeli: %18 KGO: .64	Madde düzeltildi: Okulda bulunan eğitim öğretim alanlarının kullanıma hazır olmasını sağlar.
M21. Okuldaki rutin işlerin yasal mevzuata uygun biçimde yürütülmesini sağlar.	<b>AU8:</b> Mevzuata uygunluğu yerine "düzenli bir şekilde" ifadesi daha uygun olur.	Uygun: %89 Çıkartılmalı: %0 Düzeltilmeli: %11 KGO: .78	Madde düzeltildi: Okuldaki rutin işlerin düzenli biçimde yürütülmesini sağlar.
M22. Okul güvenliğinin günlük olarak takip edilmesini sağlar.	<b>ÖU3:</b> Sağlar sözcüğü cümleyi bir miktar tanımsız duruma getiriyor. Önerim: Okul güvenliğini her gün izler.	Uygun: %100 Çıkartılmalı: %0 Düzeltilmeli: %0 KGO: 1.00	Madde aynen kaldı: Okul güvenliğinin günlük olarak takip edilmesini sağlar.

Taslak Metin	Uzman Görüşleri (AU: Alan Uzmanı, ÖU: Ölçme Uzmanı, DU: Dil Uzmanı)	Kapsam Geçerliği Oranı (KGO)	Değerlendirme
M23. Öğretmenlerin okulda kendilerini güvende hissetmelerini sağlayacak düzenlemeler yapar.	<b>AU4:</b> ne gibi, çok kapalı, operasyonel soru sormak lazım.	Uygun: %27 Çıkartılmalı: %36 Düzeltilmeli: %36 KGO: -.45	Madde ölçekten çıkartıldı.
M24. Okulun disiplin işlerini öğretmenlerin aktif katılımıyla birlikte yürütür.	<b>AU6:</b> Sorgulanması gereken bir madde "aktif katılım"	Uygun: %55 Çıkartılmalı: %36 Düzeltilmeli: %9 KGO: -.09	Madde ölçekten çıkartıldı.
M25. Öğretmenlerin, tüm öğrenciler için eşit bir disiplin anlayışı içerisinde olmalarını sağlar.	<b>AU5:</b> Madde daha tanımlayıcı bir ifadeye dönüştürülmeli <b>DU4:</b> Disiplin işlerinde öğretmenlerin görüşlerini alır. <b>DU1:</b> ??? <b>AU4:</b> Eşit yerine "adil"	Uygun: %64 Çıkartılmalı: %27 Düzeltilmeli: %9 KGO: .27	Madde ölçekten çıkartıldı.
M26. Öğrencilerin okul kurallarına uymasına özen gösterir.	<b>AU3:</b> Yapılması gerekenler; öğrencilere değer kazandırma, kuralları içselleştirme, etkileşimi artırma, duygusal zekâ geliştirme, problem çözme vb.	Uygun: %90 Çıkartılmalı: %0 Düzeltilmeli: %10 KGO: .80	Madde düzeltildi: Öğrencilerin okul kurallarını benimsemesine özen gösterir.
M27. Öğrencilerin okula devamını artırmak için yapılan çalışmaları takip eder.	<b>ÖU3:</b> "Öğrencilerin okula devamını arttırmak için çalışmalar yapar."	Uygun: %80 Çıkartılmalı: %0 Düzeltilmeli: %20 KGO: .60	Madde düzeltildi: Öğrencilerin okula devamını arttırmak için çalışmalar yapar.
M28. Öğrencilerin derse zamanında gelmesini kontrol eder.	<b>AU3:</b> Polisiye tedbir	Uygun: %55 Çıkartılmalı: %18 Düzeltilmeli: %22 KGO: .09	Madde ölçekten çıkartıldı.
M29. Okulda öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenilmesini sağlar.	<b>AU5:</b> Öğretmen-veli <b>DU1:</b> Kimin ilgilenmesini, anlam kapalı. <b>DU4:</b> Sadece öğrencilerin değil öğretmen ve diğer personel için de katsak iyi olur.	Uygun: %90 Çıkartılmalı: %0 Düzeltilmeli: %10 KGO: .80	Madde düzeltildi: Okul çalışanlarının öğrenci sorunlarının çözümüne ilgilendiğini sağlar.
M30. Sınıf içinde öğretimi engelleyen davranışların çözümünde öğretmenlere yardımcı olur.	<b>ÖU3:</b> "Sınıf içi öğretimi...."	Uygun: %82 Çıkartılmalı: %0 Düzeltilmeli: %18 KGO: .64	Madde düzeltildi: Sınıf içi öğretimi engelleyen davranışların çözümünde öğretmenlere yardımcı olur.
M31. Herhangi bir nedenden kaynaklanacak kesintilere karşı derslerin aksatılmadan yapılmasına özen gösterir.	<b>AU8:</b> Kesintinin ne kesintisi olduğu tam anlaşılmayabilir. 31. ve 32. Maddeler tek madde olarak birleştirilirse daha uygun olur. Kesintinin iki ayrı maddede neden kaynaklandığından ziyade, herhangi bir kesintiye karşı okulun hazırlık durumunu yoklayan tek madde biçiminde ifadesi uygun olur. <b>DU1:</b> ....aksaklıklara.....kesintisiz <b>DU4:</b> için önceden gerekli tedbirleri alır.	Uygun: %90 Çıkartılmalı: %0 Düzeltilmeli: %10 KGO: .80	Madde düzeltildi: Herhangi bir kesintiye karşı derslerin aksatılmadan yapılması için önceden gerekli tedbirleri alır.

Taslak Metin	Uzman Görüşleri (AU: Alan Uzmanı, ÖU: Ölçme Uzmanı, DU: Dil Uzmanı)	Kapsam Geçerliği Oranı (KGO)	Değerlendirme
M32. Öğretmen devamsızlıklarında derslerin boş geçmesini önleyecek tedbirler alır.	<b>ÖU3:</b> "...önleyecek önlemler alır."	Uygun: %78 Çıkartılmalı: %0 Düzeltilmeli: %26 KGO: .56	Madde ölçekten çıkartıldı.

## BOYUT ADI: ÖĞRETİMİ DESTEKLEME

Taslak Metin	Uzman Görüşleri (AU: Alan Uzmanı, ÖU: Ölçme Uzmanı, DU: Dil Uzmanı)	Kapsam Geçerliği Oranı (KGO)	Değerlendirme
Boyuta ilişkin düşünceler	<b>AU3:</b> Bireyselliği ve öğrenciye yönelik, çevreye yönelik geliştirilmiş programı vurgulama daha doğru olurdu.		Yeni madde: Öğrencilere ders çalışabilecekleri ortamlar hazırlar.
M33. Okuldaki her çocuğun kaliteli bir eğitime ulaşması yönünde destek sunar.	<b>ÖU3:</b> "Okuldaki her öğrencinin kaliteli bir eğitim alması için ortam hazırlar." <b>DU4:</b> daha açık olabilir: "Okuldaki her çocuğun kaliteli bir eğitim alması için öğretmenlere destek sunar."	Uygun: %90 Çıkartılmalı: %0 Düzeltilmeli: %10 KGO: .80	Madde düzeltildi: Okuldaki her öğrencinin kaliteli bir eğitim alması için ortam hazırlar.
M34. Okuldaki öğretimi geliştirecek projelerin hazırlanmasını teşvik eder.	<b>AU4:</b> sosyal, kültürel, sportif, sanatsal.	Uygun: %90 Çıkartılmalı: %0 Düzeltilmeli: %10 KGO: .80	Madde düzeltildi: Öğretimi geliştirecek türden projelerin hazırlanmasını sağlar. Akademik çalışmalara değer verme boyutuna taşındı.
M35. Öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için ekip/ekiplerin kurulmasını sağlar.	<b>AU2:</b> öğrenci ekibi mi öğretmen ekibi mi? <b>ÖU3:</b> "Öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaları için okul içinde ekipler kurar."	Uygun: %80 Çıkartılmalı: %0 Düzeltilmeli: %20 KGO: .60	Madde düzeltildi: Akademik başarıyı arttırmada paydaşların etkin olduğu ekipler oluşturur. Akademik çalışmalara değer verme boyutuna taşındı.
M36. Öğretmenlerin, öğretim becerilerini geliştirmek için mesleki gelişim faaliyetlerine katılmalarını teşvik eder.		Uygun: %90 Çıkartılmalı: %0 Düzeltilmeli: %10 KGO: .80	Madde düzeltildi: Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirler. Akademik çalışmalara değer verme boyutuna taşındı.
M37. Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu materyallere ulaşmasına yardımcı olur.	<b>AU1:</b> Materyalleri temin eder.	Uygun: %90 Çıkartılmalı: %0 Düzeltilmeli: %10 KGO: .80	Madde düzeltildi: Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu materyalleri temin eder.
M38. Ders dışı destekleyici uygulamaların (tiyatro, gezi, yarışma vb.) yapılmasına özen gösterir.	<b>AU1:</b> yapılmasını teşvik eder. <b>AU8:</b> Ders dışı destekleyici çalışmalar sözünden daha çok etüt kurs gibi çalışmalar anlaşılabilir.	Uygun: %80 Çıkartılmalı: %0 Düzeltilmeli: %20 KGO: .60	Madde düzeltildi: Öğrencilerin sosyal etkinlikler içerisinde yer almasını sağlayacak çalışmalarını teşvik eder.

Taslak Metin	Uzman Görüşleri (AU: Alan Uzmanı, ÖU: Ölçme Uzmanı, DU: Dil Uzmanı)	Kapsam Geçerliği Oranı (KGO)	Değerlendirme
M39. Öğretmenlerle öğrenciler arasında olumlu iletişimin gelişmesine katkı sunar.		Uygun: %100 Çıkartılmalı: %0 Düzeltilmeli: %0 KGO: 1.00	Madde aynen kaldı: Öğretmenlerle öğrenciler arasında olumlu bir iletişimin gelişmesine katkı sunar.
M40. Ailelerin okulun ihtiyaçlarına yönelik finansal desteğini alır.	<b>AU6:</b> Sorunlu bir madde kimse cevap vermez diye düşünüyorum. <b>AU4:</b> Kapsam dışı <b>DU2:</b> Ailelerin okul ihtiyacı gibi olmuş Okul ihtiyaçlarına yönelik, ailelerin finansal desteğini alır. <b>AU1:</b> "Ailelerin okul ihtiyaçlarına yönelik duyarlılığını artırır." <b>AU5:</b> Yasal Yönetmelik mevzuatlara uygunluğu incelenmeli	Uygun: %60 Çıkartılmalı: %30 Düzeltilmeli: %10 KGO: .20	Madde ölçekten çıkartıldı.
M41. Ailelerin okulun etkinliklerine katılımını sağlayacak yollar arar.	<b>AU4:</b> Kapsam dışı olduğunu düşünüyorum. <b>DU1:</b> sağlar	Uygun: %90 Çıkartılmalı: %10 Düzeltilmeli: %0 KGO: .80	Madde düzeltildi: Ailelerin sınıf içindeki etkinliklere katkı sunmasını teşvik eder. Madde, sınıf içi uygulamalara dahil olma boyutuna taşındı.
M42. Okulun çevresindeki olanakların öğrenci yararına kullanılması için çaba gösterir.	<b>AU5:</b> Hangi çevre ve ne gibi olanaklar? Çok geniş bir ifade olmuş, destekleyici öğrenme ortamı ile ilişkilendirilmeli	Uygun: %90 Çıkartılmalı: %0 Düzeltilmeli: %10 KGO: .80	Madde düzeltildi: Okulun çevresindeki olanakların öğrenci yararına kullanılması için çaba gösterir.
M43. Farklı kurumlarla öğretimi geliştirecek türden işbirlikleri yapar.	<b>DU1:</b> "işbirliği" <b>AU4:</b> işbirliği için ne yapar. <b>ÖU1:</b> 42. Madde ile benzer içerikte.	Uygun: %60 Çıkartılmalı: %30 Düzeltilmeli: %10 KGO: .20	Madde ölçekten çıkartıldı.

## BOYUT ADI: SINIF İÇİ UYGULAMALARA DAHİL OLMA

Taslak Metin	Uzman Görüşleri (AU: Alan Uzmanı, ÖU: Ölçme Uzmanı, DU: Dil Uzmanı)	Kapsam Geçerliği Oranı (KGO)	Değerlendirme
Boyuta ilişkin düşünceler	<p><b>AU6:</b> Madde sayısı çok uzun olmuş. Azaltılmalı</p> <p><b>AU3:</b> Bu önerilerin çoğunluğu işlemci liderlik davranışını ifade ediyor. Daha dönüştürücü düşün...</p> <p><b>AU5:</b> Bu üst başlık ile içerdiği maddeler uygun değil, ayrıca bir önceki üst başlığa girebilecek ifadeler içermekte E ve F gözden geçirilerek düzenlenmeli.</p> <p><b>AU8:</b> Burada genel ifadeler, tutumlar içeren maddeler uygun düşmez. Yapılması gereken çalışmaları doğrudan ifade eden maddeler uygun olur.</p>		<p>Yeni madde: Ailelerin sınıf içindeki etkinliklere katkı sunmasını teşvik eder.</p> <p>Yeni madde: Öğrencilerin ders çalışma yöntemlerini geliştirecek bilgilendirmelere önem verir.</p>
M44. Öğretmenlerin sahip olduğu farklı yetenekleri okulun akademik amaçları doğrultusunda kullanır.	<p><b>AU8:</b> Bu maddeye ihtiyaç olmayabilir.</p> <p><b>DU1:</b> B boyutuna ait değil mi? (akademik çalışmalara değer verme)</p>	<p>Uygun: %70</p> <p>Çıkarılmalı: %0</p> <p>Düzeltilmeli: %30</p> <p>KGO: .40</p>	Madde ölçekten çıkartıldı.
M45. Öğretime yönelik yeni fikirlerin okulda uygulanmasını destekler.	<p><b>AU8:</b> 44. ve 45. Maddelere bu bölümde yer vermeye gerek yok. Artık uygulama kısmına geçirildiği için, genel ifadeler, tutumlar içeren maddeler uygun düşmez. Yapılması gereken çalışmaları doğrudan ifade eden maddeler uygun olur.</p> <p><b>DU1:</b> B boyutuna ait değil mi? (akademik çalışmalara değer verme)</p>	<p>Uygun: %70</p> <p>Çıkarılmalı: %0</p> <p>Düzeltilmeli: %30</p> <p>KGO: .40</p>	Madde ölçekten çıkartıldı.
M46. Zümre/şube toplantıları gibi okuldaki eğitim ve öğretimin planlandığı çalışmalara katılır.	<p><b>AU1:</b> Müdür bunlara zümreye katılmak zorunda değil mi?</p>	<p>Uygun: %82</p> <p>Çıkarılmalı: %9</p> <p>Düzeltilmeli: %9</p> <p>KGO: .64</p>	Madde düzeltildi: Zümre/şube toplantılarına katılarak sınıftaki öğretim programının planlanmasına katkı sunar.
M47. Öğretmenlere ait haftalık ders programlarının hazırlanmasında pedagojik esasların göz önünde bulundurulmasını sağlar.	<p><b>AU7:</b> Bu ifadede kastedilen anlam biraz belirsiz. Öğretmenler anlamayabilir.</p> <p><b>DU5:</b> Ne anlama geliyor?</p> <p><b>AU4:</b> Operasyonel düşünmek lazım. Pedagojik olunca ne yapar.</p> <p><b>ÖU3:</b> İfadelerden bir kısmı sağlar diye bitiyor. Bu ifadeler müdürün, kendisinin değil de başkasının onu yapması yönündeki çabasını anlatıyor. Sanırım ifadelerin önerdiğim gibi olması gerekir. "Öğretmenlere ait haftalık ders programlarının hazırlanmasında eğitimsel esasları göz önünde bulundurur."</p>	<p>Uygun: %90</p> <p>Çıkarılmalı: %0</p> <p>Düzeltilmeli: %10</p> <p>KGO: .80</p>	Madde düzeltildi: Sınıflara ait haftalık ders programlarının hazırlanmasında eğitimsel esasları göz önünde bulundurur.
M48. Öğretmenlerin derslerine ne tür hazırlıklarla girdiğini inceler.	<p><b>DU1:</b> Artık yok herhalde (gözlemler).</p> <p><b>AU4:</b> Farklı materyaller kullanmasını teşvik eder.</p>	<p>Uygun: %90</p> <p>Çıkarılmalı: %0</p> <p>Düzeltilmeli: %80</p> <p>KGO: .80</p>	Madde düzeltildi: Öğretmenlerin derslerini farklı öğretim yöntemleri ile zenginleştirmesini teşvik eder.

Taslak Metin	Uzman Görüşleri (AU: Alan Uzmanı, ÖU: Ölçme Uzmanı, DU: Dil Uzmanı)	Kapsam Geçerliği Oranı (KGO)	Değerlendirme
M49. Sınıftaki öğretim zamanının verimli geçmesi için öğretmenlerle iş birliği yapar.	<b>AU4:</b> ???	Uygun: %70 Çıkartılmalı: %0 Düzeltilmeli: %40 KGO: .40	Madde ölçekten çıkartıldı.
M50. Ders etkinliklerinin uygulanma düzeyi hakkında öğretmenlerden bilgi alır.	<b>DU6:</b> "uygulanabilirliği" <b>DU4:</b> Madde 50. ve 53. birbirine benziyor.	Uygun: %90 Çıkartılmalı: %0 Düzeltilmeli: %10 KGO: .80	Madde düzeltildi: Derslerde kullanılan etkinliklerinin uygulanma düzeyi hakkında öğretmenlerden bilgi alır.
M51. Sınıftaki öğretim sürecini gözlemler.		Uygun: %90 Çıkartılmalı: %0 Düzeltilmeli: %10 KGO: .80	Madde düzeltildi: Sınıf ziyaretlerinde bulunarak öğretim çalışmalarını gözlemler.
M52. Ders gözlemlerinden sonra öğretmenlerle birlikte iyileştirme önerileri geliştirir.		Uygun: %90 Çıkartılmalı: %0 Düzeltilmeli: %10 KGO: .80	Madde düzeltildi: Ders gözlemlerinden sonra öğretmenlerle birlikte derslere yönelik iyileştirme önerileri geliştirir.
M53. Öğretim programının ilerleme durumunu öğretmenlerle birlikte gözden geçirir.	<b>AU1:</b> İlerleme durumu çok anlamlı gelmedi ama yeni bir şey de öneremedim tekrar düşünülebilir. <b>DU2:</b> Ders kazanımlarına ulaşma düzeyi hakkında öğretmenlerden bilgi alır.	Uygun: %60 Çıkartılmalı: %30 Düzeltilmeli: %10 KGO: .20	Madde ölçekten çıkartıldı.
M54. Öğrenci performansları ile ilgili olarak öğretmenleri ailelerle iletişim kurmaları yönünde teşvik eder.		Uygun: %82 Çıkartılmalı: %9 Düzeltilmeli: %9 KGO: .64	Madde düzeltildi: Öğretmenleri, öğrenci performansları ile ilgili olarak ailelerle iletişim kurmaları yönünde teşvik eder.
M55. Öğrencilerin eksik ve yetersiz öğrenmelerini gidermek için okulda ek destek çalışmalarının (yetiştirme kursu, etüt vb.) yapılmasını sağlar.		Uygun: %82 Çıkartılmalı: %9 Düzeltilmeli: %9 KGO: .64	Madde düzeltildi: Öğrencilerin bilgi eksikliklerini gidermeye yönelik ek öğretim çalışmalarının yapılmasını sağlar.
M56. Öğretmenlerin ekstra zaman ayırdığı öğretim çalışmalarını takdir eder.	<b>DU1:</b> "fazladan" <b>AU8:</b> 56., 57., 58. Maddeler, uygulamaları izleme başlığına tam uymuyor gibi. Bu konuyu tüm önerilere göre ölçeği yeniden düzenlediğinde görüşelim.	Uygun: %90 Çıkartılmalı: %10 Düzeltilmeli: %0 KGO: .80	Madde düzeltildi: Öğretmenlerin okulda fazladan zaman ayırdığı çalışmalarını görmezden gelir.
M57. Öğretmenlerin motivasyonlarını artıracak çalışmaların yapılmasını sağlar.	<b>AU4:</b> Motivasyonlardan ne anlaşılmalıdır. Operasyonel karşılığı nedir? <b>ÖU3:</b> "Öğretmenlerin motivasyonlarını arttıracak çalışmalar yapar."	Uygun: %55 Çıkartılmalı: %18 Düzeltilmeli: %22 KGO: .09	Madde ölçekten çıkartıldı.



Taslak Metin	Uzman Görüşleri (AU: Alan Uzmanı, ÖU: Ölçme Uzmanı, DU: Dil Uzmanı)	Kapsam Geçerliği Oranı (KGO)	Değerlendirme
M58. Öğretmenler arasında işbirliğini sağlayacak bir öğretim ortamının oluşması için çaba gösterir.	<b>DU4:</b> ortam oluşturmada sorulabilir.	Uygun: %90 Çıkartılmalı: %10 Düzeltilmeli: %0 KGO: .80	Madde düzeltildi: Öğretmenler arasında dayanışmanın olduğu bir öğretim ortamının oluşmasına özen gösterir.
M59. Branşlar arasında derslerin birbiriyle ilişkili biçimde okutulması için okulda öğretim birliğini teşvik eder.	<b>DU6:</b> ilişkilendirilerek	Uygun: %90 Çıkartılmalı: %0 Düzeltilmeli: %10 KGO: .80	Madde düzeltildi: Branşlar arasında derslerin birbiriyle ilişkilendirilerek okutulmasını teşvik eder.
M60. Fırsat buldukça (ders aralarında, toplantı ve törenlerde) öğrencilerle akademik durumları ve başarıları hakkında konuşur.		Uygun: %90 Çıkartılmalı: %0 Düzeltilmeli: %10 KGO: .80	Madde düzeltildi: Fırsat bulduğu ortamlarda öğrencilerle akademik durumları hakkında konuşur.
M61. Öğrencilere yönelik motivasyon artırıcı faaliyetlerin yapılmasını sağlar.	<b>AU2:</b> ne gibi <b>DU4:</b> okul çalışanlarının görevlerini yerine getirmesi için gerekli motivasyonları yapar. <b>AU4:</b> Motivasyonlardan ne anlaşılmalıdır. Operasyonel karşılığı nedir? <b>ÖU3:</b> "Öğrencileri güdüleyici etkinlikler düzenler."	Uygun: %45 Çıkartılmalı: %45 Düzeltilmeli: %9 KGO: -.09	Madde ölçekten çıkartıldı.
M62. Öğrencilerin kendi akademik hedeflerini belirlemeleri için okuldaki mesleki rehberlik faaliyetlerine önem verir.	<b>ÖU1:</b> "Öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşmasında yapılan rehberlik çalışmalarının yürütülmesini sağlar."	Uygun: %90 Çıkartılmalı: %0 Düzeltilmeli: %10 KGO: .80	Madde düzeltildi: Öğrencilerin kendi akademik hedeflerini belirlemede rehberlik faaliyetlerine önem verir
M63. Okuldaki eğitsel rehberlik çalışmalarının öğrencilerin akademik gelişimlerini desteklemesini sağlar.		Uygun: %27 Çıkartılmalı: %36 Düzeltilmeli: %36 KGO: -.45	Madde ölçekten çıkartıldı.
M64. Çocuklarına yardımcı olabilmeleri için ailelere yönelik rehberlik faaliyetlerinin yapılmasını sağlar.		Uygun: %100 Çıkartılmalı: %0 Düzeltilmeli: %0 KGO: 1.00	Madde aynen kaldı.

## BOYUT ADI: AKADEMİK GELİŞİMİ İZLEME

Taslak Metin	Uzman Görüşleri (AU: Alan Uzmanı, ÖU: Ölçme Uzmanı, DU: Dil Uzmanı)	Kapsam Geçerliği Oranı (KGO)	Değerlendirme
Boyuta ilişkin düşünceler	<b>AU5:</b> Benzer şekilde F Başlığı altında akademik gelişimi izleme ile ilgili ifadeler mevcut, bir belirtke tablosu hazırlanarak yeni bir uzman görüşüne başvurulabilir. Hangi ifade hangi başlık ile uyumlu veya ifadelerin temaları nasıl olmalı?		Yeni madde: Okulun akademik çalışmalarıyla ilgili okul dışından tarafsız değerlendirmeler alır. Yeni madde. Okulun akademik sonuçlarını çevre okulların başarıları ile karşılaştırmaktan kaçınır.
M65. Öğrencilerin akademik gelişim durumlarını saptamak için ölçme çalışmalarının (deneme sınavları, ünite/konu testleri vb.) yapılmasını sağlar.	<b>AU2:</b> "ölçme ve değerlendirme" <b>ÖU3:</b> "Öğrencilerin akademik gelişim durumlarını saptamak için okulda yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarını izler."	Uygun: %80 Çıkarılmalı: %0 Düzeltilmeli: %20 KGO: .60	Madde düzeltildi: Okulda yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarını izler.
M66. Ölçme-değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin belirlenmesini sağlar.	<b>DU4:</b> 66. ve 69. Maddeler aynı gibi <b>ÖU3:</b> "Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrenci başarısını arttıracak önlemler alır."	Uygun: %90 Çıkarılmalı: %0 Düzeltilmeli: %10 KGO: .80	Madde düzeltildi: Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin bilgi eksikliklerinin belirlenmesini sağlar.
M67. Okulun/öğrencilerin akademik başarıları hakkında velilerin bilgilendirilmesini sağlar.	<b>DU1 ve DU5:</b> "bilgilendirilmesini"	Uygun: %60 Çıkarılmalı: %30 Düzeltilmeli: %10 KGO: .20	Madde ölçekten çıkarıldı.
M68. Akademik sonuçlara göre okulun akademik amaçlarını gözden geçirir.	<b>AU2:</b> "akademik gelişimini" <b>DU6:</b> "akademik başarı" <b>AU8:</b> 69. Maddeden sonra gelmesi daha uygun olur.	Uygun: %90 Çıkarılmalı: %0 Düzeltilmeli: %10 KGO: .80	Madde düzeltildi: Akademik sonuçlara göre okulun akademik gelişimini paydaşlarla birlikte değerlendirir.
M69. Akademik sonuçlara göre öğretme-öğrenme çalışmalarını ilgililerle birlikte değerlendirir.		Uygun: %90 Çıkarılmalı: %0 Düzeltilmeli: %10 KGO: .80	Madde düzeltildi: Akademik sonuçlara göre öğretme-öğrenme çalışmalarını öğretmenlerle birlikte gözden geçirir.
M70. Ölçme-değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin ders başarılarını artırmak için kullanılmasını sağlar.	<b>ÖU3:</b> 66 ile binişik. "Ölçme ve değerlendirme..."	Uygun: %90 Çıkarılmalı: %10 Düzeltilmeli: %0 KGO: .80	Madde düzeltildi: Öğrencilerin kendi akademik gelişimlerini izlemelerini sağlayacak bilgilendirmelere önem verir.

## EK 5. OYYDÖ İÇİN PİLOT UYGULAMAYA ÇIKILAN FORM

Değerli Öğretmenim,

Hacettepe Üniversitesi bünyesinde yürüttüğüm doktora tez çalışması kapsamında okul müdürlerinin öğrenci başarısını arttırmadaki etkisini saptamak amacıyla veri toplamaktayım. Ölçeğin birinci bölümünde kişisel bilgiler, ikinci bölümünde ise okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Toplanacak veriler, yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak, kişi ve okul adı belirtilmeksizin değerlendirilecektir. Soruları cevaplamanız yaklaşık olarak 10 dakikanızı alacaktır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

Katkılarınız için çok teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Prof. Dr. Yüksel KAVAK (Danışman)  
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi,  
Eğitim Bilimleri Bölümü

Nedim ÖZDEMİR  
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi A.B.D.  
Doktora Öğrencisi – e-posta: ozdemirmedim@gmail.com

### BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİLER

<b>Cinsiyetiniz:</b>	<input type="radio"/> Kadın	<input type="radio"/> Erkek			
<b>Okulunuz:</b>	<input type="radio"/> İlköğretim	<input type="radio"/> Ortaokul	<input type="radio"/> Lise		
<b>Branşınız:</b>	<input type="radio"/> Türkçe	<input type="radio"/> Matematik	<input type="radio"/> Fen Bilimleri	<input type="radio"/> Sosyal Bilgi.	<input type="radio"/> Yabancı Dil
<b>Meslekteki kıdeminiz:</b>	<input type="radio"/> 1-9 yıl	<input type="radio"/> 10-19 yıl	<input type="radio"/> 20-29 yıl	<input type="radio"/> 30 ve üzeri yıl	
<b>Eğitim durumunuz:</b>	<input type="radio"/> Ön Lisans	<input type="radio"/> Lisans	<input type="radio"/> Yüksek Lisans	<input type="radio"/> Doktora	
<b>Bu okuldaki görev süreniz:</b>	<input type="radio"/> 1-5 yıl	<input type="radio"/> 6-10 yıl	<input type="radio"/> 11-15 yıl	<input type="radio"/> 16 ve üzeri yıl	
<b>Müdürünüzle çalışma süreniz:</b>	<input type="radio"/> 1 yıldan az	<input type="radio"/> 1-2 yıl	<input type="radio"/> 3-4 yıl	<input type="radio"/> 5 ve üzeri yıl	

### BÖLÜM II. OKUL MÜDÜRÜNÜN YÖNETSEL DAVRANIŞLARI

	Hiçbir Zaman	Çok Nadir	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
AÇIKLAMA: Sizden <u>okul müdürünüzün</u> aşağıdaki davranışları ne sıklıkta gerçekleştirdiğini belirlemeniz beklenmektedir. Görüşünüzü; <b>1-Hiçbir Zaman, 2-Çok Nadir, 3-Ara Sıra, 4-Çoğu Zaman, 5-Her Zaman</b> seçeneklerinden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz.					
1. Okulun her yönüyle kapasitesini belirleme çalışmaları yapar.	①	②	③	④	⑤
2. Öğretmenlerin bilgi, beceri ve yeterlik düzeyleri hakkında bilgi edinir.	①	②	③	④	⑤
3. Öğrencileri tanımaya yönelik çalışmaların yapılmasını sağlar.	①	②	③	④	⑤
4. Velileri tanımaya yönelik çalışmaların yapılmasını sağlar.	①	②	③	④	⑤
5. Okulda akademik başarının artırılmasına yönelik önceden yapılmış çalışmaları görmezden gelir.	①	②	③	④	⑤
6. Okulda akademik başarının artırılmasına yönelik şu anda yapılan çalışmaları araştırır.	①	②	③	④	⑤
7. Okulun çevresinden yararlanabileceği olanakları araştırır.	①	②	③	④	⑤
8. Her ortamda okuldaki tüm öğrencilerin öğrenebileceğini vurgular.	①	②	③	④	⑤
9. Öğrencilerin kendi yeteneklerini tanımalarını sağlayacak çalışmalara ilgisiz kalır.	①	②	③	④	⑤
10. Öğrencilerin kendi akademik hedeflerini belirlemede rehberlik faaliyetlerine önem verir.	①	②	③	④	⑤
11. Okulun akademik gelişim ihtiyaçlarını belirleme çalışmaları yapar.	①	②	③	④	⑤
12. Öğrenci başarısını arttırmaya ilgili paydaşlarla birlikte kurumsal hedefler belirler.	①	②	③	④	⑤
13. Okulun akademik hedeflerinin ailelerle paylaşılması için çalışmalar yapar.	①	②	③	④	⑤
14. Ailelerin çocuklarına karşı akademik beklenti düzeyinin yüksek olması yönünde çaba gösterir.	①	②	③	④	⑤
15. Akademik çalışmalarla ilgili iyi örneklerin okula taşınmasında rol oynar.	①	②	③	④	⑤
16. Çevre okulların akademik başarıya dönük iyi uygulamalarını öğretmenlerle birlikte değerlendirir.	①	②	③	④	⑤
17. Akademik başarıyı arttırmada izlenecek yolları paydaşlarla birlikte belirler.	①	②	③	④	⑤
18. Öğretimi geliştirecek türden projelerin hazırlanmasını sağlar.	①	②	③	④	⑤
19. Öğretimi geliştirmeye yönelik yenilikçi fikirlerin uygulanmasına isteksizce yaklaşır.	①	②	③	④	⑤
20. Akademik başarıyı arttırmada paydaşların etkin olduğu ekipler oluşturur.	①	②	③	④	⑤
21. Akademik çalışmalara yönelik görev dağılımında öğretmenlerin ilgi ve yeteneklerini dikkate alır.	①	②	③	④	⑤
22. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirler.	①	②	③	④	⑤

Ölçek maddelerinin devamı...	Hiçbir Zaman	Çok Nadir	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
23. Okulda bulunan eğitim öğretim alanlarının kullanıma hazır olmasını sağlar.	①	②	③	④	⑤
24. Okuldaki rutin işlerin düzenli biçimde yürütülmesini sağlar.	①	②	③	④	⑤
25. Okul güvenliğinin günlük olarak takip edilmesini sağlar.	①	②	③	④	⑤
26. Öğrencilerin okul kurallarını benimsemesine özen gösterir.	①	②	③	④	⑤
27. Öğrencilerin okula devamını arttırmak için çalışmalar yapar.	①	②	③	④	⑤
28. Okul çalışanlarının öğrenci sorunlarının çözümüyle ilgilenmesini sağlar.	①	②	③	④	⑤
29. Sınıf içi öğretimi engelleyen davranışların çözümünde öğretmenlere yardımcı olur.	①	②	③	④	⑤
30. Herhangi bir kesintiye karşı derslerin aksatılmadan yapılması için önceden gerekli tedbirleri alır.	①	②	③	④	⑤
31. Okulda yıldırma (mobbing) türü davranışların oluşmasına engel olur.	①	②	③	④	⑤
32. Okuldaki her öğrencinin kaliteli bir eğitim alması için ortam hazırlar.	①	②	③	④	⑤
33. Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu materyalleri temin eder.	①	②	③	④	⑤
34. Öğrencilerin sosyal etkinlikler içerisinde yer almasını sağlayacak çalışmaları teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
35. Öğretmenlerle öğrenciler arasında olumlu bir iletişimin gelişmesine katkı sunar.	①	②	③	④	⑤
36. Okulun çevresindeki olanakların öğrenci yararına kullanılması için çaba gösterir.	①	②	③	④	⑤
37. Öğretmenler arasında dayanışmanın olduğu bir öğretim ortamının oluşmasına özen gösterir.	①	②	③	④	⑤
38. Fırsat bulduğu ortamlarda öğrencilerle akademik durumları hakkında konuşur.	①	②	③	④	⑤
39. Çocuklarına yardımcı olabilmeleri için ailelere yönelik rehberlik faaliyetlerinin yapılmasını sağlar.	①	②	③	④	⑤
40. Öğrencilere ders çalışabilecekleri ortamlar hazırlar.	①	②	③	④	⑤
41. Öğretmenlerin okulda fazladan zaman ayırdığı çalışmalarını görmezden gelir.	①	②	③	④	⑤
42. Zümre/şube toplantılarına katılarak sınıftaki öğretim programının planlanmasına katkı sunar.	①	②	③	④	⑤
43. Sınıflara ait haftalık ders programlarının hazırlanmasında eğitsel esasları göz önünde bulundurur.	①	②	③	④	⑤
44. Öğretmenlerin derslerini farklı öğretim yöntemleri ile zenginleştirmesini teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
45. Derslerde kullanılan etkinliklerinin uygulanma düzeyi hakkında öğretmenlerden bilgi alır.	①	②	③	④	⑤
46. Sınıf ziyaretlerinde bulunarak öğretim çalışmalarını gözlemler.	①	②	③	④	⑤
47. Ders gözlemlerinden sonra öğretmenlerle birlikte derslere yönelik iyileştirme önerileri geliştirir.	①	②	③	④	⑤
48. Ailelerin sınıf içindeki etkinliklere katkı sunmasını teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
49. Öğrencilerin ders çalışma yöntemlerini geliştirecek bilgilendirmelere önem verir.	①	②	③	④	⑤
50. Branşlar arasında derslerin birbiriyle ilişkilendirilerek okutulmasını teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
51. Okulda yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarını izler.	①	②	③	④	⑤
52. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin bilgi eksikliklerinin belirlenmesini sağlar.	①	②	③	④	⑤
53. Öğrencilerin bilgi eksikliklerini gidermek için ek öğretim çalışmalarının yapılmasını sağlar.	①	②	③	④	⑤
54. Öğrencilerin ders performansıyla ilgili olarak ailelerin bilgilendirilmesini sağlayacak uygulamalar yapar.	①	②	③	④	⑤
55. Akademik sonuçlara göre okulun akademik gelişimini paydaşlarla birlikte değerlendirir.	①	②	③	④	⑤
56. Akademik sonuçlara göre öğretme-öğrenme çalışmalarını öğretmenlerle birlikte gözden geçirir.	①	②	③	④	⑤
57. Öğrencilerin kendi akademik gelişimlerini izlemelerini sağlayacak bilgilendirmelere önem verir.	①	②	③	④	⑤
58. Okul dışından tarafsız kişilerin ya da kurumların akademik çalışmalarla ilgili değerlendirmesini alır.	①	②	③	④	⑤
59. Okulun akademik sonuçlarının çevre okulların başarıları ile karşılaştırılmasından kaçınır.	①	②	③	④	⑤
Lütfen ölçeğe ilişkin belirtmek istedikleriniz varsa yazınız:					

**Ölçek maddeleri bitmiştir. Teşekkür ederim.**

## EK 6. MTÖ ve ÖÖÖ İÇİN KULLANIM İZİN BELGELERİ

The screenshot shows an email interface with the subject "permission for using the scales". The sender is Nedim Özdemir, and the recipient is Karen Seashore Louis. Nedim's email asks for permission to use two scales: "Teacher Professional Community and Focused Instruction" and "Local education authorities and student learning: the effects of policies and practices". Karen's reply confirms permission and provides contact information for further details.

**Gönderen:** Nedim Özdemir  
**Alıcı:** Karen Seashore Louis

Sayın Karen Seashore Louis,

Türkiye’de Hacettepe üniversitesinde doktora öğrencisiyim. Okul müdürünün öğrenci başarı üzerindeki etkisini çalışmaktayım. Konuya ilişkin makaleler ve tezleri okudum. Özellikle sizin çalışmanız olan “yerel eğitim otoriteleri ve öğrenci başarısı: Politikaların ve uygulamaların etkileri” başlıklı makale beni çok etkiledi. Eğer izniniz olursa, “**Öğretmen Mesleki Topluluğu**” ve “**Öğretime Odaklanma**” ölçeğinizi Türkçe diline uyarlamak ve tezimde kullanmak istiyorum. Bunun için bana izin verirseniz minnettarlık duyacağım. Ayrıca, eğer mümkünse ölçekleri gönderebilir misiniz?

Saygılarımla, cevabınızı bekliyorum.

**Gönderen:** Karen Seashore Louis  
**Alıcı:** Nedim Özdemir

Nedim – tabi ki onları kullanabilirsin. Ekteki belgelerde maddeleri gönderiyorum. Araştırma içerisinden eşleştirme yapmalısın. Yönettiğimiz ikinci araştırmayı da ekte gönderiyorum. Kyla ve bana atıfta bulunman gerekmektedir. Karen

Karen Seashore (Louis)  
Regents Professor of Organizational Leadership, Policy and Development  
Robert H. Beck Chair of Ideas in Education  
University of Minnesota

## EK 7. MTÖ MADDELERİNİN DİL AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Okulunuzla ilgili olarak aşağıdaki ifadelere ne derece katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz? Lütfen size uygun gelen seçeneklerinden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	[Our student assessment practices reflect our curriculum standards.] Öğrenci değerlendirme uygulamalarımız öğretim programımızın standartlarını yansıtır.	①	②	③	④	⑤
2.	[Most teachers in our school share a similar set of values, beliefs, and attitudes related to teaching and learning.] Okulumuzdaki öğretmenler, öğretme ve öğrenme ile ilgili benzer bir takım değerleri, inançları ve tutumları paylaşır.	①	②	③	④	⑤
3.	[Teachers support the principal in enforcing rules.] Öğretmenler, kuralların uygulanmasında okul yöneticilerine destek olur.	①	②	③	④	⑤
4.	[How many teachers in this school feel responsible to help each other improve their instruction?] Bu okuldaki öğretmenler, öğretimde kullandıkları stratejileri geliştirmek için birbirlerine karşı yardım etme sorumluluğu duyar.	①	②	③	④	⑤
5.	[How many teachers in this school take responsibility for improving the school outside their own class?] Bu okuldaki öğretmenler, kendi sınıfının dışında da okulun gelişimi için sorumluluk alır.	①	②	③	④	⑤
<b>Bu eğitim-öğretim yılında...</b>		<b>Hiç</b>	<b>1-2 defa</b>	<b>3-5 defa</b>	<b>6-9 defa</b>	<b>10 ve üzeri</b>
6.	[Exchanged suggestions for curriculum materials with colleagues?] öğretim materyalleri hakkında meslektaşlarınızla ne sıklıkta görüş alışverişinde bulundunuz?	①	②	③	④	⑤
7.	[Had conversations with colleagues about the goals of this school?] bu okulun hedefleri hakkında meslektaşlarınızla ne sıklıkla görüş alışverişinde bulundunuz?	①	②	③	④	⑤
8.	[Had conversations with colleagues about development of new curriculum?] yeni bir öğretim programının geliştirilmesi hakkında meslektaşlarınızla ne sıklıkla görüş alışverişinde bulundunuz?	①	②	③	④	⑤
9.	[Had conversations with colleagues about managing classroom behavior?] sınıf içi davranışların yönetimi hakkında meslektaşlarınızla ne sıklıkla görüş alışverişinde bulundunuz?	①	②	③	④	⑤
10.	[Had conversations with colleagues about what helps students learn best?] öğrencilerinizin öğrenmesine en iyi neyin yardımcı olduğu hakkında meslektaşlarınızla ne sıklıkla görüş alışverişinde bulundunuz?	①	②	③	④	⑤
11.	[Invited someone in to help teach your class(es)?] öğretime yardımcı olması için birini sınıfınıza ne sıklıkla davet ettiniz?	①	②	③	④	⑤
12.	[Had colleagues observe your classroom?] meslektaşlarınız sınıfınızı ne sıklıkla gözlemledi?	①	②	③	④	⑤
13.	[Received meaningful feedback on your performance from colleagues?] performansınızla ilgili meslektaşlarınızdan ne sıklıkla dönütler aldınız?	①	②	③	④	⑤
14.	[Visited other teachers' classrooms to observe instruction?] öğretimi gözlemek için meslektaşlarınızın sınıflarını ne sıklıkla ziyaret ettiniz?	①	②	③	④	⑤

## EK 8. ÖÖÖ MADDELERİNİN DİL AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Öğretimde bulunduğunuz sınıf(lar)ınızla ilgili olarak aşağıdaki ifadelere ne derece katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz? Lütfen size uygun gelen seçeneklerinden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	[My instructional strategies enable students to construct their own knowledge.] Öğretimde kullandığım stratejiler, öğrencilerin kendi bilgilerini inşa etmelerini sağlamaktadır.	①	②	③	④	⑤
2.	[I maintain a rapid pace of instruction in my classes.] Sınıflarımdaki eğitim planlandığım hızda yürümektedir.	①	②	③	④	⑤
3.	[Disruptions of instructional time are minimized.] Öğretim süresindeki aksamalar azaltılmıştır.	①	②	③	④	⑤
4.	[Most students in my class are capable of taking charge of their own learning in age-appropriate ways.] Sınıftaki öğrenciler, yaşına uygun şekilde kendi öğrenme sorumluluğunu alacak yeteneğe sahiptir.	①	②	③	④	⑤
5.	[I focus on developing my own deep knowledge of the core subjects that I teach.] Öğrettiğim konulara yönelik sahip olduğum bilgi düzeyini geliştirmeye çalışırım.	①	②	③	④	⑤

## EK 9. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

### Değerli Öğretmenim,

Hacettepe Üniversitesi bünyesinde yürüttüğüm doktora tez çalışması kapsamında okul müdürlerinin öğrenci başarısını arttırmadaki etkisini saptamak amacıyla veri toplamaktayım. Ölçeğin birinci bölümünde kişisel bilgiler, ikinci bölümünde ise okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Toplanacak veriler, yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak, kişi ve okul adı belirtilmeksizin değerlendirilecektir. Soruları cevaplamanız yaklaşık olarak 10 dakikanızı alacaktır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Katkılarınız için çok teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Prof. Dr. Yüksel KAVAK (Danışman)  
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi,  
Eğitim Bilimleri Bölümü

Nedim ÖZDEMİR  
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi A.B.D.  
Doktora Öğrencisi – e-posta: ozdemirmedim@gmail.com

### BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİLER

<b>Cinsiyetiniz:</b>	<input type="radio"/> Kadın	<input type="radio"/> Erkek				
<b>Branşınız:</b>	<input type="radio"/> Türkçe	<input type="radio"/> Matematik	<input type="radio"/> Fen Bilimleri	<input type="radio"/> Sosyal Bilgiler	<input type="radio"/> Yabancı Dil	<input type="radio"/> Din Kült. A.B.
<b>Okuduğunuz Sınıf(lar):</b>	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 7	<input type="radio"/> 8		
<b>Meslekteki kıdeminiz:</b>	<input type="radio"/> 1-9 yıl	<input type="radio"/> 10-19 yıl	<input type="radio"/> 20-29 yıl	<input type="radio"/> 30 ve üzeri yıl		
<b>Eğitim durumunuz:</b>	<input type="radio"/> Ön Lisans	<input type="radio"/> Lisans	<input type="radio"/> Yüksek Lisans	<input type="radio"/> Doktora		
<b>Bu okuldaki görev süreniz:</b>	<input type="radio"/> 1-5 yıl	<input type="radio"/> 6-10 yıl	<input type="radio"/> 11-15 yıl	<input type="radio"/> 16 ve üzeri yıl		
<b>Müdürünüzle çalışma süreniz:</b>	<input type="radio"/> 1 yıldan az	<input type="radio"/> 1-2 yıl	<input type="radio"/> 3-4 yıl	<input type="radio"/> 5 ve üzeri yıl		

### BÖLÜM II. MESLEKİ TOPLULUK ÖLÇEĞİ (MTÖ)

Okulunuzla ilgili olarak aşağıdaki ifadelerle ne derece katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz? Lütfen size uygun gelen seçeneklerden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Öğrenci değerlendirme uygulamalarımız öğretim programımızın standartlarını yansıtır.	①	②	③	④	⑤
2. Okulumuzdaki öğretmenler, öğretme ve öğrenme ile ilgili benzer bir takım değerleri, inançları ve tutumları paylaşır.	①	②	③	④	⑤
3. Öğretmenler, kuralların uygulanmasında okul yöneticilerine destek olur.	①	②	③	④	⑤
4. Bu okuldaki öğretmenler, öğretimde kullandıkları stratejileri geliştirmek için birbirlerine karşı yardım etme sorumluluğu duyar.	①	②	③	④	⑤
5. Bu okuldaki öğretmenler, kendi sınıfının dışında da okulun gelişimi için sorumluluk alır.	①	②	③	④	⑤
<b>Bu eğitim-öğretim yılında...</b>	<b>Hiç</b>	<b>1-2 defa</b>	<b>3-5 defa</b>	<b>6-9 defa</b>	<b>10 ve üzeri</b>
6. öğretim materyalleri hakkında meslektaşlarınızla ne sıklıkta görüş alışverişinde bulundunuz?	①	②	③	④	⑤
7. bu okulun hedefleri hakkında meslektaşlarınızla ne sıklıkla görüş alışverişinde bulundunuz?	①	②	③	④	⑤
8. yeni bir öğretim programının geliştirilmesi hakkında meslektaşlarınızla ne sıklıkla görüş alışverişinde bulundunuz?	①	②	③	④	⑤
9. sınıf içi davranışların yönetimi hakkında meslektaşlarınızla ne sıklıkla görüş alışverişinde bulundunuz?	①	②	③	④	⑤
10. öğrencilerinizin öğrenmesine en iyi neyin yardımcı olduğu hakkında meslektaşlarınızla ne sıklıkla görüş alışverişinde bulundunuz?	①	②	③	④	⑤
11. öğretime yardımcı olması için birini sınıfınıza ne sıklıkla davet ettiniz?	①	②	③	④	⑤
12. meslektaşlarınız sınıfınızı ne sıklıkla gözlemledi?	①	②	③	④	⑤
13. performansınızla ilgili meslektaşlarınızdan ne sıklıkla dönütler aldınız?	①	②	③	④	⑤
14. öğretimi gözlemek için meslektaşlarınızın sınıflarını ne sıklıkla ziyaret ettiniz?	①	②	③	④	⑤

### BÖLÜM III. ÖĞRETİME ODAKLANMA ÖLÇEĞİ (ÖÖÖ)

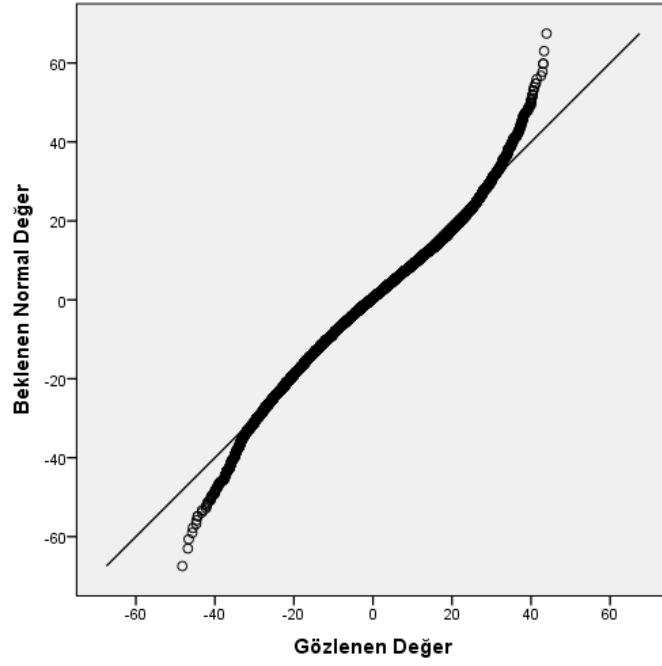
Öğretimde bulunduğunuz sınıf(lar)ınızla ilgili olarak aşağıdaki ifadelerle ne derece katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz? Lütfen size uygun gelen seçeneklerden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Öğretimde kullandığım stratejiler, öğrencilerin kendi bilgilerini inşa etmelerini sağlamaktadır.	①	②	③	④	⑤
2. Sınıflarımdaki eğitim planlandığım hızda yürümektedir.	①	②	③	④	⑤
3. Öğretim süresindeki aksamalar azaltılmıştır.	①	②	③	④	⑤
4. Sınıftaki öğrenciler, yaşına uygun şekilde kendi öğrenme sorumluluğunu alacak yeteneğe sahiptir.	①	②	③	④	⑤
5. Öğrettiğim konulara yönelik sahip olduğum bilgi düzeyini geliştirmeye çalışırım.	①	②	③	④	⑤



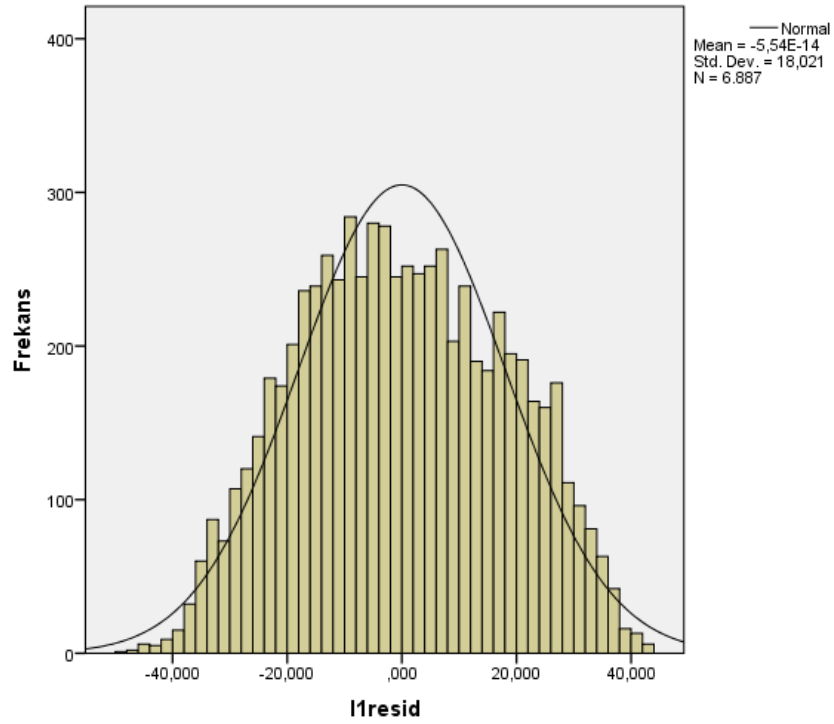
**BÖLÜM IV. OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETSEL DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ (OYYDÖ)**

Sizden okul müdürünüzün aşağıdaki yönetsel davranışları ne sıklıkta gerçekleştirdiğini belirlemeniz beklenmektedir. Görüşünüzü; <i>1-Hiçbir Zaman, 2-Çok Nadir, 3-Ara Sıra, 4-Çoğu Zaman, 5-Her Zaman</i> seçeneklerinden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz.	Hiçbir Zaman	Çok Nadir	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
1. Okulun her yönüyle kapasitesini belirleme çalışmaları yapar.	①	②	③	④	⑤
2. Öğretmenlerin bilgi, beceri ve yeterlik düzeyleri hakkında bilgi edinir.	①	②	③	④	⑤
3. Öğrencileri tanımaya yönelik çalışmaların yapılmasını sağlar.	①	②	③	④	⑤
4. Velileri tanımaya yönelik çalışmaların yapılmasını sağlar.	①	②	③	④	⑤
5. Okulda akademik başarının artırılmasına yönelik önceden yapılmış çalışmaları görmezden gelir.	①	②	③	④	⑤
6. Okulun çevresinden yararlanabileceği olanakları araştırır.	①	②	③	④	⑤
7. Öğrencilerin kendi yeteneklerini tanımalarını sağlayacak çalışmalara ilgisiz kalır.	①	②	③	④	⑤
8. Öğrencilerin kendi akademik hedeflerini belirlemede rehberlik faaliyetlerine önem verir.	①	②	③	④	⑤
9. Okulun akademik gelişim ihtiyaçlarını belirleme çalışmaları yapar.	①	②	③	④	⑤
10. Öğrenci başarısını arttırmayla ilgili paydaşlarla birlikte kurumsal hedefler belirler.	①	②	③	④	⑤
11. Okulun akademik hedeflerinin ailelerle paylaşılması için çalışmalar yapar.	①	②	③	④	⑤
12. Ailelerin çocuklarına karşı akademik beklenti düzeyinin yüksek olması yönünde çaba gösterir.	①	②	③	④	⑤
13. Akademik çalışmalarla ilgili iyi örneklerin okula taşınmasında rol oynar.	①	②	③	④	⑤
14. Çevre okulların akademik başarıya dönük iyi uygulamalarını öğretmenlerle birlikte değerlendirir.	①	②	③	④	⑤
15. Öğretimi geliştirmeye yönelik yenilikçi fikirlerin uygulanmasına isteksizce yaklaşır.	①	②	③	④	⑤
16. Okulda bulunan eğitim öğretim alanlarının kullanıma hazır olmasını sağlar.	①	②	③	④	⑤
17. Okuldaki rutin işlerin düzenli biçimde yürütülmesini sağlar.	①	②	③	④	⑤
18. Okul güvenliğinin günlük olarak takip edilmesini sağlar.	①	②	③	④	⑤
19. Öğrencilerin okula devamını arttırmak için çalışmalar yapar.	①	②	③	④	⑤
20. Okulda yıldırma (mobbing) türü davranışların oluşmasına engel olur.	①	②	③	④	⑤
21. Öğrencilerin okul kurallarını benimsemesine özen gösterir.	①	②	③	④	⑤
22. Okul çalışanlarının öğrenci sorunlarının çözümüyle ilgilenmesini sağlar.	①	②	③	④	⑤
23. Sınıf içi öğretimi engelleyen davranışların çözümünde öğretmenlere yardımcı olur.	①	②	③	④	⑤
24. Öğretmenler arasında dayanışmanın olduğu bir öğretim ortamının oluşmasına özen gösterir.	①	②	③	④	⑤
25. Herhangi bir kesintiye karşı derslerin aksatılmadan yapılması için önceden gerekli tedbirleri alır.	①	②	③	④	⑤
26. Öğrencilere ders çalışabilecekleri ortamlar hazırlar.	①	②	③	④	⑤
27. Öğretmenlerle öğrenciler arasında olumlu bir iletişimin gelişmesine katkı sunar.	①	②	③	④	⑤
28. Fırsat bulduğu ortamlarda öğrencilerle akademik durumları hakkında konuşur.	①	②	③	④	⑤
29. Çocuklarına yardımcı olabilmeleri için ailelere yönelik rehberlik faaliyetlerinin yapılmasını sağlar.	①	②	③	④	⑤
30. Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu materyalleri temin eder.	①	②	③	④	⑤
31. Öğrencilerin sosyal etkinlikler içerisinde yer almasını sağlayacak çalışmaları teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
32. Öğretmenlerin okulda fazladan zaman ayırdığı çalışmaları görmezden gelir.	①	②	③	④	⑤
33. Sınıf ziyaretlerinde bulunarak öğretim çalışmalarını gözlemler.	①	②	③	④	⑤
34. Ders gözlemlerinden sonra öğretmenlerle birlikte derslere yönelik iyileştirme önerileri geliştirir.	①	②	③	④	⑤
35. Derslerde kullanılan etkinliklerinin uygulanma düzeyi hakkında öğretmenlerden bilgi alır.	①	②	③	④	⑤
36. Zümre/şube toplantılarına katılarak sınıftaki öğretim programının planlanmasına katkı sunar.	①	②	③	④	⑤
37. Sınıflara ait haftalık ders programlarının hazırlanmasında eğitsel esasları göz önünde bulundurur.	①	②	③	④	⑤
38. Ailelerin sınıf içindeki etkinliklere katkı sunmasını teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
39. Öğretmenlerin derslerini farklı öğretim yöntemleri ile zenginleştirmesini teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
40. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirler.	①	②	③	④	⑤
41. Öğrencilerin bilgi eksikliklerini gidermek için ek öğretim çalışmalarının yapılmasını sağlar.	①	②	③	④	⑤
42. Akademik sonuçlara göre okulun akademik gelişimini paydaşlarla birlikte değerlendirir.	①	②	③	④	⑤
43. Okul dışından tarafsız kişilerin ya da kurumların akademik çalışmalarla ilgili değerlendirmesini alır.	①	②	③	④	⑤
44. Öğrencilerin ders performansı ile ilgili olarak ailelerin bilgilendirilmesini sağlayacak uygulamalar yapar.	①	②	③	④	⑤
45. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin bilgi eksikliklerinin belirlenmesini sağlar.	①	②	③	④	⑤
46. Akademik sonuçlara göre öğretme-öğrenme çalışmalarını öğretmenlerle birlikte gözden geçirir.	①	②	③	④	⑤
47. Öğrencilerin kendi akademik gelişimlerini izlemelerini sağlayacak bilgilendirmelere önem verir.	①	②	③	④	⑤
48. Okulda yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarını izler.	①	②	③	④	⑤
49. Öğrencilerin ders çalışma yöntemlerini geliştirecek bilgilendirmelere önem verir.	①	②	③	④	⑤
50. Akademik başarıyı arttırmada paydaşların etkin olduğu ekipler oluşturur.	①	②	③	④	⑤
51. Akademik çalışmalara yönelik görev dağılımında öğretmenlerin ilgi ve yeteneklerini dikkate alır.	①	②	③	④	⑤

## EK 10. OKUL İÇİ HATALARIN NORMALLİK VARSAYIMI SONUÇLARI

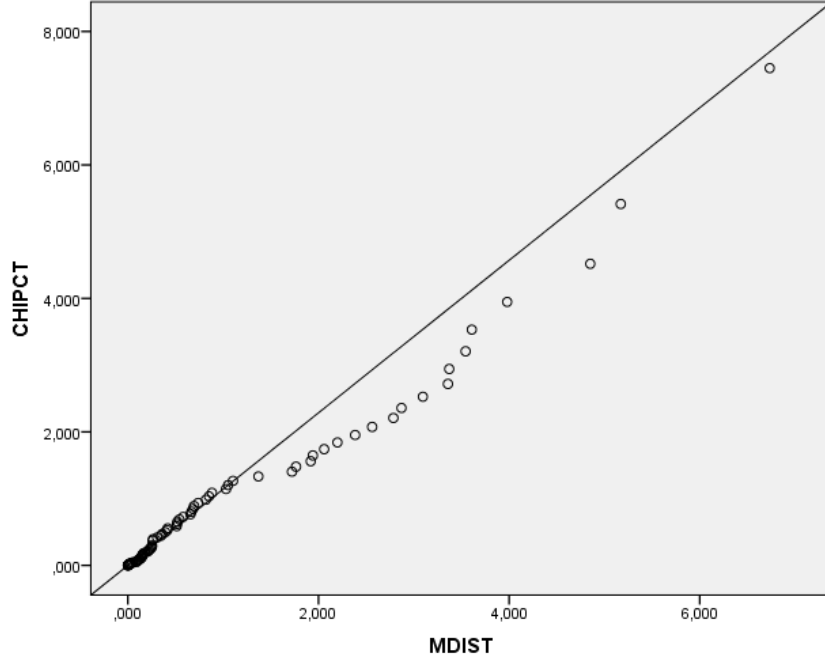


Şekil EK.1. Düzey 1 Hatalar (I1resid) için Q-Q Grafiği



Şekil EK.2. Düzey 1 Hatalar (I1resid) için Empirik Bayes (EB) Tahminlerine Ait Histogram Grafiği

## EK 11. OKUL DÜZEYİNE AİT ARTIKLARIN NORMALLİK VARSAYIMI



Şekil EK.3. Düzey 2 Hataları için MDIST'e karşı CHIPCT'e Ait Saçılım Grafiği

## EK 12. İKİ-DÜZEYLİ YAPISAL EŞİTLİK MODELİ ANALİZİNE YÖNELİK OLUŞTURULAN SÖZDİZİMİ (MODEL 2)

**TITLE:** İKİ DÜZEY YEM (MODEL 2)

**DATA:**

FILE IS DR.DAT;  
FORMAT IS FREE;  
TYPE IS INDIVIDUAL;  
VARIANCES IS NOCHECK;  
LISTWISE IS ON;

**VARIABLE:**

NAMES ARE OKUL V1-V70 V71 GI;  
USEVARIABLES ARE V1-V70 V71 GI;  
MISSING ARE .;  
BETWEEN ARE V1-V70 GI;  
CLUSTER IS OKUL

**ANALYSIS:**

TYPE = TWOLEVEL;  
ESTIMATOR = ML;

**MODEL:**

%WITHIN%  
V71;  
%BETWEEN%  
TANIMA BY V1 V2 V3 V4 V6 V8 V9 V10 V11 V12 V13 V14;  
DEGER BY V5 V7 V15 V32;  
GUVEN BY V16-V25;  
DESTEK BY V26-V31;  
SINIF BY V33-V40;  
IZLEME BY V41-V51;  
PAYLAS BY V52-V56;  
DIALOG BY V57-V61;  
KURUMS BY V62-V65;  
ODAK BY V66-V70;

PAYLAS ON DIALOG IZLEME;  
DIALOG ON TANIMA KURUMS;  
KURUMS ON SINIF;  
ODAK ON PAYLAS DIALOG;  
V71 ON ODAK GI;

**MODEL INDIRECT:**

PAYLAS IND TANIMA;  
DIALOG IND SINIF;  
ODAK IND TANIMA  
SINIF  
IZLEME;  
V71 IND TANIMA  
SINIF  
IZLEME;

**OUTPUT:**

STDYX;

**PLOT:**

TYPE IS PLOT1;

**EK 13. İKİ-DÜZEYLİ YAPISAL EŞİTLİK MODELİ SONUÇLARI  
(STANDARTLAŞTIRILMIŞ)**

		<i>Kestirim</i>	<i>SH</i>	<i>Kestirim/SH</i>	<i>p değeri</i>
Okul içi					
V71		.842	.014	58.333	.000
Okullar arası					
TANIMA	BY				
V1		.922	.018	52.044	.000
V2		.894	.024	37.919	.000
V3		.934	.015	6.912	.000
V4		.869	.028	3.530	.000
V6		.631	.069	9.216	.000
V8		.606	.072	8.408	.000
V9		.929	.016	56.668	.000
V10		.929	.016	56.473	.000
V11		.963	.009	103.474	.000
V12		.908	.021	44.173	.000
V13		.926	.017	54.320	.000
V14		.854	.031	27.256	.000
DEGER	BY				
V5		.742	.057	13.126	.000
V7		.855	.040	21.149	.000
V15		.894	.034	26.274	.000
V32		.807	.046	17.671	.000
GUVEN	BY				
V16		.849	.033	25.923	.000
V17		.824	.037	22.077	.000
V18		.792	.043	18.267	.000
V19		.889	.025	35.758	.000
V20		.833	.035	23.511	.000
V21		.891	.025	36.281	.000
V22		.891	.025	36.299	.000
V23		.923	.018	51.441	.000
V24		.885	.026	34.461	.000
V25		.879	.027	32.661	.000
DESTEK	BY				
V26		.905	.022	41.547	.000
V27		.921	.018	5.995	.000
V28		.885	.025	35.128	.000
V29		.908	.021	44.090	.000
V30		.868	.028	3.471	.000
V31		.890	.024	36.690	.000
SINIF	BY				
V33		.683	.062	11.080	.000
V34		.857	.031	27.346	.000
V35		.924	.018	5.810	.000
V36		.823	.038	21.823	.000
V37		.908	.021	42.347	.000
V38		.920	.019	48.799	.000
V39		.934	.016	58.583	.000
V40		.936	.016	6.253	.000

		<i>Kestirim</i>	<i>SH</i>	<i>Kestirim/SH</i>	<i>p değeri</i>
IZLEME	BY				
V41		.883	.026	34.504	.000
V42		.897	.023	39.358	.000
V43		.862	.030	29.150	.000
V44		.910	.020	45.227	.000
V45		.946	.013	75.357	.000
V46		.940	.014	67.823	.000
V47		.971	.007	131.668	.000
V48		.936	.015	63.821	.000
V49		.927	.017	56.017	.000
V50		.904	.021	42.674	.000
V51		.931	.016	58.682	.000
PAYLAS	BY				
V52		.769	.055	13.888	.000
V53		.880	.036	24.265	.000
V54		.801	.047	16.899	.000
V55		.813	.048	17.078	.000
V56		.803	.049	16.280	.000
DIALOG	BY				
V57		.809	.045	17.789	.000
V58		.888	.032	27.400	.000
V59		.824	.042	19.531	.000
V60		.741	.058	12.880	.000
V61		.840	.041	2.448	.000
KURUMS	BY				
V62		.897	.026	34.871	.000
V63		.959	.015	63.054	.000
V64		.652	.067	9.665	.000
V65		.942	.017	54.657	.000
ODAK	BY				
V66		.701	.068	1.300	.000
V67		.759	.061	12.458	.000
V68		.672	.075	8.910	.000
V69		.763	.059	12.948	.000
V70		.774	.058	13.326	.000
PAYLAS	ON				
DIALOG		.265	.120	2.216	.027
IZLEME		.456	.108	4.223	.000
DIALOG	ON				
TANIMA		.375	.099	3.777	.000
KURUMS		.366	.102	3.603	.000
KURUMS	ON				
SINIF		.438	.095	4.619	.000
ODAK	ON				
PAYLAS		.529	.113	4.679	.000
DIALOG		.269	.117	2.294	.022
V71	ON				
ODAK		.307	.103	2.978	.003
GI		.583	.079	7.347	.000

**EK 14. İKİ-DÜZEYLİ YAPISAL EŞİTLİK MODELİNE İLİŞKİN ARTIK  
VARYANSLAR (STANDARTLAŞTIRILMIŞ)**

	<i>Kestirim</i>	<i>SH</i>	<i>Kestirim/SH</i>	<i>p değeri</i>
V1	.200	.042	4.749	.000
V2	.127	.029	4.447	.000
V3	.245	.049	4.944	.000
V4	.449	.084	5.347	.000
V5	.601	.087	6.949	.000
V6	.270	.069	3.903	.000
V7	.633	.087	7.247	.000
V8	.137	.030	4.498	.000
V9	.137	.031	4.466	.000
V10	.073	.018	4.045	.000
V11	.175	.037	4.677	.000
V12	.143	.032	4.542	.000
V13	.271	.054	5.056	.000
V14	.201	.061	3.297	.001
V15	.280	.056	5.034	.000
V16	.320	.062	5.202	.000
V17	.373	.069	5.444	.000
V18	.210	.044	4.750	.000
V19	.305	.059	5.168	.000
V20	.206	.044	4.710	.000
V21	.207	.044	4.733	.000
V22	.148	.033	4.485	.000
V23	.217	.045	4.788	.000
V24	.228	.047	4.813	.000
V25	.181	.039	4.597	.000
V26	.152	.033	4.577	.000
V27	.217	.045	4.855	.000
V28	.175	.037	4.672	.000
V29	.247	.049	4.984	.000
V30	.208	.043	4.820	.000
V31	.348	.074	4.723	.000
V32	.534	.084	6.344	.000
V33	.265	.054	4.923	.000
V34	.147	.034	4.364	.000
V35	.323	.062	5.211	.000
V36	.176	.039	4.528	.000
V37	.154	.035	4.436	.000
V38	.127	.030	4.261	.000
V39	.124	.029	4.284	.000
V40	.221	.045	4.898	.000
V41	.196	.041	4.784	.000
V42	.256	.051	5.023	.000
V43	.172	.037	4.698	.000
V44	.105	.024	4.408	.000
V45	.116	.026	4.461	.000
V46	.058	.014	4.036	.000
V47	.124	.027	4.497	.000
V48	.140	.031	4.574	.000
V49	.182	.038	4.745	.000
V50	.134	.030	4.540	.000
V51	.200	.042	4.749	.000

	<i>Kestirim</i>	<i>SH</i>	<i>Kestirim/SH</i>	<i>p değeri</i>
V52	.408	.085	4.794	.000
V53	.226	.064	3.550	.000
V54	.358	.076	4.716	.000
V55	.339	.077	4.370	.000
V56	.355	.079	4.481	.000
V57	.345	.074	4.691	.000
V58	.211	.058	3.667	.000
V59	.321	.070	4.609	.000
V60	.451	.085	5.282	.000
V61	.294	.069	4.261	.000
V62	.195	.046	4.213	.000
V63	.081	.029	2.763	.006
V64	.575	.088	6.548	.000
V65	.114	.032	3.502	.000
V66	.509	.095	5.338	.000
V67	.424	.092	4.590	.000
V68	.549	.101	5.412	.000
V69	.418	.090	4.652	.000
V70	.400	.090	4.448	.000
V71	.566	.089	6.385	.000
PAYLAS	.597	.094	6.323	.000
DIALOG	.613	.095	6.476	.000
KURUMS	.809	.083	9.755	.000
ODAK	.505	.105	4.824	.000



## EK 15. ORJİNALLİK RAPORU

Turnitin Doküman Görüntüleyici - Google Chrome

https://www.turnitin.com/dv?s=1&o=659012969&u=1047245144&lang=tr&

1A Doktora Tez - TESLİM TARİHİ27-Nis-2016

Originality GradeMark PeerMark

Okul Müdürünün Yönetmel Davranışlarının Akademik Başarıyla İlişkisi

MEDİM ÖZDEMİR TARAFINDAN

turnitin %5 BENZER 100 ÜZERİNDEN

Eşleşmeyi Gözden Geçir

1	TechKnowledge Turkey... Öğrenci bđevi	%1
2	www.adyusbd.com İnternet kaynağı	%1
3	Dönmez, Burhanettin. "... Yayın	%<1
4	www.ied.edu.hk İnternet kaynağı	%<1
5	leadershiplinc.illinoissta... İnternet kaynağı	%<1
6	Dağlı, Emine and Çalık... Yayın	%<1
7	MELANLIOğLU, Deniz... Yayın	%<1
8	Yılmaz, Derya and Tur... Yayın	%<1

OKUL MÜDÜRÜNÜN YÖNETSEL DAVRANIŞLARININ  
AKADEMİK BAŞARIYLA İLİŞKİSİ

66  
THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL  
PRINCIPAL'S ADMINISTRATIVE BEHAVIOURS AND  
STUDENTS' ACHIEVEMENT.

Nedim ÖZDEMİR

SAYFA: 1 / 227

Sait-Metin Raporu

16:29  
10.5.2016

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

<b>Adı Soyadı</b>	Nedim ÖZDEMİR
<b>Doğum Yeri</b>	Sürmene
<b>Doğum Tarihi</b>	21.12.1981

### Eğitim Durumu

<b>Lisans</b>	Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı	1999 - 2003
<b>Yüksek Lisans</b>	Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı	2007 - 2011
<b>Yabancı Dil</b>	İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (İyi), Konuşma (iyi), Dinleme (iyi)	

### İş Deneyimi

<b>Çalıştığı Kurumlar</b>	Mezraa Küplü Mahallesi İlköğretim Okulu, Öğretmen	2003 - 2006
	Göl İlköğretim Okulu, Öğretmen	2006 - 2008
	Battalgazi İlköğretim Okulu, Öğretmen	2008 - 2010
	Örnek Atıfbey İlköğretim Okulu, Müdür Yardımcısı	2010 - 2011
	Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Müdür Yardımcısı	2011 - 2014
	Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme-1 Şubesi (AR-GE Birimi), Koordinatör	2014 -
<b>Projeler</b>	EU Comenius Regio Project, Guidance and Auditing to Improve the Quality of Vocational Education in the Field of Early Childhood (GAIQVET), 2013-1-TR1-COM13-48795-1, Proje Yürütücüsü	2013 - 2015
	EU Comenius Multilateral School Partnerships, A Child's Journey into the 21st Century through History and Art, 2013-1-FR1-COM06-49460-5, Proje Yürütücüsü	2013 - 2015
	Ankara Kalkınma Ajansı 2014 Yılı Teknik Destek Programı, Yönetici Eğitimleri, TR51/14/TD/0079, Proje Yürütücüsü	2015
	Erasmus + KA2, Sharing European Knowledge on Autism: Training Programs for Parents (SEKA), 2015-1-TR01-KA204-022656, Proje Yürütücüsü	2015 -

### Akademik Çalışmalar

#### Yayınlar

<b>Özdemir, N.</b> ve Kavak, Y. (2011). <i>İlköğretimin Finansmanında Bir Araç: Okul Aile Birliği Bütçe Analizi (Ankara İli Örneği)</i> . 20. Eğitim Bilimleri Kurultayı, Burdur, 8-10 Eylül.
<b>Özdemir, N.</b> ve Kavak, Y. (2012). İlköğretim finansmanında bir araç olarak Okul-Aile Birliği. <i>Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik</i> , 1(1), 53-62.
<b>Özdemir, N.</b> , Turan, S., & Yirmibeş, A. (2012). Chaotic conditions that postgraduate students came across and solution suggestions. In S. Banerjee & Ş. Ş. Erçetin (Eds.). <i>Chaos, Complexity and Leadership 2012</i> , 235-239. Netherlands: Springer.
Bozkurt, E., Ayrıl, M., Çakır, V., <b>Özdemir, N.</b> , Ötken, Ş., Özarslan, H. ve Ünlü, A. (2012). <i>Temel Beceriler ve Zihinsel Süreçler Açısından Matematik Başarısı ve İlişkili Olduğu Değişkenler</i> . 21. Eğitim Bilimleri Kurultayı, İstanbul, 12-14 Eylül.
Ayrıl, M., Çakır, V., <b>Özdemir, N.</b> , Ötken, Ş., Özarslan, H., Ünlü, A. ve Demirhan, Ş. (2012). <i>Okul Şiddet Profillerinin Okul Özellikleriyle Değerlendirilmesi</i> . 21. Eğitim Bilimleri Kurultayı, İstanbul, 12-14 Eylül.
Kavak, Y. ve <b>Özdemir, N.</b> (2013). <i>Yedek Öğretmenlik Uygulamaları: AB ve Türkiye Açısından Karşılaştırmalı Bir Bakış</i> . International Symposium, New Issues on Teacher Education. Ankara, 9-11 May.

- Kavak, Y. ve **Özdemir, N.** (2013). Öğretmen istihdamında “yedek öğretmenlik” uygulamaları: AB ve Türkiye açısından karşılaştırmalı bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, Özel sayı (1), 230-239.
- Özdemir, N.**, Büyükgöze, H. ve Kavak, Y. (2013). *Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerine yönelik uygulamaların karşılaştırmalı değerlendirmesi*. 8. Eğitim Yönetimi Kongresi. 7-9 Kasım, 2013. Marmara Üniversitesi: İstanbul.
- Özdemir, N.**, Ayrıl, M., Yılmaz Fındık, L., Ünlü, A., Özarslan, H., Bozkurt, E. (2013). *The Relationship between Students' Socioeconomic Status and Their Turkish Achievements*. 5<sup>th</sup> World Conference on Educational Sciences. Rome, Italy, 5-8 February.
- Ayrıl, M., **Özdemir, N.**, Ötken, Ş., Özarslan, H., Yılmaz Fındık, L., Ünlü, A., Akdoğan, A., Aksoy Güler, S., Bayraktar, E. & Diren, E. (2014). The relationship between the success in Turkish classes with teaching methods and supporting school implementations. *European Journal of Research on Education*, 2(Special Issue: Contemporary Studies in Education), 35-39.
- Ayrıl, M., **Özdemir, N.**, Türedi, A., Yılmaz Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarslan, H. ve Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 4(Özel Sayı: 1), 207-218.
- Turan, S., Yirmibeş, A., & **Özdemir, N.** (2014). Evaluation of the instructors' opinions about the current state of Turkey in the context of millennium development goals. In Ş. Ş. Erçetin & S. Banerjee. *Chaos and Complexity Theory in World Politics*, 272-279. New York: IGI Global.
- Özdemir, N.**, Yalçın, M. T. ve Ernas, S. (2015). *Öğretmen öz yeterliği, öğretmen profesyonelizmi ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. IV. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu. Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Lefkoşa, KKTC, 5-7 Kasım 2015.
- Özdemir, N.**, Gören, S. Ç., Ernas, S., Yalçın, M. T. ve Ötken, Ş. (2016). *Okul müdürlerinin psikolojik güçlendirme ve inisiyatif alma düzeyleri ile okulun liderlik kapasitesi arasındaki ilişkiler*. 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Antalya, 21-24 Nisan 2016.

## Seminer ve Çalıştaylar

School Improvement & Quality Evaluation In Primary & Secondary Schools: 1 Week Course For European School Inspectors, Evaluators, Advisers, Headteachers, Teachers & Other Educators, Southampton, UK.

İlköğretim Kurumları Standartları Yönergesi Yazım Çalıştayı, Ankara.

Proje Döngüsü Yönetimi Semineri, Ankara.

Stratejik Yönetim ve Planlama Semineri, Erzurum.

İletişim Becerileri Semineri. Ankara

## İletişim

<b>e-Posta Adresi</b>	ozdemirnedim@gmail.com
<b>Jüri Tarihi</b>	27.04.2016