

**PISA 2012 SONUÇLARINA GÖRE OKUL LİDERLİĞİ VE
OKUL ÖZERKLİĞİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ**

**PISA 2012 RESULTS;
THE EFFECTS OF SCHOOL LEADERSHIP AND SCHOOL
AUTONOMY ON STUDENT PERFORMANCE**

Leyla YILMAZ FINDIK

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.

2015

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Leyla YILMAZ FINDIK'ın hazırladığı "PISA 2012 Sonuçlarına G¼re Okul Liderliği ve Okul ¼zerkliđinin ¼đrenci Başarısına Etkisi" 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. Song¼l ALTINIşIK

¼ye (Danışman) Prof. Dr. Y¼ksel KAVAK

¼ye Doç. Dr. şaduman KAPUSUZOğLU

¼ye Doç. Dr. Murat ¼ZDEMİR

¼ye Yrd. Doç. Dr. ¼mer KUTLU

ONAY

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

Prof. Dr. Berrin AKMAN
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

PISA 2012 SONUÇLARINA GÖRE OKUL LİDERLİĞİ VE OKUL ÖZERKLİĞİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ

Leyla YILMAZ FINDIK

ÖZ

Bu çalışmanın amacı PISA 2012 uygulaması sonuçlarına göre Kore, Meksika ve Türkiye’de okul liderliği ve okul özerkliği uygulamalarının, öğrencilerin okuma becerileri başarısını ne ölçüde açıkladığını araştırmaktır. Bu kapsamda öncelikle Kore, Meksika ve Türkiye’de okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı, öğretimsel liderlik, öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etme ve liderliğe öğretmen katılımı alt boyutlarında okul liderliği özellikleri belirlenmiş ve bu özelliklerin öğrenci başarısı üzerine etkisi araştırılmıştır. Çalışmada aynı zamanda okul yöneticilerinin kaynak dağıtımı ve akademik-program değerlendirmeye ilişkin sahip olduğu özerklik düzeyleri belirlenmiş ve bu özerklik düzeyinin öğrenci başarısı üzerine etkisine bakılmıştır. Çalışma da son olarak okul liderliği ve okul özerkliğinin birlikte öğrenci başarısı üzerine etkisi araştırılmıştır.

Çalışma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Çalışma grubu PISA 2012 uygulamasına katılan 15 yaş grubu öğrencilerini kapsamaktadır. PISA 2012 uygulamasında öğrencilerin okuma becerileri puanları dikkate alınarak okul müdürleri tarafından doldurulan anket verileri kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı, öğretimsel liderlik, öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etme ve liderliğe öğretmen katılımı alt boyutlarındaki davranışları gerçekleştirme sıklığını belirlemek için frekans analizleri yapılmıştır. Kaynak dağıtımı ve akademik ve program değerlendirme konularında okul özerkliğini temsil eden görevlerin sorumlulara göre dağılımını belirlemek frekans analizleri yapılmıştır. Okul liderliği alt boyutlarının ve okul özerkliğini temsil eden sorumlulukların öğrencilerin okuma becerileri başarısına etkisini görmek amacıyla “Aşamalı Çoklu Regresyon (Stepwise Multiple Regression) Analizi” yapılmıştır.

Çalışmanın bulgularına göre Meksika ve Türkiye’de okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını Kore’deki yöneticilere göre daha sık yaptığı görülmektedir. Kore’de okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışlarının öğrencilerin okuma becerileri başarılarına anlamlı bir katkı sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Meksika

ve Türkiye’de liderliğe öğretmen katılımı, öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etme değişkenleri okuma becerileri başarısı ile düşük düzeyde ve manidar bir ilişki göstermektedir ve birlikte öğrenci başarısındaki toplam varyansın Meksika’da yaklaşık %6’sını ve Türkiye’de toplam varyansın %5’ini açıklamaktadır. Kaynak dağıtımı ile ilgili konularda Kore, Meksika ve Türkiye’deki okulların özerk olmadığı görülmektedir. Akademik ve program değerlendirme konularında Kore’de okulların yüksek düzeyde özerk olduğu diğer taraftan Türkiye ve Meksika’da okulların düşük özerkliğe sahip olduğu görülmektedir. Kore’de okul yöneticilerinin ders kitaplarının seçiminde sahip oldukları özerkliğin, okuma becerileri başarısı ile düşük düzeyde ve manidar bir ilişki göstermektedir ve bu değişken öğrenci başarısındaki toplam varyansın yaklaşık %4’ünü açıklamaktadır. Meksika’da okul yöneticilerinin işe alınacak öğretmenlerin seçilmesi, okutulacak ders kitaplarının seçilmesi, öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması, öğretmenlerin maaş artışlarının belirlenmesi, öğrenci değerlendirme yönetmeliklerinin oluşturulması ve öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulmasında sahip oldukları özerkliğin, okuma becerileri başarısı ile orta düzeyde ve manidar bir ilişki göstermektedir. Bu değişkenler öğrenci başarısındaki toplam varyansın yaklaşık %23’ünü açıklamaktadır. Türkiye’de okul yöneticilerinin öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması, öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulması ve işe alınacak öğretmenlerin seçiminde sahip oldukları özerkliğin, okuma becerileri başarısı ile orta düzeyde ve manidar bir ilişki göstermektedir. Bu değişkenler öğrenci başarısındaki toplam varyansın yaklaşık %17’sini açıklamaktadır. Kore, Meksika ve Türkiye’de okul yöneticilerinin okul liderliği ve sahip oldukları okul özerkliği ile öğrencilerin okuma becerileri başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bu değişkenlerin başarıyı yordayan değişkenler olduğu görülmektedir.

Anahtar sözcükler: PISA, okul liderliği, okul özerkliği, öğrenci başarısı

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

PISA 2012 RESULTS; THE RESULTS OF SCHOOL LEADERSHIP AND SCHOOL AUTONOMY ON STUDENT PERFORMANCE

Leyla YILMAZ FINDIK

ABSTRACT

The study aims at examining the effects of school leadership and school autonomy on students' reading literacy performance in Korea, Mexico and Turkey according to PISA 2012 results. In this context, in Korea, Mexico and Turkey the characteristics of school leadership are defined in terms of framing and communicating the school's goals and curricular development, instructional leadership, promoting instructional improvement and encouraging professional development and teacher participation in leadership and subsequently the effects of school principals' leadership on students' reading performance are examined. In addition, the level of autonomy the school principals have over resource allocation and academic and program evaluation is investigated and whether school autonomy has an effect on students' performance or not is examined. The study also aims to analyze the effect of both school leadership and school autonomy on student performance.

This is a correlational research study. The sample covers 15 year-old students taking PISA 2012 exam in Korea, Mexico and Turkey. The data of the study was comprised of the students reading literacy performance and the questionnaire that the school principals responded in Korea, Mexico and Turkey in PISA 2012. Percentage analysis was used to indicate the frequency of the activities that the school principals had done in their school in the previous year and indexes on framing and communicating the school's goals and curricular development, instructional leadership, promoting instructional improvement and professional development and teacher participation in leadership are calculated. The level of schools' autonomy was indicated via percentages and also scaled indices were calculated to analyze the autonomy of the school over resource allocation and academic and program evaluation. Stepwise multiple regressions were used to indicate the effects of school leadership and school autonomy on students' reading performance.

The study revealed that school principals in Mexico and Turkey showed leadership more frequently than the ones in Korea. It was concluded that there was no statistically significant relationship between school leadership and students' reading performance in Korea. The study indicated that there was a statistically positive and low relationship between teacher participation in leadership, promoting instructional improvement and professional development and students' reading performance in Mexico and in Turkey and these factors explained approximately %6 and %5 of total variance in students reading performance respectively. The study concluded that the schools in Korea, Mexico and Turkey did have no autonomy over resource allocation. On the other hand, the schools in Korea had more autonomy over academic and program evaluation than the schools in Mexico and Turkey. The study indicated that in Korea there was a statistically significant positive relationship between autonomy over course book selection and students' reading performance and this autonomy explained approximately %4 of the total variance in students' reading performance. In Mexico, there was a statistically moderate positive relationship between the autonomy over teacher recruitment, course book selection, student admissions, teacher salary increase, students' assessment and disciplinary regulations and students' reading performance and these factors explained 23% of the total variance in students' reading performance. In Turkey, there was a statistically moderate positive relationship between the autonomy over student admissions, disciplinary regulations, teacher recruitment and the students' reading performance. These factors related to school autonomy explained approximately %17 of the total variance in students' reading performance. The study also indicated that both the school leadership and the school autonomy had an effect on students' reading performance in Korea, Mexico and Turkey.

Keywords: PISA, school leadership, school autonomy, student performance

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.

Leyla YILMAZ FINDIK

Sevgili Eşime...

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans ve doktora eğitimim süresince alandaki uzmanlık bilgisiyle sürekli olarak aydınlandığım, kendisini daima örnek aldığım ve eğitim felsefemi onun ufuklarıyla şekillendirdiğim saygıdeğer tez danışmanı hocam Prof. Dr. Yüksel KAVAK'a emekleri için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmamı büyük bir özveri ile değerlendiren, değerli emek ve katkılarıyla zenginleştiren sayın hocalarım Prof. Dr. Songül ALTINIŐIK, Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU, Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR ve Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU'ya şükranlarımı sunarım.

Akademik hayatımın şekillenmesinde emeği geçen ve bana her zaman destek olan EYTPE Bilim Dalı'ndaki değerli hocalarım Prof. Dr. Şule ERÇETİN, Prof. Dr. Gülsün ATANUR BASKAN ve Doç. Dr. Berrin BURGAZ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Tez yazım süresince uygun çalışma koşulları sağlayan, karşılaştığım her türlü güçlük karşısında desteklerini ve yardımlarını esirgemeyen değerli çalışma arkadaşlarım, Dr. Nagihan BOZTUNÇ ÖZTÜRK ve Dr. Suzan Beyza KAPTI'ya; dostluğu ve sevgisiyle her zaman yanımda olan can dostum İlkur BAYRAM'a sevgiyle teşekkür ediyorum.

...Ve büyük fedakârlıklarla bu günlere gelmemi sağlayan, destek ve varlıkları ile bana daima güç veren, benim için ne kadar değerli olduklarını anlatmaya kelimelerin yetmediği sevgili anneme, babama, kardeşlerime ve büyük aileme sonsuz teşekkür ediyorum.

...Ve beni her konuda yüreklendiren, en zor zamanlarımda yanımda olan, sabır ve desteğini her zaman hissettiğim yol arkadaşım, sevgili eşim Ümit FINDIK'a, hayatıma kattığı sonsuz mutluluk ve anlamdan ötürü teşekkür ederim.

Son olarak, bu çalışmaya maddi destek sağlayan Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'ne (BAP) teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	i
İÇİNDEKİLER	ii
ÇİZELGELER DİZİNİ	iv
ŞEKİLLER DİZİNİ	vi
KISALTMALAR DİZİNİ	i
1. GİRİŞ	2
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Problem Cümlesi:	6
1.3. Alt Problemler:	6
1.4. Araştırmanın Önemi:	7
1.5. Sayıtlar:	8
1.6. Sınırlılıklar:	8
1.7. Tanımlar:	8
1.8. Araştırmanın Kavramsal ve Kuramsal Temeli	9
1.8.1. Liderlik	9
1.8.1.1. Eğitim ve Okul Liderliği	11
1.8.1.2. Öğretimsel Liderlik	21
1.8.2. Okul Özerkliği	28
1.8.2.1. Okul Yönetiminde Merkezileşme ve Yerelleşme	34
1.8.2.2. Okul Özerkliğinin Tarihsel Gelişimi	38
1.8.3. Kore Eğitim Sisteminin Yönetimi ve Özerklik	41
1.8.4. Meksika Eğitim Sisteminin Yönetimi ve Özerklik	48
1.8.5. Türkiye Eğitim Sisteminin Yönetimi ve Özerklik	52
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	55
2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	55
2.1.1. Eğitim ve Okul Liderliği ile ilgili Çalışmalar	55
2.1.2. Okul Özerkliği ilgili Çalışmalar	57
2.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	59
2.2.1. Eğitim ve Okul Liderliği İle İlgili Çalışmalar	59
2.2.2. Okul Özerkliği ile ilgili Çalışmalar	63
2.3. İlgili Araştırmalar Özet	66
3. YÖNTEM	68
3.1. Araştırmanın Yöntemi	68
3.2. Çalışma Grubu	68
3.3. Verilerin Elde Edilmesi	70
3.3.1. PISA Okul Anketi	70
3.3.2. PISA Okuma Becerileri Puanları	76
3.4. Verilerin Analizi	76
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	82

4.1.Kore, Meksika ve Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri ve Liderliğin Okuma Becerileri Başarısı Üzerine Etkilerine İlişkin Bulgular ve Tartışma	82
4.1.1. PISA 2012 Uygulamasında Kore, Meksika ve Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri	82
4.1.2. PISA 2012 Uygulamasında Kore, Meksika ve Türkiye’de Okul Liderliğinin Öğrencilerin Okuma Becerileri Başarısına Etkisi	98
4.2.Kore, Meksika ve Türkiye’de Okulların Özerklik Düzeyi ve Okul Özerkliğinin Okuma Becerileri Başarıları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular ve Tartışma	102
4.2.1. PISA 2012 Uygulamasında Kore, Meksika ve Türkiye’de Okul Özerkliği.....	102
4.2.2. Okul Özerkliğinin Öğrencilerin Okuma Becerileri Başarısına Etkisi	114
4.3.Kore, Meksika ve Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri ve Özerklik Düzeyinin Okuma Becerileri Başarısı Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Tartışma	119
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	125
5.1.Sonuçlar	125
5.2.Öneriler	127
5.2.1. Uygulamacılara Dönük Öneriler	127
5.2.2. Araştırmacılara Dönük Öneriler	128
KAYNAKÇA.....	129
EKLER DİZİNİ	141
EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ.....	142
EK 3. OKUL LİDERLİĞİNE İLİŞKİN AYRINTILI SONUÇLAR	147
EK 4. OKUL ÖZERKLİĞİNE İLİŞKİN AYRINTILI SONUÇLAR.....	152
EK 5. AŞAMALI ÇOKLU REGRESYON ANALİZİ MODEL AYRINTILARI.....	154
EK 6. REGRESYON ANALİZİ VARSAYIM TESTLERİ.....	161
EK 7. ORJİNALLİK RAPORU.....	208
ÖZGEÇMİŞ	209

ÇİZELGELER DİZİNİ

Tablo 1.1. Öğretimsel Liderlik Davranışları ve Tanımı.....	27
Tablo 3.1. PISA 2012 Uygulamasına Göre Kore, Meksika ve Türkiye'nin Ortalama Puanları ve Sıralamaları	69
Tablo 3.2. Kore, Meksika ve Türkiye'de PISA 2012 Uygulamasına Katılan Okul ve Öğrenci Sayıları	70
Tablo 3.3. Okul Anketi İndeksleri.....	71
Tablo 3.4. Güvenirlilik Analizleri	71
Tablo 3.5. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı İçin Madde Parametreleri (LOABP)	73
Tablo 3.6. Öğretimsel Liderlik İçin Madde Parametreleri (LOL).....	73
Tablo 3.7. Öğretimin İyileştirilmesi Ve Mesleki Gelişimi Teşvik Etme İçin Madde Parametreleri (OİMG).....	74
Tablo 3.8. Liderliğe Öğretmen Katılımı İçin Madde Parametreleri (LOK)	74
Tablo 3.9. Okul Özerkliğini Oluşturan Maddeler ve Parametre Tahminleri.....	76
Tablo 3.10. Dummy Değişkenlerinin Kodlanması.....	80
Tablo 4.1. Okul Yöneticilerinin Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı İndeks Değerleri	85
Tablo 4.2. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliği İndeks Değerleri	89
Tablo 4.3. Okul Yöneticilerinin Öğretimin İyileştirilmesi ve Mesleki Gelişimi Teşvik Etme İndeks Değerleri	93
Tablo 4.4. Okul Yöneticilerinin Liderliğe Öğretmen Katılımı İndeks Değerleri	97
Tablo 4.5. Kore'de Okul Liderliği Faktörlerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	98
Tablo 4.6. Meksika'da Okul Liderliği Faktörlerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	99
Tablo 4.7. Türkiye'de Okul Liderliği Faktörlerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	100
Tablo 4.8. Kaynak Dağılımı ile ilgili Okul Özerkliği İndeks Değerleri	106
Tablo 4.9. Program ve Değerlendirme ile ilgili Okul Özerkliği İndeks Değeri.....	112
Tablo 4.10. Okul Özerkliği İndeks Değerleri	113
Tablo 4.11. Kore'de Okul Özerkliği Faktörlerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	114
Tablo 4.12. Meksika'da Okul Özerkliği Faktörüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	115
Tablo 4.13. Türkiye'de Okul Özerkliği Faktörüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	117

Tablo 4.14. Kore'de Okul Liderliği ve Okul Özerkliği Faktörlerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	119
Tablo 4.15. Meksika'da Okul Liderliği ve Okul Özerkliği Faktörlerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	120
Tablo 4.16. Türkiye'de Okul Liderliği ve Okul Özerkliği Faktörlerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	122

ŞEKİLLER DİZİNİ

Grafik 4.1. Okul Yöneticilerinin Okulun Eğitim Amaçlarını Geliştirmek İçin Öğrenci Performans Sonuçlarını Kullanma Sıklığı	82
Grafik 4.2. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Okulun Eğitim Amaçlarına Uygun Olarak Çalışmasını Sağlama Sıklığı	83
Grafik 4.3. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin, Okulun Öğretim Amaçlarına Uygun Olmasını Sağlama Sıklığı	84
Grafik 4.4. Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Kurulu Toplantılarında Okulun Akademik Amaçlarını Öğretmenlerle Birlikte Tartışma Sıklığı	84
Grafik 4.5. Okul Yöneticilerinin Son Yıllardaki Eğitim Araştırmalarına Dayalı Öğretim Uygulamalarını Teşvik Etme Sıklığı	87
Grafik 4.6. Okul Yöneticilerinin Öğrencilerin Aktif Olarak Öğrenmeye Katılan Öğretmenleri Övme Sıklığı	88
Grafik 4.7. Okul Yöneticilerinin Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Dikkatini, Öğrencilerin Eleştirel Ve Sosyal Kapasitelerinin Geliştirilmesinin Önemi Üzerine Çekme Sıklığı	89
Grafik 4.8. Okul Yöneticilerinin Öğretmen, Sınıfı İle İlgili Bir Problem Yaşadığında, Sorunları Tartışmak İçin Sorumluluğu Alma Sıklığı	91
Grafik 4.9. Okul Yöneticilerinin Sınıflarda Dersi Engelleyen Davranışlara Dikkat Etme Sıklığı	92
Grafik 4.10. Okul Yöneticilerinin Öğretmenin, Sınıfıyla İlgili Bir Problemi Olduğunda Problemi Birlikte Çözme Sıklığı	93
Grafik 4.11. Okul Yöneticilerinin Okul Çalışanlarının Okuldaki Karar Alma Sürecine Katılmaları İçin Fırsat Sağlama Sıklığı	95
Grafik 4.12. Okul Yöneticilerinin Sürekli Gelişim İçin, Okul Kültürünün Oluşturulmasına Yardım Etmeleri Konusunda Öğretmenleri Teşvik Etme Sıklığı	96
Grafik 4.13. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin, Yönetim Uygulamalarının Değerlendirilmesine Katılmalarını Sağlama Sıklığı	96
Grafik 4.14. İşe Alınacak Öğretmenlerin Seçilmesindeki Özerklik Düzeyi	103
Grafik 4.15. Öğretmenlerin İşten Çıkarılmasındaki Özerklik Düzeyi	103
Grafik 4.16. Öğretmenlerin İlk Maaşlarının belirlenmesindeki Özerklik Düzeyi	104
Grafik 4.17. Öğretmen Maaş Artışlarının Belirlenmesindeki Özerklik Düzeyi	105
Grafik 4.18. Okul Bütçesinin Oluşturulmasındaki Özerklik Düzeyi	105
Grafik 4.19. Okul İçi Bütçe Dağılımındaki Özerklik Düzeyi	106
Grafik 4.20. Öğrenci Disiplin Yönetmeliklerinin Oluşturulmasındaki Özerklik Düzeyi	108
Grafik 4.21. Öğrenci Değerlendirme Yönetmeliklerinin Oluşturulmasındaki Özerklik Düzeyi	109
Grafik 4.22. Öğrencilerin Okula Kabullerinin Onaylanmasındaki Özerklik Düzeyi	110
Grafik 4.23. Okutulacak Ders Kitaplarının Seçilmesindeki Özerklik Düzeyi	110
Grafik 4.24. Ders İçeriğinin Belirlenmesindeki Özerklik Düzeyi	111
Grafik 4.25. Hangi Derslerin Okutulacağına Karar Verilmesindeki Özerklik Düzeyi	112

KISALTMALAR DİZİNİ

OECD: Organization of Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)

PISA: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Kurumu)

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim sisteminin önemli bir parçası olan okullar, toplumların geleceğini oluşturacak olan yurttaşları yetiştirmede önemli bir yere sahiptir. Eğitim sisteminin başarısı okulun başarısına bağlıdır (Başaran, 1982) ve okul, temel değişimin ve eğitim sistemindeki yeniliğin başlatıldığı yer olmalıdır (Bursalıoğlu, 1994). Kaliteli eğitimin toplumsal gelişimi nasıl etkilediği ve eğitimdeki kaliteyi arttırmak için hangi faktörlerin etkili olduğu son yıllarda sıklıkla üzerinde çalışılan konulardır. Kaliteli eğitim ile ekonomik-sosyal gelişim arasındaki ilişki çeşitli çalışmalarda açık bir şekilde ifade edilmektedir (Hanushek, 2005; UNESCO, 2005). İnsan yetiştirme düzenindeki düşük nitelik sorununun, uzun dönemde ekonomi üzerindeki maliyeti yüksek olacaktır (Kavak, 2010) çünkü daha iyi eğitim çıktılarının ekonomik gelişimin güçlü bir göstergesi olduğu vurgulanmaktadır (OECD, 2010).

Eğitimin, toplumların gelişmesindeki tartışılmaz rolüyle birlikte zaman içerisinde eğitime olan bakış açılarının değişmesi, eğitime ve okul yöneticilerine yönelik olan beklentileri de arttırmıştır. Bu bağlamda okullarda değişim kaçınılmaz olmuş ve okul yönetimi alanında reformlar gerçekleştirilmiştir. Bu reformlar okulun örgütsel yapılanmasını etkilediği gibi insan kaynağı ve yöneticilerini de etkilemektedir (Hannah, Balthazard, Waldman, Jennings ve Thatcher, 2013; McCarthy ve Martha, 2002; Tobin, 2014). Bu dönüşüm süreci, okul yöneticilerinin daha fazla değişkenle mücadele etmesi anlamına gelmektedir (Tobin, 2014; Tillman, 2002). Geleneksel rollerinin yanında okul yöneticilerinden, öğretmenlere öğretim stratejilerinde yardım etmeleri, paydaşları karar süreçlerine katılım konusunda desteklemeleri, kapsamlı okul gelişimi için verileri toplamaları ve analiz etmeleri ve en önemlisi eğitimin kalitesini arttırmaya yönelik etkinliklerde bulunmaları beklenmektedir (Henning ve Robinson, 2002). Okul yapılanmasının değişen rollerine vurgu yapan çalışmalara bakıldığında, okul liderliği, öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin karar alma yetkisi ve okul özerkliği reformunu oluşturan ögeler olarak ele alındığı görülmektedir.

Eğitim sisteminde kapsamlı bir dönüşümün hayata geçirilme çabalarının sonucu olarak kavramsal bir farklılaşmaya gidildiği göze çarpmaktadır. Geleneksel olarak kural koyan, düzenlemeleri yapan ve yanlışları önleyen “okul müdürü” kavramının terk edildiği ve destekleyici öğrenme ortamları oluşturan, öğrenci başarılarını temele

alan ve bu doğrultuda planlamalar yapan “okul lideri” kavramının kullanılmaya başlandığı görülmektedir (Wallace Foundation, 2012, s.4). Bu kavramsal farklılaşmanın etkisi son zamanlarda Türkiye’de de görülmektedir. Yönetmelik görevleri yerine getirmekle sorumlu olan okul yöneticisi, yerini etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasından sorumlu “okul lideri” yaklaşımına bırakmaya başlamıştır (TEDMEM, 2015).

Etkili okul lideri, başarılı okul ve başarılı eğitim sisteminin anahtarı olarak görülmektedir (Balci, 2007). Okul liderleri, öğrenci öğrenmelerinde öğretmenlerin nasıl öğrettiği ile öğrencinin ne kadar öğrendiğinden sorumludur (TEDMEM, 2015). Okul liderinin etkililiği öğrencisinin ne kadar başarılı olduğuna bağlıdır. Etkili okul araştırmaları, liderliğin, örgüt yapısının ve okul ikliminin öğrenci başarısını geliştirdiğini göstermektedir (Joconson, 2011). Okul etkililiği ve okul gelişimi araştırmalarına bakıldığında liderlik vurgusu yapan okul yönetimi ve uygulamalarının dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Bennett, 1999, s.289; Busher ve Harris, 1999).

Eğitimin dönüşümünde devam eden reformlar, liderliği hem önemli bir hedef hem de değişimlerin gerçekleşmesi için bir araç olarak görmektedir (Leithwood ve Reihl, 2005). Yapılan birçok çalışma, örgüt başarısını açıklamada liderliğin önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır (Murphy, Elliott, Goldring ve Porter, 2007). Özellikle eğitim alanında da buna paralel bir yargı öne sürülmekte ve liderlik, öğrenci başarısı ve okul başarısını tanımlamada önemli bir faktör olarak ele alınmaktadır (Murphy ve Hallinger, 1988; Leithwood, Louis, Anderson ve Wahlstrom, 2004; Marzano, Waters ve McNulty, 2005). Okul liderliğinin öğrenci öğrenmelerinde ve öğrenci başarısında önemli etkiye sahip olduğu birçok çalışmada vurgulanan bir gerçektir (Hallinger ve Heck 2010; Marzano, Waters ve McNulty, 2005; Klar ve Brewer, 2013; Leithwood ve Reihl, 2005; Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008; Wahlstrom, Louis, Leithwood ve Anderson, 2010). Buna karşılık, okul liderliği ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koyan araştırma bulgularının (Isoye, 2011; Ryan, 2013; Schindler, 2012) da olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri, öğretmen uygulamalarında ve öğrenci öğrenmelerinde etkili olacak ortamları yaratarak öğrenci öğrenmeleri üzerinde önemli rol oynamaktadırlar (Hallinger ve Heck 2010; Leithwood ve Reihl, 2005; Wahlstrom, Louis, Leithwood ve Anderson, 2010).

Okul yönetiminde karar alma yetkisinin okullara devredilmesi son 30 yıldan beri süregelen bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Okulun karar alma yetkisinin artırılması, okula sorumluluklarını yerine getirme konusunda daha fazla yetki tanımakta ve bunun da öğrenci başarılarını desteklediği kabul edilmektedir (Allan, 2010; Adamson, 2012; Hanushek, Link ve Woessmann, 2013; Keating, 2006; Mizrav, 2014; Paletta, 2014; Şişman ve Turan, 2003). Avrupa Birliği Konseyi'nin 2007 yılı ikinci yarısında en öncelikli çalışmalarından birini "okul özerkliği" oluşturmuş ve bu alana katkı sağlayacak çalışmalar yürütülmüştür (Eurydice, 2007). Lizbon stratejileriyle şekillenen Avrupa'daki uygulamalar, ulusal eğitim sistemlerindeki özerkliğin rolünün, süreç içindeki değişiminin ve gelişiminin belirlenmesi açısından son derece önemlidir (European Commission, 2011). Uygulamaya konan örneklerde ülkelerin tarihleri ve bağlamları çok çeşitlilik gösterdiği için en ideal ve en etkili olan yönetim anlayışını bulmak mümkün görünmemektedir; ancak ülkelerde uygulanan politika ve diğer yaklaşım ya da deneyimlerden büyük ölçüde yararlanılabileceği düşünülmektedir. Bununla beraber özerklik tek başına ele alınabilecek bir kavram olarak görülmemektedir. Bir yöneticinin özerkliği yasal dayanaklarla garanti altına alınabilir ancak yöneticinin liderlik ile ilgili yeterliklerinin olmaması durumunda bu sorumluluklarını hayata geçiremeyeceği ve kendisini takip eden bir kitle bulamayabileceği gerçekliğinden hareketle, özerklik ve liderlik birbirini destekleyen ve pekiştiren kavramlar olarak görülmektedir.

Türkiye'de merkezi yapının ağır işleyen ve günümüz ihtiyaçlarına karşılık verememesinden ötürü yetki devrini gündeme alacak şekilde yeniden yapılanması uzun zamandan beri tartışmaların odağında yer almaktadır (Aytaç, 2000; Kabadayı, 1997; Kapusuzoğlu, 2008; Özdemir, 1996; Özden, 1996; Şişman ve Turan, 2003; Yalçınkaya, 2004). İleri derecede merkezi bir biçimde yapılanan Türk eğitim sistemi üzerine kapsamlı bir rapor hazırlayan John Dewey (1939), eğitimin yönetiminde merkez ve taşra örgütleri arasında yetki dağılımının düzenlenmesinde, merkezi yapıdan uzaklaşan ve temel politikaların belirlenmesi dışındaki diğer yetkilerin taşraya devredilmesi yönünde öneriler sunmuştur. Yapılan çalışmalara bakıldığında, okula dayalı yönetim kavramının uzun yıllardan beri tartışıldığı ve yetki devrinin yapılanması ile ilgili önerilerin yer aldığı görülmektedir. Birçok araştırmacı, Türkiye'de okulların ve okul yöneticilerinin sahip oldukları karar alma yetkisi ile öğrenci başarıları arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların yapılmadığını vurgulamaktadır (Aytaç, 2000;

Kabadayı, 1997; Kapusuzoğlu, 2008; Özdemir, 1996; Özden, 1996; Şişman ve Turan, 2003; Yalçinkaya, 2004).

Birçok ÷lkede değişen dünya koşullarına ayak uydurma çabasının sonucu olarak eğitim sistemlerinde reformlara gidildiği gör÷lmektedir. Son zamanlarda Kore; sosyal, ekonomik, kültürel ve demografik açıdan hızlı bir değişim göstermiştir. Bu değişimler, eğitime olan vurguyu arttırırken aslında eğitim değişimin tek aracı olarak kabul edilmiştir. Kore'de geleceğin ihtiyaç ve gerekliliklerine karşılık veren bir dönüşüm planlanmaya ve eğitimin içeriği ve eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasına yönelik çalışmalar başlatılmıştır (Kim, Kim, Kim ve Kim, 2006). Bu reform çalışmalarının öğrenci başarıları üzerine etkisinin belirlenmesi araştırmacı tarafından değerli gör÷lmüştür.

Meksika ise OECD raporlarında özellikle üzerinde durulan ve eğitim sistemi yakından takip edilen, eğitim sisteminin yönetimi ve eğitim ile ilgili yaşadığı sorunlar nedeniyle odak noktası haline gelmiş ve ÷lke özelinde araştırmalar yapılan bir ÷lke konumundadır (OECD, 2013b). OECD raporlarında eğitim sisteminin değişimine ilişkin yapılan düzenlemeler, araştırmacının dikkatini çekmiş ve ayrıntılı incelenmesinin önemli olacağı düşün÷lmüştür. Yapılan yeni uygulamaların öğrenci başarıları üzerine etkisini görmek ve uluslararası karşılaştırmalı olarak Türk eğitim sistemini analiz etmek önemli gör÷lmektedir.

Okul liderliğinin ve okul özerkliği ile öğrenci başarıları arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalara yönelik arta ilgi ve bu konulara yönelik artan eğilimler, okulların sahip oldukları yeni güçleri kullanma durumlarını inceleme ve okul özerkliği ile okul liderliğinin okul başarısına etkisini daha detaylı bir şekilde anlama çabaları araştırmacının çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu değişkenlerin öğrenci başarıları üzerine etkisi araştırılırken ÷lkelerin tarihi, kültürel ve eğitim sistemlerinden kaynaklanan farklılıklar olabileceği öngör÷lmektedir. Bu nedenle Türkiye ile uluslararası karşılaştırma yapılabilecek Kore ve Meksika ÷lkeleri seçilmiştir. Gerek PISA 2012 uygulamasında gösterdikleri performans dikkate alındığında gerekse tarihi geçmişleri ve eğitim sistemleri açısından farklılıkları ve benzer yanları göz önünde tutulduğunda bu ÷lkelerin eğitim sistemlerinde yer alan uygulamalarının öğrenci başarıları üzerine etkisinin ortaya konmasının Türk eğitim sisteminin yapılandırılması ve düzenlenmesi çalışmalarına ışık tutacağı düşün÷lmektedir.

Alanyazınına bakıldığında okul liderliği ve öğrenci başarısı arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Türkiye’de de liderliği konu alan çalışmalar yer almakta ancak okul liderliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye vurgu yapan çalışmalar sınırlı kalmaktadır (Aksoy ve Işık, 2008; Şişman, 2014). Özerklik ve okul yöneticisinin karar alma yetkisini artırma ve yöneticilerin özerkliğini destekleyen çalışmalar artış göstermekte olup Türkiye özeline bakıldığında özerklik ve okul yöneticisinin karar alma yetkisinin öğrenci başarısı üzerine etkisinin araştırıldığı çalışmalara rastlanmamaktadır. Çalışma Türkiye’de okul özerkliğinin başarıya etkisini araştırmak ve bu boşluğu doldurmak için tasarlanmıştır. Ayrıca yönetsel açıdan sahip olunan sorumlulukların ve okul liderliğinin birlikte öğrenci başarısını nasıl etkilediğine ilişkin araştırmalara yer verilmediği görülmektedir. İşte bu araştırma alanında bu boşluğu doldurma amacıyla okul liderliği ve okul özerkliğine ilişkin ülkelerin durumlarını ortaya koymakta ve bu değişkenlerin başarı üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Araştırmada okul liderliği ve okul özerkliğinin uluslararası platformda nasıl ve hangi alanlarda ağırlıklı olarak uygulandığına ilişkin uluslararası karşılaştırmalı bir inceleme yapmak; okullarda hangi liderlik rollerinin daha çok sergilendiğini görmek; okulları karar alma mekanizmalarında daha yetkili bir konuma getiren süreçleri detaylı bir şekilde incelemek amaçlanmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi:

PISA 2012 uygulaması sonuçlarına göre okul liderliği ve okul özerkliği uygulamaları, öğrencilerin okuma becerileri başarısını ne ölçüde açıklamaktadır?

1.3. Alt Problemler:

Problem cümlesi çerçevesinde araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. PISA 2012 uygulamasında Kore, Meksika ve Türkiye’de;

- a. PISA uygulamasının yapıldığı okullarda, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı, öğretimsel liderlik, öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etme ve liderliğe öğretmen katılımı alt boyutlarında nasıl bir okul liderliği gözlenmektedir?
- b. PISA uygulamasının yapıldığı okullarda okul liderliği, öğrencilerin okuma becerileri başarısını ne ölçüde açıklamaktadır?

2. PISA 2012 uygulamasında Kore, Meksika ve Türkiye’de;
 - a. PISA uygulamasının yapıldığı okulların, kaynak dağılımı ile program ve değerlendirme boyutlarında özerklik düzeyleri nasıldır?
 - b. PISA uygulamasının yapıldığı okullarda okul özerkliği öğrencilerin okuma becerileri başarısını ne ölçüde açıklamaktadır?
3. PISA 2012 uygulamasında Kore, Meksika ve Türkiye’de okul liderliği ve okul özerkliği birlikte öğrencilerin okuma becerileri başarısını ne ölçüde açıklamaktadır?

1.4. Araştırmanın Önemi:

Toplumların geleceğini garanti altına almak için önemli bir yere sahip olan okulların düzenlenmesi ve modernleşmesi süreçlerinin daha iyi anlaşılması, eğitimin iyileştirilmesine önemli katkılar sağlayacaktır. Okul yönetiminin sorumluluk ve yükümlülüklerinin okul liderliği ve okul özerkliği temalarının altında incelenmesi ve bu değişkenlerin öğrenci başarısını nasıl etkilediğinin araştırılması çalışılmaya değer görülmüştür. Çalışma uluslararası karşılaştırmalarla farklı ülke örneklerini daha ayrıntılı inceleme ve buna dayalı olarak ülke özelinde politika önerilerini veriye dayalı olarak geliştirmeye olanak sağlaması açısından önemli görülmektedir.

Çalışma ile okul özerkliği ve eğitim liderliğinin boyutları içerisinde yer alan değişkenlerin başarıyı açıklama durumlarını ortaya koyacak ve okul yönetiminin başarıyı açıklamadaki rolünü belirlemek çalışmayı diğer araştırmalardan ayırmaktadır.

Öğrenci başarısına etki eden okul değişkenlerinin belirlenmesi ile öğrenci başarılarını arttırmak ve başarının devamlılığını sağlamak için planlanan uygulamalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Çalışma aynı zamanda okul yöneticilerinin liderlik davranışlarına ve bu davranışların başarıyla olan ilişkisine yönelik sonuçlar sunmaktadır. Bu sonuçlar okul yöneticisinden beklenen ve öğrenci başarılarına olumlu katkı sağlayan liderlik rollerinin teşvik edilmesine, yönetici yetiştirme ve eğitimlerinde bu liderlik rollerinin vurgulanmasına yönelik veri sağlayacaktır. Bununla birlikte okul özerkliği düzeyi ve öğrenci başarısına etkisine yönelik elde edilen sonuçların, okul yöneticilerinin sorumluluklarının belirlenmesi ve özerklik düzeylerinin belirlenmesine yönelik planlama aşamasında kullanılabileceği düşünülmektedir.

Eğitim sistemlerinin etkililiği, ğrenci başarılarını arttırma düzeylerine bağlıdır. Bu nedenle çalışma, ğrenci başarıı üzerine odaklanan ve ğrenci başarısına etki eden ve okula dayalı değişkenlerin belirlenmesi amacıyla tasarlanmıştır. Çalışmada Kore, Meksika ve Türkiye’de okul yöneticilerin gösterdikleri liderlik davranışları ile sahip oldukları özerklik düzeylerinin öğrencilerin okuma becerileri başarıı üzerine etkisini araştırılması amaçlanmıştır. PISA 2012 uygulaması sonuçlarına göre OECD yesi ülkelerden en yüksek performans gösteren Kore ve en düşük performans gösteren Meksika’daki okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ve okul özerkliği düzeyleri ile Türkiye’deki okul yöneticilerinin özellikleri ve sahip oldukları özerklik düzeyleri karşılaştırılacak ve uluslararası karşılaştırmalı bir şekilde liderlik ve özerklik konuları tartışılacaktır.

1.5. Sayıltılar:

PISA 2012 uygulamasında okul yöneticilerinin okul anketlerinde yer alan maddeleri gerçek duygu ve görüşlerini yansıtacak şekilde yanıtlamışlardır.

1.6. Sınırlılıklar:

Bu araştırma,

1. PISA 2012 uygulamasına katılan ülkelerden OECD lkeleri içerisinde yüksek başarı gösteren Kore, en düşük puan ortalamasına sahip olan Meksika ve Türkiye,
2. Kore, Meksika ve Türkiye’de PISA 2012 uygulamasına göre öğrencilerin okuma becerileri, “başarı puanları” ve “okul anketi” verileri

ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar:

Okul Liderliği: Okul yöneticisinin okul içerisinde ğrenci başarılarını temele alan bir anlayış ile örgüt işleyişini düzenlediği ve eğitime öncülük eden davranışlar sergilemesidir.

Özerklik: Bireyin karar alma yetkisine sahip olması ya da karar alma aşamasında herhangi bir kurum ya da kişilere bağımlı olmamasıdır.

Okul zerkliği: Okul içerisindeki eğitim ile ilgili konularda okul yöneticisinin, okul yönetim kurulunun ve öğretmenlerin herhangi bir kuruma bağlı kalmaksızın karar alma yetkisine sahip olması ve aldıkları kararları uygulamaya koyabilmesidir.

1.8. Araştırmanın Kavramsal ve Kuramsal Temeli

Bu bölümde araştırmada yer alan okul liderliği ve okul özerkliği ile ilgili alanyazınına dayalı bilgi verilmektedir.

1.8.1. Liderlik

Son zamanlarda eğitimde yaşanan değişim, eğitimden, okul liderlerinden ve okul yöneticilerinden beklentileri arttırmaktadır (Hannah, Balthazard, Waldman, Jennings ve Thatcher, 2013; Knapp, Copland, Plecki ve Portin, 2006; McCarthy ve Martha, 2002; Tobin, 2014). Okul yöneticilerinden okul yönetimi gibi geleneksel rollerinin yanında eğitim öğretim alanında daha aktif yer alması beklenmektedir (Henning ve Robinson, 2002).

Liderlik, soyut bir kavram olarak görülmekte ve eylemler gerçekleştiikten sonra yani eylem görüldüğünde, duyulduğunda, karşılık verildiği ve sonuçları görüldüğünde gerçekleşen bir durum olarak ele alınmaktadır. Liderlik örgütün başarısı için hedefe odaklanma olarak tanımlanabilir. Liderlik, örgüt için bir vizyon ortaya koyma, bu vizyonu gerçekleştirmek için strateji geliştirme, örgüt kültürünü etkileme ve geliştirme, paydaşlara hesap verebilirliği sağlama, işgücünü motive etme, geliştirme ve sürdürülebilirliği sağlama temeline dayandırılmaktadır (Parker ve Middlewood, 2013, s.2-3).

Liderlik için belli bir tanım yapmak ve bir tanım altında liderliği sınırlamak çok da mümkün görünmemektedir (Leithwood ve Reihl, 2005, 12). Barnard (1938), liderliği, belli bir eylemi gerçekleştirmek için kendini takip edenleri etkilemek olarak tanımlamaktadır. En genel anlamda liderlik, ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelen bireylerin etkileşim süreci olarak ifade edilmektedir. Yapılan bu tanım liderliğin birden fazla ögenin bileşiminden oluştuğunu ortaya koymaktadır. Liderlik, salt bir karakter değil tam tersine lider ile takipçileri arasında ortaya çıkan etkileşimsel bir süreçtir. Liderlik doğrusal bir durum değil, etkileşimli bir durumdur. Liderliğin grup içerisinde gerçekleşen ve etkileşim sonucunda yaşanan bir süreç olduğunu ve grup içerisindeki liderin takipçilerini, ortak amacı gerçekleştirmeye yönelik etkilediği vurgulanmaktadır (Leithwood ve Reihl, 2005, 12; Northouse, 2013, 5). Tucker (1995, 12), liderliği, lider ve takipçinin değer, motivasyon, ümit, istek ve gerekliliklerini kapsayan amaçları gerçekleştirmek için takipçileri etkileyen olarak tanımlamaktadır.

Green (2009), liderliği hedefi gerçekleştirmek için grubu yönlendirirken ortaya koyduğu davranışlar şeklinde ifade etmiştir.

Liderlik denildiğinde pek çok insan özel birini ya da belli başlı özellikleri akla getirmekte ve genellikle liderlik resmi otorite sahibi olan kişi ile eř görülmektedir. Liderlik tek bir kişinin sahip olduğu özelliklerle eşleştirildiğinde liderliğin geniş katımlı başarısı sınırlandırılmış olur. Liderlik birlikte öğrenmek, birlikte ve işbirliği içinde bilgiyi keşfetmektir. Liderlik, algı, değer, inanç, bilgi, varsayımların sürekli iletişim ile ortaya çıkması, fikirlerin oluşması, paylaşılan inançlar ve yeni bilgiler işığında çalışma anlayışının oluşturulması ve bu anlayışların doğurgusu eylemlerin ortaya çıkması için fırsatlar sunmaktadır (Lambert, 1998).

Yukl (1998, 2), araştırmacıların liderliği kendi bireysel bakış açılarına göre ve kendilerine en ilginç gelen yanlarıyla tanımladıklarını belirtmekte ve liderlik ile ilgili sentez yaptığı tanımda, bir örgüt ya da grup içerisinde ilişkileri ve etkinlikleri kolaylaştırmak, yapılandırmak ve yönlendirmek için bir kişinin diğerlerini etkileme süreci olarak ifade etmektedir. Hoy ve Miskel (2000, 394), liderliği daha geniş anlamda bir grup ya da örgüt üyesinin olayları yorumlamasını, hedef ve çıktıların belirlenmesini, iş etkinliklerin organize edilmesini, bireysel motivasyonlarını, becerilerini, güç ilişkilerini ve paylaşımları etkilediği sosyal bir süreç olarak değerlendirmektedir.

Geleneksel olarak lider ile lider olmayanı ayırt etmek amacıyla yapılan araştırmalarda, kapasite, başarı, sorumluluk, katılım ve statü başlıkları altında etkili bir liderin özellik ve karakteri tanımlanmaya çalışılmıştır (Stogdill, 1948; aktaran Green, 2009). Yapılan araştırmalar, liderlerin sahip oldukları bazı özelliklerin başarı ihtimalini artırdığını, rgt daha başarılı kıldığını ortaya koymaktadır ve bu özellikleri; hırs ve enerji, yönlendirme isteği, dürüstlük ve doğruluk, kendine güven, zeki olma, mesleki bilgi, vizyon, tutku ve cesaret olarak sıralamaktadır (Bass, 1998; Collin, 2001; Kirkpatrick ve Locke, 1991; aktaran Green, 2009).

Liderlik, tek başına uygulamaya konulan bir süreç değil tam tersine izleyen ve takip edenlerin etkileşimi ile gerçekleşen bir süreçtir. Lider-izleyen arasındaki ilişki önemli olarak görülmektedir (Owens, 2004, 259). Yapılan çeşitli araştırmalar liderliğin ğretmen memnuniyetini etkilemede, öğretmenlerin mesleki gelişiminde ve okuldaki öğretme ve öğrenmenin kalitesinde önemli bir oge olduğunu ortaya koymaktadır (Dinham, 2005). Liderlik tanımının toplumsal, kültürel, örgütsel bağlamlarla ve algı,

beklenti ve değerlendirmeler ile farklılaştığı görülmektedir. Genel olarak liderlik, amaçları gerçekleştirmek için çok yönlü etkileşimlerin yaşandığı, kültürel, politik, formal konumlara bağlı olmayan ve tinsel bazı özelliklerin öne çıktığı bir süreç olarak düşünülebilir (Erçetin, 2000).

1.8.1.1. Eğitim ve Okul Liderliği

Eğitim yönetimi ve denetimine dair alanyazınına bakıldığında bir zamanlar liderliğin eğitim yönü ağır basmaktaydı ancak 1950'li yılların sonlarına doğru ve 1960'lı yıllarda eğitim yönetimi ve denetimi alanındaki yönetim ve sosyal bilim teorilerinin gelişiminde liderliğin teknik ve insani yönü merkeze alınırken liderliğin eğitim yönü genellikle ihmal edilmiştir. Bu dönemde okul yöneticisinin gerçek anlamı olan yönetici öğretmen (principal teacher) unutulmaya başlanmış ve bu sebeple okul yöneticiliği öğretimden ayrı tutularak sadece okulun yönetilmesi olarak görülmüştür. Daha sonra okul yönetiminin eğitim yönü ağır basmaya başlamış, okulun eğitime dair işlevleri ön plana çıkarılmış (Sergiovanni, 2001, 101-102) ve eğitim liderliği son elli yıl içerisinde tartışılan bir yaklaşım olagelmıştır (Griffiths, 1998).

Eğitim lideri (education leader) ve okul lideri (school leader) kavramları eğitim alanyazınına yerleşmiş ve sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılan ve tanımlamaları kesin çizgiler ile ayrılması mümkün olmayan kavramlardır. Alanyazına bakıldığında bazı araştırmacıların eğitim lideri ve eğitim liderliği kavramlarını kullandığını (Dimke, 2011; Gawlik, 2008; Hallinger ve Chen, 2014; Heck ve Hallinger, 2005; Hopkins, 2006; Leithwood ve Reihl, 2005; Knapp, Copland, Plecki ve Portin, 2006; TEDMEM, 2015; Witziers, Bosker ve Krüger, 2003) diğer taraftan bazı araştırmacıların ise okul lideri ve okul liderliği kavramlarına vurgu yaptığı görülmektedir (Caldwell, 2005; Dinham, 2005; Faidley, 2006; Fink, Brayman, 2006; Framer, 2004; Gonzalez, 2012; Hardman, 2011; Jacobson, 2011; Gargallo, 2013; Gurr, Drysdale, Mulford, 2006; Leithwood, Harris, Hopkins, 2008; Leithwood ve Jantzi, 2008; OECD, 2013a; OECD, 2013c; Paletta, 2014; Pettiegrew, 2013; Wallace Foundation, 2012; Waters, Marzona, McNulty, 2003). Genel anlamda bu çalışma da ise eğitim lideri; eğitim sistemi içerisinde kendini gösteren ve eğitime liderlik eden öğretmen ya da okul yöneticisi olarak düşünülmekte diğer taraftan okul lideri kavramı ile eğitim sisteminin bir parçası olan okul içerisinde eğitime liderlik eden, öğretim ve öğrenmelere öncülük eden okul yöneticisinin ölçülebilir liderlik davranışlarına odaklanılmaktadır.

Toplum, ırk, dil ve kültür bakımından giderek çeşitlenmekte ve okullar bu değişen toplumların birer küçük mikro-kozmosu (microcosmos) olarak düşünülmektedir. Toplum içerisinde yaşanan herhangi bir olay sınıfa yansımakta ve bu nedenle okullar toplumlardan bağımsız olarak ele alınamayacak konumda yer almaktadırlar. Okulların, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde düzenlenmesi ve yönetilmesi gerekmektedir. Bu değişimle birlikte okul yöneticilerinin sorumlulukları ve görevleri de farklılaşmaktadır. Eskiden okul yöneticisi, sınırlı düzeyde sahip olduğu yeterliklerle okul düzenini sağlama ve örgütün etkinliklerini gerçekleştirme ile ilgili sorumlulukları olan kıdemli bir öğretmendi. Okul özelliklerinin, okulda uygulanan yönetim stratejilerinin ve okul liderliğinin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu vurgulayan çalışmalar (Dinham, 2005, Hallinger ve Lee, 2012; OECD, 2013c; Pettiegrew, 2013; Pont, Nusche ve Moorman, 2008; Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008; Schindler, 2012; Shatzer, Caldarella, Hallam ve Brown, 2014; Yıldırım, 2012), bu temel vurguyu değiştirmiş ve okul yöneticisi, okul lideri olarak görev almaya başlamıştır. Okul yöneticisi artık öğrenci öğrenmelerini öncelikli hedef olarak gören ve bu hedefin gerçekleşmesi için uygun öğrenme ortamları sağlayan ve tüm personeli bu hedef etrafında birleştiren okul liderleri olarak görülmektedir (Wilmore, 2002).

Ancak etkili bir liderin özelliklerini tanımlamak güçtür çünkü liderlik belli bir ortamda grubun diğer üyeleriyle etkileşimi sonrasında ortaya çıkan dinamik bir ilişkidir. Bu sebeple bağlamlar liderin etkili olup olmadığının belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır ve liderlik bağlamlardan uzak değerlendirilmemelidir (Aydın, 2007; Green,2009; Sergiovanni, 2007). Bir liderin söylediği ve yaptığı bir ortamda etkili olabilir ancak aynı şey başka bir ortamda etkili olmayabilir (Green,2009; Sergiovanni, 2007) . Bu nedenle liderlik gerçekleştiği ortama bağlı olarak farklılaşacaktır. Okullar özel ortamlardır ve özel liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Okullar da bir örgüttür ve amaç, yapı, kaynak gibi temel öğelere sahip olmasına rağmen okulları diğer örgütlerden ayıran en önemli nokta okulların sahip olduğu öğretmen, öğrenci gibi insan kaynağı ve hitap ettiği veli, değişen toplum gibi paydaşlarıdır. Okul liderlerinin herkes için iyi bir okul oluşturabilmesi için bu paydaşları ikna ederek uygulamaya geçmesi gerekmektedir. Bu da okul liderinin farklı becerilere sahip olması ve bu becerileri uygulamaya koymasının gerektiğini gündeme getirmektedir. Diğer taraftan

okullarda görev yapan personel mesleki açıdan profesyonel kişiler olduğu için özel bir okul liderine ihtiyaç duyulmaktadır (Sergiovanni, 2007).

Liderlik belli bir ortamda hedeflenen amaçların gerçekleştirilmesi için başkalarını etkileme süreci olarak değerlendirilir. Etkili liderlik örgütün amaçlarına ulaşma doğrultusunda etkili davranışları gerçekleştirme sürecidir.

Liderlik yalnızca dar anlamda okul için değil daha geniş anlamda eğitim sistemi içerisinde yönlendirici ve çıktılarının belirleyicisi konumundadır. Öğrenme, eğitimin ana amacıdır ve okul liderlerinin en önemli yükümlülüğü öğrenmenin gerçekleşmesi ve gelişimine katkı sağlayacak ortamları oluşturmak ve bu ortamların devamlılığını sağlamaktır (OECD, 2013c). Araştırmalar, nitelikli okulları, güçlü liderlik süreçlerinin yaşandığı, düzenli ve güvenli okul ortamının hakim olduğu, bununla beraber temel becerilerin kazanılmasına vurgu yapan, öğrenci katılımı konusunda daha fazla beklenti içinde olan ve öğrencilerini süreçte sık sık değerlendiren özellikleri ile tanımlanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin program geliştirme sürecine dahil olmaları, sözel beceri düzeyleri ve onların öğrencilerinden beklentileri de okul kalitesine katkı sağlamaktadır (UNESCO, 2005). Okul liderliği, okullardaki eğitim ve öğretimin gelişiminde olduğu gibi öğretmenlere mentörlük etme, pedagojik rehberlik etme, öğrencileri ve okulun kendini değerlendirme süreci gibi farklı düzeylerdeki değerlendirmeleri güçlendirmede de önemli rol oynamaktadır (OECD, 2013d).

Okul liderleri ve öğretmenlerin, kamu menfaatini sağlayacak sorumlu vatandaşlar yetiştiren eğitim ve öğrenme ortamları sağlamaya ilişkin ortak sorumlulukları vardır. Okul liderleri, okullarda öğrencilerin büyük resmi görebilmelerini sağlayan koşulları oluşturmaları ve kendi yaşamlarında ve toplumda fark yaratmaya yönelik istekli olmaları konusunda sorumluluk duymaktadır. Etkili okul liderleri, güdüleyici, insan odaklı, stratejik, etik, otantik ve vizyoner örgütsel öğrenme ortamları yaratarak öğrencilere en uygun öğrenme ortamları ve çıktıları oluşturma sorumluluğuna sahiptir (Duignan, 2006, 6-7). Duignan (2006), başarılı okul liderinin karakteristik özelliklerini; çalıştığı personele ilham olarak geleceğe dair vizyon oluşturmaları, personeline değer vermesi, etkili iletişim kurması, çalışma arkadaşlarını yönlendirmesi, kişisel ve mesleki ilişkiler arasında denge kurması, hesap verebilirliği yönetmesi, hem öğrencilerin hem öğretmenlerin düşük performansı ile mücadele etmesi, personelin mesleki gelişimi için olanak sunması, sürekli değişime ve değişen işgücüne önderlik etmesi olarak belirtmektedir.

Birçok araştırma liderliğin, örgüt etkililiği için önemli diğer taraftan okulun başarısı ve gelişimi için de anahtar bir öge olduğunu vurgulamaktadır (Dinham, 2005; Early, 2013; Hallinger ve Lee, 2012; OECD, 2013d; Pettiegrew, 2013; Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008; Schindler, 2012; Shatzer, Caldarella, Hallam ve Brown, 2014). Okulların etkililiği ile ilgili yapılan çalışmalar, okul yöneticisine ve okul liderliğine vurgu yapmakta, okul örgütleri ile ilgili yapılan çalışmalar ise yöneticilerin öğrenci çıktılarının geliştirilmesinde kritik öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır (Cotton, 2003; Gurr, Drysdale ve Mulford, 2006; Leithwood, Louis, Anderson ve Wahlstrom, 2004; Leithwood ve Reihl, 2005; Spillane, 2006). Okul yöneticileri, okulun amaçlarını, hedeflerini, kültürünü, yapısını, sosyal ağlarını ve insanlarını etkileyerek öğrenci başarısına katkı sağlamaktadır (Ward, 2013).

Birçok ülkede okul liderinin öğrenci öğrenmelerini teşvik etmedeki rolü eğitim politika tartışmalarının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Güçlü bir liderlik, başarısız olan bir okulun geri dönüşümü ve en iyiler arasında yer alabilmesi için son derece önemli görülmektedir. Bu sebeple son zamanlarda liderlik ile ilgili söylemler artmış ve daha çok ilgi çekmeye başlamıştır. Liderlik ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında liderliğin okul başarısı ve öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Dinham, 2005; Early, 2013; Hallinger ve Lee, 2012; Pettiegrew, 2013; Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008; Schindler, 2012; Shatzer, Caldarella, Hallam ve Brown, 2014). Örgüt başarısının arkasında iyi liderler yer almaktadır. Yüksek nitelikli liderler her düzeyde okul başarısının temel gerekliliklerinden biridir ve öğrenci çıktıları üzerinde anlamlı pozitif etkiye sahiptir (Early, 2013).

Etkili okul yöneticisi okulların gelişimi ve öğrenci başarısına odaklanmıştır. Etkili okul araştırmalarının temelini öğretimi geliştirmeye ağırlık veren öğretimsel liderlik oluşturmaktadır (Çelik, 2015). Etkili liderliğin okul başarısı için son derece önemli olduğunu ortaya koyan araştırmalar ve uygulamalar, öğretme ve öğrenmeyi şekillendirmek için kendini adanmış ve yetenekli liderler olmadan yüksek kaliteli bir öğrenme ortamı oluşturmanın çok düşük bir ihtimal olduğunu göstermektedir. Okullardaki her çocuğun başarılı olması gerektiği konusuna vurgu artarken okul lideri yönetici olmaktan daha fazlasını yapabilmelidir görüşü daha fazla kabul görmeye başlamıştır (Wallace Foundation, 2009). Okul yöneticisinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştıran bir çalışmada, etkili okul yöneticisinin öğrenci başarılarını önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada ayrıca etkisiz okul

yöneticisinin öğrenci başarısını düşürdüğü saptanmıştır. Etkili öğretmen, yalnızca sınıfındaki öğrenciler üzerinde etkili olurken diğer taraftan nitelikli okul yöneticisinin okuldaki tüm öğrenciler üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Branch, Hanushek, Rivkin, 2013). Araştırmalarda aynı zamanda liderliğin etkisinin dolaylı olduğunu ve liderliğin öğrenci başarısını doğrudan etkilemediği, daha çok okul örgütünü, öğretme ve öğrenme ortamlarını etkilediği savunulmaktadır (Early, 2013). Leithwood ve Seashore-Louis (2012, 3), yetenekli liderlik söz konusu olmadığında okulun öğrenci başarılarını geliştirdiğini bulgulayan bir çalışmaya rastlanmadığını belirtmektedirler. Etkili liderlik, potansiyel liderlik ve bunların gelişimi eğitim sistemlerinin gelecekteki başarısı için temel öge olarak görülmektedir. Başarılı bir liderlik için gerekli beş temel nitelik; anlayışlı olmak, pozitif ve güçlü insani becerilere sahip olmak, kişisel gelişim, esneklik ve toplum ile iletişimde olmak olarak belirtilmektedir (Langley ve Jacob, 2006).

Okullar, çocukların ve gençlerin ülkeyi yönetebilecekleri entelektüel bilgi ve pratik beceri kazanmaları, zihinsel alışkanlıklar ve karakteristik özellikler edinmeleri ve gelişimlerini tamamlamaları amacıyla gittikleri öğrenme ortamlarıdır. Çocukların ve gençlerin öğrenen ve gelişen ortamlarda bulunması ve okulun bu öğrencilere olan sorumluluğu okulları eşsiz kılarken okul liderliğini de farklı olarak algılamamıza sebep olmaktadır. Okulun bu eşsiz yapısı, özellikle demokratik toplumlarda liderlik uygulamaları için otoritenin kaynağının sorgulanmasını gündeme getirmektedir. Eğitim liderinin bireysel ve kişilerarası ilişkileri başarı için önemli olabilir ancak bunlar kadar bürokratik anlayışın da uygun olması ve eğitim liderinin öğrenciye, öğretmenlere, velilere ve diğer paydaşlara ulaşabileceği yetki gücünün sağlanması gerekmektedir (Sergiovanni, 2007).

Liderliğin metaforik açıdan bir dizi gücün birleşiminden oluştuğu düşünülmektedir. Her bir güç okulun geride kalmasını engellemek ve okulu ileriye taşımak için okul yöneticisi tarafından kullanılmalıdır. Bu güçler; teknik (technical), insani (human), eğitim (educational), sembolik (symbolic) ve kültürel (cultural) olarak ifade edilmektedir. Hepsi liderlik için önemlidir ancak ilk üçü (teknik, insani ve eğitim) okulun işlerliği için olmazsa olmaz temel taşlardır. Bu güçler okulun kalitesini arttırmak ve bunun devamlılığını sağlamak için bir araya getirilmeli ve bir arada işe koşulmalıdır (Sergiovanni, 2001, 100-103). Okul yöneticisinin liderlik gücü sağlam yönetim tekniğinden kaynaklanmaktadır. İnsani güç ise yöneticinin, okulun sosyal ve

insan potansiyelini (insan kaynağını) kullanmasından kaynaklanan güçtür. Bu güç liderliğin insani yönü olarak da ifade edilebilir. Eğitim gücü, yöneticinin eğitim ve okul işleyişine dair uzmanlık bilgisinden kaynaklanan bir güçtür ve liderliğin eğitim yönüyle ilişkilendirilmektedir. Okulda neyin önemli ve neyin değerli olduğu vurgusu yapılarak ortaya konan güç, sembolik liderliktir. Eğitim lideri sembolik güç ile okuldaki personelin duyarlılığını, umutlarını, bağlılığını ve inançlarını etkilemektedir ve yöneticinin okuldaki eylemleri yönlendirmek için kullandığı güçtür. Kültürel güç ise eğitim liderinin okul kültürü oluşturmasından kaynaklanan bir güçtür ve liderliğin kültürel yönüne karşılık gelmektedir. Kültürel güç, eğitim liderinin özgün bir kimlik oluşturmak için tanımladığı, ortaya koyduğu, güçlendirdiği ve devamlılığını sağladığı değerler, inançlar ve kültürel düşüncelere önderlik etme rolü olarak düşünülmektedir. Okulun amaçlarını ve misyonunu ortaya koyarken liderlik davranışları ile kültürel bakış açısı ilişkilendirilmelidir (Sergiovanni, 2001, 101-105).

Okul liderliği, okulun paylaşılan amaçlarını gerçekleştirmek ve başarmak için diğerlerini etkileme ve harekete geçirme olarak tanımlanabilir, bu nedenle liderlik okuldaki diğer rollerle birlikte başarılabilir (Leithwood ve Reihl, 2005, 14).

Toplumların değişen sosyal yapısı eğitim vizyonunu da etkilemektedir. Toplumlar giderek daha da çeşitlenmekte ve ırk, dil ve kültürel açıdan daha da renklenmektedir. Tüm bu yaşanan dönüşüm eğitim ve liderlik ile ilgili bakış açılarını da etkilemiş ve okullarda yeni bir tür eğitim liderine ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Council of Chief State School Officers (1996), eğitimi etkileyecek ve doğal olarak geleceğin okullarının ihtiyaç duyduğu liderlik türünü şekillendirecek standartlar getirmiştir. Okul yöneticisi, bütün öğrencilerin başarılarını arttırmak için çalışan bir eğitim lideridir ve bunu başarabilmesi için belirlenen Devletlerarası Okul Lider Lisans Konsorsiyumu Standartları (The Interstate School Leader Licensure Consortium- ISLLC Standards) aşağıda listelenmiştir (Council of Chief State School Officers, 1996, 12-22):

1. Okul topluluğu tarafından paylaşılan ve desteklenen bir öğrenme vizyonu geliştirmek, uygulamak ve yönetmek,
2. Öğrencilerin öğrenmelerine ve personelin mesleki gelişimine katkı sağlayacak bir öğretim programı geliştirmek, okul kültürü oluşturmak ve bunun devamlılığını sağlamak,

3. Güvenli, etkin ve etkili bir öğrenme ortamı için kaynakları, etkinlikleri ve örgütü yönetmek,
4. Toplumun ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde aile ve çevre ile işbirliği yapmak ve toplumsal kaynakları harekete geçirmek,
5. Bütünleştirici, adaletli ve etik bir şekilde görevini yerine getirmek,
6. Politik, sosyal, ekonomik, legal ve kültürel bağlamları anlamak, bunlara karşılık vermek ve bu bağlamları etkilemek.

ISLLC standartları etkili okul liderinin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamaktadır (Council of Chief State School Officers, 1996):

1. Vizyon
2. Bilgi
3. Etkili iletişim becerileri
4. Adalet
5. İtibar
6. Saygı
7. Risk alma
8. Dürüstlük
9. Sorumluk alma
10. Etik
11. İlgili
12. Sonuçları kabul etme
13. İşbirliği
14. Etkili uzlaşmayı gerçekleştirme

Etkili bir liderin eğitim ortamları içerisinde ve dışında bu özellikleri sergilemesi beklenmektedir. Etkili bir lider, tutku ve vizyon sahibi, etkili iletişim kurup takip edenlerini güçlendirerek vizyonunu paylaşmak için güdüler. Etkili lider ayrıca ortaya koyduğu vizyonu aracılığıyla başkalarını güçlendirerek etkileyebilmelidir (Green, 2009).

Brighthouse ve Woods (2008)'a göre okul liderinin nitelikleri ve bu yeterliklerini okulda nasıl ortaya koyduğu başarılı bir okul için temel ögedir ve doğru bir eğitim liderliğinin olmamasının okulu hiçbir zaman doğru bir başarıya götüremeyeceğini belirtilmektedir. Eğitim liderinin sahip olması gereken nitelikler; zeki, dikkatli, dayanıklı, akli başında, sevecen, güvenilir, cömert, dürüst, enerjik, güçlü, yetenekli, risk almaya hazır, istekli, hırslı ve şüpheli olarak belirtilmektedir. Etkili bir liderin yapması gerekenler ise şu şekilde sıralanmaktadır (Brighthouse ve Woods, 2008);

1. Danışmaya açık ve hiyerarşik olmayan yaklaşımla dağılımcı liderlik sorumluluğunu etkili bir şekilde uygulamak,
2. Okulda erişilebilir ve görünür olmak,
3. Tüm personel ile etkili iletişim kurmak,
4. Personelin performans yönetimini sağlamak ve personel için gelişim fırsatları sunmak,
5. Sınıf uygulamalarını ve daha geniş bir topluluk içerisinde okulun rolünü anlamak.

Okul yöneticileri, düzenli olarak sınıfı gözlemleyen, ders planlarına rehberlik eden, ortak plan yapan, öğrenci öğrenmelerini izleyen, öğrencilere ilişkin veri toplayan ve bu verileri öğrencilerin gelişimleri için kullanan, ortak hedefler ve yüksek beklentiler oluşturan rehber, koç ve liderler olarak görülmelidir (Glanz, 2006, 2).

Çalışmalar okul liderlerinin okullarda fark yarattığını ortaya koymaktadır. Okul liderliği uluslararası anlamda okul çıktıklarına ve öğrenme çıktıklarına sağladığı katkılar ve eğitimin eşitliği ve etkililiğinde kilit bir rol oynaması nedeniyle eğitim politikalarının gündemini oluşturmaya başlamıştır. Bu eğilim OECD ülkelerin genelinde de öğretim ve öğrenmelerin geliştirilmesi için okul liderliği rollerinin belirlenmesi çalışmalarını başlatmıştır. Tanımlanan bu roller şu şekildedir (Pont, Nusche ve Moorman, 2008,10):

1. Gelişen öğretmen kalitesini destekleme ve değerlendirme: Okul yöneticisinin yerelin ihtiyaçlarını dikkate alan, ekip çalışmalarını teşvik eden, öğretmenlerini izleyen ve mesleki gelişmelerini değerlendiren öğretim programlarının uygulanmasını sağlamak durumundadır.

2. Hedef ortaya koymak ve bunları değerlendirme ve hesap verebilirlik: Okul liderlerinin, stratejik yönlendirme yapma konusunda yetkinliğe sahip olmaları ve yeterliklerini okulun hedef ve planlarını oluşturma ve bunların uygulanmasını izlemede kullanmaları gerekmektedir.
3. Finansman ve insan kaynağının stratejik yönetimi: okul liderinin bütçe yönetimi konusunda da becerilerine sahip olması ve okulun finansal yönetimini yapması beklenmektedir. Bununla birlikte okul liderinin okul ihtiyaçları ve öğretmen adayları arasından en uygun eşleştirmeyi yaparak öğretmenlerin işe alınmasına karar verebilmelidir.
4. Diğer okullarla işbirliği: Bu okulların sistem içerisinde tek tek düşünülmemesi gerektiğini vurgulayan bir sorumluluktur. Okulların tek başına başarılı ve etkili olması sistemin başarısı için yeterli olmayacaktır bu sebeple okulların bir bütün olarak düşünülüp birbirleri ile etkileşime geçmeleri gerekmektedir.

Amaçlarını üst düzeyde gerçekleştiren okullar başarılı ya da etkili olarak tanımlanmaktadır. Okul lideri ise okulun başarısındaki temel belirleyici olarak görülmektedir. Etkili okul araştırmalarının sonuçlarında yola çıkılarak belirlenen okul yöneticilerinin liderlik davranışları aşağıda özetlenmektedir (Şişman, 2014, 38-39):

Etkili okullarda okul yöneticileri:

1. Okullarda eğitim öğretim ile ilgili işlere daha fazla zaman ayırır.
2. Eğitim-öğretim konularında okulun amaçları doğrultusunda öncelik belirler.
3. Yüksek eğitim beklentileri oluşturur.
4. Okulun amaçlarını belirler ve bu amaçlar üzerinde uzlaşma sağlar.
5. Öğretmenleri destekler, karara katılımlarını sağlar ve mesleki gelişimlerini destekler.
6. Okul ve sınıfta geçirilen zamanın etkili bir biçimde kullanılmasını sağlar.
7. Çevrenin beklenti ve ihtiyaçlarına duyarlıdır.
8. Çevrenin desteğini alır ve okula katılımını sağlar.
9. Düzenli bir öğrenme iklimi oluşturur.
10. Görevler ile ihtiyaçlar arasında denge kurar.

Bu eğilim ve yaklaşımlar OECD'nin çalışmalarına da yansımış ve OECD 65 ülkede uygulamaya koyduğu PISA 2012 uygulamasına ilk kez okul liderliği ile ilgili maddeler eklemiş ve okul yöneticilerinin okul liderliği özelliklerini ölçmeyi hedeflemiştir. OECD tarafından okul liderinin sahip olması gereken davranışlar aşağıda listelenmektedir (OECD, 2013a; OECD, 2014b):

1. Okul amaçlarının belirlenmesi ve program geliştirme
 - a. Okulun eğitim amaçlarını geliştirmek amacıyla öğrenci başarı sonuçlarının kullanması
 - b. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin okulun öğretim hedefleri ile uyumlu olmasını sağlama
 - c. Öğretmenlerin okul eğitim hedeflerine uygun olarak çalışmasını sağlama
 - d. Öğretmenlerle toplantılarda okulun akademik hedeflerini tartışma
2. Öğretimsel liderlik
 - a. Son eğitim araştırmalarına dayanan öğretim uygulamalarını teşvik etme
 - b. Öğrenme sürecine aktif olarak katılan öğrencilerin öğretmenlerini takdir etme
 - c. Öğretmenlerin dikkatini, öğrencinin kritik ve sosyal kapasite gelişiminin önemine çekme
3. Öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etme
 - a. Bir öğretmen sınıfında sorun yaşadığında konuyu tartışmak için girişimde bulunma
 - b. Sınıftaki düzeni bozan davranışlarla ilgilenme
 - c. Bir öğretmen sınıf ile ilgili bir sorun getirdiğinde beraber sorunu çözme
4. Liderliğe Öğretmen Katılımı
 - a. Personelin okul kararlarına katılmasına fırsat tanıma
 - b. Öğretmenlerin sürekli gelişen okul kültürü oluşturmalarını sağlama
 - c. Öğretmenlerden yönetim uygulamalarını değerlendirmelerini isteme

1.8.1.2. Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel lider olarak okul yöneticisinin tanımlanması 1970'li ve 1980'li yıllarda başlayan "etkili okul araştırmalarına" dayandırılmaktadır. Okul yöneticisinin öğretimsel etkililiğe olan katkısı etkili okul araştırmalarının temelini oluşturmaktadır (Hallinger, 2003; Tucker, 2003, 98) ve okulun başarısı etkili liderliğe dayandırılmaktadır (Olson, 2000). Etkili okul hareketi program ve öğretime odaklanan güçlü okul liderlik özelliklerine vurgu yapmaktadır (Hallinger, 2003). Okul ya da eğitim ortamlarında liderin bilgi, beceri ve fikirlerini okula aktarması ve bu fikirlerini okulun program ve etkinliklerini geliştirmek amacıyla paylaşılan bir vizyona dönüştürmesi beklenmektedir. Günümüz okullarında bu özellikle beklenen ve hedeflenen bir durum haline gelmiştir ve okul yöneticisinden bireysel öğrenci başarısına odaklanan liderlik rollerini üstlenmeleri beklenmektedir (Green, 2009, 198).

Alanyazına bakıldığında; etik (ethic) liderlik, vizyoner (visionary) liderlik, ahlaki (moral) liderlik, kültürel (cultural) liderlik, otantik (authentic) liderlik, karizmatik liderlik, dönüşümcü (transformational) liderlik, etkileşimsel (transactional) karizmatik liderlik, dağılımcı (diversed) liderlik, kuantum (quantum) liderlik, eğitim (educational) liderliği, öğretimsel (instructional) liderlik gibi pek çok liderlik türlerinin yer aldığını görmekteyiz. Ancak liderliğin her türünün başarıyı etkileyen oge olarak nitelenemeyeceği birçok araştırmada vurgulanan bir bulgudur ancak özellikle belli bir liderliğin yüksek performans gösteren okullarda son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu liderlik, öğrenme için liderlik, öğretime odaklanan liderlik ya da okul gelişimi için liderlik olarak tanımlanabilir. Bu liderin en önemli özelliği; eğitim, öğretme, öğrenme, program ve değerlendirme konularına odaklanması ve okulun diğer boyutlarını (yönetim, örgütlenme ve bütçe) öğrenci öğrenmelerini geliştirmek için kullanmasıdır (Murphy, Elliott, Goldring ve Porter, 2007).

Etkili okul lideri sürdürülebilir eğitim reformunun anahtarı olarak düşünülmekte ve yeniliklerin sürdürülebilir olması için de okul yöneticilerinin öğretimsel lider olmaları gerçeği kabul görmektedir (Fullan, 2002). Okul liderinin en önemli ve kritik rolü öğretimsel liderliktir. Okul yöneticisi en iyi öğretimsel uygulamaları destekleyen okul kültürünü geliştirmekle yükümlüdür ve öğretme ve öğrenme hedeflerini öğretmenler ile ortak oluşturmalıdır. Yöneticinin öğretmenler ile ortaklık oluşturması için sadece sınıf içerisinde meslektaşları gibi zaman geçirmesinin yanı sıra öğretme ve öğrenme ile ilgili görüşmeler yapmaları gerekmektedir. Mesleki görüşme ve mesleki gelişim,

öğretimin geliştirilmesi, öğrencilerin nasıl öğrendiği ve farklı ortamlar için uygun öğretim stratejileri konuları merkezinde gerçekleştirilmelidir. Okul yöneticisinin öğretim ve öğrenmenin gelişimini hedefleyen sürekli mesleki gelişimi ve öğretimsel mükemmellik ile ilgili açık bir vizyon ortaya koyması gerekir. Okul kültürü, öğretim ve öğrenme uygulamalarını güçlendiren okul ortamı oluşturmada ve öğrenci öğrenmelerini etkilemektedir. Öğretimsel lider öğretmenlerle işbirliğine dayalı bir çalışma yürütmeli ve öğrenci öğrenmeleri ile ilişkilendirilen bir okul kültürü ve okul iklimi oluşturmalıdır. Okul yöneticisinin öğretimsel liderliği uygulamaya koyması için yapması gerekenler aşağıda belirtilmektedir (Hoy ve Hoy, 2008, s.3):

- 1) Yüksek ama ulaşılabilir akademik hedefleri temele alan öğrenme ortamı oluşturmalıdır. Liderin, öğretmen ve öğrencilerin çok çalışmaya ve akademik başarıya saygı duyduğu bir okul kültürü geliştirerek hem sözlü hem de eylemlerinde her öğrencinin başarabileceğini göstermelidir.
- 2) Öğretimsel mükemmellik ve sürekli gelişim, lider ve öğretmenler ile sürdürülen ve işbirliğine dayanan etkinliklerdir. Öğrenci gelişimi ve başarısı, okul kültürü, öğretmen ve öğrenci motivasyonunun izlenmesi ve gelişim amacıyla düzenli olarak değerlendirilmelidir.
- 3) Öğretmenler öğretimsel liderliğin merkezinde yer almaktadır ve öğretmenlerin motivasyonlarının ve kişisel düzenlemelerinin geliştirilmesi son derece önemlidir. Bu sebeple öğretmenlerin bu konularda gelişimlerinin sağlanması konusunda liderler fırsatlar sunmalıdır.
- 4) Yönetici öğretmenlere derslerde başarılı olmaları için gerekli materyal ve kaynakları sağlamalı ve destek olmalıdır.
- 5) Yönetici öğretim, öğrenme, motivasyon, sınıf yönetimi ve değerlendirme ile ilgili son gelişmeleri yakından takip eden entelektüel bir lider olmalıdır ve öğretmenlerle en iyi uygulamaları paylaşmalıdır.
- 6) Yönetici öğretmen ve öğrenciler arasında akademik mükemmelliğin farkına varan ve bunu kutlayan kişi olmalıdır çünkü bu gibi etkinlikler akademik mükemmellik kültürünü ve vizyonu güçlendirir.

Okul liderliği okul yöneticisinin okulun gelişimini sağlamak, öğrenme ortamı oluşturmak, öğretmenleri etkili öğrenmeye teşvik etmek amacıyla işe koştuğu becerileridir. Öğretimsel liderlik ise bu tanımın uygulamaya konmasıdır (Van de Grift

ve Houtveen, 1999, 373). Öğretimsel liderlik, yüksek beklenti oluşturan, öğrenci ve öğretmenler için açık hedefler ortaya koyan, bu hedefleri izleyen, öğretme ve öğrenme konularıyla ilgili dönüt veren, personelinin mesleki gelişimini sağlayan ve teşvik eden, yüksek akademik başarı için okul iklimi oluşturan ve bunu sürdüren yönetici davranışlarını kapsamaktadır (Edmonds, 1979; Dwyer, Rowan ve Lee, 1982; Hallinger ve Murphy, 1985; Murphy, 1990; Weber, 1996; Blasé ve Blasé, 1999). Bütün bu davranışları sergileyen bir yöneticinin öğretimsel mükemmelliğin sağlanabilmesi, öğretme ve öğrenmenin geliştirilmesi hedefiyle sürekli mesleki gelişim ile ilgili açık bir vizyon ortaya koyması gerekmektedir (Hoy ve Hoy, 2003, 2).

Öğretimsel liderlik farklı bakış açıları ile ele alınmaktadır; bir taraftan, eğitim liderinin yerine getirmesi gereken yükümlülükleri belirten görüşler sunulurken diğer taraftan eğitim liderinin nasıl davranması gerektiğini ortaya koyan görüşler sunulmaktadır. Green (2009) öğretimsel liderliği öğrenme kültürü ve öğrenme yapısı ortaya koyan ve bunu sürdüren düşünce yolculuğu olarak ifade etmiştir. Blase ve Blase (1999), etkili öğretimsel liderliği, görüşlerini almak için öğretmenlerle görüşme yapmak ve mesleki gelişimi desteklemek olarak iki ana tema altında gruplandırmıştır. Bunu gerçekleştirmek için dönüt vermek, örnek olmak, araştırma yapmak, program geliştirilmesini desteklemek ve teşvik etmek, personelin gelişiminde yetişkin öğrenmenin ilkelerini uygulamaya koymak olarak stratejiler belirlemiştir. Blase ve Blase (2000) öğretimsel liderliği öğrenci öğrenmesi üzerinde pozitif etki sağlayan değişken olarak ele almıştır ve bu davranışları; hedef belirleme, veri analizi, öğretim için kaynak dağıtımı, program yönetimi, ders planlarını izleme, öğretmenler ile işbirliği yapma ve iletişim kurma, onları değerlendirme ve mesleki gelişimi teşvik etme şeklinde ifade etmiştir.

Öğretimsel liderler ayrıca yüksek standartlarda öğrenme vizyonu ve etkili iletişim becerileri geliştiren bireyler olarak tanımlanmaktadır. Liderin etkili iletişim becerisine sahip olması paydaşların ortaya koyulan vizyonu gerçekleştirmesi için gereklidir. Liderin işbirliğine dayalı bir diyaloga sahip olması, öğrenci öğrenmesine katkıda bulunacak okul kültürünün kurulmasını kolaylaştıracak ve liderin sorumluluğunun paylaşılmasını sağlayacaktır. Öğretimsel lider, her öğrencinin ihtiyacını karşılayacak öğretim programı geliştirmesi için öğretmenlere fırsatlar sunmalıdır (Green, 2009).

Hallinger (2003), öğretimsel liderliği üç temel başlık altında on özel davranış ile özetlemektedir:

1. Okulun misyonunu tanımlamak
 - a. Okulun hedeflerini belirlemek
 - b. Okulun hedeflerini paylaşmak
2. Öğretim programını yürütmek
 - a. Öğretime rehberlik etmek ve denetlemek
 - b. Programı koordine etmek
 - c. Öğrenci gelişimini izlemek
3. Okul iklimini desteklemek
 - a. Öğretim zamanlarına dikkat etmek
 - b. Mesleki gelişimi desteklemek
 - c. Yüksek görünürlüğü sürdürmek
 - d. Öğretmenleri özendirmek
 - e. Öğrenmeleri özendirmek

Günümüzün okul liderlerinden tüm öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaları için öğretimsel ve program geliştirme becerilerine sahip olmaları, mesleki gelişim fırsatları sunmaları, veriye dayalı karar almaları ve öğretmenlerin vizyoner bir bakış açısına sahip olmalarını sağlamaları beklenmektedir. Okul yöneticilerinden beklenen bu liderlik yeni bir görüş olarak algılanmıştır ve okul yöneticisinin öğrenci başarısının artırılmasına odaklanan dinamik öğretimin lideri olması gerektiği vurgulanmıştır. Aslında öğretimsel liderliğin 1980'li yıllara dayanan bir geçmişi bulunmaktadır ve Lipham 1981 yılında öğretimsel liderliği, okul yöneticilerinin en asil görevi olarak tanımlamış ve öğretimin ve öğrenmenin geliştirilmesinin önemini vurgulamıştır (Lipham, 1981; aktaran. Tucker, 2003, 98).

Şişman (2014), okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulmasından oluşan beş boyutta ele almıştır.

1. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması: Okul yöneticisinin okulun vizyon ve misyonunu belirlemesi ve okulun amaçlarının bu çerçevede tanımlanmasına öncülük etmesi beklenmektedir. Okulun amaçlarını öğretmen, öğrenci ve ailelerle paylaşmalı ve bu amaçlara vurgu yapmalı ve açıklamalıdır.
2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi: Okulun en önemli girdilerinden biri olan programın başarıyla yürütülmesi için gerekli ortamların sağlanmasından sorumludur. Başarılı okullarda okul müdürü öğretim programının planlanmasında, uygulanmasında ve eşgüdümün sağlanmasında önemli sorumlulukları vardır.
3. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi: Okul yöneticisinin öğretimin denetimi, programların değerlendirilmesi, öğrenci gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesinden sorumludur. Okul yöneticisinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve okul yönetim ekibi ve öğretmenler ile bu sonuçları değerlendirmesi gerekmektedir. Bu değerlendirmeler ışığında gerekli dönütleri sağlama ve okulun amaçlarına ulaşma düzeyi belirlenmeli ve gerektiğinde önlemler alınmalıdır.
4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi: Okul yöneticisinin okuldaki eğitim kadrosunun mesleki gelişimine katkı sağlama ve öğretmenlerin yeni kazandığı bilgi ve becerilerinin okulun amaçlarına uygun olmasını sağlama ve okulda uygulamaya konması için fırsatlar sunması gerekmektedir. Öğretmenlerin başarılarını ödüllendirilmesi ve tanınmasının sağlama mesleki gelişimin devamlılığı için önemli görülmektedir.
5. Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması: okul yöneticisinin öğretmenlerin ve öğrencilerin istekli çalışmasını sağlayacak olumlu öğrenme ortamları ve iklim oluşturması ve bunun devamlılığını sağlama gerekmektedir. Okul yöneticisi okul içindeki alt kültür ve eğilimleri tanıması ve örgütü bu yönde harekete geçirmelidir. Bununla birlikte eğitim ve öğretim ile ilgili yeni görüşlerin oluşması ve paylaşılmasında öncülük etmelidir.

Güçlü bir öğretimsel liderliğin etkili okulun temel bir özelliği olduğu birçok araştırmacının sonucunda ortaya koyulan bir durumdur (Edmonds, 1979; Purkey ve Smith, 1983; Hallinger ve Heck, 2010). Okul yöneticisi iyi bir okul için önemli bir faktördür. Eğitim programının kalitesi, öğretmenlerin mesleki gelişimi okul

yöneticisine bağlıdır ve okul yöneticisi okul ikliminin belirlenmesinde en etkili faktördür. İyi bir yönetici iyi bir okul demektir (Barth, 1990, 64). Glanz (2006), etkili okul liderinin öğrencilerin öğrenmelerinde fark yaratacağını, öğrenci başarısı artmadığı sürece bir yöneticinin başarılı atfedilemeyeceğini ve yöneticinin öğretimsel liderlik rolünü vurgulamadığı sürece başarılı olamayacağını belirtmektedir. Glanz (2006, 92-94), öğretimsel bir liderin öğrenci başarısını sağlaması için sergilemesi gereken 26 rolden bahsetmektedir. Bu roller:

1. Güvenli ve düzenli bir okul ortamı oluşturur.
2. Öğrenci öğrenmelerine yönelik açık ve net bir vizyon belirler.
3. Öğrenci başarısı için yüksek beklentiler belirler.
4. Başarısızlıkla karşılaştığında sonuna kadar direnir.
5. Öğretmenlerini öğretimsel açıdan destekleyerek yüksek bir profil sürdürür.
6. Pozitif bir okul iklimi oluşturur.
7. Öğretimsel mükemmelliğin önemini ortaya koyar.
8. Öğrencilerin ve öğretmenlerin duygusal ve bireysel ihtiyaçları ile ilgilenir.
9. Hem öğretim hem de okul yönetimine yardımcı olmaları için toplum ve ebeveynlerle iletişime geçer.
10. Öğretimsel mükemmellik ile ilgili kararlılığını liderlik davranışları ile gösterir.
11. Öğretimsel konularla ilgili öğretmenlerin karara katılımını sağlar.
12. Okul genelinde işbirliğine dayalı bir öğrenme ortamı sağlar.
13. Öğretimsel konu ve kararlara sürekli ve aktif olarak dahil olur.
14. Öğretmenlerin öğretimsel konu ve kararlara sürekli ve aktif olarak dahil olmasını sağlar.
15. Öğrenci performansının gelişimini devam ettirmek için normlar belirler.
16. Öğretmenlerin öğretimsel ve program işleri ile ilgilenmesini sağlar.
17. Derslikleri sık sık ziyaret eder ve sürekli dönüt verir.
18. Öğretmen özerkliğine saygı duyar ve aşırı müdahale etmez.

19. Yenilikçi öğretim stratejileri kullanmayı deneyen öğretmenlerin risk almalarını destekler.
20. Mesleki gelişim için gerekli öğretim kaynağı sağlar.
21. Yönetimsel müdahaleden kaçınır.
22. Öğrencilerin akademik gelişimini sistematik bir şekilde izler.
23. Performans verileri oluşturur ve bu verileri öğretimsel gelişim için kullanır.
24. Öğrencilerin bireysel başarıları ve öğrenci performansını geliştirmek için çok çalışan öğretmenlerin başarılarını takdir eder.
25. Öğretimle ilgili kararlılığını göstermek için faaliyete geçer, söylediklerini uygulamaya koyar.
26. Öğretmen özerkliğini engelleyecek bürokratik ve otokrat uygulamalardan kaçınır.

Marzano, Waters ve McNulty (2005), yüksek öğrenci başarısını etkileyen 21 öğretimsel liderlik davranışlarını tanımlamakta ve bu davranışları açıklamaktadır. Bu davranışlar ve açıklamaları Tablo 1.1’de listelenmiştir:

Tablo 1.1. Öğretimsel Liderlik Davranışları ve Tanımı

Liderlik Davranışı	Tanımı
Onaylama	Başarının farkında olma, başarıyı kutlama ve başarısızlıkları kabullenme
Değişim	Mevcut durumun değişimi için meydan okuma ve buna istekli olma
İletişim	Öğretmen ve öğrenciler arasında güçlü bir iletişim ağı oluşturma
Koşullu ödül	Bireysel başarıların farkına varma ve bunları ödüllendirme
Kültür	İnanç, toplum bilinci ve işbirliğinin paylaşımını güçlendirme
Disiplin	Öğretmenleri, öğretim zamanlarını engelleyecek ve dikkatlerini dağıtacak davranışlardan uzak tutma
Esneklik	Koşulların ihtiyaçlarına göre liderlik davranışlarını ayarlayabilme ve farklı görüşlere açık olma
Odaklanma	Açık hedefler belirleme ve bu hedeflerin gerçekleştirilmesine öncelik verme
Görüş ve İnançlar	İletişim kurma ve okul ile ilgili güçlü fikirleri ve görüşleri yönetme
Girdi	Önemli karar ve politikaların alınmasına ve uygulanma süreçlerine öğretmenleri dahil etme
Entelektüel Teşvik	Öğretim kadrosunun ve personelin, en son teori ve uygulamalardan haberdar olmalarını ve okul içerisinde bunların tartışılmasını sağlama
Program, öğretim ve değerlendirmeye dahil olma	Program, öğretim ve değerlendirme ile ilgili uygulama ve planlamalara aktif olarak katılma
Program, Öğretim ve değerlendirme konularına hakim olma	Mevcut program, öğretim ve değerlendirme uygulamaları hakkında bilgi sahibi olma

İzleme ve değerlendirme	Okul uygulamalarının etkililiğini ve öğrenci öğrenmeleri üzerine etkisini izleme
Geliştirici	Yeniden esinlenme ve yeniye yönlendirme
Düzen	Uygulamalar ve rutin çalışmalar için bir standart belirleme
Okul-Çevre İlişkileri	Okul ile çevre arasında köprü kurma
İlişkiler	Öğretmenlerin ve personelin bireysel yönlerinin farkında olma
Kaynaklar	Öğretmenlere başarılı olmaları için gerekli materyal ve mesleki gelişimi sağlama
Durumsal Farkındalık	Okuldaki gizli eğilim ve detayların farkında olma ve bu bilgiyi mevcut ve olası sorunlara dikkat çekmek için kullanma
Görünürlük	Öğretmen ve öğrenciler ile iletişim kurma ve etkileşim halinde olma

Kaynak: Marzano, R. J., Waters, T. ve McNulty, B. A. (2005). School leadership that works: from research to result. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

1.8.2. Okul Özerkliği

Hükümetler öğrencilere en iyi eğitim fırsatları sunmak amacıyla eğitim sistemlerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmaktadır. Kamu eğitimine yapılan harcamaların, daha fazla öğrenme ile sonuçlanmadığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Hanushek, 2005; Woessmann, 2002). Bu çalışmalar da iyileştirmelerin sadece finansal açıdan yeterli olmadığını bunun yanında örgütün iç düzenlemelerinin de gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Son zamanlarda yapılan okul reform hareketleri, hesap verebilirlik, özerklik ve seçim gibi örgütsel reform stratejilerinin önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Birçok ülkedeki politika yapıcıları bu boyutları ele alıp bu boyutlara değinen uygulamaları hayata geçirerek eğitim sistemlerinde yeni düzenlemelere gitmektedir. Bu düzenlemelerin yansıması olarak geleneksel merkezîyetçi bir okul yönetim anlayışına sahip birçok ülke okullarda belli uzmanlık alanlarında karar alma özerkliğini ve yerelleşmeyi düşünmektedir (Woessmann, Luedemann, Schuetz ve West, 2009).

Okul yönetimi ve eğitim çıktıları arasındaki ilişkiyi tanımlamak ve betimlemek çok da kolay görünmemektedir. Okul yönetimi ve eğitim çıktısı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların ortak özelliği, okulun başarı üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığı tam tersine okulun etkili öğretme ve öğrenmeyi sağlayacak ortamları oluşturduğu ve bu sebeple dolaylı bir katkı sağladığı yönündeki bulgulardır (Dinham, 2005). Buna paralel olarak okul yöneticilerinin öğretmenlerin etkili öğretim yapabileceği ve öğrencilerin etkili öğrenebileceği ortamları hazırlamada önemli rollerinin olduğu çeşitli araştırmalarla desteklenmektedir (Dinham, 2005). Başarılı okulların olduğu ve bu okullarda öğrencilerin başarılı öğrenme süreçleri geçirdikleri çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya konmakla birlikte sadece belli okulların başarılı olması ve sadece belli okullardaki öğrencilerin kaliteli eğitim alıyor olması, sistemi mükemmel kılmaz.

Sistemler kaliteyi her okula ve her bir öğrenciye dağıtabiliyorsa mükemmel olarak ifade edilebilir (OECD, 2012). Eğitim sistemlerini başarılı kılan, nitelikli eğitimi tüm öğrencilere ulaştırıyor olmasıdır (McKinsey, 2007). Sorun, öğretim ve öğrenmeyi sadece belli okullarda değil tüm okullarda nasıl geliştirilebileceğine yönelik çözüm bulmak ve bu çözümleri hayata geçirmektir (Perreault ve Lunenburg, 2002).

Okulun kendini yönetmesi (school self management), (school site management) olarak da ifade edilen okula dayalı yönetim (school-based management), son 30 yıldan beri politika ve uygulamaların temelinde olan bir yaklaşımdır (Brown ve Chooper, 2000; Caldwell, 2005; Cheng, 1996) ve bu konuya değinmeyen çok az ulus kalmıştır. İngiltere, Yeni Zelanda, Avustralya, Birleşik Milletler ve Kanada gibi ülkelerde kurumsallaşan okula dayalı yönetim; okulun hedefleri amaçları, politikaları, programı, standartları ve hesap verebilirliği çerçevesindeki görevleri ile ilgili önemli konularda karar alma yetki ve sorumlulukların okul düzeyinde sistematik yerleşmesidir. İçerisinde pek çok anlamı barındıran okula dayalı yönetim farklı gerekçelerle farklı şekillerde uygulanmıştır. Okula dayalı yönetim okul düzeyinde yetki ve sorumluluğun artırılması olarak görülmektedir. Okula dayalı yönetimin en önemli uygulaması olan okul liderliği, okulu ilgilendiren alanlarda karar alma kapasitesine sahip olmalı ve sistem içerisinde merkezi alınan kararları hesaba katmalıdır (Caldwell, 2005). Okula dayalı yönetim anlayışının okullara daha fazla özerklik verdiği ve bunun sonucunda okul gelişimini sağladığına ilişkin görüşler öne sürülmektedir. Okula dayalı yönetim birlikten uzak bir anlayışa sahip olup eğitim, finansal, personel gibi konularda okulların tam özerklik sahibi olmaları anlamına geldiği gibi okulların belli başlı işlerinde özerklik sağlaması olarak da görülebilir (Gertler, Patrinos ve Rubio-Codina, 2007).

Okula dayalı yönetim yaklaşımının dünya genelinde kabul görmesiyle birlikte Türkiye’de de okul yöneticilerinin karar almaya katılmaları üzerine tartışmalar başlatılmış ve farklı modeller sunulmuştur. Bu çalışmaların odağında okul yöneticilerinin karara katılmaları ve merkez yönetimin baskısının azaltılarak yerel yönetimlere devredilmesi şeklinde tanımlanan yaklaşımlar yer almaktadır (Aytaç, 2000; Özden, 1996; Yalçinkaya, 2004). Okul yöneticilerinin bütçe, personel ve program ile ilgili konularda karar alma yetkilerinin olması, okulda katılımlı yönetim (Özden, 1996), okulda yerinden yönetim (Kabadayı, 1997), okula dayalı yönetim (Güçlü, 2000; Özdemir, 1996; Kapusuzoğlu, 2008) ve okul merkezli yönetim (Aytaç,

2000; Şişman ve Turan, 2003) kavramları ile ifade edilmiştir. Okula dayalı yönetim yaklaşımı, bütçe, personel ve program ile ilgili konularda karar alma yetkisine sahip olma olarak ifade edilmiştir (Aytaç, 2000). Güçlü (2000) okula dayalı yönetimi, eğitim-öğretimi geliştirmek amacıyla okul düzeyinde yetki ve sorumlulukların artırılmasına, özerklik ve katılımlı karar almaya dayalı, okulları karar alma birimi olarak kabul eden eğitimin yerinden yönetimi şeklinde tanımlamıştır. Okulun gerekli eylem özgürlüğüne sahip olabilmesi için okul yöneticisinin yeterli otoriteye (erke) sahip olması gerekmektedir. Böyle bir otoriteye sahip olmayan okul yöneticisi, konumundan beklenen yaratıcı liderliği gösteremez ve sorunların çözümünde etkili olamaz (Aydın, 2007, 169). Okul merkezli yönetim, genel olarak okulu yada eğitim bölgelerini etkileyen temel kararların okul tarafından verilebilmesi için okul müdürünün ve öğretmenlerin bütçe, insan kaynağı ve okul programları gibi konularda yetkilendirilmesi ya da güçlendirilmesi olarak ifade edilmektedir (Şişman ve Turan, 2003).

Dünya genelinde demokratik katılım, eğitime aktarılan kamu fonunun yönetimi ve özellikle son yıllarda öğretimin kalitesini geliştirmeye yönelik artan bir eğilim bulunmaktadır. Bunlara paralel olarak yönetim yaklaşımları, reformların hızı, otoritenin aktarılma düzeyi, otoritenin aktarıldığı alanlar, sorumluluk ve kontrol mekanizmaları anlamında çeşitlilik göstermektedir (Eurydice, 2007). Yerinden yönetim tartışmaları katılım kavramıyla birlikte ele alınmaktadır. Yerinden yönetimde eğitim politikalarının oluşturulması sürecine aile ve çevrenin dahil olması ile uygulamanın etkililiğinin artacağı savunulmaktadır. Eğitimle ilgili tartışmalara vatandaş katılımları sağlanarak, toplumda dışlanmışların, yoksul grupların, yeni gelişen eğilimlerin okul sistemine dahil olmaları ve fırsat eşitliğinden yararlanmaları beklenmektedir (Şişman ve Turan, 2003).

Okulların sahip olduğu karar alma yetkisi ile öğrenci başarısı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu birçok araştırma tarafından ortaya konulmuştur. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar, başarılı okul sistemlerinin öğretim programı ve değerlendirme sistemleri gibi alanlarda okul yöneticilerine daha fazla özerklik verme eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır (Agasisiti, Catalano ve Sbiano, 2013; Gargallo, 2013; Hanushek, Link ve Woessmann, 2013; OECD, 2013a). Okul yönetiminin karar vermesi gereken birçok alan vardır ancak bu alanlar içinde özellikle öğretim programı ve kaynak

dağıtım ve yönetimi ile ilgili olan kararların öğretim ve öğrenme üzerinde doğrudan bir etkisi bulunmaktadır (OECD, 2013a).

Eğitim sistemlerinin iyileştirilmesini ve kalitenin artırılmasını amaçlayan reformlar uzun zaman alan uğraşlar sonunda gerçekleşebilmektedir. Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme ve kaynak dağılımını etkili kullanma konusunda en etkili kararları okulların alabileceklerine olan görüş birliğinin artması sebebiyle 1980'lerden sonra birçok okul sistemi okullara öğretim programı ve kaynak dağıtımında daha fazla yetki vermeye başlamıştır (OECD, 2013a). Eğitim sistemlerinin tarihsel gelişimine bakıldığında sistemlerin okul özerkliği alanında son 30 yıl içerisinde büyük ilerlemeler kaydettiği, birçok ülkenin tamamen okul özerkliğine geçerken diğer ülkelerin kısmi özerklik denemeleri yaptığı görülmektedir (Eurydice, 2007). Ancak özerklik boyutları ve okullara verilen özerkliğin derecesi ülkelere, sistemlere ve hatta ülke içinde çeşitli bölgelere göre farklılık gösterebilmektedir (Eurydice, 2007; OECD, 2013a).

Eğitimde özerklik kavramının öğrenen, öğretmen ve okul yöneticisinin özerkliği şeklinde farklı tanımlamalar ile ele alındığı görülmektedir. Öğrenen özerkliği öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu alması olarak tanımlanmaktadır (Little, 1995). Öğretmen özerkliği daha çok dil öğretimi alanında kullanılan bir kavram olup öğretmenin kendini ve çevresini kontrol edebilme algısı (Pearson ve Hall, 1993; akt. Pearson ve Moomaw, 2005), öğretim etkinliklerine hakim olma kapasitesi (Little, 1995), öğretmenlere eğitim öğretim konularında karar alma özgürlüğü tanımak şeklinde ifade edilmektedir (Eurydice, 2008). Öğretmenlerin okul içerisinde program içeriği ve amaçları belirleme, ders kitaplarının seçimi, öğretim yöntemlerinin seçimi, öğrenci gruplandırmaları ve öğrencilerin değerlendirmelerinde karar verme özgürlüğüne sahip olma düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Eurydice, 2008).

Wohlstetter, Wenning ve Briggs (1995, 338), özerkliği, liderin okulun iç ve dış ilişkilerinde bağımsız karar alma becerisi olarak belirtmektedir ve okul yönetiminin kendi kendini yönetebilmesini (self-management) özerklik içerisinde ele almaktadır. Özerklik, insanların özgürlüklerine müdahale etmeden, onları kendi kararlarını alabilmeleri için gerekli tüm bilgilerle donatmak, eşit davranmak ve haklarına saygı duymak olarak ifade edilmektedir (Duignan, 2006, 82). Gawlik (2008, 786), eğitimdeki özerkliği devletin verdiği sınırlar içerisinde okulun iç ve dış ilişkileri etkileyecek karar alma becerisi ve okulun eğitim ile ilgili müdahale edebileceği ve geliştirebileceği

konular hususunda okul yöneticisinin değişiklik yapabilme esnekliğine ve otoritesine sahip olması olarak ifade etmiştir. Okul özerkliği, yönetim, personel, program, öğretim metotları, disiplin politikası, bütçe ve öğrenci kabulü gibi okul yönetimi ile ilgili alanlarda kendi kendine karar alabilme yeteneğini ortaya koyan bir kavramdır. Özerklik okullara farklı alanlarda yeni araçlar ve uygulamaların oluşturulmasını sağlar (Agasisiti, Catalano ve Sbianco, 2013).

Dünya genelinde özerklik, katılım, yerelleşme, sorumluluk, liderlik, hesap verebilirlik ve kalite gibi kavramlarla ilişkilendirilmektedir. Ancak özerklik katılma kelimesiyle eşanlamlı değildir. Daha önceki yıllarda özerklik, okula daha fazla katılım, karar alma toplantılarının desteklenmesi ve demokratik şemaların uygulanması ile ilişkilendirilmiştir. Son zamanlarda ise özerklik kavramı, kalite ve eğitimin bireyselleştirilmesi ile birlikte ifade edilmektedir. Başka bir yaklaşıma göre de liderlik ve özerklik birbiriyle ilişkilendirilmekte ve liderliğin önkoşulu olarak görülmektedir. Diğer taraftan özerkliğin liderlik olmadan çok da anlamlı olmadığı görüşü ileri sürülmektedir. Tam özerklik gerçekleştirilmesi zor bir durumdur. Özerklik müzakere yapmayı gerektirir (Gargallo, 2013). Okul yöneticisinin mesleki özerkliği okulun tarihi ve sosyal örgütlenmesinden ayrı olarak değerlendirilemez (Gawlik, 2008, 786). Gargallo (2013), okul özerkliğini, (1) öğretim programı, eğitim yöntemleri, kitap seçimi gibi konuları içeren eğitimin organizasyonu; (2) okutulacak programların, sunulan derslerin karar verildiği planlama ve yapılar; (3) öğretim kadrosu ile diğer kadroları içeren personel yönetimi ve son olarak da (4) kaynak yönetiminden oluşan dört boyutta incelemiştir. Adamson (2012), okul özerkliğini personel yönetimi, kaynak dağıtımı, program ve hesap verebilirlik boyutlarında ele almıştır.

Eğitim alanyazınına bakıldığında özerklik ile ilgili birçok tanımlama yapıldığı görülmektedir ancak çalışmada okul yöneticisinin karar alma yetkisi olarak tanımlanan okul özerkliği kavramı üzerinde durulmaktadır. Okul özerkliği öğretim özgürlüğünün bir yansıması olarak gelişmiştir. Merkezi ya da yerel yönetim kurumlarının karar alma güçlerinin belli alanlarda okullara aktarılması olarak tanımlanmaktadır. Okulların yasal sınırlandırmalar ve eğitim kanunlarının genel taslağından tam anlamıyla sorumlu olmaları durumunda okullar ya tam ya da yüksek düzeyde özerkliğe sahip olarak nitelendirilebilir. Okullar eğitimle ilgili konularda karar için eğitim otoritelerinin onayını almak zorunda olmadıklarında okulların tam anlamıyla özerk olduğu söylenebilir. Okullar herhangi bir konuda karar almak için

eğitim otoritelerinin onayını almak zorundaysa veya kararlarını daha önceden belirlenmiş bir seçenek listesinden almaları gerekiyorsa bu durumdaki okullar kısmen özerk olarak kabul edilmektedir. Okul içerisinde okul yöneticisinin sahip olabileceği özerklik alanları, bütçe, kaynak yönetimi, öğretim programı, yöntem ve teknikleri, öğrenci seçimi, öğrencilerin değerlendirilmesi ve okul yönetimi olarak belirtilmektedir (Eurydice, 2007).

Eğitimde merkezi olmayan bir yönetim, finans, öğrenci politikaları, program ve personel ile ilgili karar verme ve kontrolün topluma verilmesidir (Şişman ve Turan, 2003). Okul özerkliği ya da karar alma gücünün yerelleşmesi okul sistemi içerisinde devlet adına okul yöneticisine yetki verilmesi şeklinde tanımlanabilir (Hanushek, Link ve Woessmann, 2013; Galiani, Gertler ve Schargrotsky, 2008). Eğitimde yerinden yönetim oldukça karmaşık süreçleri içeren, karar basamaklarında sorumluluğun yeniden yapılanmasının ve tanımlanmasının gerekli olduğu bir yönetim anlayışıdır. Yerinden yönetim, okul politikalarının oluşturulması, kaynakların yaratılması, fonların kullanılması, öğretmenlerin eğitimi, programların geliştirilmesi ve okulun yönetimi gibi birçok konuyu kapsamaktadır (Şişman ve Turan, 2003).

Özerklik sahip olunan yerel bilginin kullanılmasını sağlamaktadır (Hanushek, Link ve Woessmann, 2013) ve bu sayede kamu okullarında etkililiği arttırmaktadır (Nechyba, 2003). Bunun yanı sıra yerel toplumlara yakın kararların alınması ile yerelleşme, aile ve yerel toplumlar tarafından okulun ve öğretmenlerin izlenmesine de katkı sağlayabilir (Hanushek, Link ve Woessmann, 2013; Galiani, Gertler ve Schargrotsky, 2008). Karar verirken bilgi ya da ilgi eksikliği olduğunda, kurumlar inisiyatif alıp eyleme geçebilir. Böyle bir durumda kurumlar öğrenci başarısını arttırmanın dışında daha farklı amaçlar için özerkliklerini kullanabilir. Üstelik yerel karar alıcıların teknik kapasiteleri sınırlı olduğunda ve yerel toplumların yüksek kaliteli hizmet sunma becerisi eksik olduğunda kararın kalitesi ikinci planda kalabilir. Bu durum ise özerklik reformlarının başarısının insan sermayesinin kapasitesine bağlı olduğunu göstermektedir (Hanushek, Link ve Woessmann, 2013).

Okul özerkliğinin artırılmasının birçok yararları olacağı düşünülmektedir (Şişman ve Turan, 2003; Wong, 2006). Öncelikli olarak güçlü mesleki topluluklar oluşturulabilir. İkinci olarak okul özerkliği, yerel eğitimi finansal dar boğazdan çıkarmak için yerel kaynakları harekete geçirme konusunda itici bir güç oluşturabilir. Son olarak da okul özerkliği okul ve okul bölgeleri (school district) arasında yakın bir ilişki kurmayı

kolaylaştırabilir. Bu sayede okullar da değişen yerel pazarın ihtiyaç ve taleplerini karşılayabilecek konumda olabilir (Wong, 2006).

1.8.2.1. Okul Yönetiminde Merkezileşme ve Yerelleşme

Özerklik ve yerelleşme birbiri ile karıştırılan kavramlar oldukları için aralarındaki farkı ortaya koymak önemlidir. Merkezi yönetim daha alt düzeydeki (bölgesel ve yerel) organlarına daha fazla otorite verebilir ancak bu okulların karar alma kapasitelerinin arttığı anlamına gelmez. Merkezi otoritenin yerel ve bölgesel düzeyde yetki aktardığı durumda dahi okullar hala düşük karar alma kapasitesine sahip olabilir. Özerklik akademik sonuçların gelişimini etkileyen bir faktördür. Yetkin bir lider ile özerkliğin, öğretim kadrosunda sorumluluk duygusu uyandırdığı savunulmaktadır (Gargallo, 2013).

Yerelleşme, 1980'lerden sonra küresel eğitim politikalarının önemli bir paçası olarak gündeme gelmiş ve eğitimde kaliteyi geliştirmek için önemli bir çıkış yolu olarak görülmüştür (Clark, 2009; Eurydice, 2007; Machin ve Vernoit, 2011; Wong, 2006). Bu iddialar yetkinin devredilmesinin okullar ve diğer eğitim paydaşları arasında daha yakın bir ilişki kuracağı ve de program içeriklerinin yerel ihtiyaç ve kaynaklara daha yakın olacağı varsayımına dayandırılmaktadır (Elmore, 1993; Levin, 1998; Patrino ve Ariasingam, 1997; Rhoten, 2000; Tracy, 1997; aktaran Wong, 2006). Yerel bir eğitim sistemi sonuçta yerel pazarın ihtiyacını karşılayacaktır. Yerelleşme ile yerel kurumlara daha fazla özerklik tanınacağı ve bu sayede öğrenci başarısının artırılacağı düşünülmektedir (Wong, 2006). Okul düzeyinde yerelleşme ülkeden ülkeye farklılık gösteren bir yönetim anlayışıdır (Fiske, 1996). Bray (1984, s.5; akt. Fiske, 1996, s.8), okul düzeyinde yerelleşmeyi, hiyerarşik bir düzende örgütün kaynaklarını kullanma ve karar almaya ilişkin en üst yönetim organı tarafından yetki devri süreci olarak tanımlamaktadır.

Özelleştirme (privatization), sorumluluk ve kaynakların kamu kurumlarından özel kurumlara devredilmesi olarak ifade edilen devretme şeklidir (Hanson, 2006, 10). Zajda (2006, 7), özelleştirmeyi, geniş bir yetki devri (devolution) ve kamudan özel üretime geçiş olarak ifade etmiştir. Yerelleşmenin makro sosyal hedefi, toplumun nicel ve nitel açıdan sosyal ve ekonomik alanını etkilemesi ile ilişkilendirilirken mikro sosyal hedefi, daha fazla esneklik sunarak, daha kaliteli, daha etkili hesap verebilir, daha iyi tüketici seçimi ve geniş katılımlı yurttaşlık ile yerel düzeyde etkililiği geliştirmeye odaklanmaktadır (Zajda, 2006, 8).

Merkezileşme (centralization), karar alma yetkisine organizasyon hiyerarşisinin en üst düzeyinde sahip olma olarak ifade edilirken yerelleşme (decentralization) ise bu yetkinin çeşitli örgüt düzeylerine dağıtılmasıdır. Merkezileşme ve yerelleşme son zamanların en çok tartışılan konularından biridir. Merkezileşme, kontrol, birlik ve etkinliği tercih ederken; yerelleşme, özgürlük, farklılık ve cevap verebilirliği tercih etmektedir (Caldwell, 2005, 3).

Yerelleşme, merkezi yönetimin yetkiyi yerel yönetim organlarına aktarılması olarak tanımlanmaktadır (Rondinelli, 1981). Brown (1990) da buna benzer olarak yerelleşmeyi, yetkinin yüksek yönetim düzeyinden düşük yönetim birimlerine aktarılması şeklinde özetlemiştir. Yerelleşmenin temel mantığı yerel insanların ihtiyaç ve sorunlar konusunda daha fazla bilgi sahibi olmaları temeline dayanmaktadır. Yerelleşme ile insanlar kendilerini ilgilendiren konulara daha fazla dahil olmaktadır (Brown, 1990; Hanson, 2006; Sui-chu Ho, 2006) Yerelleşme, politika, planlama, yönetim ve kaynak dağıtımı ile ilgili karar alma ve gücün merkezi otoriteden yerel veya okul-temelli yönetim yapılarına devredilmesidir (Zajda, 2006, x). Hanson (2006, 10) ise yerelleşmeyi karar alma yetkisinin, sorumluluğun ve görevlerin üst düzeylerden daha alt düzeylere ya da örgütler arasında devredilmesi olarak tanımlamaktadır. Yerelleşme, üç farklı formda ele alınmaktadır (Hanson, 2006; Rondinelli, 1981; Paqueo ve Lammert, 2000; Winkler, 1991; Zajda, 2006):

1. Yetki genişliği (deconcentration), örgüt içerisinde otoritenin değil sadece görev ve işlerin diğer birimlere dağıtılmasıdır.
2. Yetki devri (delegation), karar alma yetkisinin üst hiyerarşik birimlerden daha düşük hiyerarşik birimlere verilmesi olarak tanımlanmakta ancak bu yetki geri alınabilmektedir.
3. Yerinden yönetim (devolution) ise yetkinin bağımsız hareket eden özerk ya da izin istemeden hareket eden bir birime devredilmesidir.

Koçak Usluel (1997), yetki genişliğini, “merkezi yönetimin ülkenin farklı yerleşim birimlerinde kendine bağlı örgütler oluşturması” şeklinde tanımlarken yetki devrini, “merkezi yönetimden yetkiyi merkezin atadığı ve seçimle gelen yerel nüfusun temsilcilerinden oluşan yerel yönetim birimlerine aktarması” ve yerinden yönetimi ise “yöneticilerin seçimle görev başına geldiği, bağımsızlıkları yasal olarak tanınmış yerel örgütlerin söz konusu olduğu bir yönetim biçimi” olarak tanımlamaktadır.

Eğitimde yerelleşme ile ilgili farklı yorumlar yapılmaktadır. Eğitimde yerelleşme sadece yerel eğitim otoritelerinin özerk yöneticilerini işaret etmemelidir. Eğitimde yerelleşme aynı zamanda yerel yönetim organları arasında sorumluluk ve gücün dağıtılması sürecidir ve dolayısıyla bu süreç okul düzeyindeki yöneticilerin özerkliğini de içermektedir. Yerelleşme; mevcut politik ve yönetim yapısına, bir dizi yetki genişliği yapılmış kurumların dahil edilme süreci olarak da görülebilir. Bazen bu, merkezi karar alma gücünün yerel kamu bürokrasisine devredilmesi anlamına gelen yetki devri ile karıştırılmaktadır. Yerinden yönetim ise bazı güçlerin resmi kanallar ile alt ulusal birimlere devredilmesi anlamına gelmektedir (Hanson, 2006; Kim, 2006, 115, Zajda, 2006). Eğitimde yerelleşme, kaynakların (finans, insan kaynağı ve program) dağıtımı ve kullanımına ilişkin sorumluluk ve gücün merkezi yönetimden yerel okullara devredilme süreci olarak tanımlanmaktadır. Yerelleşmedeki en önemli husus “yönetim, finansal ve program planlama açısından eğitimi kim kontrol etmelidir” sorusunun yanıtlanmasıdır (Zajda, 2006, 11).

Türkiye’de farklı tanımlamalarla karşılaşılmaktadır. Türkçe alanyazında, yerinden yönetim, yerel yönetim (local government) terimlerinin eşanamlı olarak kullanıldığı görölmektedir. Duman (1998) yerinden yönetimi merkezi hükümetten yerel düzeylere doğru (federe devlet, bölge yönetimleri, yerel yönetimler vb.) erk aktarımı olarak tanımlamıştır. Decentralisation (yerinden yönetim), deconcentration (yetki genişliği, yetki göçerimi/aktarımı) ve devolution (siyasal yerinden yönetim) kavramları birbirleri yerine ya da farklı yazarlarca farklı anlamlarda kullanılmaktadır (Duman, 1998). Yerinden yönetim, siyasi, ekonomik ve eğitsel açıdan katılım, fırsat eşitliği, reform gibi kavramlarla birlikte kullanılan ve merkezi olmayan, bağlama göre yerel politikalar geliştirme esasına dayanan bir yönetim anlayışıdır. Eğitimde yerinden yönetim, bir bireyin hiçbir şeyi referans almadan neyi, ne zaman yapacağına karar verebilmesidir (şişman ve Turan, 2003).

Yetkinin üst yönetim düzeyinden alt yönetim birimlerine verilmesi olarak tanımladığımız yerelleşme ile okullara personel, hizmetler, malzeme ve ihtiyaçlar konusunda önemli karar alma yetkisini verme anlamı ifade edilmektedir (Brown, 1990). Eğitimde yerelleşme gelişmiş ve gelişmekte olan ölkelerin ekonomik gelişimi için etkililiğin, esnekliğin, hesap verebilirliğin ve sorumluluğun artırılması politikası olarak görölmektedir (Hanson, 1991; Kim, 2000; Sui-chu Ho, 2006). Yetkinin üst yönetimden alt yönetime devri olarak yerelleşme iki açıdan ele alınabilir. Birincisi,

politik düzeyde; yasal otorite düzeyinde yetkinin devredilmesi ve ikincisi de “yönetim alanının (scope of administration)” devredilmesidir. Böylece program geliştirme, ders planları, ders kitaplarının seçimi, öğretmen ataması ve personelin gelişimi, kitap dağıtımı ya da temini gibi yönetim alanına giren konularda karar alma yetkisinin devredilmesi söz konusudur. Yerelleşmenin sınırları karar verme yetkisinin kimde olduğunun anlaşılması ile belirlenebilir (Sui-chu Ho, 2006). Karar veren ve uygulayan arasındaki fark belirlendiğinde bu tanımlama daha da anlam kazanacaktır.

Winkler (1991) yerinden yönetimin toplumun genel refah seviyesini yükselttiğini belirtmekte ancak bunun yerinden yönetimin düzeyine bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Ülkeler eğitimde yerinden yönetimi çok farklı gerekçelerle hayata geçirmektedir. Eğitimin finansmanı, etkililik ve etkinlik ve politik gücün yeniden dağıtımı (redistribution), artan kalite vurgusu ve yenilik ile ilgili gelişmeler eğitimde yerinden yönetimin gerekçeleri arasında yer almaktadır. Eğitimin finansmanı, okul çağı nüfusunun artış göstermesi ve merkezi yönetimin eğitim fırsatlarını yaygınlaştırmada yaşadığı sorunlar nedeniyle eğitim finansmanının yerel kaynaklar (belediye, özel kuruluşlar ve aileler) ile desteklenmesi alternatifini gündeme taşımıştır. Eğitimde etkinlik ve etkililik tartışmaları ve kültürel ya da coğrafi uzaklıkta olan bir merkezi kurumun yerele ilişkin karar alma yetersizliği yerinden yönetim eğilimini tetiklemektedir (Winkler, 1991).

Paqueo ve Lammert (2000), Dünya Bankası tarafından desteklenen projenin çıktılarına göre eğitimde yerinden yönetimi etkileyebilecek hususları aşağıdaki gibi belirlemişlerdir.

- a) Rol ve sorumlulukların net tanımlanmaması
- b) Sorumluluk ve yetki uyumsuzluğu
- c) Eyalet/il düzeyinde merkezi yönetim
- d) Reformları uygulamaya koyacak örgüt kapasitesinin yetersizliği
- e) Topluluk, aile ve özel sektör katılımının yetersizliği
- f) Örgüt ve bireysel hesap verebilirliğin yetersiz olması
- g) Kaliteye ilişkin bilgi yetersizliği
- h) Teknik destek ve rehberlik eksikliği

- i) Eğitime erişim, fırsat ve kalite eşitsizliği
- j) Kaynak dağıtımında yetersizlik ve eşitsizlik
- k) Yerinden yönetime karşı direnç gösterme ve politik ve yasal destek yetersizliği
- l) Kurumsal ve politik öngörülemez faktörler

1.8.2.2. Okul Özerkliğinin Tarihsel Gelişimi

Ülkeler, siyasal, sosyal ve ekonomik yapılarına uygun olarak merkezi ya da yerinden yönetimi benimsemektedir (Turan, Yücel, Karataş ve Demirhan, 2010). Benimsenen yönetim anlayışı ülkelerin genelinde yönetim sistemlerinin yapılanmasını ve işleyişini şekillendirmektedir (Eurydice, 2007).

Eğitimde son 30 yıl içerisinde yaşanan değişimin bir sonucu olarak okulların en azından bazı yönetim alanlarında özerk olması gerektiği ilkesi neredeyse her kıtada ve ülkede kabul görmeye başlamış ve bu eğilim Birleşmiş Milletler Uluslararası Gelişim Ajansı, UNESCO, Dünya Bankası gibi birçok uluslararası kuruluşlar tarafından desteklenmektedir (Eurydice, 2007; OECD, 2013a; Woessmann, Luedemann, Schuetz ve West, 2009; Winkler, 1991).

1972 yılında Peru, toplum içerisindeki dezavantajlı grupları bütünleştirmek ve bürokrasiyi azaltmak için bölgesel müdürlükler ve topluluklar oluşturmuştur. 1974 yılında, Filipinler Eğitim Bakanlığı içerisinde bölgesel planlama ve yönetimi üstlenen 13 bölgesel kurum oluşturmuştur. 1977 yılında Nijerya, yapılanmasını gözden geçirerek ilköğretimden sorumlu yerel birimler kurmuştur. En radikal yerelleşme eylemi 1980 yılında Şili’de gerçekleştirilmiş olup, yerel kaynaklar ile desteklenen ilk ve orta öğretimin sorumluluğu belediyelere verilmiştir (Winkler, 1991).

Okul özerkliği politikası, Avrupa’da çok yaygın olarak kabul görmesine rağmen, bu durum daha çok 1980’lerde başlayan ve yavaş bir şekilde devam eden uygulama sürecinin ve 1990’larda hızlı büyümenin bir sonucudur. Çoğunlukla bu reformlar yukarıdan aşağıya gerçekleşen karar alma sürecinin bir parçası olarak uygulamaya koyulmuştur. Merkezi hükümetler okullara yeni sorumluluklar vermiştir. Okulların kendisi itici güç olamamış ve eğitim reformuna danışmanlık sürecinde geleneksel rollerinin ötesinde yasaların geliştirilmesine dahil edilmemiştir (Eurydice, 2007).

Birkaç ülke dışında okul özerkliği merkezi ve federal hükümetlerde çok da yaygın bir politika değilken, 1980’lerden itibaren özerk okul yönetimi sadece birkaç ülkede sınırlı

bir şekilde uygulanmıştır. Okul özerkliği 1990'lara kadar çok da yaygın bir yönetim anlayışı olamamıştır. Belçika ve Hollanda oldukça gelişmiş bir okul özerkliğine sahip iki ülke olarak örneklendirilebilir. Her iki ülkede de bu özerk yönetim anlayışı özel ve devlet okullarının arasındaki "okul savaşları" sonrasında ortaya çıkmıştır. Bu ülkelerde eğitim, önemli ölçüde özgürlüğe sahip olan "yönetim kurulları" tarafından yönetilmektedir. Belçika'da Fransızca, Felemenkçe ve Almanca konuşan topluluklarda yardım destekli (devlet ve özel) okulların öğretim yöntemleri, insan ve diğer kaynakların yönetimi gibi alanlarda sahip oldukları bağımsızlık, Anayasa ve geleneksel olarak yönetim kurulu tarafından verilen eğitim yönetimi sistemi tarafından desteklenmektedir. "Okul savaşlarına" benzeyen bir duruma sahip olan Hollanda'da öğretim ve okul özerkliği 20. yüzyılın başlarında ortaya çıkmıştır. Hollanda'da 1970'lerin yönetim politikaları okul özerkliği ilkesini azaltan bir anlayış sergilerken, 1980'lerden sonra okullardaki yeniliklerin önünü açmak için yönetim kurulları okullara yeni sorumluluklar vermiştir (Eurydice, 2007).

Tarihsel sürece bakıldığında okulların öğretim programı ve öğretim hedefleri belirleme veya insan ve maddi kaynakların yönetimi gibi alanlarda çok fazla özgürlüğü olmadığı görülmektedir. 1980'lerden sonra okul özerkliği hareketi, genellikle sorumlulukların sınırlı bir biçimde aktarılması şeklinde gelişme göstermiştir. Ulusal yasalar yeni okul yönetim anlayışı olan okul özerkliği yaklaşımına izin vermektedir. Bazı ülkeler eğitim sistemlerinin yerelleşmesini güçlendirmek adına bazı adımlar atmaktadır. İspanya gibi ülkeler okul özerkliğini teşvik etmek için düzenlemeler yapmıştır (Gargallo, 2013). İspanya'da Eğitim Hakkı Hareketi 1985 yılından sonra okul özerkliğinin temelini oluşturmuştur. Fransa ise sınırlı özerklik kavramının içeriğini tanımlayan 1985 yarasını yürürlüğe koymuştur. Birleşik Krallık' ta 1988 Eğitim Reformu Hareketi, yerel eğitim otoriteleri tarafından yürütülen maddi ve insan kaynakları yönetimi sorumluluklarını okullara bırakmasıyla okul özerkliğinin artmasına olanak sağlamıştır. Aynı hareket, okul programının merkezi yönetimini ve öğrenci değerlendirmesi için düzenlemeleri de uygulamaya koymuştur. Bu durum okulların özerkliklerinin azaldığı şeklinde yorumlanmasına sebep olmuştur. Kuzey İrlanda'da, yapılan eğitim reformu ile benzer reformlar hayata geçirilmiştir (Eurydice, 2007).

Tüm Baltık ülkeleri politik âdemi merkeziyetçiliği (yerinden yönetim) okul özerkliğiyle birleştiren bir sistemi benimsemiştir. Baltık ülkelerinin yanı sıra Sovyetler Birliğinin

dağılmasıyla Çek Cumhuriyeti, Macaristan, Polonya, Slovakya gibi ülkeler için de okul özerliği, yönetim anlayışını benimsemeleri için bir işaret olmuştur. İtalya'da ise birkaç yıl süren zorlu meclis tartışmalarından sonra 1997 yılında okul özerliği politikası benimsenmiştir (Eurydice, 2007).

Litvanya, Lüksemburg ve Romanya'nın okul özerliğine geçiş süreçleri sırasıyla 2003, 2004 ve 2006 yıllarında başlamıştır. Bulgaristan bu sürece okulların yerelleşme hareketinin bir parçası olarak bütçe yönetimi konusunda daha fazla özgürlük elde etmesiyle dahil olmuştur. Lihtenştayn, 2008-2009 yılından itibaren orta öğretim düzeyinde belirli bir vizyona sahip okullar geliştirmeyi planlamıştır. Okul özerliği ile ilgili politikaları daha önce yürürlüğe koyan ülkeler son zamanlarda okullara verilen gücü arttırmaya başlamıştır. Yeni milenyum, okul özerliği anlamında yeni bir devreyi de tetiklemektedir. İspanya'da uygulanmakta olan yeni 2006 Eğitim Hareketi planlama, yönetim ve organizasyon alanlarında okulların özerklik politikasının altını çizmektedir ve okullar eğitim otoritelerinin himayesinde eğitim ve yönetim planlarını oluşturmaktan sorumludur. 2006 yılında Letonya okulların dış güçler tarafından kontrolünü sınırlayan yeni düzenlemeler yürürlüğe koymuştur. Polonya'da 1998 yılında yürürlüğe giren kararname daha somut ve yeni politikalar eklenerek okullarda 2006 yılına kadar geliştirilmiştir. 2001 yılından sonra İsveç Hükümeti tarafından yayımlanan öğretim programı, yeni mesleki konuları tanıtarak okulları kendi eğitim özgürlüğünden yararlanmaya çağırmıştır (Eurydice, 2007).

İngiltere, Yeni Zelanda, Avustralya ve İsveç gibi ülkeler de bu yönetim anlayışını kabul etmişlerdir. Buna benzer ancak farklı özerklik düzeyleri içeren bir reform Amerika Birleşik Devletleri'ndeki özel yönetimli okullarda (Charter Schools) uygulanmaya başlanmıştır (Agasisiti, Catalano ve Sbianco, 2013).

Politik rejim ve yerelleşme ile ilgili yapılan değişimler Şili'de önemli gelişimlerin temelini oluşturmaktadır. 1980 ve 2000 yılları arasında Şili, farklı amaçları olan ve eğitimin yerelleşmesini sağlayan üç reform uygulamayı hayata geçirmiştir. 1980'lerde, ailelerin çocuklarını gönderecekleri okulları seçebileceği bir girişim başlatıldı. 1990'lı yıllarda, otokratik dönemden demokratik döneme geçildi. 1994 yılında ise sınıf içi etkililiği, daha iyi öğretim materyali ve öğretim-öğrenme sürecinin gelişimine odaklanan yeni bir dönemin başlatıldı. Bu yenilenme hareketleri Şili'de eğitimde yerelleşme eğilimlerinin temellerini oluşturan ve gelişimi sağlayan girişimleridir (Schiefelbein ve Schiefelbein, 2000).

Yapılan tüm eğitim harekâtı ve reformları, son otuz yılda okul özerkliği politikalarının giderek gelişmekte olduğunu ve daha da yoğunluk kazanan bir çalışma alanı olduğunu göstermektedir.

1.8.3. Kore Eğitim Sisteminin Yönetimi ve Özerklik

Kore, 6+3+3+4'lük eğitim sistemine sahiptir ve okullar ulusal, kamu ve özel olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Kore'de eğitim yönetimi örgütü genel yönetim düzeylerine paralel olarak merkezi, büyük bölgesel ve yerel olmak üzere üçlü bir yapıya sahiptir. Büyük şehirler ve il düzeyinde yasal eğitim yönetiminin yerel yönetimine rağmen merkezi ve bölgesel eğitim yönetimi kurumları arasındaki yetki ve sorumluluk dağılımında hala merkezi eğilimin ağırlığı hissedilmektedir. Geleneksel olarak eğitimciler yüksek akademik ve ahlaki standartlara sahiptir. Okul yöneticisi saygın bir kişi olarak görülmektedir. Ancak öğretmen işçi birlikleri kurulmaya başladıktan sonra bu algı değişmeye başlamıştır. Kore'de eğitim yönetimi oldukça merkezidir ve okul yöneticisinin karar alma yetkisi çok sınırlı düzeydedir. Okul yöneticisi okulun hedeflerini belirlemesine rağmen Eğitim ve İnsan Kaynağının Gelişimi Bakanı, büyük şehir ve il ofisleri okulun bütçe yönetimi ve personel seçiminden sorumludurlar. Eğitim programları ülke genelinde belirlenmektedir ve okul yöneticisi merkezi programın uygulanması ve takibinden sorumludur. Her okul içerisinde öğretmen, veli, yerel yönetimden temsilcilerin yer aldığı okul konseyleri oluşturulmaktadır. Orta düzey denetleyici olarak görülen okul yöneticisi, okul yönetici yardımcısı ve başöğretmenler okul düzeyindeki liderler olarak görülmektedir. Okul yönetici ya da yardımcısı olmak için sertifika almak gerekirken başöğretmen olmak için o göreve atanmak gerekmektedir (Jones, 2013; Kim, Kim, Kim ve Kim, 2006; Lee, 2002).

Kore'de ulusal gelirden eğitime ayrılan pay %5'tir (World Bank, 2013). Milli eğitim bütçesi giderek artış göstermiş ve 2005 yılında toplam bütçenin %20,4'üne karşılık gelmektedir. Eğitimin finansmanı için ana kaynak merkezi hükümettir ve bunun yanında öğrenci ve ailelerden alınan eğitim ücretleri de kaynak olarak görülmektedir. Bölgesel yönetim organları ve okul derneklerinin bütçesi merkezi bütçeye oranla daha sınırlıdır. Okul temelli hesap verebilirlik 2001 yılında uygulamaya konmuştur ve o zamandan beri okula her bir kalem için ayrı ayrı değil toplam bir bütçe verilmiştir. Bu sayede okul kendi içinde bütçenin yönetimini ve dağılımını yapabilmektedir. Bütçenin okul içinde yönetilmesi bütçe ile ilgili okul düzeyinde özerkliği arttırmak için bir yol olarak görülmektedir. Okul temelli yönetimin bir parçası olarak, program

yönetimi, bütçe, personel işleri gibi konularda okul yöneticisinin özerk yetkisi son zamanlarda artış göstermeye başlamıştır. Bu güçlenen yetki ile birlikte okul yöneticileri için yeni rol ve görevler tanımlanmış ve bu yeni rol ve görevleri yerine getirmek için bütçe ayarlamak okul yöneticisine bırakılmıştır. Bunlara ek olarak da okul yöneticisinin, öğretmen ve aile katılımlarıyla okul yönetiminin demokratik ortamını geliştirmesi, bütçenin dağılımı ve kullanımında şeffaf ve etkili olması, öğretmenlerin mesleki gelişimi için değerlendirme yapma ve yerel toplum ile yakın ve güçlü bir ilişki kurma görevleri yerine getirmesi beklenmektedir. Bütün bu değişimlerle birlikte okul yöneticisinden öğrenci başarısını arttırmak için öğretimin kalitesini arttırmayı öncelik olarak görmesi beklenmektedir. Okul yöneticisinin öğretme ve öğrenme ile ilgili hesap verebilirliğini takip edebilmek için okul değerlendirmeleri ve yoğun denetim devam etmektedir. Okul yöneticisi adaletin ve hesap verilebilirliğin artırılması için öğrenci başarılarının değerlendirilmesi ve izlenmesi için çaba göstermektedir. Okul yöneticisi öğretimden doğrudan sorumlu değildir ancak öğretim personelinin öğretimi gerçekleştirilmesi için işe koşulmasından sorumludur ve bu da öğretimin takip edilmesinden sorumlu olduğu anlamına gelir. Okul yöneticilerinden dersler ile ilgili öğretmenlere dönüt vermeleri, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için desteklemeleri beklenmektedir. Okulların değerlendirilmesi yapılırken öğretmenlerin öğretim yeterliklerinin artırılmasını destekleyen ve öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirleyen uygulamalar desteklenmektedir (Jones, 2013; Kim, Kim, Kim ve Kim, 2006; Lee, 2002).

Eğitimin, küreselleşme ve bilgi temelli toplumlar ile birlikte ortaya çıkan 21. yüzyılın değişen taleplerini karşılaması gerekmektedir. Kore'deki eğitim otoriteleri yerelleşmenin bu talepleri karşılama konusunda yardımcı olacağına inanmaktadır. Son zamanlarda uygulamaya konan yerel eğitim yönetimi, özerkliği ve profesyonel eğitim yönetimini tam anlamıyla sağlayamamıştır. Eğitim ve İnsan Kaynakları Gelişimi Bakanlığı yerel eğitim ofislerine gereksiz standartlar ve düzenlemeler getirmiştir. Bakanlık tarafından yapılan müdahaleler yerel otoritenin eğitimi iyileştirmesini zorlaştırmıştır. Daha önceki rejimler tarafından eğitimde reform politikalarını belirlemek ve uygulamak için eğitimin yerelleşmesi gündeme getirilmiştir (Sui-chu Ho, 2006; Yoon, 2014).

Kore'de eğitimin yerelleşmesi yerel kurumların kurulması ve kontrol yetkisinin yerel yönetim organlarına aktarılması ile başlamıştır. Yerel eğitim yönetiminin her bölgenin

ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için tartışmalar, var olan sistemin nasıl geliştirilmesi üzerine odaklanmaktadır. Yerel yönetim organlarına önemli yetkiler verilmiştir. Ancak buna rağmen yerel yönetim, finansal, insan yönetimi ve örgüt denetimi gibi çok temel alanlarda verilen yetkileri kullanma konusunda güçlük yaşamıştır. Yetersiz sistem desteği bu problemleri alevlendirmiş bu nedenle eğitimin yerelleşmesi gerçekleştirilmesi zor görevlerden biri olarak görülmüştür. Yerelleşme ilkesi, merkezi yönetim birlik komutasının ve kontrolünün eğitim etkinliklerini planlama, yönetme ve değerlendirmeye dahil olmaması gerektiğini söylemektedir. Aslında yerelleşme, farklı bölgelerdeki özel koşulların eğitim yönetiminde dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Yerel halk, bölgesel farklılıkları destekleyerek ve ulus genelindeki tekdüzelikten kaçınarak özerk ve kendi kendini yönetme kapasitesini artırabilir. Yerel halkın kontrolü yerli insanların kendilerini temsil eden yerel eğitim politikalarını belirlemesi olarak tanımlanabilir ve bu temsili demokrasi ilkeleriyle tam anlamıyla örtüşmektedir. Unilateral bürokratik kontrolün tam tersi olarak yerel kontrol, yerel yönetimin kendi kendini yönetmesi için önemli bir ögedir. Çok çeşitli geçmişe sahip olan yerel halkın eğitim politikalarına karar verme, gözden geçirme ve uygulanmasına katılmasını sağlayan sistemli bir mekanizmanın olması gerekir. Eğitim yönetiminin kendi kendini yönetmesi ya da eğitim yönetiminin bağımsızlığı ilkesi eğitim yönetiminin özerk ve genel yönetimden ayrı olması anlamına gelmektedir. Bu ilke eğitim yönetiminin politik açıdan tarafsız ve bağımsız özerklik kavramına dayandırılmaktadır (Kim, 2006; Yoon, 2014).

Eskiden merkezi bir yönetime sahip olan Kore'nin karar alma, uygulama ve eğitim politikalarının değerlendirilmesi konularında çok güçlü olduğu görülmektedir. Kore savaşının sonunda ülke ekonomisini yeniden yapılandırmak durumunda kalan hükümet için böyle bir yönetim şekli eskiden iyi olarak algılanmıştır. İlköğretime ve ortaöğretime erişimin evrensel olduğu ve yükseköğretim için fırsatların arttığı 1990'lı yıllardan sonra Kore hükümeti nicel gelişimden nitel gelişime odaklanan bir dizi reform girişimini başlatmıştır. Yerelleşme ve özerklik bu reformlara öncülük etmiştir. Eskiden Kore Eğitim sistemi, yerele özerklik tanımadığı için eleştirilmiştir. 1990'lı yıllar süresince eğitim yönetimi özerklik yapısının yerelleşmesi ihtiyacı yaygınlık kazanmıştır. Yaşam boyu öğrenme ile ilgilenen bilgi toplumlarının gelişimi Kore'nin sunduğu eğitim sisteminin yöntem, zaman, yer, rol ve içeriğini önemli ölçüde değiştirmiştir. Hükümet yapısı bu artan talepleri karşılamak için dönüşüme uğramıştır.

Yerellerin eğitim yönetimini teşvik etmek için kayda değer değişiklikler hayata geçirilmiştir (Kim, 2006, s.121; Sui-chu Ho, 2006).

Bu değişikliklerden birincisi, merkezi yönetimden yerel yönetime önemli ölçüde fonksiyonlar aktarılmıştır. Daha küçük ve daha etkili bir yapı kurmayı hedefleyen Kore hükümeti 1998 yılının şubat ayında Devlet Yönetim Yasasında (Law for the Government Organization) değişikliğe gitmiştir. Bu değişiklik ile Eğitim Bakanlığı'nda küçülmeye gidilmiş ve fonksiyonları yeniden düzenlenmiştir. 1999 yılının mayıs ayında Eğitim Bakanlığında ikinci bir düzenlemeye gidilmiştir. Bu düzenlemelerin en önemli gerekçesi hükümetin bakanlığı küçültmeyi ve yetkisini merkezden yerel otoritelere aktarmayı istemesi olarak ifade edilmektedir. Bu güç aktarımı istenen bir durumdur ama henüz tam anlamıyla hayata geçirilememiştir. İkinci olarak, eğitimin sosyal talebi daha da güçlenmeye ve karmaşık hale gelmeye başlamıştır. Daha önceleri talebi karşılayan Kore eğitim sistemi artık yeni talepleri karşılayamaz olmuş çünkü eğitim sosyal hareketliliğin, gelecekteki sosyal statünün önemli bir anahtarı olarak görülmeye başlanmış ve eğitime olan umutlar giderek daha da artmaya başlamıştır. Toplum artık daha fazla eğitim alternatifi sunulmasını ve var olan gerçeklik ve ihtiyaçları karşılayacak daha çeşitli ve özel eğitim programları sunulmasını talep etmektedir. Tek bir elden yönetilen merkezi bir eğitim sisteminin bu talepleri karşılamasının mümkün olmadığı çok açıktır. Eğitim ile ilgili beklenen bu talepleri karşılamak için profesyonelleşme, hesap verebilirlik ve bilgiye dayalı yukarıdan aşağıya doğru eğitim yönetiminin devredilmesi tartışılmaktadır. Üçüncü olarak, ülkenin gelişimi için eğitimin gelişiminin önemli bir önkoşul olduğuna ilişkin artan farkındalık, eğitim reformu ve gelişim stratejileri Kore hükümeti tarafından ilgi gören konuların başında gelmektedir. Merkezi otoritelerin bazı güçlerini yerel otoritelere devretmeleri ile yerel organların yerel toplumların ve bireysel okulların ihtiyaçlarını daha gerçekçi bir şekilde değerlendirebilecekleri düşünülmektedir. Sonuç olarak reform denemelerinin öğrenmenin oluşturulmasında olumlu bir etkisi olacaktır. Dördüncü olarak, Kore halkının yerelleşme talebi 1990'lı yıllarından sonra daha da hızlanmıştır. Ekonomik gelişimlerle kıyaslandığında Kore'de demokratik politika gelişimi daha yavaştır. Ülkedeki farklı bölgeler arasındaki politik gücün eşitsiz dağılımı anlaşmazlıklara yol açmıştır. Sanayinin gelişimi ile birlikte artan sosyoekonomik yapılar arasındaki çatışma politik gelişim için bir engel olmaya başlamıştır. Ancak 1990 yılında oluşturulan ilk halk hükümetinden sonra merkezi

hükümet düzeyinde demokratikleşme hızlanmaya ve yerel yönetime dair umutlar güçlenmeye başlamıştır. Politikaya daha önce yabancılaşan halkın bile artık karar alma sürecinde daha fazla rol alma ve hükümet yönetiminde daha hevesli olmaya yönelik talepleri başlamıştır. Yerel halk eğitim politikalarına diğer alanlara kıyasla daha fazla ilgi duymaya başlamış ve okulların yerel yönetime yönelik çağrılar artmıştır. Son olarak, eğitim politikalarının çıktıları ayrıntılı incelenmemesi nedeniyle halk yönetimin hesap verebilirliği konusunda sesini daha da yükseltmeye başlamıştır. Okullarda sunulan eğitim kalitesinin önemi fark edilmeye başlanmış ve eğitim yöneticileri, okullar ve öğretmenler yaptıklarının hesabını vermeye başlamıştır. Okul değerlendirmeleri daha da önem kazanmış ve eğitim kalitesinin okuldan okula nasıl ve neden farklılık gösterdiği anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu gelişmeler merkezi otoriteden yerel otoritelere yetki devretmeye ilişkin tartışmaları gündeme taşımıştır. Kore'nin yerel eğitim yönetimi sistemini geliştirmesindeki başarısı değişen talepleri nasıl karşılayacağına bağlıdır (Kim, 2006, s.122-123; Yoon, 2014).

Kore'de eğitimde yerelleşme tartışmaları Yerel Eğitim Yönetimi Sisteminin (Local Education Self-Governing System-LESGS) uygulamaya geçirilmesi ile başlamıştır. Sistemin yerelleşmesi ülke genelini ilgilendiren bir konu olmakla birlikte, sadece merkezi ve yerel yöneticilerin gücü paylaşması değil bunun yanı sıra yerel birimlerin kendi kendini yönetmesi ve hesap verebilir ölçümler taahhüt etmesi anlamına gelmektedir (Kim, 2006). LESGS, yerel eğitim yönetiminin merkezi yönetim kontrolünden ayrılması anlamına gelen yerel özerklik ile eğitim yönetiminin genel yönetimden ayrılmasını ifade eden eğitim özerkliği kavramlarından oluşan bir sistemdir (Yun ve diğerleri, 1992; aktaran, Kim, 2006, s.116).

LESGS Kore anayasası ve kanunlarına dayandırılmaktadır. Kore anayasasına göre eğitim, (a) yaratıcılık ve çeşitliliği temele alan yüksek entelektüel davranışlar, (b) işbirliğine dayalı mesleki performansı gerektiren mesleki etkinlikler ve (c) toplumun ilgilerini karşılayan kamu etkinliği boyutlarını içermelidir. Eğitimin bu boyutlarının yerine getirilmesi için "eğitimin özerkliği, profesyonelleşme ve politik tarafsızlık kanunlar tarafından teminat altına alınır (Constitution, Item 4, Article 31). Anayasaya ek olarak Yerel Eğitim Yönetimi Yasası, yerel eğitim yönetim sisteminin, eğitimin özerkliği ve profesyonelleşmeyi teşvik etmesi ve yerel eğitim denetimini özendirilmesi için uygulamaya konması gerektiğini açıkça belirtmektedir. Özetlemek gerekirse Kore anayasası tarafından tanımlanan yerel eğitim yönetimi sistemi ve kanunların amacı

yerel yönetimlerin kamu eğitim yönetimine daha fazla dahil olmasını sağlamak ve bu sayede Anayasada da belirtilen eğitim özerkliği, profesyonelleşme ve politik tarafsızlığı garanti altına almaktır (Kim, 2006, 117).

Kore okullarının eğitim yönetimi yaklaşımları farklılık gösterse bile LESGS'nin, yerelleşme, yerel halkın kontrolü, eğitim yönetiminin bağımsızlığı ve profesyonel yönetim olarak belirtilen dört temel ilkesi olduğu kabul edilmektedir. Bu ilkeler yerel eğitim yönetimi sisteminin uygulamalarını değerlendirmek için kullanılmaktadır. Kore'de LESGS sınırlı düzeyde uygulamaya konmuştur. Merkezi yönetimin hem genel hem de eğitim yönetimindeki güçlü eğilimi nedeniyle yerel organlara gücün transfer edilmesi 1948 yılında Kore devleti kurulana kadar başarıya ulaşamamıştır. Yerelleşmeyi destekleyen uzun bir geçmişe sahip olmasına rağmen merkezi yönetim hala gücü elinde bulundurmaktadır. Merkezi yönetim ile kamu hizmetlerinin en etkili bir şekilde sağlanabileceği düşünülmektedir. Eğitim yönetimi de bu eğilimi sürdürerek bu sayede kısa sürede eğitimin geliştirilmesini başarabileceklerini öne sürmektedir (Kim, 2000; Sui-chu Ho, 2006).

LESGS, Kore'nin Japonya'dan ayrılmasından sonra Birleşmiş Milletlerin askeri oluşumu esnasında ilk olarak tartışılmıştır. Ancak gerçek uygulama 1952 yılındaki Kore Savaşları sonuna kadar Eğitim Yasası Güçlendirme Hareketi (Enforcement Act for Education Law) başlayana kadar ertelenmiştir. Değişim süreci üç dönemde irdelenebilir. Eğitim Bakanlığı tarafından 1998 yılında yayınlanan Kore Eğitiminin 50 Yıllık Tarihi bu üç dönemi şu şekilde ele almaktadır (Kim, 2006, s.118-120):

1. Birinci Dönem (özgürlükten 1961'e kadar): 1948 ile askeri darbenin olduğu 1961 yılları arasındaki doğum ve uygulama dönemini kapsamaktadır. LESGS'nin ortaya çıkması Kore'nin Japonya kolonisinden ayrılmasına kadar dayanmaktadır. Özgürlük sonrasında Birleşmiş Devletler modeline benzeyen yeni bir sistem oluşturulmuş ve 1948 yılının eylül ayında uygulamaya konmuştur. 31 Mart 1949 tarihinde uygulamaya konan Eğitim Yasası'nın içerisinde yer alan "Okul Bölgeleri ve Eğitim Yönetim Kurulu Düzenlemeleri (Regulation for School District and Board of Education) bölümünde planın ayrıntıları yer almaktadır. LESGS uygulanamamıştır çünkü Kore savaşı nedeniyle ertelenen Eğitim Yasası yerel yönetimin uygulanmasını ön koşul olarak görmüştür. Eğitim Yasası Güçlendirme Hareketinin başladığı 1953 yılının nisan ayına kadar eğitimin yerel yönetiminin teşvik edilmesinde çok da

ilerleme kaydedilmemiş ve 1961 yılında ortaya çıkan askeri darbe ile duraksamıştır. Bu aşamada Eğitim Kurulu etkinliklerine son vermiştir. 17 yerel eğitim kurulu büyük ve küçük şehirlerde ve 123 okul bölgesinde görev yapmıştır. 1961 yılında eğitim yönetimi genel yönetim tarafından devralınmış ve LESGS için destek geri çekilmiştir.

2. İkinci Dönem (1962-1991): Kesinti ve zorlu sınav olarak adlandırılan 1962 yılındaki Eğitim Yasasının düzenlenmesiyle başlamakta ve 1991 yılındaki Yerel Eğitim Yönetimi Yasasına (Law for Educational Self-Government) kadar devam eden bir dönemi kapsamaktadır. LESGS ikinci dönemde yeniden kavramsallaştırılmış ve yeni düzenlemeler getirerek 1962, 1968 ve 1972 yılında kabul edilen Eğitim Yasasının revizyon edilmesini sağlamıştır. Bu dönemde LESGS'nin uygulanması yine ertelenmiş ve eğitim yönetimi tekrar genel yönetimin sorumluluğunda kalmıştır. 1991 yılında yerel yönetim sistemi uygulamaya geçinceye kadar eğitim yönetimi ile ilgili görevler genel yönetimin sorumluluğunda yürütülmüştür. Bu dönemde de LESGS birçok kez değişime uğramıştır. LESGS ilk olarak yürürlükten kaldırılmış daha sonra öğretmen birlikleri tarafından yönlendirilen eğitim sektörlerinin protestoları sonucunda yeniden uygulamaya konmuştur. LESGS Eğitim Yönetim Kuruluna sınırlı düzeyde yetki vermekte ve sistem gücü yerel düzeye devretmesine rağmen gerçekte yerel otoritenin merkezi politika ve yönetim düzenini uygulaması beklenmekteydi. Bu dönemde LESGS yerelleşme denemeleri yapmaktan öteye gidememiş ve 1991 yılına kadar merkezi yönetimin etkisinden kurtulamamıştır.

3. Üçüncü Dönem (1991 ve sonrası): Yeniden ortaya çıkma ve canlanma olarak ifade edilen ve 1991 yılında başlayan şüana kadar devam eden süreci içermektedir. LESGS bünyesindeki önemli değişim 1991 yılında gerçekleşmiştir. Yerel otoriteye yönelik artan talep ve bu görüşe yönelik politik destek yerel otoritelere gücün verilmesine sebep olmuştur. Aynı yılın mart ayında Eğitim Yasasında bir bölüm olarak yer alan Eğitimin Kendi Kendini Yönetmesi (Regulation for Education Self-Governance) ile ilgili yönetmelik Eğitimin Yerel Yönetimi Yasası (Law for Local Education Self-Governance) adıyla ayrı bir yasa olarak kabul edilmiştir (Yasa 4347). Bu yasanın ana hedefi eğitimin özerkliğini, profesyonelleşmeyi ve yerel eğitimin eşsizliğini

uygulamaya koymaktır. Eğitim, bilim, teknoloji, sanat ve diğer öğrenme alanlarının denetim yetkisi metropol şehirlerde ya da illerde eğitim müdürleri tarafından yapılacaktır. LESGS 7 metropol şehir ve 9 ili kapsayan metropol şehir ve il düzeyinde uygulamaya konmuştur ve temel yerel yönetim birimleri hariç tutulmuştur. 1991 yılında Yerel Eğitim Yönetimi Yasası kabul edildiğinden bu yana yönetim kurulunun nasıl düzenleneceği ve nasıl yönetileceği ile ilgili değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler genelde yönetim kurulu üyelerinin nasıl seçileceği ve yeterliklerinin ne olacağı konularına yönelik olmuştur. Yönetim kurulu eğitim kararlarını alma ve gözden geçirme konusunda yetkili olmasına rağmen karar vermede tam yetkilerini kullanamamışlardır. Yetkileri yetersiz ve sınırlı kalmıştır. Metropol ve şehir meclisleri bütçe, hesaplar ve yerel vergiler konusunda önemli kararları alma gücüne sahipler ve eğitim yönetim kurulları bu kararları sadece değerlendirebilir. Yerel eğitim kararları eğitim kurulları ve yerel meclisler arasında paylaştırılmıştır.

Kore Eğitim Bakanlığı temel ve ortaöğretim okullarının okul konseyleri kurmalarını istemesi okulların özerkliği ile ilgili önemli gelişmeler olarak görülebilir. Bu sayede temel ve ortaöğretim okullarının %80'ininde, yöneticilerin, öğretmen, ailelerin, toplum liderleri, mezun ve eğitim uzmanlardan oluşan bir okul konseyleri oluşturulmuştur (Kim, 2000). Bu eğilimler okul temelli eğitimin önerilmesi ile ortaya çıkmıştır (Sui-chu Ho, 2006).

1.8.4. Meksika Eğitim Sisteminin Yönetimi ve Özerklik

Meksika eğitim sistemi, Kamu Eğitim Sekreterliği-KES (Secretary of Public Education) tarafından yönetilmekte olup Temel Eğitim, Lise Eğitimi, Yükseköğretim ve Eğitim Politikaları Planlama ve Değerlendirmeden oluşan dört ana kurumdan oluşmaktadır. 1992 yılından beri 31 federal devlet temel eğitim hizmetlerini (okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve meslek öncesi öğretmen eğitim) sürdürmektedir. KES ülke geneli için eğitim politikaları oluşturmakta ve federal bölgelerde eğitimin sürdürmesini sağlamaktadır. Eğitim sistemi 6+3+3+5'lik eğitim kademelerinden oluşan bir yapılanmaya sahiptir (OECD, 2013b).

Meksika'daki 251.037 okuldaki yaklaşık 34 milyon öğrencinin başarısını arttırmak için öğrenci öğrenmelerini merkeze alan çabalarla birlikte okul liderliği ve öğretmenler için koşullarının geliştirilmesi gerektiği Meksika tarafından kabul görülmeye başlanmıştır.

Öğrenciler, ilkokulların %21'inde yalnızca bir sınıfta ve birleştirilmiş sınıflarda eğitim almaktadır. Meksika'da ulusal gelirden eğitime ayrılan pay %5,3'tür (World Bank, 2013). Bu bütçenin de büyük bir kısmı ilk ve ortaokul için ayrılmaktadır. Özel eğitime ayrılan oran ise OECD ortalaması %16,4 iken Meksika'da %19,5 oranla oldukça yüksektir. Okulların bütçe kaynakları, federal, eyalet düzeyi, özerklik ve özel kaynaklardan oluşmaktadır. Bazı okullar KES aracılığı ile Federal devletten fon almaktadır. Eyalet düzeyinde destek alan okulların bütçesi eyaletin kamu eğitim üyelerinden oluşan bir yönetim kurulu tarafından yönetilmektedir. Özerk okullar ise federal ve eyalet kurumlarından destek almaktadır ve bütçe yönetimleri kendilerine aittir. Özel okullar ise kendi bütçelerini kendileri oluşturmakta ve yönetimi de kendilerine aittir. Eğitim düzeylerine göre değişiklik gösteren bütçe, federal hükümet için %62,8; eyalet hükümeti için %15,9; belediyelerde %0,2 ve özel sektör için %22,1'dir. Meksika OECD ülkeleri içerisinde bütçe ile ilgili okullar arası farklılıkların en fazla olduğu ülkelerden biridir. Okulların en önemli finansal kaynağı veli bağışları olarak görülmektedir (OECD, 2013b).

Meksika eğitim sisteminin çok da yerelleşen bir yapısının olmadığı görülmektedir. Eğitimin farklı düzeylerinde farklı özerklik düzeyleri görülmektedir. İlköğretim ve ortaokullarda okullar kararların sadece %17'sini alabilirken; Federal Hükümet %41'ini alabilir. Lise ve yükseköğretimde okullar daha fazla özerkliğe sahiptir. Federal sistem içerisinde hükümet eğitimi öncelikler arasında görmektedir. 31 federal hükümetin eğitim hizmetleri ve yönetimi eyaletten eyalete farklılık göstermektedir. Meksika'da okul liderinin özel bir eğitim ya da sertifika almasına gerek yoktur. Dikey terfi düzenlemesi öğretmenlerin okul yöneticisi olması için fırsat sunmaktadır ancak süreç şeffaflıktan yoksundur. Terfi için gerekliliklerden biri milli yetiştirme kataloğunda yer alan dersler almaktır ama bu derslerin liderlik uygulamaları ile ilgili de olması gerekmemektedir. Ancak okul yöneticileri pedagojik ve okul liderliği konularında eğitim alabilecekleri yönünde girişimler başlatılmıştır. Okul yöneticileri öğretmenlerin işe alımı ve işten çıkarılması konularında düşük özerkliğe sahiptir. Ama uzun vadede okul yöneticilerine özerklik verilmesi planlanan ve istenen bir değişimdir. Bu özerkliğin verilmesi için öncelikli olarak yeterli kapasitenin sağlanması ve orta düzeyde okulları karar alma konularında desteklemek ve gelişim, hesap verebilirlik, şeffaflık konuları ile ilgili çerçeve oluşturmak gerektiği vurgulanmaktadır (OECD, 2013b).

Son zamanlarda liberalleşme, özelleşme, yerelleşme ve fakirler için zorunlu programlara yönelik neoliberal ve demokratik çağrılar dünya genelinde giderek artmaya başlamıştır. Bu ülkeler üstü sosyal politika görüşleri hükümetleri devletin, yöneticilerin ve öğretmenlerin sorumluluklarını yeniden yapılandırmaları için harekete geçirmeye zorlamıştır. Meksika bu küresel eğilime 1990 yılında genç politikacı Carlos Salinas'ın liderliğinde başlamıştır. Meksika bu eğilim ile birlikte ülkesinde önemli değişikliklere imza atmış ve büyük değişimlerin başlatılmıştır. 1978 yılında Meksika eğitim sistemi tamamen merkeziydi ve yetersizdi. Yedi ilkokul çağındaki öğrenciden biri okula erişebiliyordu ve okullaşma oranı %20'nin altındaydı. Öğretmenlerin maaş ödemeleri zamanında yapılamamakta, eğitim sistemindeki sorunlar giderek artmakta ve sistemin iyileştirilmesi için bir şeyler yapılması gerekmektedir. Bu gereklilik yerelleşmeyi gündeme getirmiş ve yerelleşme üzerine çalışmalar başlamıştır. Meksika'da eğitimin yerelleşmesi üç aşamada gerçekleşmiştir. 1978-1982 yılları arasında eğitim bakanlığından 31 eyalet delegesine yetki dağılımı yapılmıştır. Delegelere bütçe, program ve ders kitaplarının belirlenmesi ve okul yönetimini içeren yetkiler verilmiştir. Bu dönemde okul öncesi, ilkokul ve ortaokullar da okullaşma oranları artış göstermiştir. 1983-1988 yılları arasında ikinci dönemde delegelerin, merkezi kontrolleri eyaletlere bırakılmış ancak özellikle öğretmen birliğinin 31 eyaletteki farklı uygulamaların olacağını öne sürerek karşı çıkması nedeniyle başarısız olmuştur (Fiske, 1996).

Yerelleşmenin başlatıldığı 1988 yılının üzerinden tam 14 yıl geçtikten sonra 1992 yılında Meksika, eğitim sisteminin yerelleşmesi sürecindeki üçüncü döneme geçiş yapmış ve yerelleşme ile ilgili ilerleme kaydetmiştir (Fiske, 1996). Öğretmen ve okul yöneticisi dahil tüm okul personeli "Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educacion-SNTE (Ulusal Öğretmen Birliği)'ne mensup olmak durumundadır. Bu ülkedeki tek öğretmen birliği kuruluşudur ve üyeleri yaklaşık bir milyondur (Santibanez, Vernez ve Razquin, 2005). Kamu Eğitim Sekreteri, Ulusal Öğretmen Birliği (National Teachers Union-SNTE) liderleri ve 31 hükümet yöneticisi arasında yapılan anlaşma ile Kamu Eğitim Sekreterinin yerel yönetime temel eğitim ve eğitim fakülteleri ile ilgili görevleri transfer etmesi sağlanmıştır (SEP, 1992). Bu değişim yönetimi yerelleştirirken aynı zamanda gücün de merkezileşmesini sağlamıştır. Yeni Genel Eğitim Yasası, eğitim sistemini, düzenlemek, değerlendirmek, eğitim kaynaklarını yönetmek ve ulusal düzeyde SNTE ile pazarlık etmek gibi temel görevleri

ulusal düzeyde SEP'in elinde olduğunu belirtmektedir. Sistemi iletmek, takvimi uygulamak, yönetmek gibi rutin işler ise yerel yönetimlerin sorumluluğundadır (Ornelas, 2006, 213).

Salinas tarafından getirilen eğitim reformları yerelleşmeye yönelik bir eğilimden daha fazlasını ifade etmektedir. Yapılan bazı anayasal değişiklikler şu şekilde sıralanabilir:

- Temel eğitimin dokuz yıla çıkarılması
- Temel ve ortaöğretim için program değişikliği
- Eğitim fakültelerinde değişim
- Yeni ders kitaplarının getirilmesi
- Eğitimde bilgisayar ve bilişim teknolojilerinin kullanılmasını sağlama
- Ailenin eğitimi katılımının güçlendirilmesinin yanında toplumunda eğitime katılımının sağlanması
- Yükseköğretimde enstitülerin, programların, okulların ve öğrencilerin değerlendirilmesinde kişilerin bireysel üstünlüğüne ve liyakate dayanan bir anlayışın getirilmesi
- SNTE tarafından temel eğitimde öğretmenleri ve öğrencileri değerlendirmek için kariyer değerlendirme sisteminin getirilmesi (Bu eğitim sisteminin getirilmesi ile birlikte öğretmenlere ve profesörlere teşviklerin verilmesi için merkezi hükümetten kaynak alınmasını gerektirmektedir) (Ornelas, 2006, s.213).

1992 yılında Meksika 31 eyalette eğitim yönetimi daha etkin kılmak, eğitim politikalarını etkilemek ve eğitim bütçesini daha fazla kontrol edebilmek için temel eğitim sistemini merkezileştirmiştir. Bu merkezileşme daha çok yönetim açısından yapılmıştır. Birçok eyalet halen finansal kaynaklarını Meksika şehrindeki federal SEP'ten almaktadır. Eyalet eğitim otoritesi kendi programını seçemez, tüm eyaletler ulusal programa tabi olmak durumundadır. Eyaletler programdan sadece birkaç dersi seçmeli olarak sunabilir. Eyaletler ilkokullarda devlet tarafından verilen kitapları kullanmaktadır. Ortaokullar için SEP kitap listesi yayınlamakta ve okullar bu listede yer alan kitaplardan seçim yapmaktadır. Eyalet otoritesi ve yöneticiler bu devlet tarafından verilen liste içerisinde seçim yapabilir. Ne okul yönetimi ne de ailelerin

öğretmenlerin işe alımı, işten çıkarılması gibi konularda karar verme yetkileri bulunmamaktadır (Santibanez, Vernez ve Razquin, 2005).

SEP Meksika City’de öğretmen maaşları, okul takvimi ve okul günlerinin uzunluğu gibi konulara ilişkin ana ilkeleri koymaktadır. Öğretmenler ve yöneticilerin sistem içerisinde çok az bir özerkliği bulunmaktadır. Meksika’da okul düzeyinde eğitim ile ilgili karar alma oranı %22 iken bu oran OECD genelinde %42’dir. Okul yöneticilerinin eğitim ile ilgili konularda karar alma yetkileri çok yoktur. Okul yöneticilerinin en önemli görevleri; evrak işlerini takip etmek ve okula ayrılan bütçeyi yönetmektir. Okul yöneticileri bağış toplama çalışmaları yapabilir. Okul için gerekli araç-gereçleri almak ve okulun fiziki koşullarını iyileştirmek için bu bağış paralarını kullanmaktadırlar (Santibanez, Vernez ve Razquin, 2005).

1.8.5. Türkiye Eğitim Sisteminin Yönetimi ve Özerklik

Eğitim yönetimi, merkezi ve yerel (iller/ilçeler) düzeyde örgütlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, merkez, taşra, yurtdışı örgütünden oluşan bir yönetim yapısına sahiptir ancak Milli Eğitim Bakanlığı eğitimin düzenlenmesi ve yürütülmesinden sorumlu en üst seviyede yetkili kurumdur. Türkiye kamu yönetimi anlayışına uygun olarak eğitim yönetiminde merkezi yönetim hakimdir. Taşra yönetiminden sorumlu birimler her il için ayrı il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri olup bölgesel düzeyde örgütlenme yoktur. Eğitim kurumları düzeyinde yönetime bakıldığında, okullar okul müdürleri tarafından yönetilmektedir. Eğitim yönetiminde yapı ve işleyişine paralel olarak; okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki resmi ve özel tüm okullar, hiyerarşik olarak, buldukları ilçe milli eğitim müdürlüğüne ve il milli eğitim müdürlüğüne bağlıdır. İl ve ilçe milli eğitim müdürlükleri Bakanlıkça alınan kararların yerel düzeydeki uygulayıcılarıdır ve yerel mülki amirlere (ilçelerde kaymakam, illerde vali) bağlı olarak faaliyet göstermekte ve yaptıkları işler için Bakanlığa karşı sorumludurlar. Okul yöneticileri personel ve bütçe yönünden tamamen merkez örgütüne bağlıdırlar. Kendi kaynaklarını belirleme ve kendi personelini seçme konularında yetki ve güçleri çok sınırlıdır. Okullarda görev yapacak olan öğretmen ve yöneticilerin atanması Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılır (Eurydice, 2011).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile eğitim sistemi ‘örgün eğitim’ (okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim) ve ‘yaygın eğitim’ olmak üzere iki ana bölümden oluşturulmuştur. Türk eğitim sistemi 4+4+4+4’lük bir eğitim kademelendirme yapısına sahiptir. Eğitim sisteminin ilk kademesi; isteğe bağlı

kademe olan okul-öncesi eğitim düzeyidir. İlköğretim kurumlarının ilköğretim ve ortaokul olarak bağımsız kurulması ile ilköğretim kademesi dört yıl olup ortaokul kademesi de dört yıl olarak belirlenmiştir (MEB, 1973). Ortaöğretimin yeniden yapılandırılması çalışmaları çerçevesinde, liselerin öğretim süresi, 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak dört yıla çıkartılmıştır. Bu çerçevede ortaöğretim düzeyi 14-17 yaşları kapsayan bir kademe haline gelmiştir (Eurydice, 2011).

Türk eğitim sisteminde eğitim hizmetleri büyük ölçüde kamu eğitim kurumları tarafından sunulmaktadır ve finansmanı da aynı ölçüde merkezi olarak genel bütçeden karşılanmaktadır. Devlete bağlı okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki kamu eğitim kurumları büyük ölçüde devlet tarafından finanse edilmektedir. Bu kademelerdeki devlet okullarında görev yapan tüm personelin ücretleri, taşınır ve taşınmaz için yapılan harcamaların tamamı ve öğretim araç-gereçleri ve diğer işletme giderlerinin büyük bölümü merkezi bütçeden sağlanan kaynaklarla karşılanmaktadır. Milli eğitim sisteminin merkezi yapısı nedeniyle, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'e bağlı okullarda (okul öncesi eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim ve yetişkin eğitimi kurumları), finansman açısından sınırlı özerkliğe sahiptir (Eurydice, 2011). Türkiye'de ulusal gelirden eğitime ayrılan pay %2.9'dur (World Bank, 2013).

Türkiye'de eğitim yönetimi, merkezi bir yapılanmaya sahip olup ağırlıklı olarak merkezden yönetilmektedir. Eğitim hizmeti MEB tarafından merkezi yönetim ilkesine göre sunulmaktadır. MEB merkez örgütü görev ve yetkilerini yetki genişliği ilkesi çerçevesine göre düzenlemekte olup taşradaki yöneticilere devretmektedir (Kıran, 2001). 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun bu yetki genişliğine göre düzenlenmiştir.

Yerel yönetimlere yetki devri ilk olarak, Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında kamu yönetiminde yeni bir yaklaşım öne sürülmüş ve yerel yönetimler yetki devri ihtiyacı dile getirilmiştir. Kalkınma planında mahalli idarelerin idari ve mali yönden güçlendirilmesi sağlanacaktır şeklinde hedef belirlenmiştir (DPT, 1995). Türkiye'de eğitim sistemi yasal düzenlemelerle daha merkezi bir yapıdan yerel bir yapıya kavuşturulmaya çalışılmaktadır. Bu kapsamda yapılan ilk girişimin, 1990 yılında Dünya Bankası tarafından desteklenen, ailelerin okulların yapı ve işleyişinde daha fazla rol ve sorumluluk almalarının önünü açan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi [MEGP] olduğu söylenebilir (Yalçınkaya, 2004). Türkiye'de eğitimin yerelleştirilmesi, örgütsel yenileme ve yetki devredilmesi bakımından önemli olarak görülen gelişme,

1999 yılında uygulamaya konulan Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönetmeliği ile belediye sınırları içerisinde nüfusu 30 binden az olan her il/ilçe birer eğitim bölgesi olarak kabul edilerek veli, öğrenci ve öğretmenlerin hem eğitim yönetimine hem de okul yönetimine katkı sağlamaları çalışmasıdır (Turan ve Şişman, 2003; Yalçınkaya 2004; Yolcu 2011).

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde 02/05/2006 tarihinde yapılan değişikliklerle; öğrenci yaşının tespitinde komisyon üyeliği (Madde 140), öğrenci davranışlarını değerlendirme kurul üyeliği (Madde 113-114) öğrencilerin ödüllendirilmesi ve davranışlarının değerlendirilmesine yönelik görüş belirtme (Madde 105-107), Şube Öğretmenler Kurulu üyeliği (Madde 96), Okul Gelişimi Yönetim Ekibi üyeliği (Madde 99) ve 6. maddede yer alan eğitim-öğretim ve yönetim etkinliklerinin yürütülmesinde çeşitli kurul ve komisyon üyeliği ile ailelerin okul yönetimine dahil edilmesinin önü açılmıştır (Kartal, 2008; Şişman ve Turan, 2003). Toplam kalite yönetiminin anlayışının okullarda benimsetilmeye çalışılması da yerinden yönetim için denenen girişimler olarak görülmektedir. Türkiye'de MEB yerinden yönetim ve yetki devri ile ilgili olarak retorik üretmiş, yönerge, yönetmelik ve genelgeler yayınlamıştır. Ancak yapılan çalışmaların her birinde anlayış değişmediği için başarısızlığa uğramış ya da tam anlamıyla hayata geçirilememiştir (Şişman ve Turan, 2003).

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, liderlik ve özerklikle ilgili olarak yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalar yer almaktadır.

2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Türkiye’de liderlik, okul liderliği ve okul özerkliği alanında yapılmış çalışmalar sunulmaktadır.

2.1.1. Eğitim ve Okul Liderliği ile ilgili Çalışmalar

Korkmaz (2005) çalışmasında, engellenme ve iyimserlik duygularının yapısal eşitlik modeli çerçevesinde tamamen ya da kısmen dönüşümsel liderlik stili ile öğretmenlerin performansı arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediğini incelemiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, dönüşümsel liderlik engellenme ve iyimserlik duyguları üzerinde manidar bir etkiye sahiptir. Ayrıca, engellenme ve iyimserlik duyguları, performans üzerinde direkt bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ulaşılan diğer bir bulgu da engellenme ve iyimserlik duyguları dönüşümsel liderlik ile performans arasındaki ilişkide tam olarak aracılık ettiğiidir. Araştırma, dönüşümsel liderlik stilinin performans üzerindeki etkisinin olduğunu, bu etkinin manidar ancak dolaylı olduğunu göstermektedir.

Yılmaz (2007) çalışmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğrenci kontrol ideolojileri hakkında ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenler müdürlerinin emredici liderlik davranışlarından daha çok, destekleyici liderlik davranışına sahip olduğunu düşünmektedirler. Öğrenci kontrol ideolojileri ile ilgili olarak öğretmenler ne tam olarak insancıl kontrol ideolojisine, ne de gözetimci kontrol ideolojisine sahip olduğu belirlenmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları ile öğretmenlerin gözetimci öğrenci kontrol ideolojileri arasında ters yönlü, anlamlı ancak düşük bir ilişki bulunmaktadır. İlköğretim okulu yöneticilerinin emredici liderlik davranışları ile öğretmenlerin gözetimci öğrenci kontrol ideolojileri arasında da düşük düzeyde, aynı yönde ve anlamlı bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır.

Cemaloğlu (2007) çalışmasında ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak okul yöneticilerinin gösterdikleri liderlik stillerini farklı değişkenlere göre saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın bulguları, okul

yöneticilerinin dönüşümsel liderlik stilini, işlemci liderliğe göre daha fazla gerçekleştirdiği görülmüştür. Liderlik stillerinin etkileri incelendiğinde en fazla gerçekleşen etki, etkililik ve doyum olduğu görülmüştür. Dönüşümcü liderlik ile ekstra çaba, doyum, etkililik, koşullu ödül ile ekstra çaba ve etkililik arasında yüksek düzeyde olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyete bağlı olarak farklılık gösterdiği ulaşılmıştır.

Aksoy ve Işık (2008), tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini öğretmen görüşleri açısından belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi; düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması şeklinde okul yöneticisinin rolleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim okul yöneticilerinin öğretimsel rolleri kapsamında okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklamayı en üst düzeyde gerçekleştirdiği sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte derslerin zamanında başlatılması, üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme ve öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğinin sağlanması rollerini her zaman gerçekleştirdiği ve öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rolünü çoğunlukla yerine getirdiği görülmektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin düşük çıkmadığı, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutlarındaki öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin kıdeme ve branşa göre farklılık gösterdiği, öğretimsel liderliğin tüm boyutlarında hizmet içi eğitime katılanlarla katılmayanlar arasında anlamlı farkların bulunduğu belirlenmiştir. Okul büyüklüğü ile öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında, müdürlerin vizyoner, öğretimsel, kültürel ve dönüşümsel liderlik rolleri öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin en fazla vizyoner liderlik rollerini, en az da kültürel liderlik rollerini yerine getirdikleri ortaya çıkmıştır ve öğretmenler okul müdürlerinin liderlik rollerini yerine getirmesi konusunda genellikle “kararsız” olduklarını belirtmişlerdir.

Şişman (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmen algılarına göre ilköğretim okul müdürlerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretme ve öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması boyutlarında yaptıkları davranışları belirlemek ve bu davranışları ne ölçüde gerçekleştirdiklerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ilköğretim okul müdürlerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki davranışları “ara sıra” , diğer boyutlardaki davranışları “çoğunlukla” yerine getirdiği görülmüştür. İlköğretim okulları, akademik başarı düzeyleri açısından yüksek başarılı ve düşük başarılı olarak gruplandırılmıştır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda yer alan öğretim liderliği davranışları ile başarılı ve düşük başarılı okulları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturulması boyutlarında öğretmen algılarına göre başarılı ve düşük başarılı okullar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

2.1.2. Okul Özerkliği ilgili Çalışmalar

Zencirci (2003) yaptığı yüksek lisans tezinde, ilköğretim okulu yöneticilerinin, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin ilköğretim okullarındaki yönetimin katılım, özgürlük ve özerklik boyutlarında demokratiklik düzeyini belirlemeye çalışmıştır. Balıkesir il merkezinde görev yapan ilköğretim okul yöneticileri ile öğretmenlerinden aldığı verilere dayalı olarak yönetici, branş ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri yönetimin daha az demokratik olduğu yönündedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin katılım, özgürlük ve özerklik ile ilgili görüşleri arasında farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bayat (2007) yaptığı doktora tezinde yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerde özerklik algısı, okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre İngilizce öğrenen öğrencilerin özerklik algıları genel anlamda yükselir ve özerklik algısı ile okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı bir ilişki vardır. Özerklik algısı yükseldikçe okuduğunu anlama başarısı artmaktadır. Özerklik algısı ile sınıf içi davranışlar arasında anlamlı ilişki

bulunmuştur. Özerklik algısı yüksek olan öğrenciler özerklik algısı düşük olan öğrencilere göre daha olumlu davranışlar sergilemektedir.

Öztürk (2011) yaptığı çalışmada öğretmen özerkliği kavramının kapsamını, boyutlarını ve bu kavramın ifade ettiği olgunun eğitim ve öğretimdeki işlevleri kuramsal düzeyde incelemiştir. Öğretmen özerkliği öğretmenlerin mesleki faaliyetlerini planlama, uygulama ve bunlarla ilgili kararları almada sahip olduğu yetki ve özgürlük alanı olarak ifade edilmiştir. Özerkliğin sadece eğitim ve öğretimle ilgili hususları değil, genel olarak çalışma ortamı ve okul yönetimiyle ilgili konuları da kapsadığı belirtilmiştir. Öğretmen özerkliği öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde ve genel olarak eğitim sistemindeki rollerinin geliştirilmesinde dikkate alınması gereken en önemli olgulardan biri olduğu sonucuna varılmıştır.

Güvenç (2011) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleriyle mesleki özyeterlik algılarının belirlenmesi ve özerklik destekleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin özerklik algılarının genel olarak olumlu olduğu ancak öğrenci katılımını sağlama boyutunda bu algıların biraz daha düşük olduğu belirlenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin öğrencilerin özerkliklerini desteklediği ancak öğrencilere yeterli karar verme fırsatı tanımadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen özerklik desteği ile mesleki özerklik algısı arasında ilişki olduğu ortaya koyulmaktadır. Öğretmenlerin mesleki özyeterlik algılarının daha düşük olduğunun belirlendiği katılım boyutu ile özerklik desteği ilişkisinin diğer boyutlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Arslan Şakar (2013), yaptığı yüksek lisans tezinde Türkiye’de ortaokul ve liselerde çalışan İngilizce öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine dair algılarını ve merkezi sınavların öğretmenlerin özerklik algısına olan etkilerini araştırmıştır. Çalışma ile liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ortaokulda çalışan İngilizce öğretmenlerinden daha yüksek özerklik algısına sahip olduğunu ve merkezi sınavların ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin üzerinde daha fazla etkisinin bulunduğu sonucuna varılmıştır. Yaş ve öğretmenlik deneyimi gibi faktörlerin öğretmenlerin özerklik algıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu ancak öğretmenlerin cinsiyeti ile öğretmenlerin özerklik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır.

Karabacak (2014) yüksek lisans tezinde, Ankara ili merkez ilçesindeki genel liselerde görev yapan öğretmenlerin özerklik algılarının ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğretimsel özerkliği ve yönetsel özerkliği tamamen benimsediği ve büyük ölçüde uygulanabilir bulunduğu mali özerkliği büyük ölçüde benimsediği ve orta derecede uygulanabilir bulunduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenler kişisel ve mesleki gelişime yönelik özerkliği büyük ölçüde benimsemekte, uygulanabilir bulmakta ve en çok öğretimsel özerkliği benimsemekte ve uygulanabilir bulmaktadır. Diğer taraftan öğretmenlerin en az benimsedikleri ve uygulanabilir buldukları özerklik boyutu mali özerkliktir. Ayrıca öğretimsel özerklik, yönetsel özerklik ve mali özerklik düzeyleri arttıkça öğretim stratejilerine yönelik özerklik düzeyleri de artmaktadır.

2.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde okul liderliği ve okul özerkliği ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar sunulmaktadır.

2.2.1. Eğitim ve Okul Liderliği İle İlgili Çalışmalar

Witziers, Bosker ve Krüger (2003) yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin öğrencilerin başarıları üzerinde doğrudan ya da dolaylı bir etkisinin olup olmadığını araştırmışlardır. Nitel meta analizi yöntemi kullanılarak yapılan çalışmada liderlik ile öğrenci başarıları arasında düşük doğrudan bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Misyon belirlemek ve bunu paylaşmak öğrenci başarısı üzerinde en fazla etkiye sahip olan liderlik davranışı olarak görülmektedir. Okulu geliştirmeyi amaçlayan davranışlar ortaya koyması ile öğrenci başarı arasında negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Dinham (2005), araştırmasında devlet okullarındaki okul yöneticilerinin. 7-10 yaşları arasındaki öğrencilerin olumlu eğitim çıktılarının oluşturulmasındaki rolünü belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma ile okul yöneticilerin sahip oldukları liderlik özelliklerinin başarılı eğitim çıktılarında önemli bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada okul yöneticilerinin kişisel yeterlikleri, vizyonları ve beklentilerinin başarılı öğrenme ortamlarını şekillendirdiği görülmektedir. Okul yöneticilerin öncelikli görevleri olan öğrenme ve öğretmeye odaklanan ve öğrencileri bu doğrultuda destekleyen ortak amaç ve işbirliğinin öğrenci başarıları ile sonuçlandığı gözlenmiştir.

Marzano, Waters ve McNulty (2005) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin gösterdikleri liderlik davranışı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, okul yöneticisinin sergilediği liderlik davranışlarının öğrenci başarısı üzerine etkisi olduğuna ulaşılmıştır. Çalışma da ayrıca öğrenci başarısına etki eden 21 öğretimsel liderlik davranışı belirlenmiş ve bu davranışların tanımları özetlenmiştir. Belirlenen 21 öğretimsel liderlik davranışı ile yüksek öğrenci başarısı arasında anlamlı pozitif bir ilişki saptanmıştır. Bu belirlenen 21 liderlik davranışı okul yöneticilerin yerine getirmekle yükümlü olduğu davranışların tamamı değildir ancak yerine getirildiğinde öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkiye sahip olan liderlik davranışlarıdır. Okul yöneticilerinin sergiledikleri okuldaki durumların farkında olma, okul-çevre ilişkileri oluşturma, izleme ve değerlendirme, disiplin, durumsallık davranışları ile öğrenci başarısı arasında orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Robinson, Lloyd ve Rowe (2008) tarafından yapılan meta analizi çalışmasında farklı liderlik türleri ile öğrencilerin akademik ve akademik olmayan çıktıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan ilk meta analizinde dönüşümsel ve öğretimsel liderliğin öğrenci çıktıları üzerindeki etkisi araştırılmış ve eğitimle yakından ilgilenen ve vizyon ortaya koyan öğretimsel liderliğin öğrenci çıktıları üzerinde daha fazla etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul liderinin öğretme ve öğrenmeye yakın olmasının öğrenci çıktıları üzerinde olumlu etki yarattığına ulaşılmıştır.

Isoye (2011), çalışmasında liderlik kapasitesi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmada liderlik kapasitesi olarak; (a) geniş liderlik katılımı, (b) program tutarlılığını sağlayacak vizyon paylaşımı, (c) karar alma ve uygulamalarda araştırmaya dayanan bilgilerin kullanılması, (d) katılımcı, işbirlikçi ve ortak sorumluluğun yansıtıldığı davranışlar ve roller, (e) yeniliğe öncülük eden yansıtıcı uygulamaların devamlılığı ve (f) öğrenci başarılarının sürekli olarak geliştirilmesi tanımlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okulun demografik özellikleri ile öğrenci başarısı arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu ancak okul yöneticilerinin liderlik kapasiteleri ile öğrencilerin okuma ve matematik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırma ile aynı zamanda liderliğin öğrenci başarısı üzerine doğrudan bir etkisinin olmayabileceği sonucuna varılmıştır.

Schindler (2012), okul yöneticisinin algılanan öğretimsel liderlik davranışları ile öğrenci başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 75 okulu temsilen 124 okul

yöneticisi ile 410 öğretmen, yöneticinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla geliştirilen Okul Liderlik Davranışları Araştırmasına (School Leadership Behaviors Survey) katılmıştır. Yönetici ve öğretmen algılarına göre yapılan değerlendirme sonuçlarına göre yönetici ve öğretmen algılarının birbirleri ile uyumlu olduğu gözlenmiştir. Çalışmada yönetici ve öğretmen algılarına göre yöneticilerin sergiledikleri esneklik, girdi, sosyal yardım, fikirleri-inançları ve düzenleri gibi öğretimsel liderlik davranışları ile öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu ancak disiplin ile öğrenci başarıları arasında olumsuz bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Hallinger ve Lee (2012) tarafından yapılan çalışmada dünya genelindeki başarılı Uluslararası Diploma (International Baccalaureate-IB) okullarındaki okul liderlik uygulamalarını betimlemek ve bu uygulamaların sonuçlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Nitel ve nicel araştırma deseninin kullanıldığı çalışmada okul liderliğinin IB programlarına geçiş yapma başarısına anlamlı katkı sağladığı görülmüştür. Okul liderliğinin uluslararası diploma okullarında yaygın olarak görülen bir durum olduğu ve bu okul liderliğinin öğrencilerin programlar arasında geçiş yapmasına katkı sağladığı ve okul liderliği ile başarılı program geçişleri arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma aynı zamanda Uluslararası Diploma okullarında, öğretimin geliştirilmesi, öğretmenlerin farklı programlarda öğretim yapması ve farklı programlardaki öğretmenler arasında işbirliği uygulamalarının okul liderleri tarafından sıklıkla uygulamaya konulan davranışlar olduğunu ve hem öğretimsel liderliğin hem de sorumluluğun okul içinde paylaşıldığını ortaya koymaktadır. Çalışma ile sorumluluk paylaşımı ve liderliğin yaygınlaştırılmasının okulların kalitesine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Klar ve Brewer (2013) yaptıkları çalışmada öğrenci öğrenmelerini desteklemek ve kapsamlı okul reformlarını kurumsallaştırmak için okul yöneticilerinin ortaya koyduğu liderlik örneklerini incelemeyi amaçlamıştır. Nitel bir desenleme yapılmış olan çalışmada veriler okul yöneticileri, öğretim elemanları ve diğer personelden ve velilerden elde edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, çalışmaya katılan okul yöneticilerinin öğretim programlarının yönetimine dahil oldukları, öğretim personelinin seçimine karar verdiği, öğrenci gelişimlerini izlediği, bireysel öğretimin gelişimi için destek sağladığı ve okul hedeflerine ulaşmak için kaynak sağladığı görülmektedir. Çalışma yöneticilerin liderlik özellikleri arasında kişisel özelliklerin ve deneyimlerinin

de önemli olduğunu vurgulamaktadır. Çalışma ayrıca liderlik için neyin ne olduğunu bilmenin yeterli olmadığını ancak uygun koşullarda nasıl uygulanması gerektiğini de bilmenin yöneticiyi başarılı bir lider yaptığını ortaya koymaktadır.

Pettiegrew (2013) çalışmasında etkili okullardaki öğretimsel liderlik davranışlarının betimlenmesi hedeflenmiş ve yönetici ve öğretmen algılarına göre öğretimsel liderlik davranışı ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı sorgulanmıştır. Çalışmada, okul yöneticileri ve öğretmenler, okul hedeflerinin belirlenmesini en önemli öğretimsel liderlik davranışı olarak belirtmiştir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik geçmişleri ve yöneticinin okul hedeflerini belirlemesinin öğrenci başarısını açıklayan en önemli değişkenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma ile yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları ile öğrenci başarıları arasında olumlu bir ilişki olduğu, özellikle okul hedeflerinin belirlenmesinin ve eğitim programlarının koordine edilmesinin yüksek öğrenci başarısı ile ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ryan (2013), çalışmasında lisedeki okul yöneticilerinin kendi algılarına göre liderlik uygulamaları ile Hispanik ve Hispanik olmayan beyaz öğrencilerin başarıları arasındaki ilişkiyi tanımlamak amaçlanmıştır. Çalışma ile yöneticilerin liderlik uygulamalarını sıklıkla gerçekleştirdiği ve 300 toplam puan üzerinden 255 ve üzerinde bir ortalamaya sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin yeterlik sınavı sonuçları ile yöneticilerin kendi liderlik uygulamalarını puanlamaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Okul ile ilgili değişkenlerin yöneticilerin liderlik uygulama puanlarını yordayan değişkenler olmadığı sonucuna varılmıştır.

Shatzer, Caldarella, Hallam ve Brown (2014) tarafından yapılan çalışmada dönüşümsel ve öğretimsel liderlik kuramlarını karşılaştırarak hangisinin öğrenci başarısı üzerinde daha fazla etkili olduğunu araştırmak amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre okul ve yönetici özellikleri sabit tutulduğunda okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerinin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Öğretimsel liderliğin dönüşümsel liderliğe göre öğrenci başarılarını daha fazla açıklayan değişken olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretimsel liderlik davranışları içerisinde okul hedeflerinin paylaşılması ve öğrenmeye teşvik etme davranışları ile başarı arasında daha güçlü bir ilişki olduğu; dönüşümcü liderlik davranışlarında ise Laissez-faire (serbest bırakmak) liderliği ile öğrenci başarısı arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Liderlik stilleri, okulun özellikleri

ve yönetici özellikleri dahil edilerek yapılan analiz sonuçlarına göre öğrenci başarısını açıklayan en önemli değişkenin okulun sosyo-ekonomik düzeyi olduğu belirlenmiştir.

2.2.2. Okul Özerkliği ile ilgili Çalışmalar

ChuHo (2005), çalışmasında PISA 2003 uygulamasının sonuçlarını kullanarak Hong Kong'da okulların yerelleşmesi ve bunun matematik başarısı üzerine etkisini incelemiştir. Öğretmen katılımı ve okul özerkliği boyutlarını ayrı ayrı irdeleyerek öğrenci başarısı üzerindeki etkileri ve okul ikliminin yerelleşme ve performans arasındaki aracı değişken olarak rolü araştırılmıştır. Çalışmada Hong Kong'da okul özerkliği ve öğretmen katılımı düzeyinin OECD ortalamalarının üzerinde olduğu görülmektedir. Çalışma ile öğretmen katılımının öğrencilerin matematik başarısı arasında düşük olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen katılımının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği diğer taraftan okul özerkliğinin öğrenci başarısına hiçbir etki sağlamadığına ulaşılmıştır. Okul ikliminin 4 ana faktörünün de aidiyet duygusu, disiplin ortamı, öğrenci morali ve öğrenci davranışının öğrenci başarısına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak okul iklimi dikkate alındığında öğretmen katılımının olumlu etkisinin kaybolduğu görülmüştür.

Keating (2006), yönetici özerkliği, okul türü (devlet-özel), örgüt yapısı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada yönetici özerkliği, okul türü (devlet-özel), örgüt yapısı değişkenlerinin birlikte öğrenci başarısını açıklama düzeyini %28 olarak hesaplamıştır. Çalışmanın bulgularına göre istatistiki açıdan anlamlı bulunan diğer sonuçlar: (a) okul özerkliği ile öğrenci başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğu, (b) özel (charter) lise okul yöneticilerinin devlet okul yöneticilerine göre daha fazla özerkliğe sahip olduğu ancak özel lise okullarının daha düşük öğrenci başarısına sahip olduğu, (c) M-Form'daki lise okul yöneticilerinin ve yerleşmiş bölge okullarının daha fazla özerkliğe sahip olduğu, (d) bölge okulların örgüt yapısı ile öğrenci başarısı arasında herhangi bir ilişki olmadığıdır.

Clark (2008), çalışmasında okul lider özerkliğinin öğrenci başarısı üzerine etkisini araştırmıştır. Çalışma ile sahip olunan okul düzeyindeki liderlik özerkliğinin öğretmenlerin işe alınması, bütçe, öğretim ve program ve öğrenci öğrenmeleri ile ilgili örgüt düzenine etkisi araştırılmış ve öğrencilerin kişisel bilgileri, akademik geçmişleri, okul özellikleri sabit tutulduğunda, liderlik özerkliğine sahip olan ortaokullardaki matematik başarısının diğerlerine göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Devlet liselerinde de liderlik özerkliği ile matematik başarısı arasında anlamlı bir

farklılık gözlenmiştir. Çalışmada aynı zamanda okul liderlik özerkliğinin lise öğrencilerinin başarılarını dolaylı olarak etkileyebileceği öne sürülmekte ve liderlik özerkliğine verilen önemin artırılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Clark (2009), araştırmasında 1988 yılından sonra gerçekleştirilen İngiliz reform hareketi ile devlet okulları bütçelerini yerel yönetim yerine doğrudan merkezi yönetimden alan okullar (grant-maintained school) olma eğilimi göstermeye başladığı ve okulların yerel otoriteden ayrılarak merkezi yönetimden ödenek alması ile daha fazla özerk olduğu bu süreci incelemiştir. Çalışma ile ayrıca okulun daha fazla özerk olması ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Reform sonrasında daha fazla özerkliğe kavuşan okulların öğrenci performanslarında gelişme kaydettiği; okul geçme puanlarında 4-6 puan aralığında artış sağladığı ve okul geçme oranında ortalama %10 artışa sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Allen (2010), çalışmasında okul özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. Bu amaçla İngiltere'deki ortaokul öğrencilerinin General Certificate of Secondary Education (Genel Ortaokul Eğitimi Sertifikası-GCSE) sınav sonuçları kullanılarak, okul özerkliği ile başarı arasında ilişkinin varlığı araştırılmıştır. Okul özerkliğinin okullara bütçe, personel ve diğer yönetim kararları ile ilgili önemli kontroller sağladığı görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen vakıf okullarının personel ve bütçe gibi yönetim konusunda özerk olduğu görülmektedir. Bu vakıf okullarındaki okul özerkliğinin öğrenci başarısını artırma noktasında katkı sağladığı ve de okul başarısına sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Allen, 2010).

Machin ve Vernoit (2011) tarafından yapılan çalışmada İngiliz ortaokul sistemi içerisinde yeni bir yapılanma olan akademik okullarının yapıları incelenmiş ve daha fazla özerklik ve esnek yönetime sahip olan bu okulların öğrenci girdileri ve öğrenci başarısı üzerine etkileri araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçları, 1997-2010 yılları arasında oluşturulan akademi okullarına ilişkin olumlu bir resim ortaya koymakta olup daha fazla özerk olan okul örgütlerinin ve yönetim yapısındaki değişim ile daha esnek yönetime sahip olan okulların, öğrenci girdi kalitesinde ve öğrenci performansında anlamlı gelişimler sağladığını göstermektedir. Bu özerk yapının aynı zamanda komşu okulların öğrenci girdisi ve öğrenci başarısı üzerinde anlamlı etki yarattığı gözlenmiştir.

Agasisti, Catalano ve Sibiano (2013), yaptıkları çalışmalarında İtalyan eğitim sistemindeki resmi okul özerkliği ile uygulamaya konan okul özerkliği arasındaki farkı

incelemişlerdir. İtalyan eğitim sistemi düşük okul özerkliğine sahip bir sistem olmasına rağmen okulların heterojen bir yapıya sahip olup olmadıkları araştırılmış ve bir model önerisinde bulunulmuştur. Nitel bir çalışma deseni ile yürütülen araştırmada yasaların kendilerine tanımladığından daha geniş araçlar kullanan ve stratejileri takip eden girişimci okul, okul düzeyinde paylaşılan kararların olmadığı Katolik okul ve legal tanımlamanın dışında başka bir şey yapamayan bürokratik okul şeklinde ifade edilen 3 farklı okul türü modeli tanımlanmıştır. Merkezi yönetim anlayışının hakim olduğu İtalyan eğitim sisteminde yasaların tanımladığı okul özerkliği ile uygulamadaki okul özerkliği arasında farklılıklar olduğu ve heterojen bir yapının mevcut olduğu sonucuna varılmıştır.

Gargallo (2013), İspanyol Eğitim Sistemi ve Politikalarını incelediği araştırmasında uluslararası karşılaştırmalar yaparak İspanyol eğitim sisteminin kamu okullarındaki özerklik düzeyini ve boyutlarını belirlemeye çalışmıştır. Bir vaka incelemesi ile İspanyol eğitim sistemini ve politikalarını incelediği araştırmasında ülkenin eğitim politikalarını özerklik düzeyinde yorumlamış ve kamu okullarının sahip olduğu özerklik düzeyini tanımlamıştır. Çalışma ile İspanyol eğitim sistemindeki okulların uygulamada karar verme kapasitesinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İspanyol eğitim sistemindeki bölgesel yerelleşmenin okullara özellikle personel ve kaynak yönetimi konularında yeterli oranda yetkinlik aktarmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Adamson (2012), kamu ve özel okullarda görev yapan yöneticilerin sahip oldukları özerklik ve sahip olmaları gereken özerklik arasındaki farkı bulmaya yönelik nitel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmasında okul yöneticisinin hesap verebilirlik, personel yönetimi, kaynak dağıtımı ve eğitim programları alanlarında sahip olduğu özerklik düzeyleri ve bu özerklik düzeylerine yönelik yönetici algıları belirlenmiştir. Araştırma ile (a) yöneticilerin eğitim hedeflerini gerçekleştirmek için yeterli özerkliğe sahip olduğu ancak bu özerkliğin birçok baskı ile engellendiği, (b) personel yönetimi ile kaynak dağıtımı konularında sahip olunan ile sahip olunması gereken özerklik arasında fark olduğu, (c) kamu ve özel okullarda görev yapan yöneticilerin bürokratik, performans ve hesap verebilirlik gibi öğelerle sınırlandırıldığı, (d) işbirlikçi karar almanın zaman içerisinde yönetici özerkliğini artırdığı ve paydaşlar arasında güven ve adalet geliştirdiği, (e) özerkliğin mesleki gelişime ve öğrencilerin öğrenmelerine olumlu anlamda katkı sağlayan öğretim programlarını desteklediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Hanushek, Link ve Woessmann (2013) tarafından yapılan araştırmada, 2000-2009 yılları arasında yapılan 42 ÷lkeden toplam bir milyon öğrenciyi kapsayan dört PISA uygulama sonuçları kullanılarak ÷lkelerin gelişmişlik düzeyleri ile okul özerkliğinin başarı üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada gelişmekte olan ÷lkeler ile düşük başarı gösteren ÷lkelerde özerkliğin öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediği diğer taraftan gelişmiş ve yüksek performans gösteren ÷lkelerde öğrenci başarısı üzerinde olumlu yönde bir etki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Düşük ekonomik gelişmişlik düzeyine sahip ÷lkelerde özerkliğin yüksek olması öğrenci çıktılarını olumsuz etkilerken gelir düzeyi yüksek ÷lkelerde akademik içerik, personel ve bütçe konularındaki yüksek özerklik düzeyi öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir.

Paletta (2014), Uluslararası Sivil ve Vatandaşlık Araştırmasına (International Civics and Citizenship Survey) katılan öğrencilerin verileri ile İtalyan Ulusal Eğitim Değerlendirme Enstitüsü (Italian National Institute for Educational Evaluation) tarafından yürütölen 8. sınıfın sonunda öğrencilerin katıldığı ulusal standart sınav sonuçlarını kullanarak yaptığı araştırmasında okul özerkliğinin öğrenci başarısı üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma ile eğitimde yerelleşme politikalarının başarısını sadece okul özerkliğine bağlamamaktadır; özerkliğin öğrenci başarısının gelişimine neden olan birçok kurumsal (okul dışı) ve örgütsel (okul içi) değişimin sağlanması için bir önkoşul olabileceği sonucuna varılmıştır.

Mizrav (2014), yönetici özerkliği ile öğrencilerin bilişsel olmayan becerileri, öğretmen memnuniyeti, personel ve yönetim kalitesine yönelik okul kalitesine ilişkin öğretmen algıları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmak üzere yapılan çalışmasında 1999-2000 Okul ve Personel Araştırması ile elde edilen veriler kullanılmıştır. Yöneticilerin karar alma süreçleri ile ilgili sorulara verdikleri yanıtlar ile yönetici özerkliği indeksi belirlenmiştir. Araştırma, yüksek düzeyde sahip olunan yönetici özerkliğinin küçük ama anlamlı bir düzeyde gözlenen tüm çıktılarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.3. İlgili Araştırmalar Özet

Okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ile okul özerkliğinin öğrenci başarısı üzerine etkisinin araştırıldığı çalışmada öncelikle okul yöneticilerinin liderlik rolleri ve özerklik düzeyleri ve bu liderlik özellikleri ile okul özerkliğinin öğrenci başarısı üzerine etkisi araştırılmıştır.

Çalışmada özellikle, okul yöneticisinin liderlik davranışları ve bu davranışların öğrenci başarısı üzerine etkisini inceleyen araştırmalar özetlenmiştir. Yurtiçi alanyazınında okul yöneticilerinin liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyini belirlemeye yönelik çalışmaların (Aksoy ve Işık, 2008; Cemaloğlu, 2007; Korkmaz, 2005; Yılmaz, 2007) ağırlıklı olarak yapıldığı görülürken yurtdışında okul yöneticilerinin liderlik rolleri ve bu rollerin öğrenci başarısı üzerine etkisini araştıran çalışmaların (Dinham, 2005; Hallinger ve Lee, 2012; Klar ve Brewer, 2013; Ryan, 2013; Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008; Schindler, 2012; sıklıkla yapıldığı görülmektedir. Yurtdışında liderlik üzerine yapılan çalışmalarda öğretimsel liderlik rolleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların olduğu görülmektedir. Liderlik rolleri ile öğrenci başarısı üzerine yapılan bu araştırmaların sonuçlarına göre okul yöneticilerinin liderlik rolleri ile öğrencilerin başarısı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu ve liderlik davranışlarının başarıyı olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmaktadır.

Okul yöneticilerinin sahip oldukları özerklik ve bu özerklik düzeyinin öğrenci başarısı üzerine etkisini konu alan araştırmaların özetleri verilmiştir. Yurtdışı alanyazınında okul özerkliği ve okul özerkliği düzeyini araştıran çalışmaların (Adamson, 2012; Agasisti, Catalano ve Sibiano, 2013; ChoHo, 2005; Gargallo, 2013) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte okul özerkliğinin düzeyi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar da (Allen, 2010; Clark, 2008; Clark, 2009; Hanushek, Link, Woessmann, 2013; Keating, 2006; Machin ve Vernoit, 2011; Mizrav, 2014) bulunmaktadır. Bu çalışmalarda okul yöneticisinin sahip olduğu özerklik düzeyi ile öğrenci başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğu bunun yanında öğrenci başarısı üzerine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yurtiçi alanyazınına bakıldığında, ağırlıklı olarak öğrenci ve öğretmen özerkliğini konu alan çalışmalar yapıldığı (Arslan Şakar, 2013; Bayat, 2007; Güvenç, 2011; Karabacak, 2014; Öztürk, 2011; Zencirci, 2003) ancak okul özerkliğini belirlemeye yönelik çalışmaların yapılmadığı görülmektedir. Türkiye’de özellikle okul özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalara hiç rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın alandaki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma, özü itibariyle iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelindedir. Bu bağlamda liderlik ve özerklik ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki sorgulanmaktadır.

Franken ve Wallen, (2009) tarama araştırmasını, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan, araştırmacının herhangi bir şekilde birey ya da nesnelerin ait olduğu koşulları değiştirmedeği ve etkilemediği bir araştırma modeli olarak tanımlamıştır. Tarama araştırmalarının amacı genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Tarama çalışmaları bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi ve ilişkinin derecesini araştırır. Tarama araştırmalarının önemli bir avantajı, çok sayıda bireyden oluşan örneklemden elde edilen bilgiyi sunmasıdır.

İlişkisel tarama türü, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. İlişkisel tarama modelinde korelasyon ve ya daha ileri istatistiksel analizler ile ilişkinin düzeyini belirlemek amaçlanmaktadır (Creswell, 2008, s.358).

3.2. Çalışma Grubu

PISA en az yedi yıl öğrenim görmüş olması koşuluyla 15 yaş grubu öğrencilerine uygulanır. Bu yaşta öğrenciler, birçok ülkede geçerli olan zorunlu öğrenim süresini doldurmak üzere olduklarından 15 yaş, PISA tarafından öğrenciliğin ardından yetişkin bir vatandaşlığın başlayabileceği en küçük yaş olarak kabul edilir. PISA 2012 uygulamasına 34'ü OECD üyesi olmak üzere 65 ülke ve bu 65 ülkeden 15 yaşında yaklaşık 28 milyon öğrenciyi temsilen 510 bin civarında öğrenci katılmıştır. PISA, uygulamasında her dönem matematik, fen ve okuma becerileri alanlarında 15 yaş grubu öğrencilerinin performanslarını belirlemeyi amaçlamaktadır (OECD, 2014a).

Çalışmanın kapsamını PISA 2012 uygulamasına katılan OECD üyesi ülkelerden Kore, Meksika ile Türkiye oluşturmaktadır. PISA 2012 uygulamasının sonuçlarına göre Kore matematik, fen ve okuma becerileri alanlarında OECD ülkeleri içerisinde en yüksek puan alan ülkeler içerisinde yer almakta ve Meksika ise bu sıralamada en son sırada yer alan ülkedir. Kore'nin en iyi performans gösteren OECD ülkesi olması ve Meksika'nın da en düşük performans gösteren OECD ülkesi olması çalışma kapsamının belirlenmesinde belirleyici olmuştur. Türkiye'nin PISA sonuçlarının, OECD üyesi ülkeler içerisinde en yüksek performans gösteren Kore ile ve en düşük performans gösteren Meksika ile karşılaştırılması çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Tablo 3.1'de PISA 2012 sonuçlarına göre OECD ülkelerinden Kore, Meksika ve Türkiye'nin matematik, fen ve okuma becerileri alanlarındaki ortalama puanları ve sıralamaları verilmektedir.

Tablo 3.1. PISA 2012 Uygulamasına Göre Kore, Meksika ve Türkiye'nin Ortalama Puanları ve Sıralamaları

Ülkeler	Matematik Ortalama Puanları	OECD Sıralaması	Fen Ortalama Puanları	OECD Sıralaması	Okuma Becerileri Ortalama Puanları	OECD Sıralaması
Kore	554	1	538	2	536	1
Türkiye	448	31	463	30	475	27
Meksika	413	34	415	34	424	34

Kore, matematik alanında 554 ortalama puan ile OECD ülkeleri içerisinde birinci sırada; Fen alanında 538 ortalama puan ile ikinci sırada ve okuma becerileri alanında 536 ortalama puan ile yine birinci sırada yer almaktadır. Türkiye 448 matematik ortalama puanı ile OECD ülkeleri içerisinde 31. sırada; fen okuryazarlığında 463 ortalama puanı ile 30. sırada ve okuma becerileri alanında ise 475 ortalama puanı ile 27. sırada yer almaktadır. Meksika, matematik alanında 413; fen alanında 415 ve okuma becerileri alanında 424 ortalama puan ile OECD ülkeleri içerisinde 34. sırada yer almaktadır.

Çalışmada PISA 2012 uygulamasına göre öğrencilerin okuma becerileri alanında aldıkları ortalama puanlar dikkate alınmıştır.

Tablo 3.2'de Kore, Meksika ve Türkiye'de PISA 2012 uygulamasına katılan okul ve öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 3.2. Kore, Meksika ve Türkiye’de PISA 2012 Uygulamasına Katılan Okul ve Öğrenci Sayıları

Ülkeler	Okul Sayıları	Öğrenci Sayıları
Kore	156	5033
Türkiye	170	4848
Meksika	1471	33806

PISA 2012 uygulamasında Kore’de katılan okul sayısı 156 ve öğrenci sayıları 5033; Türkiye’de katılan okul sayısı 170 ve öğrenci sayısı 4848; Meksika’dan ise okul sayısı 1471 ve öğrenci sayısı 33806’dır.

3.3. Verilerin Elde Edilmesi

Araştırmanın verileri, OECD PISA veri tabanından elde edilmiştir. Araştırmanın veri seti, PISA 2012 uygulamasında okul yöneticileri tarafından doldurulan okul anketi ile 15 yaş grubu öğrencilerinin katıldığı okuma becerileri başarı testlerinden oluşmaktadır.

3.3.1. PISA Okul Anketi

PISA uygulamasında, uygulamaya katılan okul yöneticileri tarafından doldurulan 30 dakikalık bir anket kullanılmaktadır. Okul yöneticileri tarafından yanıtlanan bu ankette okul sistemi, okul örgütüne ve öğrenme ortamına ilişkin maddeler yer almaktadır. Okul anketinde, okul özerkliği, okul tamamlama oranları, kamu ve devlet okullarının yönetimi, okul liderliği, değerlendirme ve hesap verebilirlik gibi birçok boyuta ilişkin veri yer almaktadır (OECD, 2013a). Çalışmada okul anketinde yer alan okul liderliği ile okul özerkliği değişkenlerinin öğrenci başarısını açıklama düzeyi araştırılmaktadır. PISA uygulamasında okul anketi aracılığıyla alınan verilerden, okul özerkliği ile okul liderliğine ilişkin maddeler ve bu maddelerin altında yer alan değişkenleri araştırmanın verileri olarak ele almıştır.

Çalışmada PISA 2012 Türkiye uygulamasında kullanılan okul anketindeki maddeler kullanılarak maddelerinin açıklamaları yapılmıştır. Her ülke, İngilizce anketini kendi diline kültürel farklılıkları ve kültürel yapıları dikkate alarak kendi anadiline çevirmektedir. PISA 2012 uygulamasında Türkiye’de kullanılan okul anketindeki okul liderliği ve okul özerkliğine ilişkin maddeler Ek 2’de verilmiştir.

PISA okul anketi 13 indeks içermektedir ve bu indekslerin dördü 2012 yılında ilk defa eklenmiştir. Tablo 3.3’te çalışmada kullanılan okul anketi indeksleri verilmiştir.

Çalışmada bu ölçeklerden sadece okul liderliği ve okul özerkliği indeksleri kullanılmış ve bu veriler analiz edilmiştir.

Tablo 3.3. Okul Anketi İndeksleri

İndeks	İçeriği	Uygulandığı Yıl
Okul Liderliği		
LOABP	Okul amaçlarının belirlenmesi ve program geliştirme	2012
LOL	Öğretimsel liderlik	2012
LOİMG	Öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etme	2012
LÖK	Liderliğe öğretmen katılımı	2012
Okul Özerkliği		
OOZK	Okul Özerkliği	2000/2003/2012

Çalışmada kullanılan indekslerin güvenirlik analizleri Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Güvenirlik Analizleri

Ülkeler	LOABP	LOL	LOİMG	LOK	OOZK
Kore	0.83	0.82	0.83	0.84	0.79
Türkiye	0.77	0.81	0.84	0.88	0.74
Meksika	0.82	0.77	0.79	0.82	0.78

PISA uygulamasında okul liderliğini belirleyen değişkenler, okul amaçlarının belirlenmesi ve program geliştirme, öğretimsel liderlik ve öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etme ve liderliğe öğretmen katılımı şeklinde dört grupta irdelenmektedir. Her bir indeksi oluşturan maddeler aşağıda verilmiştir (OECD, 2014b):

1. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı
 - a. Okulun eğitim amaçlarını geliştirmek amacıyla öğrenci başarı sonuçlarının kullanılması
 - b. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin okulun öğretim hedefleri ile uyumlu olmasını sağlama
 - c. Öğretmenlerin okul eğitim hedeflerine uygun olarak çalışmasını sağlama
 - d. Öğretmenlerle toplantılarda okulun akademik hedeflerini tartışma

2. Öğretimsel liderlik

- a. Son eğitim araştırmalarına dayanan öğretim uygulamalarını teşvik etme
- b. Öğrenme sürecine aktif olarak katılan öğrencilerin öğretmenlerini takdir etme
- c. Öğretmenlerin dikkatini, öğrencinin kritik ve sosyal kapasite gelişiminin önemine çekme

3. Öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etme

- a. Bir öğretmen, sınıfında sorun yaşadığında konuyu tartışmak için girişimde bulunma
- b. Sınıftaki düzeni bozan davranışlarla ilgilenme.
- c. Bir öğretmen, sınıf ile ilgili bir sorun getirdiğinde beraber sorunu çözme

4. Liderliğe Öğretmen Katılımı

- a. Personelin okul kararlarına katılmasına fırsat tanıma
- b. Öğretmenlerin sürekli gelişen okul kültürü oluşturmalarını sağlama
- c. Öğretmenlerden yönetim uygulamalarını değerlendirmelerini isteme

PISA 2012 uygulamasında ilk defa okul liderliğine ilişkin 21 madde yer almıştır. Bu 21 maddenin 13'ü dört ölçeklenmiş indeks oluşturmak için kullanılmıştır. Okul yöneticilerinden 2010-2011 eğitim-öğretim yılı süresince belirtilen etkinliklerin ve davranışların okullarında gerçekleşme sıklığını belirtmeleri istenmiştir. Okul yöneticilerinin her bir soruya yılda bir kereden az, yılda 1-2 kez, yılda 3-4 kez, ayda bir, haftada bir ve haftada bir kereden fazla şeklinde verilen altı seçenekten birini seçerek yanıt vermesi beklenmektedir (OECD, 2014b).

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı için madde parametreleri Tablo 3.5'te verilmiştir. Delta değerleri maddelerin güçlükleri hakkında bilgi vermektedir (OECD, 2014b, s.346). Değer yükseldikçe madde güçlüğü artarken değer azaldıkça madde güçlüğü azalmaktadır.

Tablo 3.5. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı İçin Madde Parametreleri (LOABP)

Madde	Aşağıda okul yönetimi ile ilgili ifadeler verilmiştir. 2010-2011 eğitim-öğretim yılı süresince bu ifadelerde belirtilen etkinliklerin ve davranışların okulunuzda gerçekleşme sıklığını belirtiniz.	Parametre Tahminleri				
		Delta	tau_1	tau_2	tau_3	tau_4
SC34Q02	b) Okulun eğitim amaçlarını geliştirmek için öğrenci performans sonuçlarını kullanırım.	0.31712	-2.73434	-0.48319	0.82003	1.64976
SC34Q03	c) Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin, okulun öğretim amaçlarına uygun olmasını sağlarım.	0.11488	-2.76262	-0.43718	0.54590	1.62237
SC34Q04	d) Öğretmenlerin okulun eğitim amaçlarına uygun olarak çalışmasını sağlarım.	-0.51262	-2.75791	-0.45630	0.55446	1.57012
SC34Q14	n) Öğretmenler kurulu toplantılarında okulun akademik amaçlarını öğretmenlerle birlikte tartışırım.	0.08100	-3.10596	-1.10527	0.23969	1.96756

Kaynak: OECD. (2014b). PISA 2012 Technical Report. OECD. Table 16.71

Öğretimsel Liderlik için madde parametreleri Tablo 3.6'da verilmiştir

Tablo 3.6. Öğretimsel Liderlik İçin Madde Parametreleri (LOL)

Madde	Aşağıda okul yönetimi ile ilgili ifadeler verilmiştir. 2010-2011 eğitim-öğretim yılı süresince bu ifadelerde belirtilen etkinliklerin ve davranışların okulunuzda gerçekleşme sıklığını belirtiniz.	Parametre Tahminleri				
		Delta	tau_1	tau_2	tau_3	tau_4
SC34Q05	e) Son yıllardaki eğitim araştırmalarına dayalı öğretim uygulamalarını teşvik ederim.	0.38344	-2.46672	-0.40380	0.40411	1.57547
SC34Q06	f) Öğrencileri aktif olarak öğrenmeye katılan öğretmenleri överim.	-0.27321	-2.21641	-0.76191	0.25683	1.38666
SC34Q08	h) Öğretmenlerin dikkatini, öğrencilerin eleştirel ve sosyal kapasitelerinin geliştirilmesinin önemi üzerine çekerim.	-0.11000	-2.51090	-0.71637	0.31297	1.45357

Kaynak: OECD. (2014b). PISA 2012 Technical Report. OECD. Table 16.72

Öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etme için madde parametreleri Tablo 3.7'de verilmiştir

Tablo 3.7. Öğretimin İyileştirilmesi Ve Mesleki Gelişimi Teşvik Etme İçin Madde Parametreleri (OİMG)

Madde	Aşağıda okul yönetimi ile ilgili ifadeler verilmiştir. 2010-2011 eğitim-öğretim yılı süresince bu ifadelerde belirtilen etkinliklerin ve davranışların okulunuzda gerçekleşme sıklığını belirtiniz.	Parametre Tahminleri				
		Delta	tau_1	tau_2	tau_3	tau_4
SC34Q07	g) Öğretmen, sınıfı ile ilgili bir problem yaşadığında, sorunları tartışmak için sorumluluğu alırım.	0.27416	-2.71542	-0.96912	0.15629	1.52112
SC34Q09	i) Sınıflarda dersi engelleyen davranışlara dikkat ederim.	-0.22389	-2.01263	-0.83660	-0.01204	1.19856
SC34Q13	m) Öğretmenin, sınıfıyla ilgili bir problemi olduğunda problemi birlikte çözeriz.	-0.05000	-2.63794	-1.08801	0.15253	1.50377

Kaynak: OECD. (2014b). PISA 2012 Technical Report. OECD. Table 16.73

Liderliğe öğretmen katılımı için madde parametreleri Tablo 3.8’de verilmiştir

Tablo 3.8. Liderliğe Öğretmen Katılımı İçin Madde Parametreleri (LOK)

Madde	Aşağıda okul yönetimi ile ilgili ifadeler verilmiştir. <u>2010-2011 eğitim-öğretim yılı</u> süresince bu ifadelerde belirtilen etkinliklerin ve davranışların okulunuzda gerçekleşme sıklığını belirtiniz.	Parametre Tahminleri				
		Delta	tau_1	tau_2	tau_3	tau_4
SC34Q10	j) Okul çalışanlarının okuldaki karar alma sürecine katılmaları için fırsat sağlarım.	-0.38465	-2.80658	-1.23150	0.27523	1.79014
SC34Q11	k) Sürekli gelişim için, okul kültürünün oluşturulmasına yardım etmeleri konusunda öğretmenleri teşvik ederim.	-0.53890	-2.76802	-0.97913	0.41103	1.63530
SC34Q12	l) Öğretmenlerin, yönetim uygulamalarının değerlendirilmesine katılmalarını sağlarım.	0.92400	-2.63863	-0.35591	0.18107	1.50275

Kaynak: OECD. (2014b). PISA 2012 Technical Report. OECD. Table 16.74

PISA 2012 okul anketinde okul özerkliği ile ilgili 12 madde yer almaktadır. Okul yöneticilerine belirtilen görevlerden kimler önemli ölçüde sorumludur diye sorulmaktadır ve okul yöneticilerinden bu sorulara “Müdür”, “Öğretmen”, “Okul Yönetimi”, “İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü”, “Milli Eğitim Bakanlığı” seçeneklerinden birini seçerek yanıt vermesi beklenmektedir (OECD, 2014b). Okul yöneticisi bu soruları yanıtlarken, aynı etkinlik ve davranışa karar veren kişiler birden fazla olduğunda birden fazla seçeneği işaretleyebilir. Bu da toplamda sorumluluk için karar verme oranının %100’ün üzerine çıkmasına neden olabilir. Tablo 3.9’da okul özerkliği

madde parametreleri ve okul özerkliğini oluşturan maddeler verilmiştir. Ankette “Müdür”, “Öğretmen” ve “Okul Yönetimi” seçeneklerinden biri işaretlendiğinde “1” olarak kodlanmış ve diğerleri işaretlendiğinde ise “0” kodlanmıştır. “1” o sorumluluk ile ilgili karar verme yetkisinin okula ait olduğunu ve okulun tamamen özerk olduğunu ifade ederken “0” sorumluluğun ve yetkinin okul dışından birine ait olduğunu göstermektedir ve okulun bu konuda özerk olmadığını ifade etmektedir (Hanushek, Link ve Woessmann, 2013). Çalışmada dummy kodlama analizlere dahil edilmiş ve yüzde ve regresyon analizleri bu yeni kodlama ile yapılmıştır. Dummy olarak kodlanan değişkenler için “1” özerk ve “0” özerk değil diye bir gruplandırma yaptığımızda karar verme oranı toplamda %100’ün üzerine çıkmamaktadır.

Okul özerkliğini belirleyen maddeler personel, bütçe ve akademik-program ile ilgili özerklik başlıkları altında gruplandırılmıştır (OECD, 2013e). Gruplandırma yapılan bu maddeler:

1. Kaynak Dağılımı ile ilgili Okul Özerkliği
 - a. İşe alınacak öğretmenlerin seçilmesi
 - b. Öğretmenlerin işten çıkarılması
 - c. Öğretmenlerin ilk maaşlarının belirlenmesi
 - d. Öğretmenlerin maaş artışlarının belirlenmesi
 - e. Okul bütçesinin oluşturulması
 - f. Okul içi bütçe dağılımına karar verilmesi
2. Akademik ve Program ile ilgili Okul Özerkliği
 - a. Öğrenci değerlendirme yönetmeliklerinin oluşturulması
 - b. Okutulacak ders kitaplarının seçilmesi
 - c. Ders içeriğinin belirlenmesi
 - d. Hangi derslerin okutulacağına karar verilmesi
 - e. Öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması
 - f. Öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulması

Parametre tahminleri, en kolay madde olan “Öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulması” maddesi ($\delta = -2.06$), bu etkinliğin okulda genellikle yapıldığını göstermektedir. En zor madde, “Öğretmenlerin ilk maaşlarının belirlenmesi” ($\delta = 2.88$) de bu etkinliğin genellikle yerel ya da ulusal otoriteler tarafından yapıldığını göstermektedir (OECD, 2014b).

Okul özerkliğini oluşturan maddeler ve parametre tahminleri Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9. Okul Özerkliğini Oluşturan Maddeler ve Parametre Tahminleri

Maddeler	Okulunuzda, aşağıdaki görevlerden kimler önemli ölçüde sorumludur?	Parametre Tahminleri
		Delta
SC33Q01	İşe alınacak öğretmenlerin seçilmesi	-0.08692
SC33Q02	Öğretmenlerin işten çıkarılması	0.47358
SC33Q03	Öğretmenlerin ilk maaşlarının belirlenmesi	2.87671
SC33Q04	Öğretmenlerin ilk maaşlarının belirlenmesi	2.49770
SC33Q05	Okul bütçesinin oluşturulması	0.15668
SC33Q06	Okul içi bütçe dağılımına karar verilmesi	-1.59541
SC33Q07	Öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulması	-2.05562
SC33Q08	Öğrenci değerlendirme yönetmeliklerinin oluşturulması	-0.85521
SC33Q09	Öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması	-0.77633
SC33Q10	Okutulacak ders kitaplarının seçilmesi	-0.91927
SC33Q11	Ders içeriğinin belirlenmesi	0.28079
SC33Q12	Hangi derslerin okutulacağına karar verilmesi	0.00300

Kaynak: OECD. (2014b). PISA 2012 Technical Report. OECD. Table 16.75

3.3.2. PISA Okuma Becerileri Puanları

Çalışmada öğrencilerin okuma becerileri alanındaki ortalama puanları dikkate alınmıştır. PISA 2012 uygulamasında aynı okulda sınava giren öğrencilerin okuma becerileri puanlarının (PV1) ortalamaları alınarak her bir okul için ortalama başarı puanı hesaplanmıştır ve çalışmada okulların hesaplanan ortalama başarı puanına etki eden değişkenler incelenmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

PISA 2012 uygulamasına göre Kore, Meksika ve Türkiye’de birinci (1a) alt problem kapsamında okul liderliğini temsil eden etkinliklerinin uygulanma sıklığına göre dağılımını belirlemek için yüzde ve frekans analizleri yapılmış ve bu analiz sonuçları grafik aracılığıyla verilmiştir. Grafikte yer alan sonuçlara bakıldığında boş olan ya da geçersiz sayılan cevaplar bulunması sebebiyle toplamın %100 olmadığı görülebilir. Ankette liderlik ile ilgili yer alan maddelerin yanıtları “hiç, yılda bir kez, yılda 3-4 kez,

ayda bir, haftada bir ve haftada bir kereden fazla” şeklinde toplanmıştır. Bu ayrıntılı analizler için Ek 3’e bakınız. Ancak araştırma kapsamında bu anket maddelerine verilen yanıtlardan “hiç”, “yılda bir kez ve yılda 3-4 kez” yanıtları “yılda dört kereden az” ve “ayda bir, haftada bir ve haftada bir kereden fazla” yanıtları ise “ayda bir kereden fazla” şeklinde gruplandırılarak verilmiştir. Kore, Meksika ve Türkiye’deki okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik düzeylerini görmek amacıyla okul liderliğini belirleyen alt boyutların, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı, öğretimsel liderlik, öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etme ve liderliğe öğretmen katılımı alt boyutlarında yer alan maddelere verilen yanıtlar bir araya getirilerek ortalama indeks değerleri hesaplanmıştır. Okul yöneticilerinin liderlik alt boyutlarında yer alan davranışlara verdikleri yanıtlar bir araya getirilerek bir indeks değeri oluşturulmuştur. Bu indeks değeri “0” sıfır ortalamasına ve OECD ülkeleri için “1” standart sapmaya sahiptir. Bu değerin yüksek olması okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları gösterdiği; bu değerin düşük olması okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları sergilemediği şeklinde yorumlanmaktadır (OECD, 2013e; OECD, 2014b).

İkinci (2a) alt problem kapsamında okul özerkliğini temsil eden görevlerin sorumlulara göre dağılımını belirlemek için yüzde ve frekans analizleri yapılmış ve bu analiz sonuçları grafik aracılığıyla verilmiştir. Grafikte yer alan sonuçlara bakıldığında boş olan ya da geçersiz sayılan cevaplar bulunması sebebiyle toplamın %100 olmadığı görülebilir. Okul özerkliğini temsil eden görevlerin kimler tarafından yapıldığını belirlemek amacıyla maddelere verilen yanıtlardan sorumluluk, “Okul Yöneticisi, Öğretmen ve Okul Yönetim Kurulu ise “1” kodu ile okulun özerk olduğu; sorumluluk Bölgesel ya da Yerel Eğitim Otoriteleri ve Milli Eğitim Otoritelerinde” ise “0” kodu ile okul özerk değildir şeklinde kodlanmıştır (Hanushek, Link ve Woessmann, 2013; OECD, 2013e). Bu görevlerden okul yöneticisi, öğretmen, okul yönetim kurulu, bölgesel/yerel eğitim otoriteleri ve ulusal eğitim otoritelerinin sorumluluk dağılımı oranlarını ayrıntılı görmek için Ek 4’e bakınız. Kore, Meksika ve Türkiye’deki okul yöneticilerinin sahip oldukları özerklik düzeyini görmek amacıyla kaynak dağılımı ve akademik ve program alanlarında ve de ayrıca genel okul özerkliği için ortalama indeks değeri hesaplanmıştır. Okul yöneticisinin kaynak dağılımı (işe alınacak öğretmenlerin seçilmesi, öğretmenlerin işten çıkarılması, öğretmenlerin ilk maaşlarının belirlenmesi, öğretmenlerin maaş artışlarının belirlenmesi, okul

bütçesinin oluşturulması, okul içi bütçe dağılımına karar verilmesi) ve akademik ve program (öğrenci değerlendirme yönetmeliklerinin oluşturulması, okutulacak ders kitaplarının seçilmesi, ders içeriğinin belirlenmesi, hangi derslerin okutulacağına karar verilmesi, öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması ve öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulması) ile ilgili sorumluluğun kime ait olduğuna ilişkin verdiği yanıtlar bir araya getirilerek bir indeks değeri oluşturulmuştur. Bu indeks değeri, okul yöneticisi, okul yönetim kurulu ve öğretmenlerden birinin sorumluluğu aldığını belirttiği yanıtlar dahil edilerek hesaplanmıştır. Bu indeks değeri “0” sıfır ortalamasına ve OECD ülkeleri için “1” standart sapmaya sahiptir. Bu değerin yüksek olması okulun daha fazla özerk olduğunu, bu değerin düşük olması okulun bu konularda özerk olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır (OECD, 2013e; OECD, 2014b).

Birinci (1b) alt problem kapsamında Kore, Meksika ve Türkiye’de okul liderliğini oluşturan dört alt boyutun (okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı, öğretimsel liderlik, öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etme ve liderliğe öğretmen katılımı) öğrencilerin okuma becerileri başarısını yordama düzeyini görmek için “Aşamalı Çoklu Regresyon (Stepwise Multiple Regression) Analizi” uygulanmıştır. İkinci (2b) alt problem kapsamında okul özerkliğini temsil eden sorumlulukların okuma becerileri alanındaki öğrenci başarısını yordama düzeyini belirlemek için “Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi” uygulanmıştır. Üçüncü alt problem kapsamında okul liderliğini oluşturan alt boyutları ile okul özerkliğine ilişkin sorumluluklarının birlikte öğrencilerin okuma becerileri başarısını yordama düzeyini belirlemek için “Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi” uygulanmıştır. Regresyon analizleri öncesinde her bir değişken için varsayımlara bakılmış ve varsayımlar sağlanması durumunda regresyon analizleri yapılmıştır. Bulgular bölümünde regresyon analizi sonuçlarından son model kullanılmıştır ve modellerin ayrıntıları Ek 5’te verilmiştir.

Çoklu Regresyon Analizi, bağımlı değişkenle ilişkili olan iki ya da daha çok bağımsız değişkene dayalı olarak, bağımlı değişkenin tahmin edilmesine yönelik bir analiz türüdür. Bu analiz, bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasında ilişkinin yönüne ilişkin yorum yapma olanağı verir. Değişkenler arasındaki ilişki doğrusal olduğunda doğrusal regresyon analizi kullanılır (Büyüköztürk, 2011, s.98-99; Büyüköztürk ve diğerleri, 2010, s.121-122). Aşamalı regresyon analizinde regresyon eşitliğine ya da modeline sadece, bağımlı değişkenin önemli yordayıcıları olan ve bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olan bağımsız değişkenler alınır, diğer değişkenler

eşitlik dışında bırakılır. Aşamalı çoklu regresyon analizine bağımlı değişken ile en yüksek korelasyonu veren bağımsız değişken seçilerek analize başlanır ve daha sonra birinciyle birlikte en büyük katkıyı getiren bağımsız değişken analize alınır ve bu işlem bu şekilde devam ettirilir (Büyüköztürk, 2011, s. 99-100).

Okul liderliğini belirleyen boyutların, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı, öğretimsel liderlik, öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etme, liderliğe öğretmen katılımının öğrenci başarısını yordama düzeyi analiz edilmiştir. Okul özerkliği kapsamında ise kaynak dağıtımı ve akademik ve program ile ilgili özerkliğin öğrenci başarısını yordama düzeyleri araştırılmıştır. Çalışmanın yordanan (bağımlı) değişkeni; “öğrencilerin PISA 2012 okuma becerileri başarısı”dır. Yordayıcı (bağımsız) değişkenler ise sürekli ve süreksiz değişkenlerden oluşmaktadır.

Çalışmada yer alan süreksiz değişken olan “Okul Özerkliği” regresyon analizine “dummy değişken” olarak kodlanarak dahil edilirken, okul liderliği indeks olarak (sürekli değişken) gerçek değerleri ile analize alınmıştır.

Dummy değişkeni olarak kodlanan süreksiz değişkenler Tablo 3.10’da verilmiştir. Özerklik ile ilgili durumu belirlemek amacıyla okul içerisindeki sorumlulukların kimlere ait olduğunu tespit etmek için etkinlik “okul yöneticisi, öğretmen ve okul yönetim kurulu tarafından yapılıyorsa “1” ve bölgesel ya da yerel eğitim otoriteleri, milli eğitim otoriteleri tarafından yapılıyorsa “0” olarak kodlanmış (Hanushek, Link ve Woessmann, 2013) ve dummy değişken yapılmıştır.

Dummy değişkenlerinin kodlaması Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10. Dummy Değişkenlerinin Kodlanması

Süreksiz Değişkenler	Düzyey	Dummy Değişken	Kodlama	Dışta Tutulan Kategori
İşe alınacak öğretmenlerin seçilmesi	1: Özerk 2: Özerk değil	IOS_d	Özerk: 1 / Özerk değil: 0	Özerk olmama durumu
Öğretmenlerin işten çıkarılması	1: Özerk 2: Özerk değil	OIC_d	Özerk: 1 / Özerk değil: 0	Özerk olmama durumu
Öğretmenlerin ilk maaşlarının belirlenmesi	1: Özerk 2: Özerk değil	OIM_d	Özerk: 1 / Özerk değil: 0	Özerk olmama durumu
Öğretmenlerin maaş artışlarının belirlenmesi	1: Özerk 2: Özerk değil	OMA_d	Özerk: 1 / Özerk değil: 0	Özerk olmama durumu
Okul bütçesinin oluşturulması	1: Özerk 2: Özerk değil	OBO_d	Özerk: 1 / Özerk değil: 0	Özerk olmama durumu
Okul içi bütçe dağılımına karar verilmesi	1: Özerk 2: Özerk değil	OBD_d	Özerk: 1 / Özerk değil: 0	Özerk olmama durumu
Öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulması	1: Özerk 2: Özerk değil	ODIS_d	Özerk: 1 / Özerk değil: 0	Özerk olmama durumu
Öğrenci değerlendirme yönetmeliklerinin oluşturulması	1: Özerk 2: Özerk değil	ODY_d	Özerk: 1 / Özerk değil: 0	Özerk olmama durumu
Öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması	1: Özerk 2: Özerk değil	OOK_d	Özerk: 1 / Özerk değil: 0	Özerk olmama durumu
Okutulacak ders kitaplarının seçilmesi	1: Özerk 2: Özerk değil	ODKS_d	Özerk: 1 / Özerk değil: 0	Özerk olmama durumu
Ders içeriğinin belirlenmesi	1: Özerk 2: Özerk değil	DIB_d	Özerk: 1 / Özerk değil: 0	Özerk olmama durumu
Hangi derslerin okutulacağına karar verilmesi	1: Özerk 2: Özerk değil	HDOK_D	Özerk: 1 / Özerk değil: 0	Özerk olmama durumu

1b, 2b ve 3. alt problemi için yapılan çoklu doğrusal regresyon modelinin varsayımları aşağıdaki gibidir:

- Normal Dağılım
- Doğrusallık
- Hata terimlerinin ortalaması sıfırdır.
- Sabit varyans
- Otokorelasyonun olmaması

f. Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olmaması

Çoklu doğrusal analizler yapılmadan önce her bir alt problem için ayrı ayrı varsayımlar test edilmiş ve çoklu doğrusal regresyon analizi varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Her alt problem için test edilen varsayımlar Ek 6'da verilmiştir. Varsayımların sağlanmış daha sonra regresyon analizleri yapılmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular, alt problemlerin sırasına göre sunulmuş ve her bir alt problemle ilgili tartışmalara yer verilmiştir.

4.1. Kore, Meksika ve Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri ve Liderliğin Okuma Becerileri Başarısı Üzerine Etkilerine İlişkin Bulgular ve Tartışma

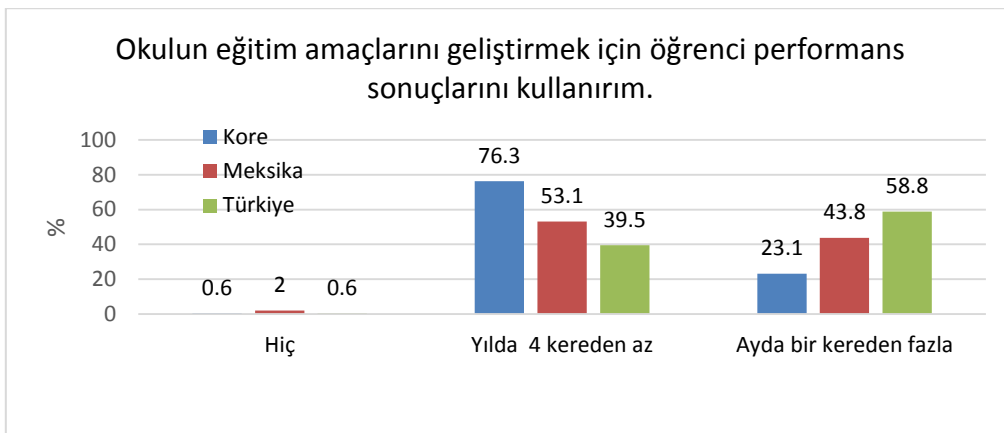
Araştırmanın birinci alt problemi aşağıda 1a ve 1b olmak üzere iki alt problem şeklinde sunulmaktadır.

4.1.1. PISA 2012 Uygulamasında Kore, Meksika ve Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri

Araştırmanın birinci alt problemi (alt problem 1a); PISA 2012 uygulamasında Kore, Meksika ve Türkiye’de; PISA uygulamasının yapıldığı okullarda, (okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı, öğretimsel liderlik, öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etme ve liderliğe öğretmen katılımı alt boyutlarında) nasıl bir okul liderliği gözlenmektedir? Alt probleme ilişkin bulgular, okul amaçlarının belirlenmesi ve program geliştirme, öğretimsel liderlik, öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etme ve liderliğe öğretmen katılımı boyutlarına göre grafik ve tablolar aracılığıyla sunulmaktadır.

Okul amaçlarının belirlenmesi ve program geliştirme boyutu:

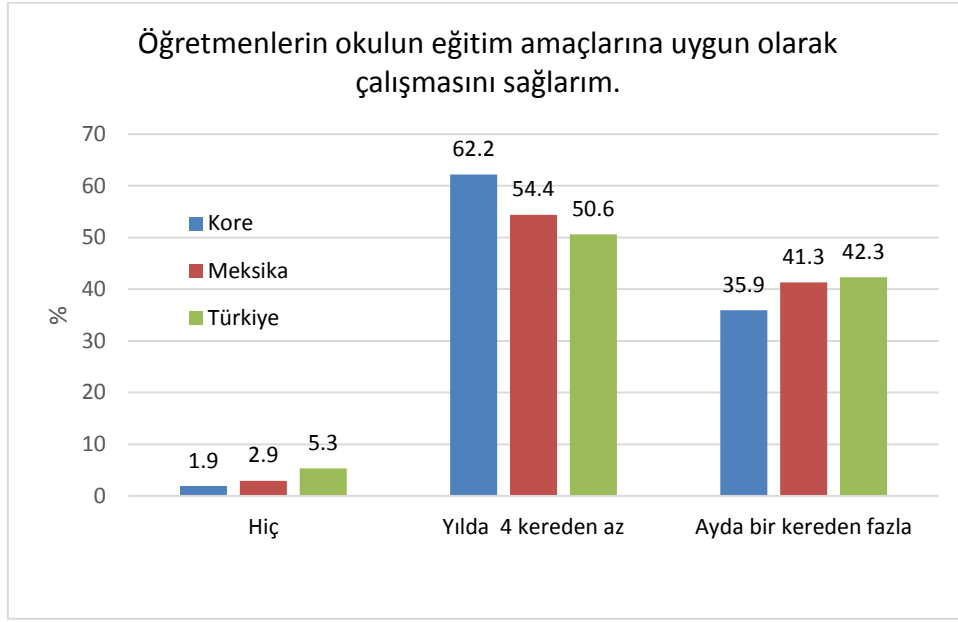
Grafik 4.1’de okul yöneticilerinin okulun eğitim amaçlarını geliştirmek için öğrenci performans sonuçlarını kullanma sıklığı verilmiştir.



Grafik 4.1. Okul Yöneticilerinin Okulun Eğitim Amaçlarını Geliştirmek İçin Öğrenci Performans Sonuçlarını Kullanma Sıklığı

Okulun eğitim amaçlarını geliştirmek için öğrenci performans sonuçlarını kullanım diyen okul yöneticilerinin, Türkiye’de %58,8’i ayda bir kereden fazla; Kore’de %76,6’sı ve Meksika’da %53,1’i yılda 4 kereden az kullandığını ifade etmiştir. Buna göre Türkiye’deki okul yöneticilerinin Kore ve Meksika’daki okul yöneticilerine göre öğrenci performans sonuçlarını daha sık kullandığı görülmektedir.

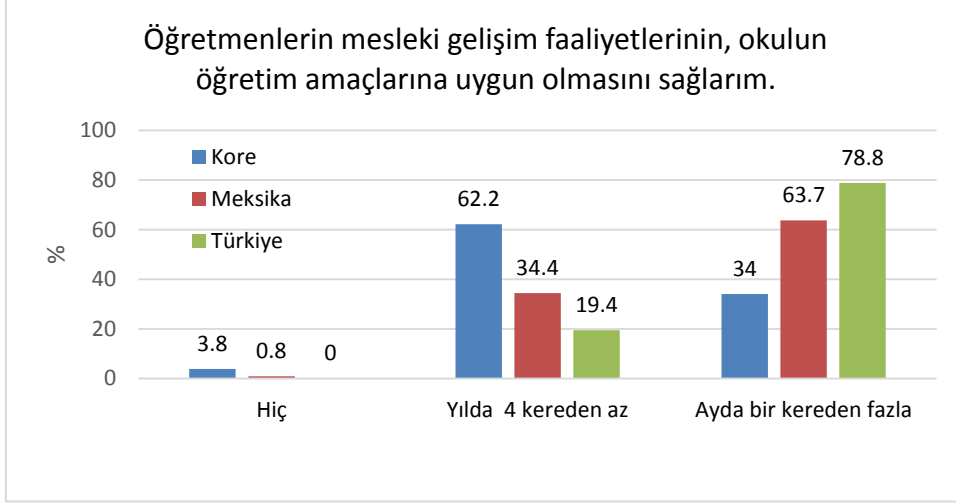
Grafik 4.2’de okul yöneticilerinin, öğretmenlerin okulun eğitim amaçlarına uygun olarak çalışmalarını sağlama sıklığı verilmiştir.



Grafik 4.2. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Okulun Eğitim Amaçlarına Uygun Olarak Çalışmasını Sağlama Sıklığı

Öğretmenlerin okulun eğitim amaçlarına uygun olarak çalışmasını sağlarım diyen okul yöneticilerinin Kore’de % 62,2’si; Meksika’da 54,4’ü ve Türkiye’de %50,6’sı yılda 4 kereden az yaptığını ifade etmiştir. Okul yöneticilerinin Türkiye’de %42,3’ü; Meksika’da %41,3’ü ayda bir kereden fazla öğretmenlerin eğitim amaçlarına uygun olarak çalışmalarını sağladığını belirttiği görülmektedir. Bu bulgular, Türkiye ve Meksika’daki okul yöneticilerinin Kore’deki okul yöneticilerine göre öğretmenlerin daha fazla eğitim amaçlarına uygun olarak çalışmalarını sağladığını ortaya koymaktadır.

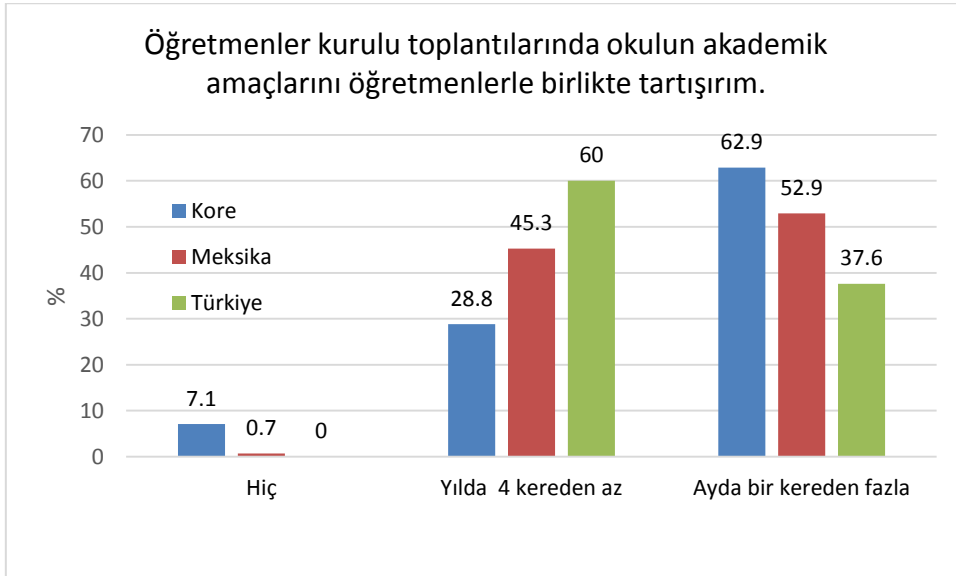
Grafik 4.3’te okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin, okulun öğretim amaçlarına uygun olmasını sağlama sıklığı verilmiştir.



Grafik 4.3. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin, Okulun Öğretim Amaçlarına Uygun Olmasını Sağlama Sıklığı

Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin, okulun öğretim amaçlarına uygun olmasını sağladım diyen okul yöneticilerinin Türkiye’de %78,8’i ve Meksika’da %63,7’si ayda bir kereden fazla yaptığını belirtirken Kore’de okul yöneticilerinin %62,2’si yılda 4 kereden az yaptığını ifade etmiştir. Türkiye ve Meksika’daki okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin, okulun öğretim amaçlarına uygun olmasını sıklıkla sağladığı görülmektedir.

Grafik 4.4’te okul yöneticilerinin öğretmen kurulu toplantılarında okulun akademik amaçlarını öğretmenlerle birlikte tartışma sıklığı verilmiştir.



Grafik 4.4. Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Kurulu Toplantılarında Okulun Akademik Amaçlarını Öğretmenlerle Birlikte Tartışma Sıklığı

Öğretmenler kurulu toplantılarında okulun akademik amaçlarını öğretmenlerle birlikte tartışım diyen okul yöneticilerinin, Kore’de %62,9’u ve Meksika’da %52,9’u ayda bir kereden fazla ve Türkiye’de %60’ı yılda 4 kereden az yaptığını belirtmiştir. Bu bulgulara göre, Kore ve Meksika’daki okul yöneticilerinin öğretmen kurulu toplantılarında okulun akademik amaçlarını öğretmenlerle birlikte sıklıkla tartıştığı görülmektedir.

Tablo 4.1’de okul yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı alt boyutunun ortalama indeks değerleri verilmiştir.

Tablo 4.1. Okul Yöneticilerinin Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı İndeks Değerleri

	f	Minimum Değer	Maximum Değer	Ortalama İndeks Değeri	Std. Sapma
Kore	156	-4,73	2,84	-0,19	1,09
Meksika	1459	-4,73	2,84	0,19	1,03
Türkiye	168	-1,81	2,84	0,43	1,01

PISA 2012 uygulamasında okul yöneticilerinin okul liderliği özelliklerini görmek amacıyla okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı boyutu için oluşturulan indeks ortalama değerleri verilmektedir. Okul yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı alt boyutunda yer alan davranışlara verdikleri yanıtlar bir araya getirilerek bir indeks değer oluşturulmuştur. Bu indeks değer “0” sıfır ortalamasına ve OECD ülkeleri için “1” standart sapmaya sahiptir. Bu değerın yüksek olması okul yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımında yer alan davranışları daha fazla sergilediği; bu değerın düşük olması, okul yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımındaki davranışları daha az gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır (OECD, 2013e; OECD, 2014b).

Okul yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı ile ilgili ortalama indeks değeri Kore için -0,19; Meksika için 0,19 ve Türkiye’de bu değer ortalama 0,43 olduğunu görüyoruz. Kore ve Meksika’da minimum (-4,73) ve maksimum (2,84) değerler arasında değişen bir fark olduğunu görüyoruz. Ancak Türkiye’de bu değer, -1,81 minimum ile 0,43 maksimum değerleri arasındadır. Bu bulgular, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı boyutundaki davranışları Türkiye’deki okul yöneticilerinin daha sık yaptığını göstermektedir.

Okul yöneticilerinin okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı, etkili okul çalışmalarında vurgulanan ve etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken davranışlar arasında yer almaktadır (Klar ve Brewer, 2013; Council of Chief State School Officers, 1996; Dinham, 2005; Duignan, 2006; Glanz, 2006; Hallinger, 2003; Isoye, 2011; Pettiegrew, 2013; Şişman, 2014; Ward, 2013). Klar ve Brewer (2013) etkili okul yöneticilerinin ortak özelliklerini araştırdıkları çalışmada, etkili okul yöneticilerinin ortak bir vizyon belirlediği ve belirlenen ortak vizyona ulaşma konusunda diğer paydaşlar ile iletişime geçtiği görülmüştür. Türkiye'deki okul yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı alt boyutunda yer alan davranışları Kore ve Meksika'ya oranla daha fazla gerçekleştirdiği görülmektedir. Bu sonuç Şişman (2014), Aksoy ve Işık 2008, Isoye (2011) ve Klar ve Brewer (2013) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Şişman (2014), Türkiye'de Eskişehir ilindeki ilköğretim okul yöneticilerinin okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı liderlik alt boyutundaki davranışları çoğunlukla yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Aksoy ve Işık (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre Aydın il merkezindeki ilkököl yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı rollerini en üst düzeyde gerçekleştirdikleri görülmektedir. Isoye (2011) çalışmasında Illinois devlet liselerindeki okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun ortak bir vizyonu paylaşma konusunda öngörülen davranışları ortalama orta düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin gelişimini izleme, okul yöneticilerinin sergilediği liderlik özellikleri arasında yer almaktadır (Klar ve Brewer, 2013).

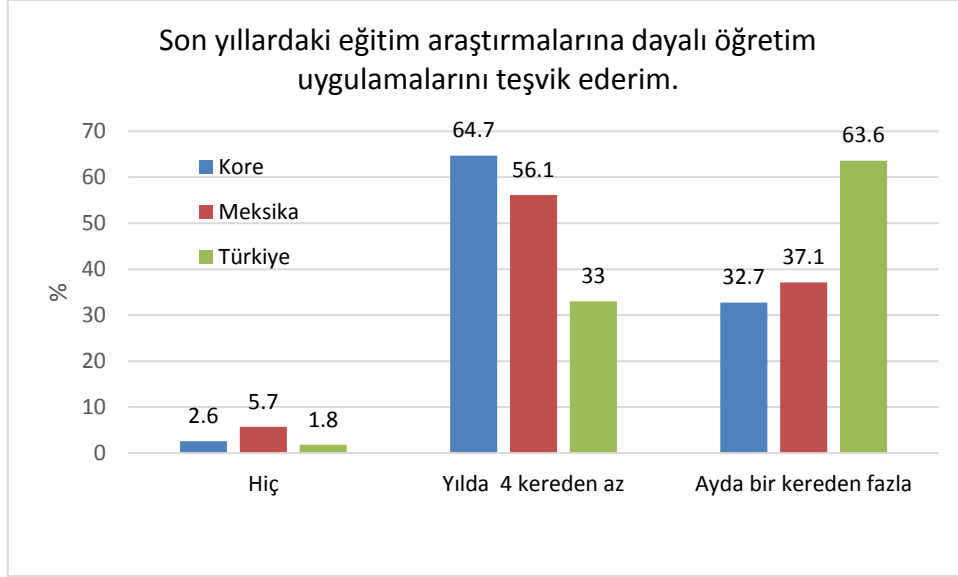
Dünya geneline baktığımızda Birleşik Krallık ve Birleşik Devletler gibi OECD üyesi ülkeler ile Brezilya, Kazakistan, Katar ve Malezya gibi OECD üyesi olmayan ülkelerde okul yöneticilerinin okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı alt boyutundaki davranışları sıklıkla yaptığı görülmektedir. Diğer taraftan Japonya, İsviçre ve Polonya gibi OECD üyesi ülkeler ile Lihtenştayn, Tunus ve Romanya gibi OECD üyesi olmayan ülkelerde ise okul yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı alt boyutunda yer alan davranışları daha az sergilediği görülmektedir (OECD, 2013e).

Öğretimsel liderlik:

Öğretimsel liderlik boyutunda Kore, Meksika ve Türkiye'de okul yöneticileri tarafından yapılan etkinliklerin tekrarlanma sıklığı verilmektedir. Eğitim araştırmalarına dayalı öğretim uygulamalarını teşvik etme, öğrencileri aktif olarak öğrenmeye katılan öğretmenleri övme ve öğretmenlerin dikkatini, öğrencilerin eleştirel ve sosyal

kapasitelerinin geliştirilmesinin önemi üzerine çekme bu alt boyutta yer alan maddelerdir.

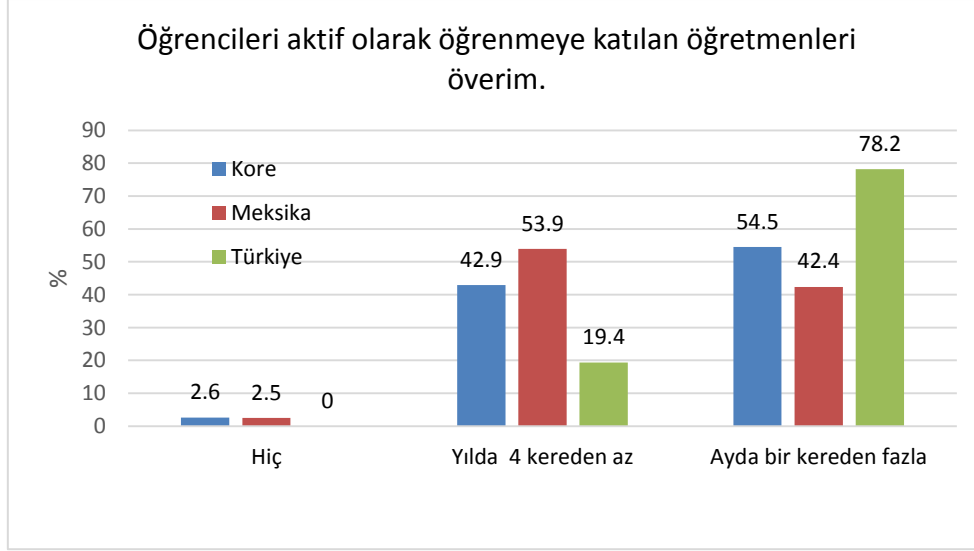
Grafik 4.5.'te okul yöneticilerinin son yıllardaki eğitim araştırmalarına dayalı öğretim uygulamalarını teşvik etme sıklığı verilmiştir.



Grafik 4.5. Okul Yöneticilerinin Son Yıllardaki Eğitim Araştırmalarına Dayalı Öğretim Uygulamalarını Teşvik Etme Sıklığı

Son yıllarda eğitim araştırmalarına dayalı öğretim uygulamalarını teşvik ederim diyen okul yöneticilerinin, Türkiye'de %63,6'sı ayda bir kereden fazla; Kore'de %64,7'si ve Meksika'da %56,1'i yılda 4 kereden az yaptığını belirtmiştir. Buna göre Türkiye'deki okul yöneticilerinin eğitim araştırmalarına dayalı öğretim uygulamalarını sıklıkla teşvik ettiği görülmektedir.

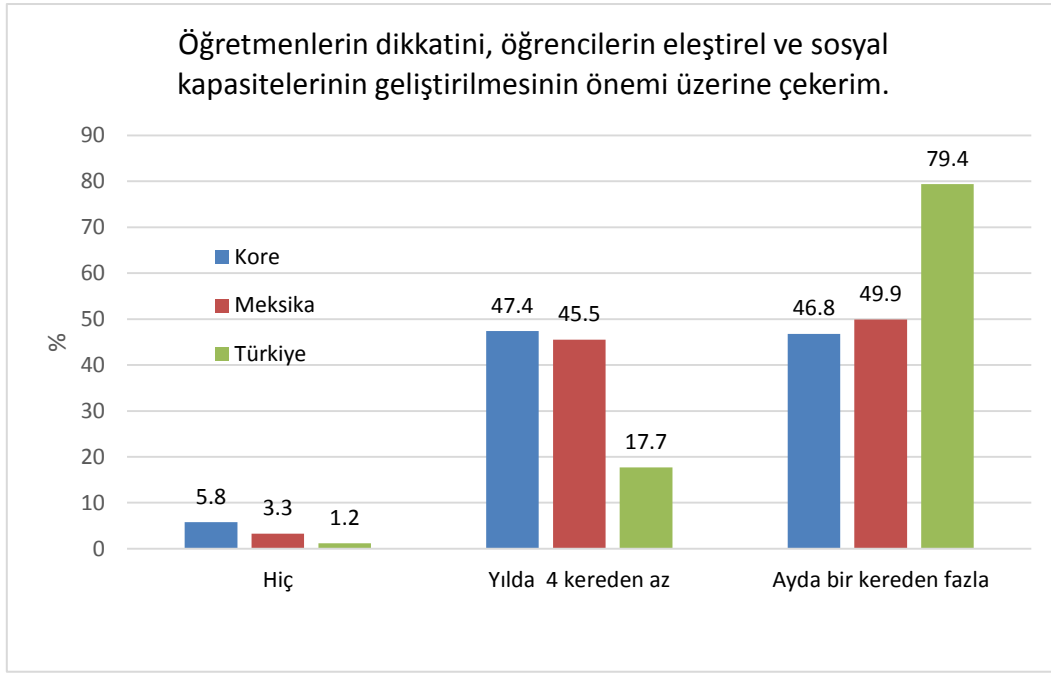
Grafik 4.6'da okul yöneticilerinin öğrencileri aktif olarak öğrenmeye katılan öğretmenleri övme sıklığı verilmiştir.



Grafik 4.6. Okul Yöneticilerinin Öğrencilerin Aktif Olarak Öğrenmeye Katılan Öğretmenleri Övme Sıklığı

Öğrencileri aktif olarak öğrenmeye katılan öğretmenleri överim diyen okul yöneticilerinin, Türkiye’de %78,2’si ve Kore’de %54,5’i ayda bir kereden fazla buna karşılık Meksika’da %53,9’u yılda 4 kereden az yaptığını ifade etmiştir. Türkiye’de ise bu etkinliği yapmadığını ifade eden okul yöneticisi bulunmamaktadır. Bu bulgular, Türkiye’deki okul yöneticilerinin öğrencileri aktif olarak öğrenmeye katılan öğretmenleri sıklıkla övdüğünü ortaya koymaktadır.

Grafik 4.6’da okul yöneticilerinin öğretmenlerin dikkatini, öğrencilerin eleştirel ve sosyal kapasitelerinin geliştirilmesinin önemi üzerine çekme sıklığı verilmiştir.



Grafik 4.7. Okul Yöneticilerinin Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Dikkatini, Öğrencilerin Eleştirel Ve Sosyal Kapasitelerinin Geliştirilmesinin Önemi Üzerine Çekme Sıklığı

Öğretmenlerin dikkatini, öğrencilerin eleştirel ve sosyal kapasitelerinin geliştirilmesinin önemi üzerine çekerim diyen okul yöneticilerin, Türkiye’de %79,4’ü; Meksika’da %49,9’u ve Kore’de %46,8’i ayda bir kereden fazla yaptığını belirtmiştir. Buna göre Türkiye’deki okul yöneticilerinin öğretmenlerin dikkatini sıklıkla öğrencilerin eleştirel ve sosyal kapasitelerinin geliştirilmesinin önemi üzerine çektiği görülmektedir.

Tablo 4.2’de okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği alt boyutunun ortalama indeks değerleri verilmiştir.

Tablo 4.2. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliği İndeks Değerleri

	f	Minimum Değer	Maximum Değer	Ortalama İndeks Değeri	Std. Sapma
Kore	156	-2,77	2,15	-0,25	0,94
Meksika	1457	-3,85	2,15	-0,28	1,02
Türkiye	167	-2,14	2,15	0,65	0,96

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik ortalama indeks değerinin Kore için -0,25; Meksika’da -0,28 ve Türkiye’de 0,65 olduğunu görüyoruz. Öğretimsel liderlik indeks değeri minimum maksimum değerleri Kore’de -2,77 ile 2,15; Meksika’da -3,85-2,15 ve Türkiye’de -2,14 ile 2,15 aralığındadır. Öğretimsel liderlik indeks değerlerine göre

Türkiye'deki okul yöneticilerinin Kore ve Meksika'ya göre öğretimsel liderlik davranışlarını daha sık göstermektedir.

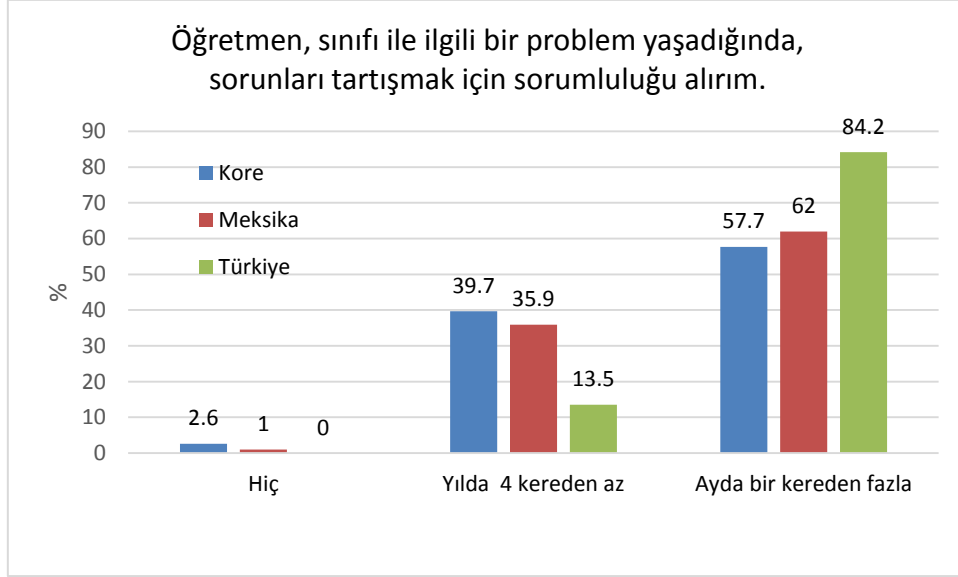
Okulun etkililiği, öğrenci başarısının artırılması, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve etkili okul liderliği için öğretimsel liderlik rolleri birçok araştırma tarafından vurgulanan bir gerçektir (Blase ve Blase, 1999; Klar ve Brewer, 2013; Dinham, 2005; Dwyer, Rowan ve Lee, 1982; Glanz, 2006; Hallinger, 2003; Hallinger ve Heck, 2010; Hallinger ve Murphy, 1985; Hoy ve Hoy, 2008; Lee, Hallinger ve Walker, 2011; Murphy, 1990; Murphy, Elliott, Goldring ve Porter, 2007; Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008; Weber, 1996). Bulgular, Türkiye'deki okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyinin yüksek, diğer taraftan Kore ve Meksika'da okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Türkiye'deki okul yöneticilerinin öğretim liderlik düzeylerine ilişkin bulgu, Şişman (2014), Aksoy ve Işık (2008), Clark (2008), Lee, Hallinger ve Walker (2011) ve Pettiegrew (2013) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir ve bu çalışmalarda okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sıklıkla ve çoğunlukla ortaya koydukları görülmektedir. Şişman (2014), çalışması ile Türkiye'de ilköğretim okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını "çoğunlukla" gerçekleştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Aksoy ve Işık (2008) yaptıkları çalışmada, Türkiye'de ilköğretim okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını her zaman yerine getirdiği sonucuna ulaşmıştır. Birleşik Devletler, Avustralya ve Birleşik Krallık gibi OECD ülkelerinde ve Katar, Ürdün, Brezilya ve Malezya gibi OECD ülkesi olmayan ülkelerde okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını daha fazla sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Fransa, Lihtenştayn, Japonya ve İsviçre gibi OECD üyesi ülkelerde okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını daha az gerçekleştirdiği görülmektedir (OECD, 2013e). Klar ve Brewer (2013) çalışmasında öğretim programının yönetimine dahil olma ve öğretimin geliştirilmesini teşvik etme liderlik rollerini, devlet liselerindeki yöneticilerin sergilediği liderlik özellikleri olarak belirtmektedir.

Öğretimin İyileştirilmesi Ve Mesleki Gelişimi Teşvik Etme:

Öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etme boyutunda Kore, Meksika ve Türkiye'de okul yöneticileri tarafından son bir yıl içerisinde yapılan etkinliklerin tekrarlanma sıklığı verilmektedir. Öğretmen, sınıfı ile ilgili bir problem yaşadığında, sorunları tartışmak için sorumluluğu alma, sınıflarda dersi engelleyen davranışlara

dikkat etme ve öğretmenin, sınıfıyla ilgili bir problemi olduğunda problemi birlikte çözmeye bu alt boyutta yer alan maddelerdir.

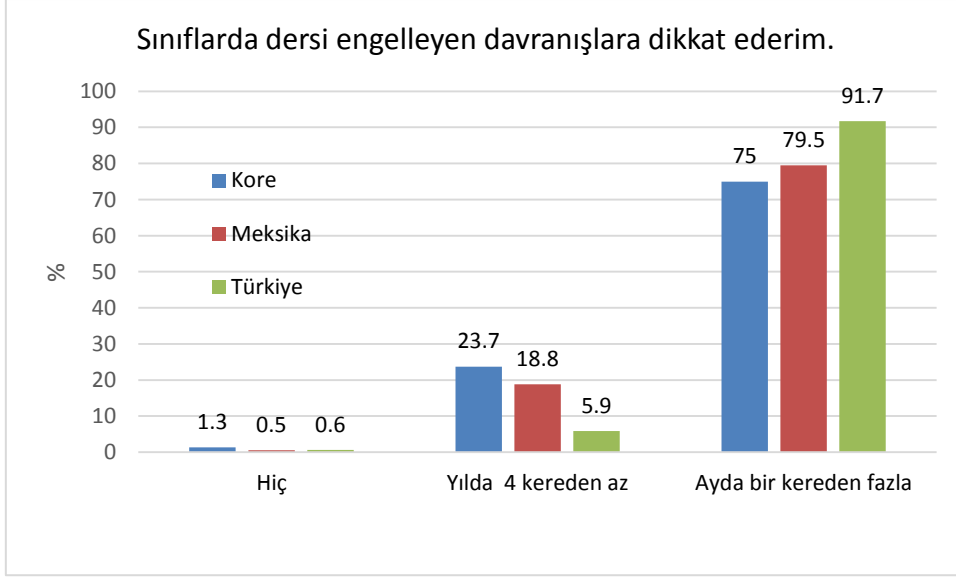
Grafik 4.8.'de okul yöneticilerinin öğretmen, sınıfı ile ilgili bir problem yaşadığında, sorunları tartışmak için sorumluluğu alma sıklığı verilmiştir.



Grafik 4.8. Okul Yöneticilerinin Öğretmen, Sınıfı İle İlgili Bir Problem Yaşadığında, Sorunları Tartışmak İçin Sorumluluğu Alma Sıklığı

Öğretmen, sınıfı ile ilgili bir problem yaşadığında, sorunları tartışmak için sorumluluğu alırım diyen okul yöneticilerinin, Türkiye'de %84,2'si; Meksika'da %62'si ve Kore'de %57,7'si ayda bir kereden fazla yaptığını belirtmiştir. Bulgular, Türkiye'deki okul yöneticilerinin öğretme sınıfı ile ilgili bir problem yaşadığında, sorunları tartışmak için sıklıkla sorumluluk aldığını göstermektedir.

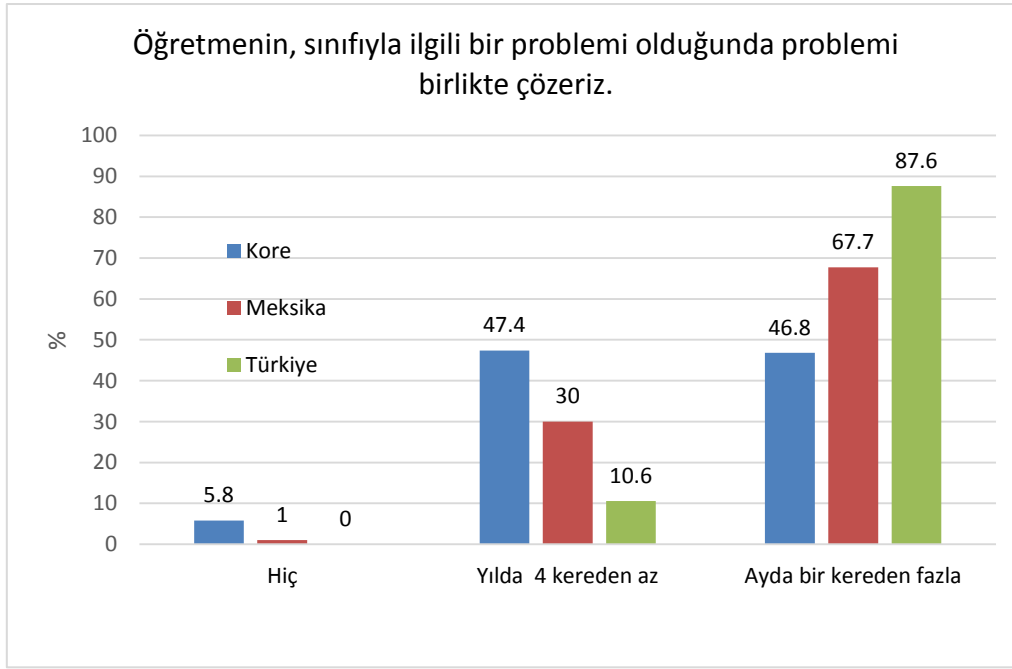
Grafik 4.9.'da okul yöneticilerinin sınıflarda dersi engelleyen davranışlara dikkat etme sıklığı verilmiştir.



Grafik 4.9. Okul Yöneticilerinin Sınıflarda Dersi Engelleyen Davranışlara Dikkat Etme Sıklığı

Sınıflarda dersi engelleyen davranışlara dikkat ederim diyen okul yöneticilerinin, Türkiye’de %91,7’si; Meksika’da %79,5’i ve Kore’de %75’i ayda bir kereden fazla yaptığını belirtmiştir. Bu bulgulara göre Kore, Meksika ve Türkiye’deki okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğunun sınıflarda dersi engelleyen davranışlara sıklıkla dikkat ettiği ve okul yöneticilerinin dersi engelleyen davranışlara yüksek düzeyde duyarlı olduğu görülmektedir.

Grafik 4.10.’da okul yöneticilerinin öğretmenin, sınıfıyla ilgili bir problemi olduğunda problemi birlikte çözme sıklığı verilmiştir.



Grafik 4.10. Okul Yöneticilerinin Öğretmenin, Sınıfıyla İlgili Bir Problemi Olduğunda Problemi Birlikte Çözme Sıklığı

Öğretmenin, sınıfıyla ilgili bir problemi olduğunda problemi birlikte çözeriz diyen okul yöneticilerinin Türkiye’de %87,6’sı; Meksika’da %67,7’si ayda bir kereden fazla yaptığını ifade etmiştir. Kore’deki okul yöneticilerinin yaklaşık yarısının ayda bir kereden fazla, buna karşılık diğer yarısının yılda dört kereden az sınıfı ile bir problem olduğunda problemi öğretmenle birlikte çözdüğünü ifade ettiği görülmektedir. Bu bulgulara göre, Türkiye’deki okul yöneticilerin büyük bir çoğunluğunun problemi öğretmenleriyle birlikte çözdüğü görülmektedir.

Tablo 4.3.’de okul yöneticilerinin öğretimin iyileştirilmesini ve mesleki gelişimi teşvik etme alt boyutunun ortalama indeks değerleri verilmiştir.

Tablo 4.3. Okul Yöneticilerinin Öğretimin İyileştirilmesi ve Mesleki Gelişimi Teşvik Etme İndeks Değerleri

	f	Minimum Değer	Maximum Değer	Ortalama İndeks Değeri	Std. Sapma
Kore	156	-3,82	1,76	-0,35	0,92
Meksika	1459	-3,82	1,76	0,02	1,05
Türkiye	167	-2,04	1,76	0,74	0,98

Okul yöneticilerinin öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etme ortalama indeks değeri Kore için -0,35; Meksika 0,02 ve Türkiye’de 0,74’tür. Kore ve

Meksika’da bu değer minimum -3,82 ile maksimum aralığı değişmektedir. Türkiye için ise bu değer minimum -2,04, maksimum 1,76 değer aralığındadır. Buna göre Türkiye’nin OECD ortalama değerlerinde bir indekse değere sahip olduğu ve okul yöneticilerinin öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi diğerlerine göre daha fazla teşvik ettiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretimin iyileştirilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklemesi hem etkili okul liderliği hem de öğretimsel liderlik davranışları arasında gösterilmektedir (Blase ve Blase, 1999; Blase ve Blase, 2000; Council of Chief State School Officers, 1996; Glanz, 2006; Hallinger, 2003; Hallinger ve Murphy, 1985; Hoy ve Hoy, 2003; Hoy ve Hoy, 2008; Lee, Hallinger ve Walker, 2011; Murphy, 1990; Weber, 1996;). Türkiye’deki okul yöneticilerinin öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi daha fazla teşvik etmeleri bulgusu Aksoy ve Işıık (2008), Yılmaz (2007), Lee, Hallinger ve Walker (2011) ve Klar ve Brewer (2013) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir ve bu çalışmaların ortak bulgusu okul yöneticilerinin öğretimin iyileştirilmesini ve öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik ettikleri ve bunu vurgulayan davranışları sıklıkla göstermeleridir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve gelişimi liderlik rollerini “oğunlukla” yerine getirdiği (Aksoy ve Işıık, 2008) ve başarılı okul diplomalarındaki okul liderlerinin de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sıklıkla desteklediği (Lee, Hallinger ve Walker, 2011) görülmektedir. Ancak bu bulgu şişman (2014) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile örtüşmemektedir. şişman (2014) alışmasında ilkokul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi liderlik alt boyutunda yer alan davranışları “ara sıra” gerçekleştirdikleri sonucuna varmıştır. Öğretimin gelişimi için destek sağlama, okullardaki yöneticilerin sergilediği liderlik rolleri arasında yer almaktadır (Klar ve Brewer, 2013).

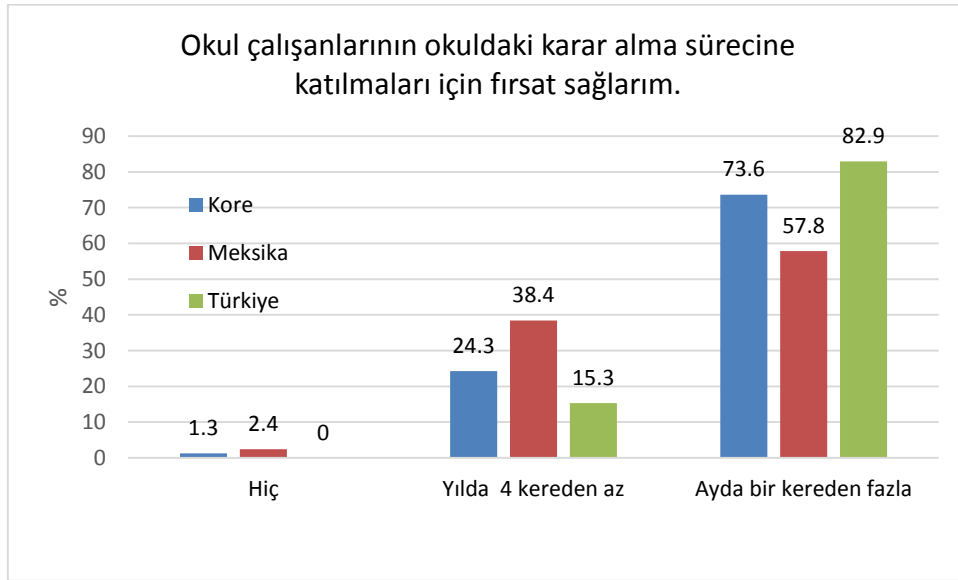
Türkiye’deki okul yöneticilerinin öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etme ortalama indeks değeri Kore ve Meksika’daki okul yöneticilerinin bu alt boyuta ilişkin ortama indeks değerinden daha yüksektir. Bu da Türkiye’deki okul yöneticilerinin okullarda öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi daha fazla teşvik ettiğini göstermektedir. Brezilya, Karadağ, Ürdün ve Arnavutluk’ta da okul yöneticilerinin öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi daha fazla destekledikleri görülmektedir (OECD, 2013e). Kore ve Meksika’da ise okul yöneticilerinin öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi çok da desteklemediği ve teşvik etmediği sonucuna

varılabilir. Buna benzer bir şekilde Japonya, Hollanda, Lihtenştayn ve Romanya gibi ülkelerde de okul yöneticilerinin öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişim konusunda çok da aktif olmadıkları görülmektedir (OECD, 2013e).

Liderliğe Öğretmen Katılımı:

Aşağıda, Kore, Meksika ve Türkiye’de okul yöneticilerinin liderliğe öğretmen katılımı kapsamında yaptıkları çeşitli etkinliklerin tekrarlanma sıklığı ele alınmaktadır. Okul çalışanlarının okuldaki karar alma sürecine katılmaları için fırsat sağlama, sürekli gelişim için okul kültürünün oluşturulmasına yardım etmeleri konusunda öğretmenleri teşvik etme ve öğretmenlerin yönetim uygulamalarının değerlendirilmesine katılmalarını sağlama bu alt boyutta yer alan maddelerdir.

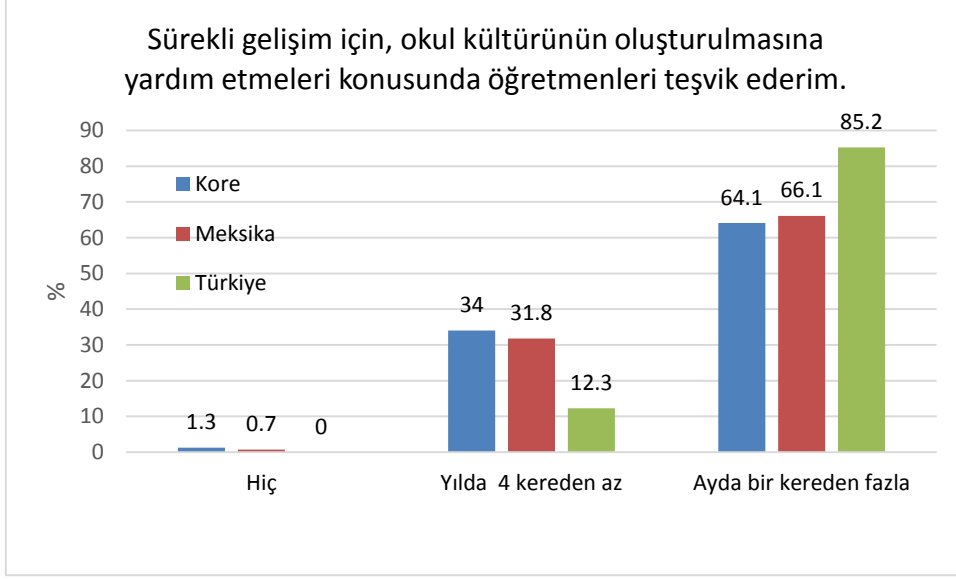
Grafik 4.11’de okul yöneticilerinin okul çalışanlarının okuldaki karar alma sürecine katılmaları için fırsat sağlama sıklığı verilmiştir.



Grafik 4.11. Okul Yöneticilerinin Okul Çalışanlarının Okuldaki Karar Alma Sürecine Katılmaları İçin Fırsat Sağlama Sıklığı

Okul çalışanlarının okuldaki karar alma sürecine katılmaları için fırsat sağlarım diyen okul yöneticilerinin Türkiye’de %82,9’u; Kore’de %73,6’sı ve Meksika’da %57,8’i ayda bir kereden fazla yaptığını ifade etmiştir. Bu bulgular, Türkiye ve Kore’deki okul yöneticilerinin okul çalışanlarını karar alma süreçlerine sıklıkla dahil ettiğini göstermektedir.

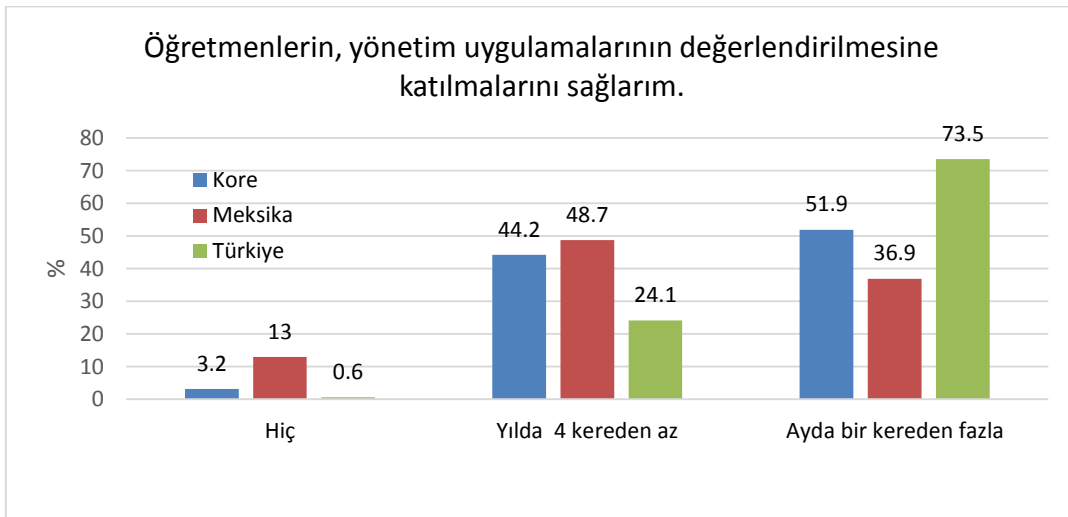
Grafik 4.12’de okul yöneticilerinin sürekli gelişim için, okul kültürünün oluşturulmasına yardım etmeleri konusunda öğretmenleri teşvik etme sıklığı verilmiştir.



Grafik 4.12. Okul Yöneticilerinin Sürekli Gelişim İçin, Okul Kültürünün Oluşturulmasına Yardım Etmeleri Konusunda Öğretmenleri Teşvik Etme Sıklığı

Sürekli gelişim için, okul kültürünün oluşturulmasına yardım etmeleri konusunda öğretmenleri teşvik ederim diyen okul yöneticilerinin Türkiye’de %85,2’si; Meksika’da %66,1’i ve Kore’de %64,1’i ayda bir kereden fazla yaptığını belirtmiştir. Buna göre, Türkiye’deki okul yöneticilerinin sürekli gelişim için okul kültürünün oluşturulmasına yardım etmeleri konusunda öğretmenlerini sıklıkla teşvik ettiği görülmektedir.

Grafik 4.13’te okul yöneticilerinin öğretmenlerin, yönetim uygulamalarının değerlendirilmesine katılmalarını sağlama sıklığı verilmiştir.



Grafik 4.13. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin, Yönetim Uygulamalarının Değerlendirilmesine Katılmalarını Sağlama Sıklığı

Öğretmenlerin, yönetim uygulamalarının değerlendirilmesine katılmalarını sağladığını diyen okul yöneticilerinin Türkiye’de %73,5’i; Kore’de %51,9’u ayda bir kereden fazla ve Meksika’da %48,7’si yılda 4 kereden fazla yaptığını ifade etmiştir. Okul yöneticilerinin Meksika’da %13’ü ve Kore’de %3,2’si bu etkinliği hiç yapmadığını belirtmiştir. Türkiye’de bu etkinliği yapmayan okul yöneticisinin olmadığını görüyoruz.

Tablo 4.4’te Kore, Meksika ve Türkiye’de okul yöneticilerinin liderliğe öğretmen katılımı boyutunun ortalama indeks değerleri verilmiştir.

Tablo 4.4. Okul Yöneticilerinin Liderliğe Öğretmen Katılımı İndeks Değerleri

	f	Minimum Değer	Maximum Değer	Ortalama İndeks Değeri	Std. Sapma
Kore	155	-3,06	2,26	0,05	1,04
Meksika	1458	-4,09	2,26	-0,05	1,21
Türkiye	167	-1,92	2,26	0,92	1,05

Okul yöneticilerinin liderliğe öğretmen katılımı ortalama indeks değeri Kore’de 0,05; Meksika’da -0,05 ve Türkiye’de 0,92 olduğu görülmektedir. Minimum ve maksimum değerler Kore’de -3,06-2,26; Meksika’da -4,09 ile 2,26 ve Türkiye’de -1,92 ile 2,26 aralığında olduğu görülmektedir. Buna göre Türkiye’deki okul yöneticilerinin liderliğe öğretmenleri dahil ettikleri görülmektedir.

Yönetim süreçlerine öğretmenlerin dahil edilmesi, etkili ve nitelikli okulların ortak özellikleri arasında belirtilmektedir (Brighthouse ve Woods, 2008; Glanz, 2006; Hallinger ve Lee, 2012; OECD, 2013a; Sergiovanni, 2007; UNESCO, 2005). Okul yöneticilerinin liderliğe öğretmen katılımı alt boyutunda indeks değeri OECD ülkeleri için ortalama 0.9’dur (OECD, 2013e). Türkiye bu indeks ortalamasına yakın bir değere sahip iken Kore ve Meksika’da okul yöneticilerinin ortalama puanlarının bu değerden uzak olduğu görülmektedir. Bu durum, Türkiye’de okul yöneticilerinin liderliğe öğretmen katılımını daha fazla sağladığını göstermektedir. Bu sonuca paralel olarak ChuHo (2005) çalışmasında Hong Kong’da öğretmenlerin yönetime katılım düzeyinin OECD ortalamasına göre daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuç farklı ülkelerde de ortaya çıkan bir durumdur, özellikle Brezilya, Ürdün ve Malezya gibi OECD üyesi olmayan ülkeler ile Birleşik Devletler, Avustralya, İngiltere ve Portekiz gibi OECD ülkelerinde okul yöneticilerinin öğretmenlerini yüksek düzeyde okul yönetimine dahil ettiğini görüyoruz (OECD, 2013e). Diğer taraftan Kore ve

Meksika’da okul yöneticilerinin OECD ülkelerine göre liderliğe öğretmen katılımını daha az sağladığı ve öğretmenlerin yönetime daha az dahil olduğu görülmektedir. Buna paralel olarak Şanghay-Çin, Macao-Çin ve Peru gibi OECD üyesi olmayan ülkeler ile Fransa, Romanya, İsviçre, Lüksemburg ve Japonya gibi OECD ülkelerinde okul yöneticilerinin öğretmenleri liderliğe daha az dahil ettiği görülmektedir (OECD, 2013e).

Türkiye’deki okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine ilişkin yapılan araştırmalar, genellikle yöneticilerin kendilerine ilişkin algılarının yüksek olduğu diğer taraftan öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine yönelik algılarının daha düşük olduğunu göstermektedir (Ağaoğlu, Altinkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012; Aksoy ve Işık, 2006; Çağlar, Yakut ve Karadağ, 2005; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009).

4.1.2. PISA 2012 Uygulamasında Kore, Meksika ve Türkiye’de Okul Liderliğinin Öğrencilerin Okuma Becerileri Başarısına Etkisi

Araştırmanın 1a alt problemi; Kore, Meksika ve Türkiye’de PISA uygulamasının yapıldığı okullarda okul liderliği, öğrencilerin okuma becerileri başarısını ne ölçüde açıklamaktadır? Bu alt problem kapsamında her bir ülke için ayrı ayrı okul liderliğini oluşturan indekslerin öğrencilerin okuma becerileri başarısını açıklama düzeyini görmek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır ve her bir ülke için sonuçlar ayrı ayrı verilecektir.

Tablo 4.5’te belirlenen okul liderliği değişkenlerine göre Kore’de öğrencilerin okuma becerileri başarısının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.5. Kore’de Okul Liderliği Faktörlerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	537,756	4,633		116,065	,000
LOK	-6,530	6,219	-,128	-1,050	,295
LOABP	11,180	6,919	,230	1,616	,108
LOL	-9,441	9,162	-,171	-1,030	,305
LOİMG	7,663	8,160	,134	,939	,349
N=170	R=0,161	R ² =0,026	F=,964		

Analiz sonuçlarına göre okul liderliği alt boyutlarından liderliğe öğretmen katılımı (LOK), okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı (LOABP), öğretimsel liderlik (LOL) ve öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi boyutları (LOİMG) ile okuma becerileri başarısı arasında manidar bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$).

Tablo 4.6'da belirlenen okul liderliği değişkenlerine göre Meksika'da öğrencilerin okuma becerileri başarısının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.6. Meksika'da Okul Liderliği Faktörlerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Std. Error	Beta	t	p
Sabit	419,428	1,363		307,645	0,00
LOK	-13,692	1,455	-,303	-9,413	,000
LOİMG	9,982	1,670	,192	5,977	,000
N=1445	R=0,241	R ² =0,058	F=44,362		
	P<0,01				

Analiz sonuçlarına göre liderliğe öğretmen katılımı (LOL), öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etme (LOİMG) değişkenleri okuma becerileri başarısı ile düşük düzeyde ve manidar bir ilişki göstermektedir ve birlikte öğrenci başarısındaki toplam varyansın yaklaşık %6'sını açıklamaktadır ($R=0,241$, $R^2=0,058$ ve $p<0,01$).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğrenci başarısı üzerindeki görece önem sırası: liderliğe öğretmen katılımı, öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etmedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre okuma becerileri başarısının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir:

$$\text{Öğrenci Başarısı} = 419,428 - 13,692 + 9,982$$

Meksika'da mesleki gelişim ve öğretimin iyileştirilmesini teşvik etme ve liderliğe öğretmen katılımının varyansa katkıda bulunduğu ve başarıyı yordayan değişkenler olduğu görülmektedir. Öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etme değişkeni ile öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki olması öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etmede liderlik özelliği sergileyen okulların okuma becerileri

başarılarının diğerlerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Liderliğe öğretmen katılımı ile öğrenci başarısı arasında negatif bir ilişki olması öğretmenleri liderliğe dahil eden okulların başarılarının dahil etmeyen okullara göre daha düşük olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.7’de belirlenen okul liderliği değişkenlerine göre Türkiye’de öğrencilerin okuma becerileri başarısının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.7. Türkiye’de Okul Liderliği Faktörlerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	463,718	7,353		63,065	,000
LOİMG	-21,688	7,132	-,293	-3,041	,003
LOK	14,294	6,677	,206	2,141	,034
N=170	R=0,230	R ² =0,053	F=4,671		
	P<0,05				

Tablo 4.7.’deki analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerin gösterdikleri eğitim liderliğine ilişkin iki değişkenden öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etme (LOİMG) ve liderliğe öğretmen katılımının (LOK) okuma becerileri başarısı ile düşük düzeyde ve manidar bir ilişki göstermektedir ve birlikte öğrenci başarısındaki toplam varyansın yaklaşık %5’ini açıklamaktadır (R=0,230, R²= 0,053 ve p<0,05).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin liderliğe öğretmen katılımı ve öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etmedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre okuma becerileri başarısının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Öğrenci Başarısı} = 469,802 - 21,688 + 14,294$$

Türkiye’de öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etme ve liderliğe öğretmen katılımının varyansa katkıda bulunduğu ve başarıyı yordayan değişkenler olduğu görülmektedir. Liderliğe öğretmen katılımı değişkeni ile başarı arasında pozitif bir ilişki olması okuma becerileri başarılarının öğretmenleri liderliğe katmayan okullara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etme değişkeni ile başarı arasında negatif bir ilişki olması

öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik eden okulların başarılarının diğerlerine göre daha düşük olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında PISA 2012 sonuçlarına göre okul liderliğinin öğrencilerin okuma becerileri başarısına etkisini araştırılmıştır. Okul liderliğinin alt boyutlarından okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı, öğretimsel liderlik, öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etme ve liderliğe öğretmen katılımı davranışlarının öğrenci başarısına etkisini görmek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış ve değişkenlerin öğrenci başarısına olan etkisi incelenmiştir.

Okul liderliğinin öğrencilerin okuma becerileri başarısına etkisine baktığımızda Kore'deki okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin öğrencilerin okuma becerileri başarısı arasında manidar bir ilişki olmadığı görülmektedir. Kore'de liderlik özellikleri ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olmaması, Isoye (2011) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Isoye (2011), okul yöneticilerinin liderlik kapasitesi ile öğrencilerin matematik ve okuma başarısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varmış ve araştırma ile aynı zamanda liderliğin öğrenci başarısı üzerine doğrudan bir etkisinin olmayabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Türkiye ve Meksika'daki okul yöneticilerin liderlik özelliklerinin ise farklı boyutlarda öğrencilerin okuma becerileri başarısına anlamlı bir katkı sağladığı ve öğrenci başarısını yordayan değişkenler olduğu görülmektedir. Meksika'da okul amaçlarının belirlenmesi ve program geliştirme, öğretimsel liderlik, öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etme değişkenleri ile öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Türkiye'de liderliğe öğretmen katılımı değişkeni ile başarı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular Dinham (2005), Hallinger ve Lee, (2012), Leithwood ve Jantzi (2008), Pettiegrew (2013), Schinder (2012) ve Waters ve Marzano (2006) tarafından yapılan çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir ve çalışmaların sonucunda liderlik ile öğrenci başarısı arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulunmuştur. Pettiegrew (2013) öğretimsel liderlik davranışları ile öğrenci başarıları arasındaki ilişkiyi betimlemeyi amaçlayan çalışmasında yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları ile öğrenci başarıları arasında olumlu bir ilişki olduğu, özellikle okul hedeflerinin belirlenmesinin ve eğitim programlarının koordine edilmesinin yüksek öğrenci başarısı ile ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Schindler (2012), öğretimsel liderlik davranışları ile öğrenci başarıları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında okul yöneticisinin algılanan öğretimsel liderlik davranışları ile öğrenci

başarıları arasında olumsuz bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Dinham (2005), araştırmasında liderlik rolü gösteren öğretmenlerin liderlik rolü göstermeyen öğretmenlere göre eğitim çıktılarında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Waters ve Marzano (2006) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin okulun eğitim çıktıları üzerinde önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hallinger ve Lee, (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretimsel liderliğin okulların kalitesine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Leithwood ve Jantzi (2008) yaptıkları çalışmada okul liderinin kolektif etkililiğinin bölgenin koşulları ile hem okulun koşulları hem de öğrenci başarısı arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Okul liderliği içerisinde yer alan bazı alt boyutlarının öğrenci başarılarıyla arasında negatif bir ilişki görülmektedir. Meksika’da liderliğe öğretmen katılımı ile öğrenci başarısı arasında negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Türkiye’de öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etme değişkeni ile başarı arasında negatif bir ilişki saptanmıştır. Bu bulgu Schindler (2012)’in çalışmasını destekler niteliktedir. Çalışmada yöneticilerin sergilediği bazı öğretimsel liderlik davranışları ile öğrenci başarıları arasında olumsuz bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

4.2. Kore, Meksika ve Türkiye’de Okulların Özerklik Düzeyi ve Okul Özerkliğinin Okuma Becerileri Başarıları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular ve Tartışma

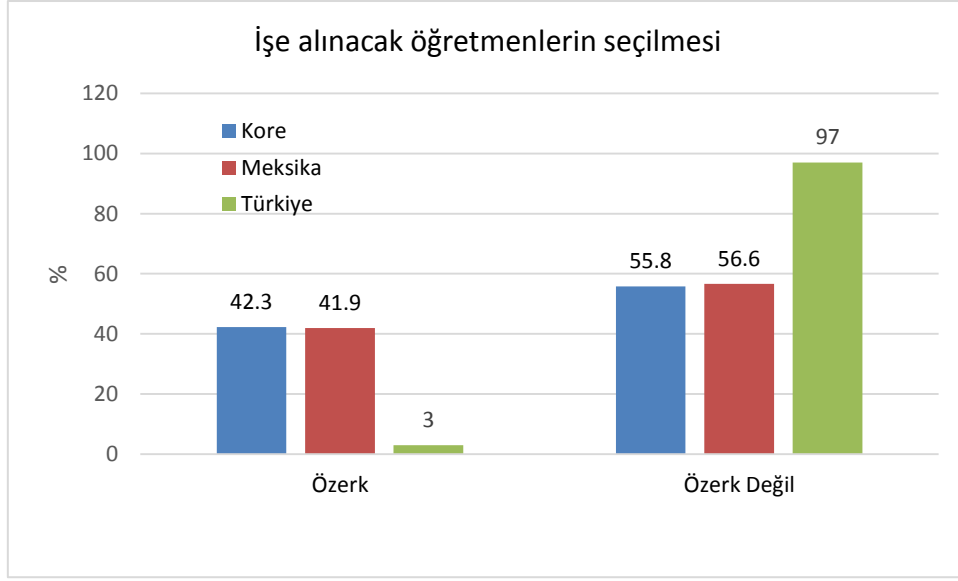
Araştırmanın birinci alt problemi aşağıda 1a ve 1b olmak üzere iki alt problem şeklinde sunulmaktadır.

4.2.1. PISA 2012 Uygulamasında Kore, Meksika ve Türkiye’de Okul Özerkliği

Araştırmanın ikinci alt problemi (alt problem 2a) Kore, Meksika ve Türkiye’de PISA uygulamasının yapıldığı okulların, kaynak dağılımı ile program ve değerlendirme boyutlarında özerklik düzeyi nasıldır? Alt probleme ilişkin bulgular, kaynak dağılımı ve akademik ve program boyutlarına göre grafik ve tablolar aracılığıyla sunulmaktadır.

Kaynak dağılımı:

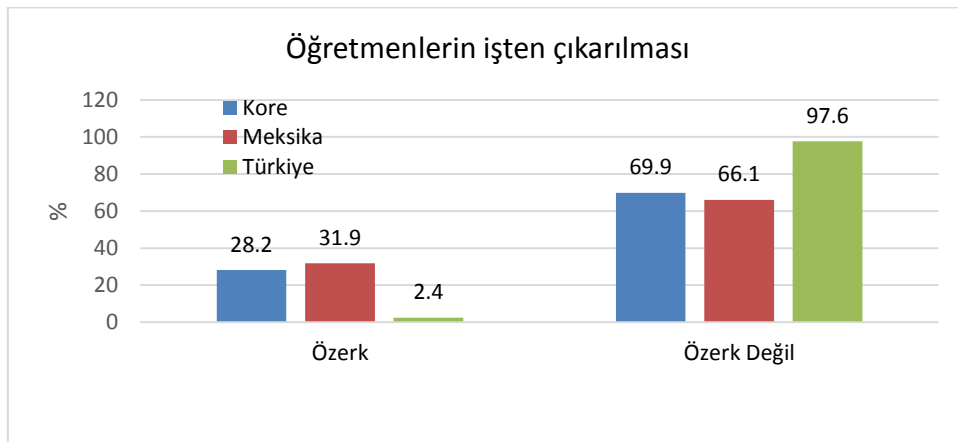
Grafik 4.14’te işe alınacak öğretmenlerin seçilmesindeki özerklik düzeyi verilmiştir.



Grafik 4.14. İşe Alınacak Öğretmenlerin Seçilmesindeki Özerklik Düzeyi

İşe alınacak öğretmenlerin seçilmesinde okullar, Türkiye’de %97’si; Meksika’da %56,6’sı ve Kore’de %55,8’i özerk olmadığını ve diğer taraftan okulların Kore’de %42,3’ü; Meksika’da %41,9’u ve Türkiye’de %3’ü özerk olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, Türkiye, işe alınacak öğretmenlerin seçiminde yetkinin neredeyse tamamının merkezi/bölgesel otoritelerde olduğunu göstermektedir. Buna karşılık Kore ve Meksika’da işe alınacak öğretmen seçiminde %50 oranında merkezi ve bölgesel otoritelerin yetkili olduğu diğer taraftan okulunda bu konuda yaklaşık %50 oranında yetkili olduğu görülmektedir.

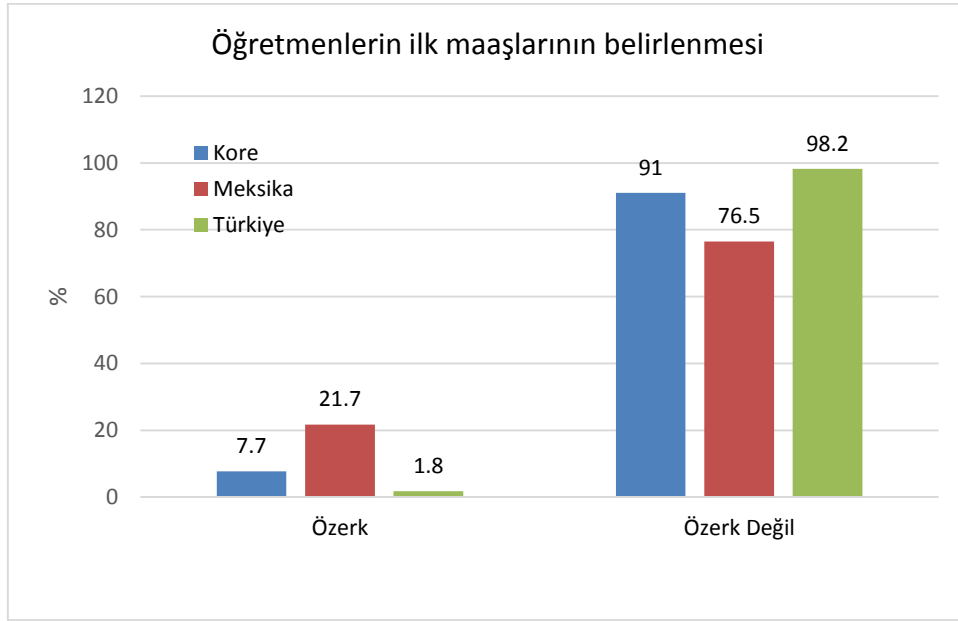
Grafik 4.15’te Kore, Meksika ve Türkiye’de öğretmenlerin işten çıkarılmasındaki özerklik düzeyi verilmiştir.



Grafik 4.15. Öğretmenlerin İşten Çıkarılmasındaki Özerklik Düzeyi

Öğretmenlerin işten çıkarılmasında okullar, Kore'de %91'i; Türkiye'de %98,2'si ve Meksika'da %76,5'i özerk olmadığını diğer taraftan okulların Meksika'da %71,7'si; Kore'de %7,7'si ve Türkiye'de %1,8'i özerk olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin işten çıkarılmasındaki yetkinin Türkiye'de neredeyse tamamının diğer taraftan Kore ve Meksika'da büyük bir çoğunluğunun merkezi ya da bölgesel otoritelerde olduğu görülmektedir.

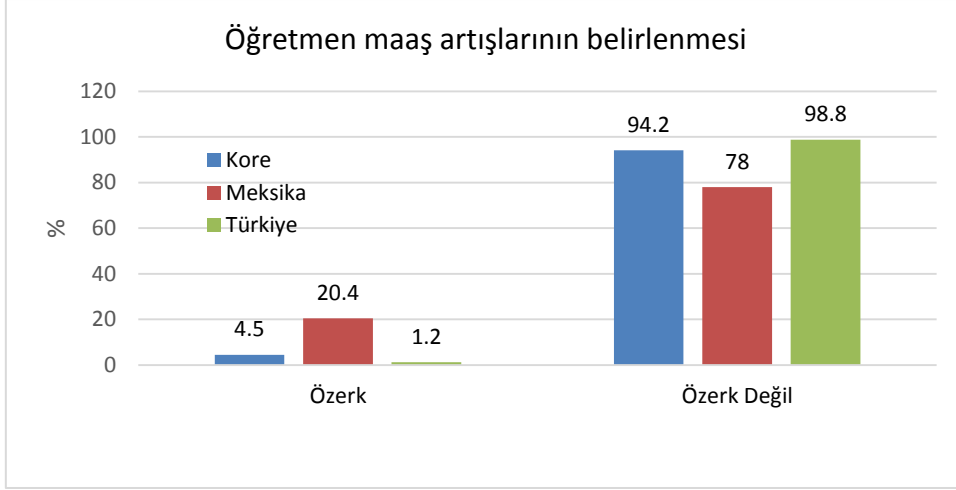
Grafik 4.16'da öğretmenlerin ilk maaşlarının belirlenmesindeki özerklik düzeyi verilmiştir.



Grafik 4.16. Öğretmenlerin İlk Maaşlarının belirlenmesindeki Özerklik Düzeyi

Öğretmenlerin ilk maaşlarının belirlenmesinde okullar, Türkiye'de %98,2'si; Kore'de %91,1 ve Meksika'da %76,5'i özerk olmadığını ve diğer taraftan okulların Meksika'da %21,7'si; Kore'de %7,7,'si ve Türkiye'de %1,8'i özerk olmadığını ifade etmiştir. Kore ve Türkiye'de öğretmenlerin ilk maaşlarının belirlenmesindeki yetkinin neredeyse tamamının, Meksika'da ise 3/4'ten fazlasının merkezi ya da bölgesel otoritelerde olduğu görülmektedir.

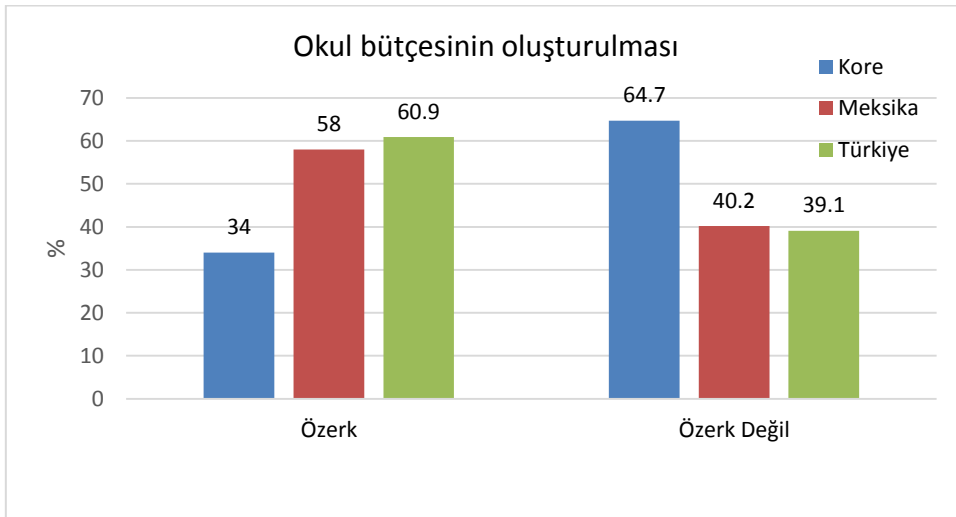
Grafik 4.17'de öğretmenlerin maaş artışlarının belirlenmesindeki özerklik düzeyi verilmiştir.



Grafik 4.17. Öğretmen Maaş Artışlarının Belirlenmesindeki Özerklik Düzeyi

Öğretmenlerin maaş artışlarının belirlenmesinde okulların, Türkiye’de %98,8’i; Kore’de %94,2’si ve Meksika’da %78’i özerk olmadığını diğer taraftan okulların Meksika’da %20,4’ü; Kore’de %4,5’i ve Türkiye’de %1,2’si özerk olduğunu belirtmiştir. Buna göre Kore ve Türkiye’de öğretmen maaş artışlarının belirlenmesinde yetkili büyük bir çoğunluğunun merkezi ve ya bölgesel otoritelerde olduğu görülmektedir.

Grafik 4.18’de okul bütçesinin oluşturulmasındaki özerklik düzeyi verilmiştir.

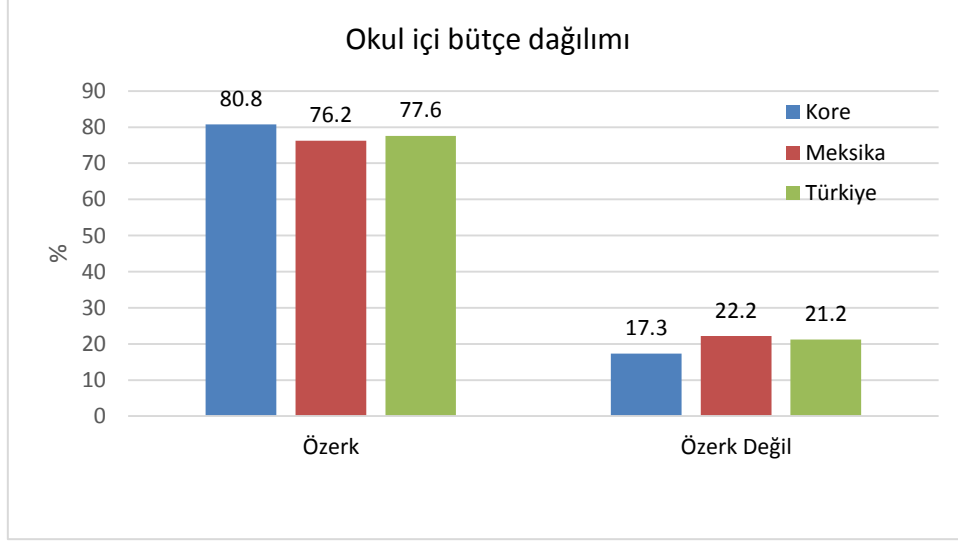


Grafik 4.18. Okul Bütçesinin Oluşturulmasındaki Özerklik Düzeyi

Okul bütçesinin oluşturulmasında okullar, Türkiye’de %60,9’u; Meksika’da %58’i ve Kore’de %34’ü özerk olduğunu diğer taraftan okulların Kore’de %64,7’si; Meksika’da %40,2’si ve Türkiye’de %39,1’i özerk olmadığını belirtmiştir. Okul bütçesinin

oluşturulmasındaki yetkinin Kore’de yüksek bir oranda merkezi ve ya bölgesel otoritelerde olduğu diğer taraftan Türkiye’de bu alanda okulların büyük bir oranla özerk olduğu görülmektedir.

Grafik 4.19’da okul içi bütçe dağılımındaki özerklik düzeyi verilmiştir.



Grafik 4.19. Okul İçi Bütçe Dağılımındaki Özerklik Düzeyi

Bütçenin okul içinde dağılımında okullar, Kore’de %80,8’i; Türkiye’de %77,6’sı ve Meksika’da %76,2’si özerk olduğunu diğer taraftan okulların Meksika’da %22,2’si; Türkiye’de %21,2’si ve Kore’de %17,3’ü özerk olmadığını ifade etmiştir. Bu bulgular, okul bütçesinin hangi alanlarda ve nasıl kullanılacağına ilişkin Kore, Meksika ve Türkiye’nin yüksek düzeyde özerk olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.8’de kaynak dağıtımı ile ilgili okul özerkliği indeks değeri verilmiştir.

Tablo 4.8. Kaynak Dağılımı ile ilgili Okul Özerkliği İndeks Değerleri

	f	Minimum Değer	Maximum Değer	Ortalama İndeks Değeri	Std. Sapma
Kore	156	-0,80	2,71	-0,44	0,55
Meksika	1471	-0,80	2,71	-0,23	0,96
Türkiye	170	-0,80	-0,36	-0,72	0,10

Kaynak dağıtımı ile ilgili okul özerkliği ortalama indeks değeri Kore’de -0,44 Meksika’da -0,23 ve Türkiye’de -0,72 olduğu görülmektedir. Kore ve Meksika’da minimum değer -0,80 ile maksimum değer 2,71 aralığındadır. Türkiye’de minimum

değer -0,80 iken maksimum değer -0,36 ile çok da fazla değişmemektedir. Bu bulgular, Kore, Meksika ve Türkiye'deki okulların kaynak dağılımı konularında özerk olmadığını göstermektedir.

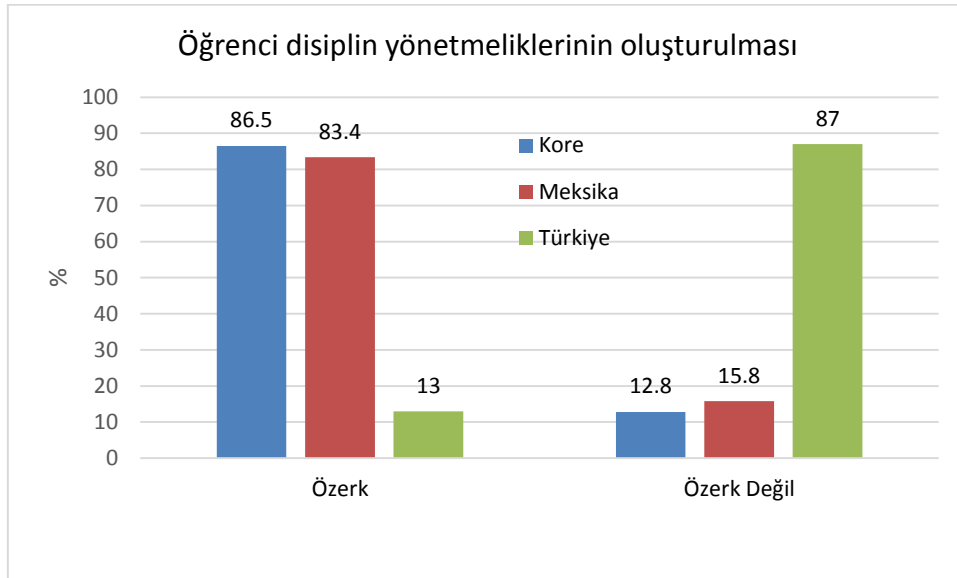
Ortalama indeks değerlerine göre Kore, Meksika ve Türkiye'de okulların kaynak dağılımı ile ilgili konularda özerk olmadığı görülmektedir. Dünya geneline bakıldığında çeşitli ülkelerde okulların özerklik düzeylerinin farklı olduğunu ortaya koyan bulgulara; kaynak dağılımı ile ilgili özerklik düzeyinin yüksek olduğu, düşük olduğu ya da özerkliğin olmadığı örneklerle rastlamak mümkündür (Adamson; 2012; Allan, 2010; Eurydice, 2007; Gargallo, 2013; Keating, 2006; Mizrav, 2014; OECD, 2013e). Adamson (2012) çalışmasında Kaliforniya eyaletindeki devlet okullarının personel ve kaynak dağıtımını konularında sınırlı özerkliğe sahip olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra Kaliforniya eyaletindeki özel, charter ve devlet okullarındaki yöneticilerin sahip oldukları özerklik düzeylerinin uygulamalara göre farklılık gösterdiğini ancak, charter ve özel okul yöneticilerinin kaynak dağıtımının yönetimiyle ilgili konularda yüksek düzeyde özerkliğe sahip olduklarını belirtmiştir (Adamson; 2012). İspanyol eğitim sisteminin kamu okullarındaki özerklik düzeyini ve boyutlarını belirlemeye çalıştığı araştırmada İspanyol eğitim sistemindeki bölgesel yerelleşmenin okullara özellikle personel ve kaynak yönetimi konularında yeterli oranda yetkinlik aktarmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (Gargallo, 2013). Keating (2006) çalışmasında özel yönetimli okullarda görev yapan yöneticilerin devlet okullarındaki okul yöneticilerine göre daha fazla özerkliğe sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Allan (2010) tarafından yapılan çalışmada İngiltere'deki vakıf okullarının personel ve bütçe gibi yönetim konularında özerk olduğu saptanmıştır. OECD genelinde okullardaki yöneticilerin %70'i öğretmenlerin ilk maaşlarının belirlenmesi ve ücret artışlarına karar verme konularında bölgesel ve merkezi otoritelerin sorumlu olduğunu belirtmiştir. Fransa, Avustralya, Almanya, İtalya, Yunanistan, Arnavutluk ve Ürdün'de okulların kaynak dağıtımında düşük özerkliğe sahiptir Buna karşılık Makao-Çin, Hollanda, Çek Cumhuriyeti ve Birleşik Krallık gibi OECD ülkelerinde kaynak dağıtımını ile ilgili konularda okul özerkliğinin yüksek olduğu görülmektedir (OECD, 2013e). Mizrav (2014) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerin belirttiği özerklik düzeylerinin değişiklik gösterdiği ancak okul yöneticilerinin çoğunluğunun öğretmenlerin işe alınmasında yüksek düzeyde özerkliğe sahip olduğunu belirttiği görülmektedir. Yasaların öngördüğü özerklik ile uygulamadaki özerklik arasında

farkların olduğu görülmektedir (Agasisti, Catalano ve Sibiano, 2013). Agasisti, Catalano ve Sibiano (2013) yaptıkları çalışmalarında İtalyan eğitim sisteminde okulların düşük özerkliği sahip olduğu ancak okullarda yasaların tanımladığı sorumlulukların üstüne çıkan girişimci okul yöneticilerinin olduğu görülmüştür. Birleşik Krallık'da yerel eğitim otoriteleri tarafından yürütülen maddi ve insan kaynaklarının yönetimi okullara bırakılmış ve bu okul özerkliğinin artmasına sebep olmuştur. Bulgaristan bütçe yönetimi konusunda okullara daha fazla özgürlük vermiştir ve bu sayede okulların özerkliğini artırmıştır (Eurydice, 2007).

Akademik ve Program Değerlendirme:

Eğitimde akademik ve program ile ilgili özerklik kapsamında; öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulması, öğrenci değerlendirme yönetmeliklerinin oluşturulması, öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması, okutulacak ders kitaplarının seçilmesi, ders içeriğinin belirlenmesi ve hangi derslerin okutulacağına karar verilmesindeki sorumluluğun dağılımına göre okulların özerk olup olmadığına bakılmıştır.

Grafik 4.20'de öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulmasındaki özerklik düzeyi verilmiştir.

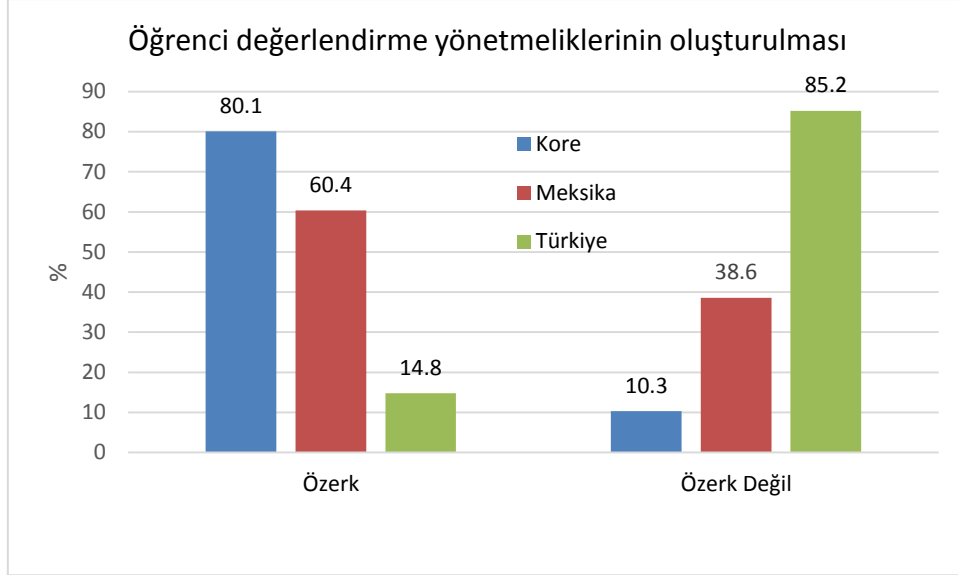


Grafik 4.20. Öğrenci Disiplin Yönetmeliklerinin Oluşturulmasındaki Özerklik Düzeyi

Öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulmasında okulların, Kore'de %86,5'i; Meksika'da %83,4'ü ve Türkiye'de %13'ü özerk olduğunu belirtirken Türkiye'de %87'si; Meksika'da %15,8'i ve Kore'de %12,8'i özerk olmadığını ifade etmiştir. Bu

bulgular, Kore ve Meksika'daki okulların öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulması konularında yüksek düzeyde özerk olduğunu diğer taraftan Türkiye'deki okulların bu konuda özerk olmadığını göstermektedir.

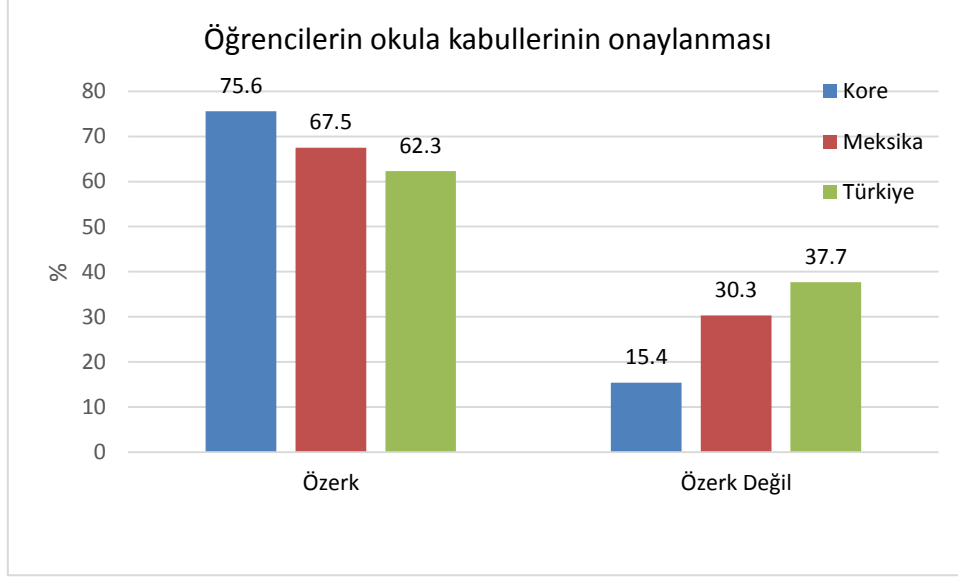
Grafik 4.21'de öğrenci değerlendirme yönetmeliklerinin oluşturulmasındaki özerklik düzeyi verilmiştir.



Grafik 4.21. Öğrenci Değerlendirme Yönetmeliklerinin Oluşturulmasındaki Özerklik Düzeyi

Öğrenci değerlendirme yönetmeliklerinin oluşturulmasında okulların, Kore'de %80,1'i; Meksika'da %60,4'ü ve Türkiye'de %14,8'i özerk olmadığını diğer taraftan okulların Türkiye'de %85,2'si; Meksika'da %38,6'sı ve Kore'de %10,3'ü özerk olmadığını belirtmiştir. Bu bulgular Kore ve Meksika'daki okullar öğrenci değerlendirme yönetmeliklerinin oluşturulması konularında yüksek özerkliğe sahip olduğunu diğer yandan Türkiye'deki okulların bu konularda özerk olmadığını göstermektedir.

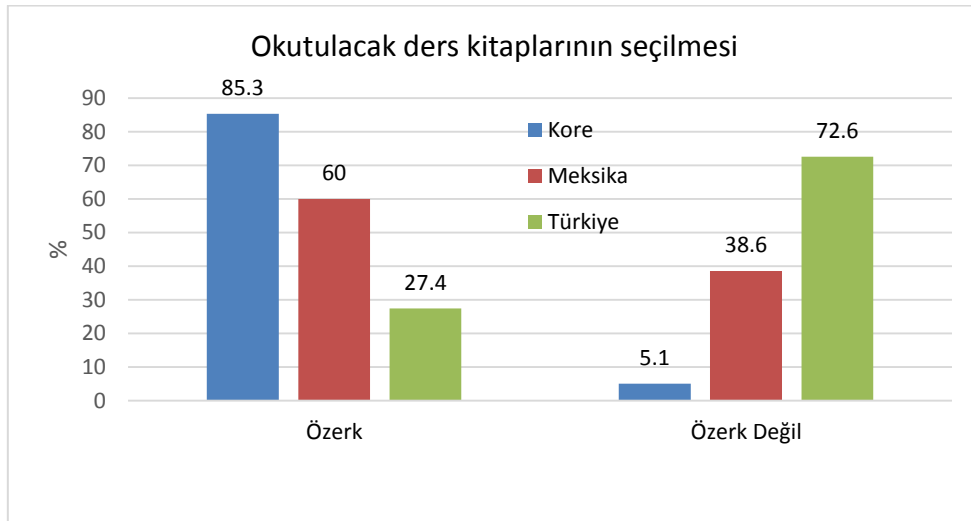
Grafik 4.22'de öğrencilerin okula kabullerinin onaylanmasındaki özerklik düzeyi verilmiştir.



Grafik 4.22. Öğrencilerin Okula Kabullerinin Onaylanmasındaki Özerklik Düzeyi

Öğrencilerin okula kabullerinin onaylanmasında okulların, Kore’de %75,6’sı; Meksika’da %67,5’i ve Türkiye’de %62,3’ü özerk olduğunu diğer taraftan okulların Türkiye’de %37,7’si; Meksika’da %30,3’ü ve Kore’de %15,4’ü özerk olmadığını ifade etmiştir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin okula kabullerinin onaylanmasında Kore, Meksika ve Türkiye’deki okulların çoğunlukla özerk olduğu sonucuna varılabilir.

Grafik 4.23’te okutulacak ders kitaplarının seçilmesindeki özerklik düzeyi verilmiştir.

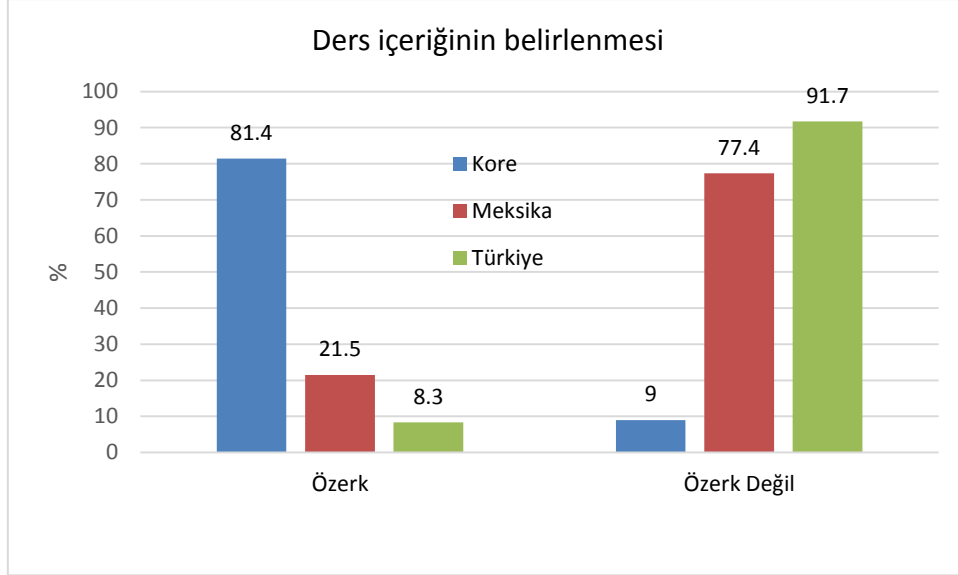


Grafik 4.23. Okutulacak Ders Kitaplarının Seçilmesindeki Özerklik Düzeyi

Okutulacak ders kitaplarının seçilmesinde okulların, Kore’de %85,3’ü; Meksika’da %60’ı ve Türkiye’de %27,4’ü özerk olduğunu diğer taraftan okulların Türkiye’de

%72,6'sı; Meksika'da %38,6'sı ve Kore'de %5,1'i özerk olmadığını belirtmiştir. Bu bulgular, okutulacak ders kitaplarının seçilmesinde Kore'deki okulların yüksek oranla özerk olduğunu diğer taraftan Türkiye'deki okulların yüksek oranla özerk olmadığını göstermektedir.

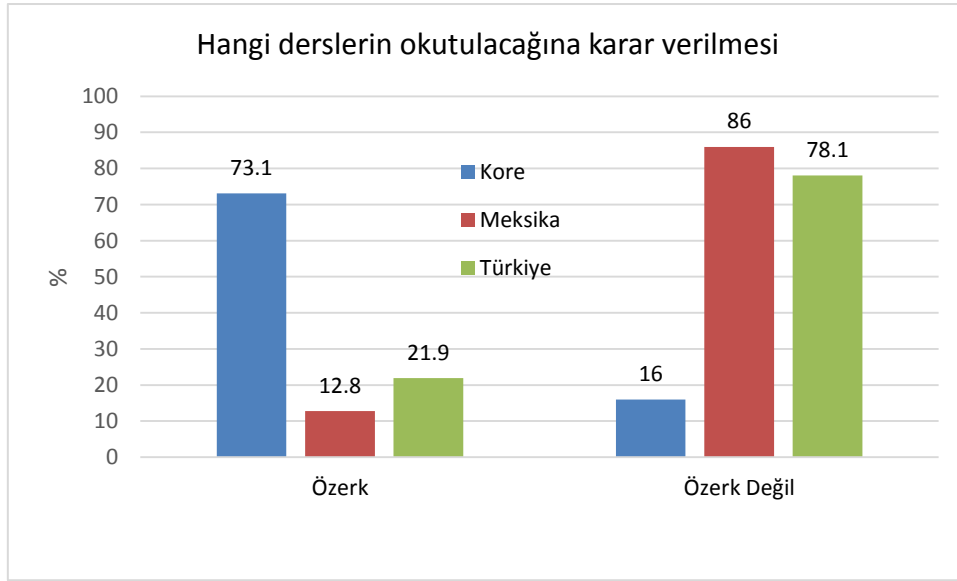
Grafik 4.24'te ders içeriğinin belirlenmesindeki özerklik düzeyi verilmiştir.



Grafik 4.24. Ders İçeriğinin Belirlenmesindeki Özerklik Düzeyi

Ders içeriğinin belirlenmesinde okulların, Türkiye'de %91,7'si; Meksika'da %77,4'ü ve Kore'de %9'u özerk olmadığını diğer taraftan okulların Kore'de 81,4'ü; Meksika'da %21,5'i ve Türkiye'de %8,3'ü özerk olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular, ders içeriğinin belirlenmesinde Kore'deki okulların büyük çoğunluğunun özerk olduğunu diğer taraftan Türkiye'deki okulların bu konuda neredeyse tamamının özerk olmadığını ortaya koymaktadır.

Grafik 4.25'te hangi derslerin okutulacağına karar verilmesindeki özerklik düzeyi verilmiştir.



Grafik 4.25. Hangi Derslerin Okutulacağına Karar Verilmesindeki Özerklik Düzeyi

Hangi derslerin okutulacağına karar verilmesinde okulların, Meksika'da %86'sı; Türkiye'de %78,1'i ve Kore'de %16'sı özerk olmadığını diğer taraftan okulların Kore'de %73,1'i; Türkiye'de %21,9'u ve Meksika'da %12,8'i özerk olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, hangi derslerin okutulacağına karar verilmesinde Kore'deki okulların çoğunlukla özerk olduğunu, Türkiye ve Meksika'daki okulların bu konuda çoğunlukla özerk olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.9'da program değerlendirme ile ilgili okul özerkliği indeks değeri verilmiştir.

Tablo 4.9. Program ve Değerlendirme ile ilgili Okul Özerkliği İndeks Değeri

	f	Minimum Değer	Maximum Değer	Ortalama İndeks Değeri	Std. Sapma
Kore	156	-1.18	1.44	.72	.94
Meksika	1471	-1.26	1.44	-.82	.60
Türkiye	170	-1.26	1.44	-1.08	.43

Program ve değerlendirme ile ilgili okul özerkliği ortalama indeks değeri Kore'de 0,72; Meksika'da -0,82 ve Türkiye için bu indeks değeri ortalama -1,08'dir. Kore, Meksika ve Türkiye'de minimum ile maksimum değer -1,26 ve 1,44 aralığındadır. Bu bulgular, program ve değerlendirmede Kore'deki okulların özerk olduğunu diğer taraftan Meksika ve Türkiye'deki okulların özerk olmadığını göstermektedir.

Buna göre; Kore'de program ve değerlendirme konularında okulların yüksek düzeyde özerk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Adamson (2012) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Adamson (2012) çalışmasında,

Kaliforniya eyaletindeki özel okul yöneticilerinin hesap verebilirlik, personel yönetimi, kaynak dağıtım ve eğitim programları alanlarında eğitim hedeflerini gerçekleştirmek için yeterli düzeyde özerkliğe sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Türkiye ve Meksika'da program ve değerlendirme konularında okulların düşük özerkliğe sahip olduğu görülmektedir. Program ve değerlendirme konularında özerk olmayan ülke örnekleri ve uygulamaları görmek mümkündür (Adamson, 2012; Agasisti, Catalano ve Sibiano, 2013; Gargallo, 2013) Kaliforniya eyaletindeki devlet okullarının sınırlı özerkliğe sahip olduğu görülmektedir (Adamson, 2012). İspanya ve İtalya'da okulların sınırlı düzeyde özerkliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Agasisti, Catalano ve Sibiano, 2013; Gargallo, 2013).

OECD genelinde program ve değerlendirme ile ilgili okul özerkliği ortalama indeks değeri -0,04'tür. Japonya, Hollanda, Hong-Kong-Çin, Birleşik Krallık ve Tayland'da program ve değerlendirme konularında okulların yüksek düzeyde özerk olduğu görülmektedir. Lüksemburg, Yunanistan, Bulgaristan, Ürdün, Vietnam, Malezya, Sırbistan ve Karadağ gibi ülkelerde ise okullar düşük özerkliğe sahiptir (OECD, 2013e).

Okul Özerkliği İndeks Değeri:

Kore, Meksika ve Türkiye'deki okulların genel olarak özerk olduğu ya da özerk olmadığını görmek amacıyla okul özerkliği indeks değerine bakılmıştır. Bu indeks değeri, kaynak dağılımı ve akademik programlar ile ilgili özerklik maddeleri yer alan maddelere verilen yanıtların bir araya getirilmesiyle oluşturulmaktadır.

Tablo 4.10'da okul özerkliğine ilişkin ortalama indeks değerleri verilmiştir.

Tablo 4.10. Okul Özerkliği İndeks Değerleri

	f	Minimum Değer	Maximum Değer	Ortalama İndeks Değeri	Std. Sapma
Kore	156	-2.87	1.60	-0.36	0.68
Meksika	1471	-2.87	1.60	-0.74	1.03
Türkiye	170	-2.87	1.60	-1.35	0.66

Kore'de okul özerkliği ortalama indeks değeri -0,36; Meksika'da -0,74 ve Türkiye'de -1,35'tir. Kore, Meksika ve Türkiye'de okul özerkliği indeks değeri minimum -2,87 ile maksimum 1,60 arasındadır. Bu bulgular, Kore, Meksika ve Türkiye'de okulların genel anlamda özerk olmadığını göstermektedir.

Kore'deki okulların Meksika ve Türkiye'deki okulların sahip oldukları özerkliğe oranla daha fazla özerk olduğu ancak yine de OECD ortalamalarının gerisinde kaldığı görülmektedir. OECD genelindeki ülkelerde okulların farklı özerklik düzeylerine sahip olduğu görülmektedir (OECD, 2013e).

Ülkeler siyasal, sosyal ve ekonomik yapısına göre merkezi veya yerinden yönetim ilkelerinden birine ağırlık veren yönetim ilkesini benimsemektedir (Turan, Yücel, Karataş ve Demirhan, 2010). Okul özerkliği merkezi ve federal hükümetlerde çok da yaygın bir şekilde uygulanan bir politika olmadığı görülmektedir. Belçika ve Hollanda'da okul yöneticileri yüksek düzeyde okul özerkliğine sahiptir. Avrupa'da ülkelerin genelinde okullara öğretim programı, öğretim hedefleri belirleme, personel ve maddi kaynakların yönetimi alanlarında çok fazla özerklik verilmediği görülmektedir (Eurydice, 2007). İspanya'da okullar özerk değildir (Gargallo, 2013), Fransa'da okullar sınırlı özerkliğe sahiptir (Eurydice, 2007). Amerika Birleşik Devletleri'ndeki özel yönetimli okullarda (Charter Schools) okul özerkliği uygulanmaya başlanmıştır (Agasisiti, Catalano ve Sbianco, 2013). İsveç hükümeti okulların kendi eğitim özgürlüğünden yararlanmaları konusunda uygulamaları hayata geçirmiştir. İngiltere, Yeni Zelanda, Avustralya, Litvanya, Lüksemburg, Romanya, Çek Cumhuriyeti, Macaristan, Polonya, Slovakya gibi ülkelerde okul özerkliğinin uygulanması ya da geliştirilmesine yönelik çalışmalar başlatılmıştır (Eurydice, 2007).

4.2.2. Okul Özerkliğinin Öğrencilerin Okuma Becerileri Başarısına Etkisi

PISA 2012 uygulamasında Kore, Meksika ve Türkiye'de okul yöneticilerinin sahip oldukları okul özerkliğinin öğrencilerin okuma becerileri başarısını ne ölçüde açıkladığını görmek amacıyla hiyerarşik regresyon yapılmıştır. Tablo 4.11'de belirlenen yordayıcı değişkenlere göre Kore'de öğrencilerin okuma becerileri başarısının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.11. Kore'de Okul Özerkliği Faktörlerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	490.859	18.703		26.246	.000
DKS_d	46.483	19.211	.206	2.420	.017
N=170	R=0,206	R ² =0,042	F=5,854		
	P<0,05				

Analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin ders kitaplarının seçiminde(DKS_d) sahip oldukları özerkliğin, okuma becerileri başarısı ile düşük düzeyde ve manidar bir ilişki göstermektedir ve bu değişken öğrenci başarısındaki toplam varyansın yaklaşık %4'ünü açıklamaktadır (R=0,206, R²= 0,042 ve p<0,05).

Regresyon analizi sonuçlarına göre okuma becerileri başarısının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir:

$$\text{Öğrenci Başarısı} = 490,959 + 46,483DKS_d$$

Kore'de ders kitaplarının seçimi ile ilgili özerkliğin varyansa katkıda bulunduğu ve başarıyı yordayan bir değişken olduğu görülmektedir. Ders kitaplarının seçimi değişkeni ile başarı arasında pozitif bir ilişki olması ders kitaplarının seçiminde özerk olan okulların okuma becerileri başarılarının özerk olmayanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Meksika'da okul yöneticilerinin sahip oldukları okul özerkliğinin öğrencilerin PISA 2012 okuma becerileri başarısını ne ölçüde açıklamaktadır? Tablo 4.12'de belirlenen yordayıcı değişkenlere göre öğrencilerin okuma becerileri başarısının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.12. Meksika'da Okul Özerkliği Faktörüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	411,551	3,526		116,726	,000
IOS_d	38,886	3,073	0,361	12,654	,000
ODKS_d	14,099	2,817	0,129	5,005	,000
OOK_d	-12,242	3,053	-0,106	-4,01	,000
OMA_d	16,265	3,842	0,125	4,233	,000
ODY_d	-8,114	3,016	-0,075	-2,69	0,007
ODIS_d	-7,933	3,896	-0,055	-2,036	0,042
N=1366	R=0,482	R ² =0,232	F=68,434		
	P<0,05				

Analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin işe alınacak öğretmenlerin seçilmesi (IOS_d), okutulacak ders kitaplarının seçilmesi (ODKS_d), öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması (OOK_d), öğretmenlerin maaş artışlarının belirlenmesi (OMA_d), öğrenci değerlendirme yönetmeliklerinin oluşturulması (ODY_d) ve öğrenci

disiplin yönetmeliklerinin oluşturulmasında (ODIS_d) sahip oldukları özerkliğin, okuma becerileri başarısı ile orta düzeyde ve manidar bir ilişki göstermektedir. Bu değişkenler öğrenci başarısındaki toplam varyansın yaklaşık %23'ini açıklamaktadır (R=0,482, R²= 0,232 ve p<0,05).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğrenci başarısı üzerindeki görece önem sırası: okul yöneticisinin işe alınacak öğretmenlerin seçilmesi, öğretmenlerin maaş artışlarının belirlenmesi, okutulacak ders kitaplarının seçilmesi, öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulması, öğrenci değerlendirme yönetmeliklerinin oluşturulması ve öğrencilerin okula kabullerinin onaylanmasıdır.

Regresyon analizi sonuçlarına göre okuma becerileri başarısının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir:

$$\begin{aligned} \text{Öğrenci Başarısı} = & 411,551 + 38,886IOS_d + 14,199ODKS_d \\ & -12,2420OK_d + 16,265OMA_d - 8,114ODY_d - 7,933ODIS_d \end{aligned}$$

Meksika'da okul yöneticilerinin işe alınacak öğretmenlerin seçilmesi, okutulacak ders kitaplarının seçilmesi, öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması, öğretmenlerin maaş artışlarının belirlenmesi, öğrenci değerlendirme yönetmeliklerinin oluşturulması ve öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulmasında sahip oldukları özerkliğin varyansa katkıda bulunduğu ve başarıyı yordayan değişkenler olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin işe alınacak öğretmenlerin seçilmesi, okutulacak ders kitaplarının seçilmesi ve öğretmenlerin maaş artışlarının belirlenmesi değişkenleri ile başarı arasında pozitif bir ilişki vardır. Bu ilişki işe alınacak öğretmenlerin seçilmesi, okutulacak ders kitaplarının seçilmesi ve öğretmenlerin maaş artışlarının belirlenmesinde özerkliği olan okulların öğrenci başarılarının bu değişkenlerde özerkliği olmayanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması, öğrenci değerlendirme yönetmeliklerinin oluşturulması ve öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulması değişkenleri ile başarı arasında negatif bir ilişki vardır. Bu negatif ilişki, öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması, öğrenci değerlendirme yönetmeliklerinin oluşturulması ve öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulmasında özerkliğe sahip olan okulların öğrenci başarılarının bu özerkliğe sahip olmayanlara göre daha düşük olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de okul yöneticilerinin sahip oldukları okul özerkliğinin öğrencilerin PISA 2012 okuma becerileri başarısını ne ölçüde açıklamaktadır? Tablo 4.13’de belirlenen yordayıcı değişkenlere göre Türkiye’de öğrencilerin okuma becerileri başarısının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.13. Türkiye’de Okul Özerkliği Faktörüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p.
Sabit	486.583	8.404		57.900	.000
OOK_d	-35.179	11.173	-.238	-3.149	.002
ODIS_d	-57.676	16.811	-.274	-3.431	.001
IOS_d	101.648	32.059	.243	3.171	.002
N=165	R=0,410	R ² =0,168	F=10,844		

P<0,05

Analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması (OOK_d), öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulması (ODIS_d) ve işe alınacak öğretmenlerin seçiminde (IOS_d) sahip oldukları özerkliğin, okuma becerileri başarısı ile orta düzeyde ve manidar bir ilişki göstermektedir. Bu değişkenler öğrenci başarısındaki toplam varyansın yaklaşık %17’sini açıklamaktadır (R=0,410, R²= 0,168 ve p<0,05).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğrenci başarısı üzerindeki görelî önem sırası: işe alınacak öğretmenlerin seçimindeki özerklik, öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulmasındaki özerklik, öğrencilerin okula kabullerinin onaylanmasındaki özerklîktir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre okuma becerileri başarısının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliğı aşağıda verilmiştir.

$$\text{Öğrenci Başarısı} = 486,583 - 35,179\text{OOK}_d - 57,676\text{ODIS}_d + 101,648\text{IOS}_d$$

Türkiye’de işe alınacak öğretmenlerin seçimindeki özerklik, öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulmasındaki özerklik, öğrencilerin okula kabullerinin onaylanmasındaki özerkliğın varyansa katkıda bulunduğı ve başarıyı yordayan değişkenler olduğı görülmektedir. İşe alınacak öğretmenlerin seçimindeki özerklik değişkeni ile başarı arasında pozitif bir ilişki olması okuma becerileri başarısının

özerk olmayanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulmasındaki özerklik, öğrencilerin okula kabullerinin onaylanmasındaki özerklik değişkenleri ile başarı arasında negatif bir ilişki olması okuma becerileri başarısının özerk olmayanlara göre daha düşük olduğunu göstermektedir.

Bu alt problem kapsamında PISA 2012 sonuçlarına göre okul özerkliğinin öğrencilerin okuma becerileri başarısına etkisini araştırmak amaçlanmaktadır. Okul özerkliğinin alt boyutlarından kaynak dağılımı ve program ve değerlendirme ile ilgili özerklik değişkenlerinin başarıyı etkisini görmek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış ve değişkenlerin öğrenci başarısına olan etkisi incelenmiştir.

Kore, Meksika ve Türkiye’de okul yöneticilerinin farklı yönetim alanlarında sahip oldukları özerklik düzeyi ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kore’de ders kitaplarının seçimi değişkeni ile başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Türkiye’de işe alınacak öğretmenlerin seçimindeki özerklik değişkeni ile başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meksika’da okul yöneticilerinin işe alınacak öğretmenlerin seçilmesi, okutulacak ders kitaplarının seçilmesi ve öğretmenlerin maaş artışlarının belirlenmesi değişkenleri ile başarı arasında pozitif bir ilişki vardır. Kore, Meksika ve Türkiye’deki okul yöneticilerinin farklı yönetim alanlarında sahip oldukları özerklik ile başarı arasındaki pozitif ilişki bulunması Hanushek, Link ve Woessmann (2013), Mizrav’ın (2014), Paletta (2014) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Hanushek, Link ve Woessmann (2013) tarafından yapılan araştırmanın bulgularını desteklememektedir. 2000-2009 yılları arasında yapılan 42 ülkeden toplam bir milyon öğrenciyi kapsayan dört PISA uygulama sonuçları kullanılarak ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile okul özerkliğinin başarı üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda gelişmiş ve yüksek performans gösteren ülkelerde öğrenci başarısı üzerinde olumlu yönde bir etki gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmada ayrıca gelir düzeyi yüksek ülkelerde akademik içerik, personel ve bütçe konularındaki yüksek özerklik düzeyi öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Mizrav’ın (2014), yönetici özerkliği ile öğrencilerin bilişsel olmayan becerileri, öğretmen memnuniyeti, personel ve yönetim kalitesine yönelik okul kalitesine ilişkin öğretmen algıları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmak üzere yapılan çalışmada yüksek düzeyde sahip olunan yönetici özerkliğinin küçük ama anlamlı bir düzeyde

gözlenen tüm çıktılara katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Paletta (2014) çalışmasında okul özerkliğinin öğrenci başarısının gelişimi sağlayan değişken olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Meksika'da okul yöneticilerinin öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması, öğrenci değerlendirme yönetmeliklerinin oluşturulması ve öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulması alanlarında sahip oldukları özerklik ile başarı arasında negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Türkiye'de öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulması ve öğrencilerin okula kabullerinin onaylanmasında sahip olunan özerklik değişkenleri ile başarı arasında negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Meksika ve Türkiye'de okul yöneticilerinin diğer yönetim alanlarında sahip oldukları özerklik düzeyleri ile öğrenci başarısı arasında negatif bir ilişki olması ChuHo (2005) ve Hanushek, Link ve Woessmann (2013) çalışmalarının bulguları ile paralellik göstermektedir. Hanushek, Link ve Woessmann (2013) tarafından yapılan araştırmada gelişmekte olan ülkelerde ve düşük başarı gösteren ülkelerde özerkliğin öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. ChuHo (2005) çalışmasında PISA 2003 uygulamasının sonuçlarını kullanarak Hong Kong'da okulların yerelleşmesi ve bunun matematik başarısı üzerine etkisini incelemiş ve okul özerkliği ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

4.3. Kore, Meksika ve Türkiye'de Okul Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri ve Özerklik Düzeyinin Okuma Becerileri Başarısı Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Tartışma

PISA 2012 uygulamasının sonuçlarına göre Kore, Meksika ve Türkiye'de eğitim liderliği ve okul özerkliği değişkenlerinin birlikte öğrencilerin okuma becerileri başarısını ne ölçüde açıkladığını görmek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 4.14'te belirlenen yordayıcı değişkenlere göre Kore'de öğrencilerin okuma becerileri başarısının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.14. Kore'de Okul Liderliği ve Okul Özerkliği Faktörlerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	490,859	18,719		26,222	,000
DKS_d	46,926	19,236	,209	2,439	,016
N=132	R=0,209	R ² =0,044	F=5,951		
	P<0,05				

Analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin ders kitaplarının seçiminde (DKS_d) sahip oldukları özerkliğin, okuma becerileri başarısı ile düşük düzeyde ve manidar bir ilişki göstermektedir ve bu değişken öğrenci başarısındaki toplam varyansın yaklaşık %4'ünü açıklamaktadır (R=0,209, R²= 0,044 ve p<0,05).

Regresyon analizi sonuçlarına göre okuma becerileri başarısının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir:

$$\text{Öğrenci Başarısı} = 490,859 + 46,926DKS_d$$

Kore'de ders kitaplarının seçimi ile ilgili özerkliğin varyansa katkıda bulunduğu ve başarıyı yordayan bir değişken olduğu görülmektedir. Ders kitaplarının seçimi değişkeni ile başarı arasında pozitif bir ilişki olması ders kitaplarının seçiminde özerk olan okullarının okuma becerileri başarılarının özerk olmayanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Meksika'da okul yöneticilerinin eğitim liderliği ve okul özerkliği değişkenlerinin birlikte öğrencilerin PISA 2012 okuma becerileri başarısını ne ölçüde açıklamaktadır? Tablo 4.15'te belirlenen yordayıcı değişkenlere göre öğrencilerin okuma becerileri başarısının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.15. Meksika'da Okul Liderliği ve Okul Özerkliği Faktörlerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	412,246	3,513		117,342	,000
IOS_d	34,712	3,183	,322	10,907	,000
LOK	-7,195	1,393	-,158	-5,165	,000
LOİMG	5,582	1,561	,107	3,576	,000
ODKS_d	13,124	2,812	,120	4,667	,000
OOK_d	-11,672	3,025	-,101	-3,858	,000
OIM_d	17,544	3,876	,138	4,526	,000
ODY_d	-7,964	3,003	-,073	-2,652	,008
ODIS_d	-7,730	3,867	-,054	-1,999	,046
N=1352	R=0,500	R ² =0,250	F=56,083		
	P<0,05				

Analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin liderliğe öğretmen katılımı (LOK), öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etmeye (LOİMG) ilişkin liderlik

özellikleri ve okul yöneticilerin işe alınacak öğretmenlerin seçilmesi (IOS_d), okutulacak ders kitaplarının seçilmesi (ODKS_d), öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması (OOK_d), öğretmenlerin ilk maaşlarının belirlenmesi (OIM_d), öğrenci değerlendirme yönetmeliklerinin oluşturulması (ODY_d) ve öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulmasında (ODIS_d) sahip oldukları özerklik, okuma becerileri başarısı ile orta düzeyde ve manidar bir ilişki göstermektedir. Bu değişkenler öğrenci başarısındaki toplam varyansın yaklaşık %25'ini açıklamaktadır (R=0,500, R²= 0,250 ve p<0,05).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğrenci başarısı üzerindeki görece önem sırası: işe alınacak öğretmenlerin seçilmesi, öğretmenlerin ilk maaşlarının belirlenmesi, okutulacak ders kitaplarının seçilmesi, öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması, öğrenci değerlendirme yönetmeliklerinin oluşturulması, öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulması, liderliğe öğretmen katılımı ve öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etmedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre okuma becerileri başarısının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir:

Öğrenci Başarıları

$$= 412,246 + 34,712IOS_d - 7,195 + 5,582 + 13,124ODKS_d \\ - 11,672OOK_d + 17,544OIM_d - 7,964ODY_d - 7,730ODIS_d$$

Meksika'da öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etmeye ilişkin liderlik özellikleri sergileyen ve işe alınacak öğretmenlerin seçilmesi, okutulacak ders kitaplarının seçilmesi ve öğretmenlerin ilk maaşlarının belirlenmesindeki okul özerkliği değişkenleri ile başarı arasında pozitif bir ilişki vardır. Bu ilişki, öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etmeye ilişkin liderlik özellikleri sergileyen ve işe alınacak öğretmenlerin seçilmesi, okutulacak ders kitaplarının seçilmesi ve öğretmenlerin ilk maaşlarının belirlenmesinde özerk olan okulların okuma becerileri başarılarının diğerlerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Liderliğe öğretmen katılımı ve öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması, öğrenci değerlendirme yönetmeliklerinin oluşturulması ve öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulmasındaki okul özerkliği değişkenleri ile başarı arasında negatif bir ilişki vardır. Bu negatif ilişki, liderliğe öğretmen katılımını sağlayan ve öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması, öğrenci

değerlendirme yönetmeliklerinin oluşturulması ve öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulmasında özerk olan okulların okuma becerileri başarılarının diğerlerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de eğitim liderliği ve okul özerkliği değişkenlerinin birlikte öğrencilerin PISA 2012 okuma becerileri başarısını ne ölçüde açıklamaktadır? Tablo 4.16’da belirlenen yordayıcı değişkenlere göre öğrencilerin okuma becerileri başarısının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.16. Türkiye’de Okul Liderliği ve Okul Özerkliği Faktörlerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	496,625	9,286		53,483	,000
ÖOK_d	-37,846	11,002	-,261	-3,440	,001
ODIS_d	-52,366	16,930	-,234	-3,093	,002
LOK	-12,492	5,362	-,169	-2,330	,021
N=159	R=0,430	R ² =0,185	F=11.744		

P<0,05

Analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması (ÖOK_d) ve öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulmasında sahip oldukları özerklik (ODIS_d) ve öğretmenlerin liderliğe katılımının (LOK) okuma becerileri başarısı ile orta düzeyde ve manidar bir ilişki göstermektedir ve bu üç değişken öğrenci başarısındaki toplam varyansın yaklaşık %18,5’ini açıklamaktadır (R=0,430, R²= 0,185 ve p<0,05).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğrenci başarısı üzerindeki görece önem sırası: öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulması ve öğrencilerin okula kabullerinin onaylanmasındaki özerklik ile liderliğe öğretmen katılımıdır.

Regresyon analizi sonuçlarına göre okuma becerileri başarısının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir:

$$\text{Öğrenci Başarısı} = 469,625 - 37,846\text{ÖOK}_d - 52,366\text{ODIS}_d - 12,492\text{LOK}_d$$

Türkiye’de öğrencilerin okula kabulleri ve öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulmasındaki okul özerkliğin ve liderliğe öğretmen katılımının varyansa katkıda bulunduğu ve başarıyı yordayan değişkenler olduğu görülmektedir. Öğrencilerin

okula kabullerinin onaylanması ve öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulmasındaki okul özerkliği ve liderliğe öğretmen katılımı değişkenleri ile başarı arasında negatif bir ilişki olması öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması ve öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulmasında özerk olan okullarının ve liderliğe öğretmen katılımını sağlayan okulların başarılarının diğerlerine göre daha düşük olduğunu göstermektedir.

Bu alt boyutta PISA 2012 sonuçlarına göre Kore, Meksika ve Türkiye’de okul liderliği ile okul özerkliği birlikte öğrencilerin okuma becerileri başarısına etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla çoklu regresyon analizi yapılmış ve değişkenlerin öğrenci başarısına olan etkisi incelenmiştir. Okul liderliği ve okul özerkliğinin birlikte öğrenci başarısı üzerine etkisini araştıran benzer bir çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır ve bu sebeple bu alt probleme ilişkin bulguların sonuçları sadece değişkenlerden biri ile yapılan çalışmaların sonuçları ile tartışılmaktadır.

Kore, Meksika ve Türkiye’de okul yöneticilerinin okul liderliği ve sahip oldukları okul özerkliği ile öğrencilerin okuma becerileri başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bu değişkenlerin başarıyı yordayan değişkenler olduğu görülmektedir. Ancak bu ilişkinin bazı boyutlarda pozitif olduğu bazı boyutlarda ise negatif olduğu görülmektedir. Kore’de ders kitaplarının seçimi değişkeni ile öğrenci başarı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Meksika’da öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etmeye ilişkin liderlik özellikleri sergileyen ve işe alınacak öğretmenlerin seçilmesi, okutulacak ders kitaplarının seçilmesi ve öğretmenlerin ilk maaşlarının belirlenmesindeki okul özerkliği değişkenleri ile başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Kore ve Meksika’da bu değişkenler ile öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki bulunması Adamson (2012), Hanushek, Link ve Woessmann (2013), Hallinger ve Lee (2012), Pettiegrew (2013), Robinson, Lloyd ve Rowe (2008), Shatzer, Caldarella, Hallam ve Brown (2014) tarafından yapılan araştırmaların bulgularını dolaylı olarak desteklemektedir. Adamson (2012) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla da dolaylı olarak örtüşmektedir. Çalışmanın bulgularına göre özerkliğin mesleki gelişime ve öğrencilerin öğrenmelerine olumlu anlamda katkı sağlayan öğretim programlarını desteklediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Hanushek, Link ve Woessmann (2013) tarafından yapılan çalışmada gelir düzeyi yüksek ülkelerde akademik içerik, personel ve bütçe konularındaki yüksek özerklik düzeyi öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Hallinger ve Lee (2012), çalışmalarında

sorumluluğun paylaşılması ve liderliğin yaygınlaştırılmasının okulların kalitesine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Pettiegrew (2013), çalışmasında yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları ile öğrenci başarıları arasında olumlu bir ilişki özellikle okul hedeflerinin belirlenmesinin ve eğitim programlarının koordine edilmesinin yüksek öğrenci başarısı ile ilişkilendirildiği sonucuna varmıştır. Robinson, Lloyd ve Rowe (2008) tarafından yapılan çalışmanın sonucuna göre eğitimle yakından ilgilenen ve vizyon ortaya koyan öğretimsel liderliğin öğrenci çıktıları üzerinde daha fazla etkili olduğu ortaya konmaktadır. Shatzer, Caldarella, Hallam ve Brown (2014) yaptıkları çalışmada öğretimsel liderlik davranışları içerisinde okul hedeflerinin paylaşılması ve öğrenmeye teşvik etme davranışları ile başarı arasında güçlü bir ilişki saptamıştır.

Bununla birlikte Meksika'da liderliğe öğretmen katılımı ve öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması, öğrenci değerlendirme yönetmeliklerinin oluşturulması ve öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulmasındaki okul özerkliği değişkenleri ile başarı arasında negatif bir ilişki vardır. Türkiye'de öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması ve öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulmasındaki okul özerkliği ve liderliğe öğretmen katılımı değişkenleri ile başarı arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Meksika ve Türkiye'de bazı boyutlarda okul liderliği ve okul özerkliği ile öğrenci başarısı arasında negatif bir ilişki olduğu sonucu, Hanushek, Link ve Woessmann (2013), Schindler (2012) ve Witziers, Bosker ve Krüger (2003) çalışmalarının bulgularıyla paralellik göstermektedir. Hanushek, Link ve Woessmann (2013) tarafından yapılan çalışmada gelir düzeyi düşük olan ve başarısız olan ülkelerde okul özerkliği öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan Schindler (2012) çalışmasında disiplin ile öğrenci başarısı arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Witziers, Bosker ve Krüger (2003) çalışmasında okulu geliştirmeyi amaçlayan davranışların yapılması ile öğrenci başarısı arasında negatif bir ilişki saptanmıştır.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

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

5.1. Sonuçlar

PISA 2012 uygulamasının sonuçlarına göre Kore, Meksika ve Türkiye’de okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik özellikleri ve okul özerkliğinin öğrencilerin okuma becerileri başarısına etkisinin araştırıldığı çalışma kapsamında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

1. Okul yöneticilerinin kendi algılarına dayalı olarak yaptıkları değerlendirme sonuçlarına göre liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyinin, akademik yönde genel olarak düşük performans gösteren Türkiye ve Meksika’da daha yüksek olduğunu buna karşılık yüksek performans gösteren Kore’de daha düşük olduğu görülmektedir.
2. Okul liderliği alt boyutlarından okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımında yer alan davranışları, Türkiye’deki okul yöneticilerinin Kore ve Meksika’daki okul yöneticilerine göre daha fazla gerçekleştirdiği görülmektedir.
3. Türkiye’deki okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyinin OECD ortalamasının üstünde ve yüksek olduğu görülürken, Kore ve Meksika’da OECD ortalamasının altında ve oldukça düşük olduğu görülmektedir.
4. Türkiye’de okul yöneticilerinin öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik eden davranışları sıklıkla yerine getirdiği görülmektedir. Kore ve Meksika’daki okul yöneticilerinin ise bu boyuttaki rollerini daha az gerçekleştirdikleri görülmektedir.
5. Türkiye’de okul yöneticilerinin liderliğe öğretmen katılımı alt boyutundaki rollerini gerçekleştirme düzeylerinin OECD ortalamasına yakın olduğu ve okul yöneticilerinin okullarda öğretmen katılımını büyük ölçüde sağladığı görülmektedir. Buna karşılık Kore ve Meksika’daki okul yöneticilerinin bu rolleri gerçekleştirme düzeyleri OECD ortalamalarının gerisinde kalmıştır.

6. Kore'de okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışlarının öğrencilerin okuma becerileri başarılarına anlamlı bir katkı sağlamadığı ve başarıyı yordayan bir değişken olmadığı görülmektedir.
7. Meksika'da liderliğe öğretmen katılımı, öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etme değişkenlerinin okuma becerileri başarıları ile düşük düzeyde ve manidar bir ilişki gösterdiği gözlenmektedir ve bu değişkenlerin öğrenci başarısındaki toplam varyansın yaklaşık %6'sını açıkladığı söylenebilir.
8. Türkiye'de okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin öğrencilerin okuma becerileri başarısına anlamlı katkı sağladığı görülmektedir. Okul yöneticilerin gösterdikleri eğitim liderliğine ilişkin iki değişkenden öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etme ve liderliğe öğretmen katılımının okuma becerileri başarıları ile düşük düzeyde ve manidar bir ilişki gösterdiği ve bu değişkenlerin öğrenci başarısındaki toplam varyansın yaklaşık %5'ini açıkladığı görülmektedir.
9. Kaynak dağıtımını ile ilgili konularda Kore, Meksika ve Türkiye'nin düşük özerklik düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Program ve değerlendirme boyutunda ise Kore, Meksika ve Türkiye'nin farklı özerklik düzeylerinde bulunduğu gözlenmektedir. Bu bağlamda, Kore'de program ve değerlendirme konularında okulların yüksek düzeyde özerk olduğu diğer taraftan Türkiye ve Meksika'da program ve değerlendirme konularında okulların düşük özerkliğe sahip olduğu görülmektedir.
10. Kore, Meksika ve Türkiye'de okul yöneticilerinin farklı boyutlarda sahip oldukları özerklik düzeyi ile öğrenci başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kore'de okul yöneticilerinin ders kitaplarının seçiminde sahip oldukları özerkliğin, okuma becerileri başarıları ile düşük düzeyde ve manidar bir ilişki göstermektedir ve bu değişkenler öğrenci başarısındaki toplam varyansın yaklaşık %4'ünü açıklamaktadır.
11. Meksika'da okul yöneticilerinin işe alınacak öğretmenlerin seçilmesi, okutulacak ders kitaplarının seçilmesi, öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması, öğretmenlerin maaş artışlarının belirlenmesi, öğrenci değerlendirme yönetmeliklerinin oluşturulması ve öğrenci disiplin

yönetmeliklerinin oluşturulmasında sahip oldukları özerkliğin, okuma becerileri başarısı ile orta düzeyde ve manidar bir ilişki göstermektedir. Bu değişkenler öğrenci başarısındaki toplam varyansın yaklaşık %23'ini açıklamaktadır.

12. Türkiye'de okul yöneticilerinin öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması, öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulması ve işe alınacak öğretmenlerin seçiminde sahip oldukları özerkliğin, okuma becerileri başarısı ile orta düzeyde ve manidar bir ilişki göstermektedir. Bu değişkenler öğrenci başarısındaki toplam varyansın yaklaşık %17'sini açıklamaktadır.

13. Kore, Meksika ve Türkiye'de okul yöneticilerinin okul liderliği özellikleri ve okul özerkliği ile öğrencilerin okuma becerileri başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bu değişkenlerin birlikte başarıyı yordayan değişkenler olduğu görülmektedir.

5.2. Öneriler

Türkiye'de yönetici seçme, atama ve sürekli yetiştirme sistemleri değerlendirildiğinde özellikle atama ölçütleri ve ilkelerinin sık sık değiştirildiği ve okul yönetimde kararlı uygulamaların takip edilmediği görülmektedir. Çalışma ile farklı ülke örneklerinden yola çıkarak Türkiye için öneriler geliştirmek amaçlanmıştır.

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak uygulamaların geliştirilmesine ve araştırmacılara yönelik olmak üzere öneriler ayrı ayrı verilmektedir.

5.2.1. Uygulamacılara Dönük Öneriler

Okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesi:

1. Yönetici adaylarının, yöneticiliğe atanmadan önce kapsamlı bir yönetici yetiştirme eğitimi almaları sağlanmalıdır.
2. Okul yöneticileri sürekli yönetici yetiştirme programlarına alınmalıdır.
3. Okul yöneticilerinin atama ölçütlerine eğitim yönetimiyle ilgili yüksek lisans derecesine sahip olma koşulu getirilmelidir.
4. Okul yöneticilerin liderlik özelliklerini geliştirici yetiştirme programları arttırılmalıdır.

5. Türkiye’de öğretmenlerin yönetime daha fazla katılımlarını sağlayan uygulamaların yaygınlaştırılması ve okullarda buna fırsat tanıyan yapılanmaların uygulamaya konması sağlanmalıdır.

Okul özerkliğinin artırılması:

1. Türkiye’de okul yönetimlerinin bazı alanlarda, özellikle işe alınacak öğretmenlerin seçilmesi, ders kitaplarının seçimi ve öğretmenlerin maaş artışlarının belirlenmesinde okulların özerklik düzeyi artırılabilir ve buna yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Dönük Öneriler

1. Daha genellenebilir sonuçlar için PISA sonuçları veya diğer araştırma sonuçlarına dayalı olarak farklı ülke örnekleri üzerinde karşılaştırmalı ileri analizler yapılmalıdır.
2. Özerklik, ülkelerin yönetim yapıları ile birlikte ele alınması gereken bir konudur. Bu nedenle farklı yönetim sistemlerine sahip ülkelerde okul özerkliğinin düzeyi ve uygulanma şekilleri araştırılı ve bu farklı özerklik uygulamalarının öğrenci başarısı üzerine etkileri incelenmelidir.
3. Çalışmada öğrencilerin okuma becerileri başarısına etki eden değişkenler üzerinde durulmuştur. Okul liderliği ve okul özerkliğinin matematik ve fen alanındaki öğrenci başarısına etkileri araştırılmalıdır.
4. Bu çalışmada sadece okul liderliği ve okul özerkliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Bu değişkenlerin dışında aracı değişkenlerin özellikle okul iklimi, okul politikaları ve kaynakları gibi okul, öğretmen ve öğrenci ile ilgili değişkenlerin başarıya etkisi incelenmelidir.
5. Bu çalışma, okul yöneticilerinin kendilerini değerlendirdikleri anket verileri üzerinde yürütülmüştür. Bu analizlere ek olarak öğretmen ve öğrenci görüşleriyle desteklenen okul liderlik özelliklerinin öğrenci başarısına etkileri araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adamson, L. (2012). *Exploring principal autonomy in charter, private and public school*. Unpublished Doctorate Thesis. California State University.
- Agasisti, T., Catalano, G., & Sibiano, P. (2013). Can schools be autonomous in a centralised educational system? On formal and actual school autonomy in the Italian context. *International Journal of Educational Management*, 27(3), 292-310.
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235-249.
- Allen, R. (2010). *Does school autonomy improve educational outcomes? Judging the performance of foundation secondary schools in England*. Department of Quantitative Social Science, Institute of education, University of London (DoQSS Working Paper), No.10-02. [Çevrim-içi: <http://repec.ioe.ac.uk/REPEC/pdf/qsswp1002.pdf>], Erişim tarihi: 01.01.2015.
- Arslan Şakar, S. (2013). *Ortaokul ve liselerde çalışan İngilizce öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine dair algıları: Sakarya ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi*. 8. Baskı. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Aytaç, T. (2000). *Okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul: okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Barnard, C.I. (1938). *The Functions of the Executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bayat, Ö. (2007). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerde özerklik algısı, okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Barth, R. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents and principals can make a difference*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranış*. Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Bennett, N. (1999), "Middle management in secondary schools: introduction". *School Leadership and Management*, Vol. 19(3), 289-92.
- Blandford, S. (2013). The impact of "Achievement for All" on school leadership. *Educational Management Administration ve Leadership*, vol. 41, 45-62.
- Blasé, J., & Blasé J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35 (3), 349-378.

- Blasé, J., & Blasé J. (2000). Effective instructional leadership: teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in school. *Journal In Education Administration*, 38(2), 130-141.
- Brighouse, T., & Woods, D. (2008). *What makes a good school now?* London: Continuum International Publishing Group.
- Branch, G., Hanushek, E., & Rivkin, S. (2013). *School leaders matter*. Education Next, Winter, 63-9.
- Brown, D.J. (1990). Decentralization and school based management. London: Taylor and Francis.
- Brown, B.R., & Cooper, G. R. (2000). *School-based management: how effective is it?* NASSP Bulletin, 84(616), 77- 85.
- Bursalioğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Busher, H., & Harris, A. (1999), "Leadership of school subject areas: tensions and dimensions of managing in the middle". *School Leadership and Management*, Vol. 19 No. 3, pp. 305-17.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (15. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2010). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caldwell, B. J. (2005). *School-based management: educational policy series*. Paris: UNESCO.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.
- Cheng, Y.C. (1996). *School based decision-making and management, school- effectiveness and school-based management: a mechanism for development*. London-Newyork-Philadelphia: The Falmer Press.
- ChuHo, S. E. (2005). Effect of school decentralization and school climate on student mathematics performance: the case of Hong Kong. *Educational Research for Policy and Practice*, 4, 47-64. DOI: 10.1007/s10671-005-1546-7.
- Clark, D. (2009). The Performance and Competitive Effects of School Autonomy, *Journal of Political Economy*, 117 (4), pp. 745-783.
- Clark, M. L. (2008). *An examination of the relationship between school leadership autonomy and student learning*. Unpublished Doctorate Thesis, Vanderbilt University.
- Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement: What research says?* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Council of Chief State School Officers. (1996). *Interstate school leaders licensure consortium: standards for school leaders*. Washington, DC: The Council of Chief State School Officers.

- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, N.J: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Çağlar, A., Yakut, Ö. ve Karadağ, E. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan kişilik özellikleri ve liderlik davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 61-80.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik*. (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, J. (1939). *Türk maarifi hakkında rapor*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Dimke, D. K. (2011). *The relationship between principal leadership practices and student achievement in Illinois urban secondary schools*. Unpublished Doctorate Thesis. Western Illinois University.
- Dinham, S. (2005). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, Vol. 43 Iss 4 pp. 338 – 356, <http://dx.doi.org/10.1108/09578230510605405>.
- DPT (1995). *Yedinci 5 yıllık kalkınma planı 1996-2000*. DPT.
- Duignan, P. (2006). *Educational leadership key challenges and ethical tensions*. New York: Cambridge University Press.
- Duman, A. (1998). Yerinden yönetim mi, yoksa yerelleşme mi? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (16), 467-483.
- Dwyer, D.; Rowan, B., & Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18 (3), 34-64.
- Early, P. (2013). *Exploring the school leadership landscape: changing demands, changing realities*. London: Bloomsbury Academic.
- Edmonds, R. (1979) Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-27.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Eurydice. (2007). *School autonomy in Europe, policies and measures*. Eurydice. doi: 10.2766/34099.
- Eurydice. (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. Eurydice. doi: 10.2766/35479.
- Eurydice. (2011). *Türk eğitim sisteminin örgütlenmesi-2011*. (Çev. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı). Eurydice.
- Faidley, R. (2006). *Do principal leadership characteristics affect student success on the Arizona instrument to measure standards?* Unpublished Doctorate Thesis. The University of Arizona.
- Fink, D., & Brayman, C. (2006). *School leadership succession and the challenges of change*. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 62-89.
- Fiske, E. B. (1996). *Decentralization of education: politics and consensus*. Washington, D.C.: The World Bank.

- Flamer, A. S. D. (2004). *The relationship between personal characteristics of principals and their perception of school leadership*. Unpublished Doctorate Thesis. Morgan State University.
- Franken, J.R., & Wallen, N.E. (2009). *How to Design ve Evaluate Research in Education*. NY: McGraw Hill.
- Fullan, M. (2002). Beyond instructional Leadership. *Educational Leadership*, 59 (8), 16-21.
- Galiani, S., Gertler, P., & Schargrotsky, E. (2008). School decentralization: helping the good get better, but leaving the poor behind. *Journal of Public Economics*, 92 (10-11), 2106-2120.
- Gargallo, M. A. S. (2013). Autonomy and pluralism in the education system: a case study of Spanish public schools in the international context. *Journal of School Choice: International Research and Reform*, 7:1, 61-87, DOI: 10.1080/15582159.2013.759843.
- Gawlik, M. (2008). Breaking loose: Principal autonomy in charter and public schools. *Educational Policy*, 22(6), 783-804.
- Gertler, P. Patrinos, A. H., & Rubio-Codina, M. (2007). *Methodological issues in the evaluation of school-based management reforms*. World Bank. [Çevrim-içi: http://www.ifs.org.uk/edepo/rubio_methodological.pdf], Erişim tarihi: 24.04.2015.
- Glanz, J. (2006). *What every principal should know about instructional leadership*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Gonzalez, R. A. (2012). *Educational tug-of-war: principa leadership and accountability*. Unpublished Doctorate Thesis. The State University of New Jersey.
- Green, R. L. (2009). *Practicing the art of leadership: a problem-based approach to implementing the ISLLC standards. (Third Edition)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Griffith, J. (1999). The school leadership/school climate relation: Identification of school configurations associated with change in principals. *Educational Administration Quarterly*, 35 (2), 267-291.
- Gurr, D., Drysdale, L., & Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School Leadership and Management*, 26(4), 371-395.
- Güçlü, N. (2000). Okula dayalı yönetim. *Milli Eğitim Dergisi*, 148. [Çevrim-içi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/148/6.htm], Erişim tarihi: 09.07.2015.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(1), 99-116
- Hallinger, P. (2003). Leading educational Change. Reflections on the practice of instructional and educational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329-351.
- Hallinger, P., & Chen, J. (2014). Review of research on education leadership and management in Asia: a comparative analysis of research topics and methods, 1995-2012. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 5-27.

- Hallinger, P., & Lee, M. (2012). *A global study of the practice and impact of distributed instructional leadership in International Baccalaureate (IB) school*. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 477-495.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behaviors of Principals. *The Elementary School Journal*, 86 (2), 217-247.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, Vol.30 (2), 95-110.
- Hannah, S. T., Balthazard, P. A., Waldman, D. A., Jennings, P. L., & Tatcher, R. W. (2013). The Psychological and Neurological Bases of Leader Self-Complexity and Effects on Adaptive Decision-Making. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 98(3), 393-411, DOI: 10.1037/a0032257
- Hanson, E.M. (1991), *School-based management and educational reform: cases in the USA and Spain*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 336 832.
- Hanson, E.M. (2006). Strategies of educational decentralization: key questions and core issues. In Bjork, C. (eds.). *Educational decentralization: Asian experiences and conceptual contributions*, 9-27. Dordrecht: Springer.
- Hanushek, E. A. (2005). *Why quality matters in education*. *Finance & Development*, 15-19.
- Hanushek, E. A., Link, S., & Woessman, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212-232.
- Hardman, B. K. (2011). *Teacher's perception of their principal's leadership style and the effects on student achievement in improving and non-improving schools*. Unpublished Doctorate Thesis. University of South Florida.
- 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.
- Henning, John E., & Robinson, Victoria. (2002). Change and transformation in an educational leadership program. Perreault, George and Lunenburg, Fred C. (eds). *Changing World of School Administration*. National Council of Professors of Educational Administration-NCPEA, Huntsville, TX. ISBN-1-57886-019-9PUB.
- Hopkins, J. (2006). *Instructional leadership: principals making a difference with high poverty and minority populations to improve instruction and increase achievement*. Unpublished Doctorate Thesis. Florida Atlantic University.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2000). *Educational administration: theory, research and practice*. (6th Ed.). New York. NY: McGraw Hill.
- Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (2003). *Instructional leadership: a learning-centered guide*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (2008). *Instructional leadership: a research-based guide to learning in schools*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Isoye, S. T. (2011). *School leadership capacity and student achievement*. Unpublished Doctorate Thesis. Northern Illinois University.
- Jacocson, S. (2011). Leadership effects on student achievement and sustained school success. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 33-44.
- Jones, R. S. (2013), "Education Reform in Korea", OECD Economics Department Working Papers, No. 1067, OECD Publishing. [Çevrim-içi: <http://dx.doi.org/10.1787/5k43nxs1t9vh-en> .], Erişim tarihi: 03.10.2015.
- Kabadayı, R. (1997). Eğitimde yerellemeye mesleki teknik eğitimden başlanmalıdır. *Çağdaş Yerel Yönetimler*. Ankara: TODAİE, Yerel Yönetimler Araştırma ve Eğitim Merkezi, 6, 2.
- Karabacak, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2008). Okula dayalı yönetimde denetimin işlevselliği ve katkısının değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (16), 143-155.
- Kavak, Y. (2010). 2050'ye doğru nüfusbilim ve yönetim: eğitim sistemine bakış. İstanbul: TÜSİD. Yayn No: TÜSİAD_t/2010/11/506.
- Keating, J. S. (2006). *The relationship between principal autonomy and student achievement*. Unpublished Doctorate Thesis. Pepperdine University.
- Kıran, H. (2001). Milli Eğitim Bakanlığı taşra örgütü yöneticilerinin eğitimde yerinden yönetime ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 1-9.
- Kim, Y.H. (2000), "Recent changes and developments in Korean school education", in Cheng, Y.C. and Townsend, T. (Eds), *Educational Change and Development in the Asia-Pacific Region: Challenges for the Future*, 83-106. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Kim, E. (2006). Educational decentralization in Korea: major issues and controversies. In Bjork, C. (eds.). *Educational decentralization: Asian experiences and conceptual contributions*, 115-129. Dordrecht: Springer.
- Kim, E., Kim, K., Kim, D., & Kim, E. (2006). *Improving leadership country background report for Korea*. Seoul: Korean Educational Development Institute.
- Klar, H. W., & Brewer C. A. (2013). Successful leadership in high-needs school: an examination of core leadership practices enacted in challenging contexts. *Educational Administration Quarterly*, 49: 768-808. DOI: 10.1177/0013161X13482577.
- Knapp, M. S., Copland, M. A., Plecki, M. L., & Portin, B. S. (2006). *Leading, Learning, and Leadership Support*. University of Washington Center for Teaching and Policy and The Wallace Foundation.
- Koçak Usluel, Y. (1997). Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 21(103), 25-36.
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerinin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 401-422.

- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Langley, N., & Jacob, M. (2006). *5 essential skills for school leaders: moving from good to great*. Maryland, USA: The Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Lee, J. (2002). *Education Policy in the Republic of Korea: Building Block or Stumbling Block?* Washington D.C.: The World Bank.
- Lee, M., & Hallinger, P. (2012). A global study of the practice and impact of distributed instructional leadership in International Baccalaureate (IB) schools. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 477-495.
- Lee, M., Hallinger, P., & Walker, A. (2011). Leadership challenges in international schools in the Asia Pacific region: evidence from programme implementation of the International Baccalaureate. *International Journal of Leadership in Education, Theory and Practice*, 15 (3), 289-310.
- Leithwood, K. A., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K. A., & Reihl, C. (2005). What do we already know about educational leadership? Firestone, W. A. and Reihl C. (eds). *A new agenda for research in educational leadership*. Teacher Collage Press: New York. ISBN: 0-8077-4630-4.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: the contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*. DOI: 10.1177/0013161X08321501.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management: Formerly School Organization*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., & Seashore-Louis, K. (2012). *Linking leadership to student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Little, D. (1995). Learning As Dialogue: The Dependence Of Learner Autonomy On Teacher Autonomy. *System*, 23 (2), 175-181.
- Machin, S. & J. Veroit (2011), *Changing School Autonomy: Academy Schools and their Introduction to England's Education*. Centre for the Economics of Education, London School of Economics, London.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: from research to result*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McCarthy, M. M. & Martha M. (2002). The Changing Environment for School Leaders: Market Forces. Perreault, George and Lunenburg, Fred C. (eds) *Changing World of School Administration*. National Council of Professors of Educational Administration-NCPEA, Huntsville, TX. ISBN-1-57886-019-9PUB.
- McKinsey, (2007). *How the worlds' best-performing school system come out on top*. McKinsey&Company.

- MEB. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. Mevzuat Bankası. [Çevrim-içi: www.meb.gov.tr.], Erişim tarihi: 29.09.2015.
- Mizrav, E. (2014). *Could principal autonomy produce better schools? Evidence from the schools and staffing survey*. Unpublished Master Thesis. Georgetown University.
- Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. *Advances in Educational Administration*, 1 (B: Changing perspectives on the school), 163-200.
- Murphy, J., & Hallinger, P. (1988). The characteristics of instructionally effective school districts. *Journal of Educational Research*, 81(3), 176-181.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2007). Leadership for learning: a research-based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, 27-2, 179-201. DOI: 10.1080/13632430701237420.
- Nechyba, T. J. (2003). Centralization, fiscal federalism and private school attendance. *International Economic Review*, 44 (1), 179-204
- Northouse, P. G. (2013). *Leadership theory and practice*. (6th edition). SAGE Publications: USA.
- OECD. (2010). PISA 2009 results: what makes a school successful?-resources, policies and practices (Volume IV). OECD Publishing.
- OECD. (2012). *Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing.
- OECD. (2013a). *PISA 2012 Results: What makes school successful? Resources, policies and practices (Volume IV)*. OECD Publishing.
- OECD. (2013b). *Education policy outlook: Mexico*. OECD Publishing.
- OECD. (2013c). *Leadership for 21st century learning, educational research and innovation*. OECD Publishing.
- OECD. (2013d). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: synergies for better learning, an international perspective on evaluation and assessment*. OECD publishing.
- OECD. (2013e). *What makes school successful? resources, policies and practices (Volume IV)*. OECD Publishing.
- OECD. (2014a). *PISA 2012 results: what students know and can do (Volume I): student performance in mathematics, reading and science*. OECD Publishing.
- OECD. (2014b). *PISA 2012 technical report*. OECD Publishing.
- Ornelas, C. (2006). The politics of privatization, decentralization and educational reform in Mexico. In Zajda, J. (eds). *Decentralisation and privatization in education: the role of the state*. Springer.
- Owens, R.O. (2004), *Organizational Behavior in Education: Adaptive Leadership and School Reform*, 8th ed., Pearson, Boston, MA.
- Özdemir, S. (1996). Okula dayalı yönetim. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 421-426.

- Özden, Y. (1996). Okullarda katılamalı yönetim. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 427-438.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Paletta, A. (2014). Improving students' learning through school autonomy: evidence from the International Civic and Citizenship Survey. *Journal of School choice: International Research and Reform*, 8:3, 381-409, DOI: 10.1080/15582159.2014.942173.
- Paqueo, V., & Lammert, J. (2000). *Decentralization in education: Q & A for the web/knowledge nugget (external)*. Washington, DC: World Bank.
- Parker, R., & Middlewood, D. (2013). *The reality of school leadership: coping with the challenges, reaping the rewards*. London: Bloomsbury Publishing.
- Pearson, L. C., & Moomaw W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 28(1), 37-53.
- Purkey, S., & Smith, M. (1983). Effective schools: a review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.
- Perreault, G., & Lunenburg, F. C. (2002). *The changing world of school administration*. Scarecrow Press: USA.
- Pettiegrew, H. (2013). *The perceptions of principal instructional leadership practices on 8th grade Ohio achievement assessment (OAA)*. Unpublished Master Thesis. Cleveland State University.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership: volume 1: policy and practice*. OECD publishing.
- Robinson, V. M. J., 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*, Vol.44 (5), 635-674.
- Rondinelli, A. Dennis. (1981) "Government Decentralisation in Comporative Perspective: Theory and Practice in Developing Countries", *International Review of Administrative Sciences*, 67: 133-145.
- Ryan, A. R. (2013). *An examination of the relation between self-perceived leadership practices of high school principals and student achievement*. Unpublished Doctorate Thesis. University of Oregon.
- Olson, L. (2000). New thinking on what makes a leader. *Education Week*, 19(1), 14-15.
- Santibanez, L., Vernez, G., & Razquin, P. (2005). *Education in Mexico: challenges and opportunities*. Santa Monica, CA: RAND Cooperation.
- Schiefelbein, E., & Schiefelbein, P. (2000). Three decentralization strategies in two decades: Chile 1981-2000. *Journal of Educational Administartion*, 38(5), 412-425.
- Schindler, K. A. (2012). *An analysis of the relationship of perceived principal instructional leadership behaviors and student academic achievement*. Unpublished Master Thesis. Tarleton State University.

- Sergiovanni, T. J. (2001). *The principalship: a reflective practice perspective. 4th edition.* Baston: Allyn & Bacon.
- Sergiovanni, T. J. (2007). *Rethinking leadership; a collection of articles. (2nd edition).* Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Shatzer, R. H., Caldarella, P., Hallam, P. R., & Brown, B. L. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: implication for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 445-459.
- Spillane J. (2006). *Distributed leadership.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Sui-chu Ho, E. (2006). Educational decentralization in three Asian societies: Japan, Korea and Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, Vol. 44, No.6. pp.590-603. DOI 10.1108/09578230610704800.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2003). Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları: teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 300-315.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim Liderliği.* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tahaoğlu F. Ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 15-58, 274-298.
- Tillman, L. C. (2002). The Impact of Diversity in Educational Administration. Perreault, George and Lunenburg, Fred C. (eds). *Changing World of School Administration.* National Council of Professors of Educational Administration-NCPEA, Huntsville, TX. ISBN-1-57886-019-9PUB.
- TEDMEM. (2015). *Ulusal Eğitim Programı 2015-2022.* Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Tobin, J. (2014). Management and leadership issues for school building leaders. *International Journal of Educational Leadership Preparation-NCPEA*, Vol. 9, No. 1. ISSN: 2155-9635
- Tucker, R. C. (1995). *Politics as leadership.* Revised Edition. ISBN 0-8262-1023-6. University of Missouri Press: USA
- Tucker, P. D. (2003). The principalship: renewed call for instructional leadership. Duke, L. D., Grogan, M., Tucker, P. D. ve Heinecke, W. F. (eds.) *Educational leadership: in an age of accountability, the Virginia Experience.* Albany, NY: State University of New York Press.
- Turan, S., Yücel, C., Karataş, E. ve Demirhan, G. (2010). Okul müdürlerinin yerinden yönetim hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 1-18.
- UNESCO. (2005). *Global monitoring report 2005: education for all-the quality imperative.* UNESCO.
- Wahlstrom, K. L., Louis, K. S., Leithwood, K., & Anderson, S. A. (2010). *Investigating the links to improved student learning: executive summary of research findings.* St. Paul, Mn: University of Minnesota. [Çevrim-ıçı: http://www.cehd.umn.edu/carei/Leadership/Learning-from-Leadership_ExecutiveSummary_July-2010.pdf], Erişim tarihi: 23.05.2015.

- Wallace Foundation. (2009). *Assessing the effectiveness of school leaders: new directions and new processes*. Wallace Foundation. Erişim [Çevrim-içi: www.wallacefoundation.org], Erişim tarihi: 24.12.2014.
- Wallace Foundation. (2012). *The school principal as leader: guiding schools to better teaching and learning*. New York: Wallace Foundation.
- Ward, C. J. (2013). Why leadership matters: one school's journey to success. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, Volume 24, 62-74.
- Waters, T., Marzona, R. J., & McNulty, B. (2003). Balanced leadership: what 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning. Retrieved from ERIC database. (ED481972).
- Weber, J. (1996). Leading the instructional program. In S. Smith. ve P. Piele (Eds.), *School leadership*. (pp. 253-278). Clearinghouse of Educational Management. Eugene, Oregon.
- Wilmore, E. L. (2002). *Principal leadership: applying the new educational leadership constituent council (ELCC) standards*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Winkler, D. R. (1991). *Decentralization in education: an economic perspective*. Washington, Dc: World Bank.
- Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and students achievement: the elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.
- Woessmann, L. (2002). *Schooling and the quality of human capital*. Heidelberg and New York: Springer.
- Woessmann, L., Luedemann, E., Schuetz, G., & West, M. R. (2009). *School accountability, autonomy and choice around the world*. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Wohlstetter, P., Wenning, R., & Briggs, K. L. (1995). Charter schools in the United States: The question of autonomy. *Educational Policy*, 9(4), 331-358.
- Wong, L. J. (2006). The effects of local interpretation of decentralization policy in school autonomy in Guangdong Province of China. In Bjork, C. (eds.). *Educational decentralization: Asian experiences and conceptual contributions*, 43-59. Dordrecht: Springer.
- World Bank. (2013). *World Development Indicators 2013*. Washington, D.C.: World Bank. [Çevrim-içi: <http://data.worldbank.org>], Erişim tarihi: 01.06.2015.
- Van de Grift, W., & Houtveen, A. (1999). Educational leadership and pupil achievement in primary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 10 (4), 373- 389.
- Yalçınkaya, M. (2004). Okul merkezli yönetim. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(2), 21-34.
- Yıldırım, Ö. (2012). *Okuduğunu anlama başarısıyla ilişkili faktörlerin aşamalı doğrusal modellemeyle belirlenmesi: PISA 2009 Hollanda, Kore ve Türkiye Karşılaştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.

- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 32 (146), 12-23.
- Yolcu, H. (2011). Türkiye’de Eğitimde Yerelleşme ve Ailelerin Okul Yönetimine Katılımının Güçlendirilmesi: Değişen Ne? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*,11(3),1229-1251.
- Yoon, K. (2014). The Change and Structure of Korean Education Policy in History. *Italian Journal of Sociology of Education*, 6(2), 173-200. [Çevrimiçi: http://www.ijse.eu/wpcontent/uploads/2014/06/2014_2_8.pdf], Erişim tarihi: 03.09.2015.
- Yukl, G. A. (1998). *Leadership in organizations*. (4th Ed.). Upper Saddle River,NJ: Prentice Hall.
- Zajda, J. (2006). Decentralization and privatization in education: the role of the state. In Zajda, J. (eds.). *Decentralization and privatization in education: the role of the state*, 3-31. Dordrecht: Springer.
- Zencirci, İ. (2003). *İlköğretim okullarında yönetimin demokratiklik düzeyinin katılım özgürlük ve özerklik boyutları açısından değerlendirilmesi (Balıkesir ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.

EKLER DİZİNİ

EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ

Form: 40

Tez Çalışması Etik Kurul İzin Muafiyeti Formu

06 / 10 / 2015

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığı'na

Tez Başlığı / Konusu: PISA 2012 Sonuçlarına Göre Okul Liderliği ve Okul Özerkliğinin Öğrenci Başarısına Etkisi

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmam:

1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır,
2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir.
3. Beden bütünlüğüne müdahale içermemektedir.
4. Gözlemsel ve belimsel araştırma (anket, ölçek/skala çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taraması, sistem-model geliştirme çalışmaları) niteliğinde değildir.

Hacettepe Üniversitesi Etik Kurullar ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre tez çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Kuruldan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Leyla YILMAZ FINDIK
(Öğrencinin Adı, Soyadı, İmzası)

Öğrenci Bilgileri

Adı Soyadı	Leyla YILMAZ FINDIK
Öğrenci No	N13242501
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
Programı	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Statüsü	<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.

Danışman Görüşü ve Onayı

Uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Yüksel KAVAK
(İmza)
(Danışmanın Ünvanı, Adı ve Soyadı)

EK 2. OKUL ANKETİNDEKİ LİDERLİK VE ÖZERKLİĞE İLİŞKİN MADDELER

SC33

S32 Okulunuzda, aşağıdaki görevlerden kimler önemli ölçüde sorumludur?

(Her satırda birden fazla kutucuğu işaretleyebilirsiniz.)

	Müdürler	Öğretmen- ler	Okul yönetimi	İl/ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü	Milli Eğitim Bakanlığı
a) İşe alınacak öğretmenlerin seçilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Öğretmenlerin işten çıkarılması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Öğretmenlerin ilk maaşlarının belirlenmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Öğretmenlerin maaş artışlarının belirlenmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Okul bütçesinin oluşturulması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Okul içi bütçe dağılımına karar verilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Öğrenci değerlendirme yönetmeliklerinin oluşturulması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<i>Müdürler</i>	<i>Öğretmen- ler</i>	<i>Okul yönetimi</i>	<i>İl/ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü</i>	<i>Milli Eğitim Bakanlığı</i>
j) Okutulacak ders kitaplarının seçilmesi	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₁
k) Ders içeriğinin belirlenmesi	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₁
l) Hangi derslerin okutulacağına karar verilmesi	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₁

SC34

S33 Aşağıda okul yönetimi ile ilgili ifadeler verilmiştir. 2009-2010 eğitim-öğretim yılı süresince bu ifadelerde belirtilen etkinliklerin ve davranışların okulunuzda gerçekleşme sıklığını belirtiniz.

(Her satırda sadece bir kutucuğu işaretleyiniz.)

	<i>Yılda bir kereden az</i>	<i>Yılda bir kez</i>	<i>Yılda 3-4 kez</i>	<i>Ayda bir</i>	<i>Haftada bir</i>	<i>Haftada bir kereden fazla</i>
a) Bulduğumuz çevrede okulun saygınlığını arttırmak için çalışırım.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
b) Okulun eğitim amaçlarını geliştirmek için öğrenci performans sonuçlarını kullanırım.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₆
c) Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin, okulun öğretim amaçlarına uygun olmasını sağlarım.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
d) Öğretmenlerin okulun eğitim amaçlarına uygun olarak çalışmasını sağlarım.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
e) Son yıllardaki eğitim araştırmalarına dayalı öğretim uygulamalarını teşvik ederim.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆

	<i>Yılda bir kereden az</i>	<i>Yılda bir kez</i>	<i>Yılda 3-4 kez</i>	<i>Ayda bir</i>	<i>Haftada bir</i>	<i>Haftada bir kereden fazla</i>
f) Öğrencileri aktif olarak öğrenmeye katılan öğretmenleri överim.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
g) Öğretmen, sınıfı ile ilgili bir problem yaşadığında, sorunları tartışmak için sorumluluğu alırım.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
h) Öğretmenlerin dikkatini, öğrencilerin eleştirel ve sosyal kapasitelerinin geliştirilmesinin önemi üzerine çekerim.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
i) Sınıflarda dersi engelleyen davranışlara dikkat ederim.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
j) Okul çalışanlarının okuldaki karar alma sürecine katılmaları için fırsat sağlarım.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
k) Sürekli gelişim için, okul kültürünün oluşturulmasına yardım etmeleri konusunda öğretmenleri teşvik ederim.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
l) Öğretmenlerin, yönetim uygulamalarının değerlendirilmesine katılmalarını sağlarım.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
m) Öğretmenin, sınıfıyla ilgili bir problemi olduğunda problemi birlikte çözeriz.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
n) Öğretmenler kurulu toplantılarında okulun akademik amaçlarını öğretmenlerle birlikte tartışırım.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
o) Öğretim programı ile ilgili kararları öğretmenlerle birlikte okulun akademik amaçları doğrultusunda alırım.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆

	<i>Yılda bir kereden az</i>	<i>Yılda bir kez</i>	<i>Yılda 3-4 kez</i>	<i>Ayda bir</i>	<i>Haftada bir</i>	<i>Haftada bir kereden fazla</i>
p) Öğretim programına ilişkin güçlü ve zayıf yönlerin belirlenmesi için öğretmenler kuruluyla birlikte akademik performans sonuçlarını tartışırım.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
r) Öğretimle ilgili hizmet içi etkinliklere başkanlık ederim ya da katılırım.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
s) Öğretmenler kurulu toplantılarında öğretmenlere okul içi etkinlikler hakkındaki fikir ya da görüşlerini paylaşmaları için zaman ayırırım.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
t) Düzenli olarak resmî olmayan sınıf gözlemleri yaparım (sınıf gözlemleri planlanmamış, en az 5 dakika süren, yazılı geri bildirim gerektirmeyen gözlemlerdir).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
u) Sınıfta yapılan öğretimi değerlendirirken öğrencilerin çalışmalarını gözden geçiririm.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
v) Öğretmenlerin sınıftaki önceliklerinin, okulun amaç ve yönetimi ile tutarlı olmasını sağlarım.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆

EK 3. OKUL LİDERLİĞİNE İLİŞKİN AYRINTILI SONUÇLAR

KORE'DE OKUL LİDERLİĞİNE İLİŞKİN AYRINTILI SONUÇLARI

Okul Hedefleri Ve Program Gelişimi İçin Görüşme Ve Çerçeve Hazırlama

	Hiç		Yılda bir kez		Yılda 3-4 kez		Ayda bir		Haftada bir		Haftada bir kereden fazla	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Okulun eğitim amaçlarını geliştirmek için öğrenci performans sonuçlarını kullanırım.			35	23,3	80	53,3	20	13,3	8	5,3	7	4,7
Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin, okulun öğretim amaçlarına uygun olmasını sağlarım.	2	1,3	34	22,7	59	39,3	27	18,0	19	12,7	9	6,0
Öğretmenlerin okulun eğitim amaçlarına uygun olarak çalışmasını sağlarım.	5	3,3	43	28,7	49	32,7	33	22,0	12	8,0	8	5,3
Öğretmenler kurulu toplantılarında okulun akademik amaçlarını öğretmenlerle birlikte tartışırım.	8	5,3	25	16,7	19	12,7	48	32,0	41	27,3	7	4,7

Öğretimsel Liderlik

	Hiç		Yılda bir kez		Yılda 3-4 kez		Ayda bir		Haftada bir		Haftada bir kereden fazla	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Son yıllardaki eğitim araştırmalarına dayalı öğretim uygulamalarını teşvik ederim.	3	2.0	41	27.3	56	37.3	32	21.3	10	6.7	8	5.3
Öğrencileri aktif olarak öğrenmeye katılan öğretmenleri överim.	3	2.0	19	12.7	43	28.7	42	28.0	32	21.3	11	7.3
Öğretmenlerin dikkatini, öğrencilerin eleştirel ve sosyal kapasitelerinin geliştirilmesinin önemi üzerine çekerim.	6	4.0	25	16.7	46	30.7	43	28.7	22	14.7	8	5.3

Mesleki Gelişim Ve Öğretimin İyileştirilmesini Teşvik Etme

	Hiç		Yılda bir kez		Yılda 3-4 kez		Ayda bir		Haftada bir		Haftada bir kereden fazla	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde

	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Öğretmen, sınıfı ile ilgili bir problem yaşadığında, sorunları tartışmak için sorumluluğu alırım.	1	,7	20	13,3	40	26,7	51	34,0	26	17,3	12	8,0
Sınıflarda dersi engelleyen davranışlara dikkat ederim.	1	,7	10	6,7	24	16,0	30	20,0	51	34,0	34	22,7
Öğretmenin, sınıfıyla ilgili bir problemi olduğunda problemi birlikte çözeriz.			17	11,3	35	23,3	46	30,7	35	23,3	16	10,7

Liderliğe Öğretmen Katılımı

	Hiç		Yılda bir kez		Yılda 3-4 kez		Ayda bir		Haftada bir		Haftada bir kereden fazla	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Okul çalışanlarının okuldaki karar alma sürecine katılmaları için fırsat sağlarım.	1	,7	11	7,3	25	16,7	43	28,7	52	34,7	17	11,3
Sürekli gelişim için, okul kültürünün oluşturulmasına yardım etmeleri konusunda öğretmenleri teşvik ederim.	1	,7	17	11,3	34	22,7	48	32,0	40	26,7	9	6,0
Öğretmenlerin, yönetim uygulamalarının değerlendirilmesine katılmalarını sağlarım.	3	2,0	38	25,3	30	20,0	36	24,0	30	20,0	12	8,0

MEKSİKA'DA OKUL LİDERLİĞİNE İLİŞKİN AYRINTILI SONUÇLARI

Okul Hedefleri Ve Program Gelişimi İçin Görüşme Ve Çerçeve Hazırlama

	Hiç		Yılda bir kez		Yılda 3-4 kez		Ayda bir		Haftada bir		Haftada bir kereden fazla	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Okulun eğitim amaçlarını geliştirmek için öğrenci performans sonuçlarını kullanırım.	24	1,7	276	19,1	492	34	368	25,5	81	5,6	188	13
Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin, okulun öğretim amaçlarına uygun olmasını sağlarım.	33	2,3	349	24,2	444	30,7	285	19,7	146	10,1	169	11,7
Öğretmenlerin okulun eğitim amaçlarına uygun olarak çalışmasını sağlarım.	4	0,3	142	9,8	357	24,7	384	26,6	279	19,3	263	18,2

Öğretmenler kurulu toplantılarında okulun akademik amaçlarını öğretmenlerle birlikte tartışırım.	5	0,3	187	12,9	468	32,4	522	36,1	115	8	131	9,1
--	---	-----	-----	------	-----	------	-----	------	-----	---	-----	-----

Öğretimsel Liderlik

	Hiç	Yılda bir kez	Yılda 3-4 kez	Ayda bir	Haftada bir	Haftada bir kereden fazla						
Son yıllardaki eğitim araştırmalarına dayalı öğretim uygulamalarını teşvik ederim.	72	5	459	31,8	360	24,9	301	20,8	113	7,8	125	8,7
Öğrencileri aktif olarak öğrenmeye katılan öğretmenleri överim.	25	1,7	410	28,4	378	26,2	303	21	156	10,8	157	10,9
Öğretmenlerin dikkatini, öğrencilerin eleştirel ve sosyal kapasitelerinin geliştirilmesinin önemi üzerine çekerim.	41	2,8	278	19,2	383	26,5	375	26	180	12,5	171	11,8

Mesleki Gelişim Ve Öğretimin İyileştirilmesini Teşvik Etme

	Hiç		Yılda bir kez		Yılda 3-4 kez		Ayda bir		Haftada bir		Haftada bir kereden fazla	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Öğretmen, sınıfı ile ilgili bir problem yaşadığında, sorunları tartışmak için sorumluluğu alırım.	9	0,6	221	15,3	297	20,6	322	22,3	271	18,8	309	21,4
Sınıflarda dersi engelleyen davranışlara dikkat ederim.	5	0,3	78	5,4	187	12,9	211	14,6	315	21,8	634	43,9
Öğretmenin, sınıfıyla ilgili bir problemi olduğunda problemi birlikte çözeriz.	9	0,6	163	11,3	268	18,5	284	19,7	172	18,8	430	29,8

Liderliğe Öğretmen Katılımı

	Hiç		Yılda bir kez		Yılda 3-4 kez		Ayda bir		Haftada bir		Haftada bir kereden fazla	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Okul çalışanlarının okuldaki karar alma sürecine katılmaları için fırsat sağlarım.	30	2,1	218	15,1	340	23,5	324	22,4	179	12,4	336	23,3

Sürekli gelişim için, okul kültürünün oluşturulmasına yardım etmeleri konusunda öğretmenleri teşvik ederim.	4	0,3	125	8,7	334	23,1	345	23,9	247	17,1	370	25,6
---	---	-----	-----	-----	-----	------	-----	------	-----	------	-----	------

Öğretmenlerin, yönetim uygulamalarının değerlendirilmesine katılmalarını sağlarım.	188	13	411	28,4	293	20,3	246	17	144	10	143	9,9
--	-----	----	-----	------	-----	------	-----	----	-----	----	-----	-----

TÜRKİYE'DE OKUL LİDERLİĞİNE İLİŞKİN AYRINTILI SONUÇLARI

Okul Hedefleri Ve Program Gelişimi İçin Görüşme Ve Çerçeve Hazırlama

	Hiç		Yılda bir kez		Yılda 3-4 kez		Ayda bir		Haftada bir		Haftada bir kereden fazla	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Okulun eğitim amaçlarını geliştirmek için öğrenci performans sonuçlarını kullanırım.	1	0,6	21	12,4	46	27,1	62	36,5	14	8,2	24	14,1
Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin, okulun öğretim amaçlarına uygun olmasını sağlarım.	9	5,3	50	29,4	36	21,2	35	20,6	13	7,6	24	14,1
Öğretmenlerin okulun eğitim amaçlarına uygun olarak çalışmasını sağlarım.	0	0	16	9,4	17	10	39	22,9	26	15,3	69	40,6
Öğretmenler kurulu toplantılarında okulun akademik amaçlarını öğretmenlerle birlikte tartışırım.	0	0	15	8,8	87	51,2	25	14,7	6	3,5	33	19,4

Öğretimsel Liderlik

	Hiç		Yılda bir kez		Yılda 3-4 kez		Ayda bir		Haftada bir		Haftada bir kereden fazla	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Son yıllardaki eğitim araştırmalarına dayalı öğretim uygulamalarını teşvik ederim.	3	1,8	19	11,2	37	21,8	44	25,9	27	15,9	37	21,8
Öğrencileri aktif olarak öğrenmeye katılan öğretmenleri överim.	0	0	7	4,1	26	15,3	39	22,9	28	16,5	66	38,8
Öğretmenlerin dikkatini, öğrencilerin eleştirel ve sosyal kapasitelerinin geliştirilmesinin önemi üzerine çekerim.	2	1,2	11	6,5	19	11,2	35	20,6	40	23,5	60	35,3

Mesleki Gelişim Ve Öğretimin İyileştirilmesini Teşvik Etme

	Hiç		Yılda bir kez		Yılda 3-4 kez		Ayda bir		Haftada bir		Haftada bir kereden fazla	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Öğretmen, sınıfı ile ilgili bir problem yaşadığında, sorunları tartışmak için sorumluluğu alırım.	0	0	8	4,7	15	8,8	27	15,9	37	21,8	79	46,5
Sınıflarda dersi engelleyen davranışlara dikkat ederim.	1	0,6			10	5,9	22	12,9	40	23,5	94	55,3
Öğretmenin, sınıfıyla ilgili bir problemi olduğunda problemi birlikte çözeriz.	0	0	9	5,3	9	5,3	24	14,1	32	18,8	93	54,7

Liderliğe Öğretmen Katılımı

	Hiç		Yılda bir kez		Yılda 3-4 kez		Ayda bir		Haftada bir		Haftada bir kereden fazla	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Okul çalışanlarının okuldaki karar alma sürecine katılmaları için fırsat sağlarım.	0	0	4	2,4	22	12,9	27	15,9	40	23,5	74	43,5
Sürekli gelişim için, okul kültürünün oluşturulmasına yardım etmeleri konusunda öğretmenleri teşvik ederim.	0	0	6	3,5	15	8,8	39	22,9	32	18,8	74	43,5
Öğretmenlerin, yönetim uygulamalarının değerlendirilmesine katılmalarını sağlarım.	1	0,6	10	5,9	31	18,2	50	29,4	25	14,7	50	29,4

EK 4. OKUL ÖZERKLİĞİNE İLİŞKİN AYRINTILI SONUÇLAR

KORE'DE OKUL ÖZERKLİĞİNE İLİŞKİN AYRINTILI SONUÇLAR

	Okul Yöneticisi		Öğremen		Okul Yönetim Kurulu		Bölgesel/Yerel Eğitim Otoriteleri		Milli Eğitim Otoriteleri	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
İşe alınacak öğretmenlerin seçilmesi	63	47	7	5,2	9	6,7	65	48,5	15	11,2
Öğretmenlerin işten çıkarılması	48	35,8	2	1,5	5	3,7	83	61,9	20	14,9
Öğretmenlerin ilk maaşlarının belirlenmesi	9	6,7	0	0	1	0,7	68	50,7	64	47,8
Öğretmenlerin maaş artışlarının belirlenmesi	6	4,5	1	0,7	2	1,5	51	38,1	85	63,4
Okul bütçesinin oluşturulması	43	32,1	16	11,9	40	29,9	80	59,7	10	7,5
Okul içi bütçe dağılımına karar verilmesi	76	56,7	44	32,8	68	50,7	20	14,9	3	2,2
Öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulması	103	76,9	54	40,3	37	27,6	16	11,9	7	5,2
Öğrenci değerlendirme yönetmeliklerinin oluşturulması	66	49,3	96	71,6	22	16,4	16	11,9	4	3
Öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması	126	94	6	4,5	4	3	21	15,7	2	1,5
Okutulacak ders kitaplarının seçilmesi	38	28,4	100	74,6	57	42,5	7	5,2	3	2,2
Ders içeriğinin belirlenmesi	25	18,7	117	87,3	10	7,5	9	6,7	8	6
Hangi derslerin okutulacağına karar verilmesi	86	64,2	73	54,5	34	25,4	22	16,4	12	9

MEKSİKA'DA OKUL ÖZERKLİĞİNE İLİŞKİN AYRINTILI SONUÇLAR

	Okul Yöneticisi		Öğremen		Okul Yönetim Kurulu		Bölgesel/Yerel Eğitim Otoriteleri		Milli Eğitim Otoriteleri	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
İşe alınacak öğretmenlerin seçilmesi	443	30,1	32	2,2	229	15,5	554	37,6	328	22,3
Öğretmenlerin işten çıkarılması	295	20	9	0,6	211	14,3	597	40,5	416	28,2
Öğretmenlerin ilk maaşlarının belirlenmesi	143	9,7	3	0,2	190	12,9	602	40,9	568	38,6
Öğretmenlerin maaş artışlarının belirlenmesi	134	9,1	4	0,3	183	12,4	584	39,6	614	41,7

Okul bütçesinin oluşturulması	542	36,8	39	2,6	401	27,2	399	27,1	221	15
Okul içi bütçe dağılımına karar verilmesi	744	50,5	54	3,7	472	32	264	17,9	81	5,5
Öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulması	713	48,4	336	22,8	612	41,5	188	12,8	74	5
Öğrenci değerlendirme yönetmeliklerinin oluşturulması	376	25,5	533	36,2	346	23,5	361	24,5	270	18,3
Öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması	783	53,2	126	8,6	292	19,8	317	21,5	148	10
Okutulacak ders kitaplarının seçilmesi	140	9,5	745	50,6	177	12	344	23,4	279	18,9
Ders içeriğinin belirlenmesi	74	5	253	17,2	128	8,7	435	29,5	798	54,2
Hangi derslerin okutulacağına karar verilmesi	114	7,7	57	3,9	134	9,1	485	32,9	892	60,6

TÜRKİYE'DE OKUL ÖZERKLİĞİNE İLİŞKİN AYRINTILI SONUÇLAR

	Okul Yöneticisi		Öğremen		Okul Yönetim Kurulu		Bölgesel/Yerel Eğitim Otoriteleri		Milli Eğitim Otoriteleri	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
İşe alınacak öğretmenlerin seçilmesi	10	6,1	0	0	3	1,8	29	17,6	156	94,5
Öğretmenlerin işten çıkarılması	3	1,8	0	0	6	3,6	24	14,5	155	93,9
Öğretmenlerin ilk maaşlarının belirlenmesi	0	0	0	0	3	1,8	3	1,8	160	97
Öğretmenlerin maaş artışlarının belirlenmesi	0	0	1	0,6	4	2,4	2	1,2	161	97,6
Okul bütçesinin oluşturulması	35	21,2	11	6,7	118	71,5	8	4,8	62	37,6
Okul içi bütçe dağılımına karar verilmesi	38	23	16	9,7	129	78,2	4	2,4	34	20,6
Öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulması	6	3,6	11	6,7	24	14,5	4	2,4	142	86,1
Öğrenci değerlendirme yönetmeliklerinin oluşturulması	6	3,6	14	8,5	21	12,7	4	2,4	138	83,6
Öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması	35	21,2	6	3,6	99	60	19	11,5	50	30,3
Okutulacak ders kitaplarının seçilmesi	6	3,6	30	18,2	52	31,5	4	2,4	119	72,1
Ders içeriğinin belirlenmesi	0	0	20	12,1	5	3	1	0,6	152	92,1
Hangi derslerin okutulacağına karar verilmesi	15	9,1	40	24,2	64	38,8	7	4,2	129	78,2

EK 5. AŞAMALI ÇOKLU REGRESYON ANALİZİ MODEL AYRINTILARI

Meksika ve Türkiye’de okul liderliğinin ve okul özerkliğinin öğrenci başarısına etkisini görmek amacıyla yapılan regresyon analizinin model detayları aşağıda verilmiştir.

Meksika’da Okul Liderliği Faktörüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişkenler	Standartlaştırmamış Katsayılar		Standartlaştı- lmış Katsayılar	t	p	B için %95 Güven Aralığı		Korrelasyonlar			Birlikte Doğrusallık İstatistikleri		
		B	Standart Hata	Beta			Alt Sınır	Üst Sınır	İkili	Kısmi	Part	Tolerans	VIF	
1	Sabit	420.017	1.376		305.233	0.000	417.318	422.716						
	Liderliğe Öğretmen Katılımı	-8.420	1.170	-.186	-7.194	.000	-10.715	-6.124	-.186	-.186	-.186	1.000	1.000	
2	Sabit	419.428	1.363		307.645	0.000	416.754	422.103						
	Liderliğe Öğretmen Katılımı	-13.692	1.455	-.303	-9.413	.000	-16.545	-10.839	-.186	-.241	-.241	.632	1.582	
	Mesleki Gelişim Ve Öğretimin İyileştirilmesini Teşvik Etme	9.982	1.670	.192	5.977	.000	6.706	13.259	.009	.155	.153	.632	1.582	
	N=1445	R=0,241	R ² =0,058	F=44,362										
		P<0,01												

Meksika’da Okul Özerkliği Faktörüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişkenler	Standartlaştırmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	t	p	B için %95 Güven Aralığı		Birlikte Doğrusallık İstatistikleri	
		B	Standart Hata	Beta			Alt Sınır	Üst Sınır	Tolerans	VIF
1	Sabit	400.08	1.707		234.4	0	396.732	403.429		
	Öğretmenlerin İşe Alımı	47.067	2.619	0.437	17.969	0	41.928	52.205	1	1
2	Sabit	394.691	2.168		182.034	0	390.438	398.945		
	Öğretmenlerin İşe Alımı	43.818	2.729	0.407	16.056	0	38.464	49.172	0.911	1.097
	Ders Kitaplarının Seçimi	11.06	2.768	0.101	3.995	0	5.629	16.49	0.911	1.097
3	Sabit	402.36	2.674		150.458	0	397.114	407.606		
	Öğretmenlerin İşe Alımı	44.468	2.71	0.413	16.406	0	39.151	49.785	0.909	1.1
	Ders Kitaplarının Seçimi	13.582	2.795	0.124	4.859	0	8.098	19.065	0.879	1.137
	Öğrenci Kabulü	-13.687	2.836	-0.119	-4.825	0	-19.251	-8.122	0.954	1.049
4	Sabit	404.28	2.71		149.174	0	398.964	409.597		
	Öğretmenlerin İşe Alımı	38.81	3.09	0.361	12.561	0	32.749	44.871	0.693	1.443
	Ders Kitaplarının Seçimi	12.361	2.801	0.113	4.413	0	6.867	17.855	0.867	1.153
	Öğrenci Kabulü	-16.288	2.907	-0.141	-5.604	0	-21.99	-10.586	0.899	1.112
	Ücret Artışı	14.384	3.83	0.11	3.756	0	6.871	21.898	0.662	1.511
5	Sabit	407.227	2.818		144.505	0	401.699	412.755		
	Öğretmenlerin İşe Alımı	38.969	3.076	0.362	12.668	0	32.934	45.004	0.693	1.444
	Ders Kitaplarının Seçimi	13.766	2.815	0.126	4.89	0	8.243	19.289	0.851	1.175
	Öğrenci Kabulü	-13.458	2.997	-0.117	-4.49	0	-19.338	-7.578	0.838	1.193
	Ücret Artışı	16.217	3.847	0.124	4.216	0	8.671	23.762	0.651	1.537
	Değerlendirme Politikası	-10.254	2.83	-0.094	-3.623	0	-15.806	-4.701	0.838	1.193
6	Sabit	411.551	3.526		116.726	0	404.634	418.467		
	Öğretmenlerin İşe Alımı	38.886	3.073	0.361	12.654	0	32.857	44.914	0.693	1.444

	Ders Kitaplarının Seçimi	14.099	2.817	0.129	5.005	0	8.573	19.624	0.848	1.179
	Öğrenci Kabulü	-12.242	3.053	-0.106	-4.01	0	-18.231	-6.253	0.806	1.24
	Ücret Artışı	16.265	3.842	0.125	4.233	0	8.728	23.802	0.651	1.537
	Değerlendirme Politikası	-8.114	3.016	-0.075	-2.69	0.007	-14.03	-2.197	0.736	1.358
	Disiplin Politikaları	-7.933	3.896	-0.055	-2.036	0.042	-15.575	-0.291	0.774	1.293
	Model 1	R=0,437	R ² =0,191	F=322,872						
	Model 2	R=0,448	R ² =0,201	F=171,187						
	Model 3	R=0,463	R ² =0,214	F=123,752						
	Model 4	R=0,471	R ² =0,222	F=97,233						
	Model 5	R=0,479	R ² =0,23	F=81,104						
	Model 6	R=0,482	R ² =0,232	F=68,434						
	N=1445	P<0,05								

Meksika’da Okul Özerkliği ve Okul Liderliği Faktörüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişkenler	Standartlaştırmamış Katsayılar		Standartlaştırmış Katsayılar	t	p	B için %95 Güven Aralığı		Korrelasyonlar			Birlikte Doğrusallık İstatistikleri		
		B	Standart Hata	Beta			Alt Sınır	Üst Sınır	İkili	Kısmi	Part	Tolerans	VIF	
1	Sabit	400.021	1.715		233.206	0.000	396.656	403.386						
	Öğretmenlerin İşe Alımı	47.090	2.635	.437	17.872	.000	41.921	52.259	.437	.437	.437	1.000	1.000	
2	Sabit	400.868	1.717		233.440	0.000	397.500	404.237						
	Öğretmenlerin İşe Alımı	44.936	2.670	.417	16.831	.000	39.698	50.173	.437	.417	.409	.962	1.039	
3	Liderliğe Öğretmen Katılımı	-4.699	1.131	-.103	-4.156	.000	-6.917	-2.481	-.184	-.112	-.101	.962	1.039	
	Sabit	401.059	1.707		234.969	0.000	397.710	404.407						
	Öğretmenlerin İşe Alımı	43.574	2.672	.405	16.309	.000	38.333	48.816	.437	.406	.394	.949	1.054	
	Liderliğe Öğretmen Katılımı	-8.401	1.417	-.184	-5.927	.000	-11.181	-5.620	-.184	-.159	-.143	.605	1.654	

	Mesleki Gelişim Ve Öğretimin İyileştirilmesini Teşvik Etme	6.787	1.584	.131	4.285	.000	3.679	9.894	.010	.116	.104	.628	1.592
4	Sabit	395.929	2.167		182.667	0.000	391.677	400.181					
	Öğretmenlerin İşe Alımı	40.577	2.773	.377	14.635	.000	35.138	46.016	.437	.370	.352	.872	1.146
	Liderliğe Öğretmen Katılımı	-8.187	1.411	-.180	-5.800	.000	-10.956	-5.418	-.184	-.156	-.140	.604	1.656
	Mesleki Gelişim Ve Öğretimin İyileştirilmesini Teşvik Etme	6.294	1.581	.121	3.980	.000	3.192	9.397	.010	.108	.096	.624	1.603
	Ders Kitaplarının Seçimi	10.508	2.759	.096	3.809	.000	5.096	15.919	.224	.103	.092	.906	1.104
5	Sabit	403.018	2.661		151.457	0.000	397.798	408.238					
	Öğretmenlerin İşe Alımı	41.319	2.758	.384	14.984	.000	35.909	46.729	.437	.378	.358	.869	1.150
	Liderliğe Öğretmen Katılımı	-7.851	1.403	-.172	-5.595	.000	-10.604	-5.098	-.184	-.151	-.134	.602	1.661
	Mesleki Gelişim Ve Öğretimin İyileştirilmesini Teşvik Etme	6.221	1.570	.120	3.962	.000	3.141	9.302	.010	.107	.095	.624	1.603
	Ders Kitaplarının Seçimi	12.899	2.789	.118	4.625	.000	7.428	18.371	.224	.125	.110	.873	1.145
	Öğrenci Kabulü	-12.795	2.825	-.111	-4.529	.000	-18.337	-7.254	-.046	-.123	-.108	.949	1.053
6	Sabit	405.083	2.698		150.143	0.000	399.790	410.376					
	Öğretmenlerin İşe Alımı	34.823	3.199	.323	10.884	.000	28.547	41.100	.437	.285	.259	.639	1.565
	Liderliğe Öğretmen Katılımı	-7.530	1.398	-.165	-5.386	.000	-10.272	-4.787	-.184	-.145	-.128	.600	1.667
	Mesleki Gelişim Ve Öğretimin İyileştirilmesini Teşvik Etme	5.635	1.569	.109	3.592	.000	2.557	8.712	.010	.097	.085	.618	1.618
	Ders Kitaplarının Seçimi	11.475	2.798	.105	4.102	.000	5.987	16.963	.224	.111	.097	.859	1.164
	Öğrenci Kabulü	-15.470	2.891	-.134	-5.352	.000	-21.141	-9.800	-.046	-.144	-.127	.897	1.115
	Öğretmenlerin Başlangıç Ücretleri	15.169	3.847	.119	3.943	.000	7.623	22.715	.322	.107	.094	.615	1.626
7	Sabit	408.026	2.812		145.123	0.000	402.511	413.542					
	Öğretmenlerin İşe Alımı	34.811	3.186	.323	10.927	.000	28.561	41.060	.437	.286	.258	.639	1.565
	Liderliğe Öğretmen Katılımı	-7.314	1.393	-.160	-5.249	.000	-10.048	-4.581	-.184	-.142	-.124	.599	1.670
	Mesleki Gelişim Ve Öğretimin İyileştirilmesini Teşvik	5.659	1.562	.109	3.623	.000	2.595	8.724	.010	.098	.086	.618	1.618

Etme													
	Ders Kitaplarının Seçimi	12.779	2.810	.117	4.548	.000	7.267	18.291	.224	.123	.108	.844	1.185
	Öğrenci Kabulü	-12.822	2.973	-.111	-4.312	.000	-18.655	-6.989	-.046	-.117	-.102	.841	1.190
	Öğretmenlerin Başlangıç Ücretleri	17.356	3.879	.137	4.474	.000	9.746	24.966	.322	.121	.106	.599	1.668
	Değerlendirme Politikası	-10.022	2.825	-.092	-3.548	.000	-15.563	-4.481	-.009	-.096	-.084	.830	1.204
8	Sabit	412.246	3.513		117.342	0.000	405.354	419.138					
	Öğretmenlerin İşe Alımı	34.712	3.183	.322	10.907	.000	28.468	40.955	.437	.285	.258	.639	1.566
	Liderliğe Öğretmen Katılımı	-7.195	1.393	-.158	-5.165	.000	-9.928	-4.462	-.184	-.140	-.122	.598	1.673
	Mesleki Gelişim Ve Öğretimin İyileştirilmesini Teşvik Etme	5.582	1.561	.107	3.576	.000	2.520	8.644	.010	.097	.084	.618	1.619
	Ders Kitaplarının Seçimi	13.124	2.812	.120	4.667	.000	7.607	18.640	.224	.126	.110	.841	1.189
	Öğrenci Kabulü	-11.672	3.025	-.101	-3.858	.000	-17.607	-5.738	-.046	-.105	-.091	.810	1.234
	Öğretmenlerin Başlangıç Ücretleri	17.544	3.876	.138	4.526	.000	9.940	25.148	.322	.123	.107	.599	1.669
	Değerlendirme Politikası	-7.964	3.003	-.073	-2.652	.008	-13.856	-2.072	-.009	-.072	-.063	.733	1.365
	Disiplin Politikaları	-7.730	3.867	-.054	-1.999	.046	-15.316	-1.144	-.048	-.054	-.047	.773	1.294

Türkiye’de Okul Liderliği Faktörüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişkenler	Standartlaştırmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	t	p	B İçin %95 Güven Aralığı		Korrelasyonlar		
		B	Standart Hata	Beta			Alt Sınır	Üst Sınır	İkili	Kısmi	Part
1	Sabit	469.802	6.854		68.549	.000	456.272	483.332			
	Mesleki Gelişim	-12.147	5.627	-.164	-2.159	.032	-23.255	-1.038	-.164	-.164	-.164
2	Sabit	463.718	7.353		63.065	.000	449.201	478.235			
	Mesleki Gelişim	-21.688	7.132	-.293	-3.041	.003	-35.767	-7.608	-.164	-.229	-.229
	Liderliğe Öğretmen Katılımı	14.294	6.677	.206	2.141	.034	1.112	27.477	.023	.163	.161

	Model 1	R=0,164	R ² =0,027	F=4,660						
	Model 2	R=0,230	R ² =0,053	F=4,671						
	N=170	P<0,05								

Türkiye’de Okul Özerkliği Faktörüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişkenler	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	t	p.	B için %95 Güven Aralığı		Birlikte Doğrusallık İstatistikleri	
		B	Standart Hata	Standardize Edilmiş β			Alt Sınır	Üst Sınır	Tolerans	VIF
1	Sabit	486,583	8,770		55,482	.000	469,265	503,901		
	Öğrenci Kabulü	-42,564	11,100	-.288	-3,835	.000	-64,483	-20,646	1,000	1,000
2	Sabit	486,583	8,635		56,347	.000	469,530	503,636		
	Öğrenci Kabulü	-33,924	11,474	-.229	-2,957	.004	-56,582	-11,267	.907	1,102
	Disiplin Politikaları	-40,450	16,347	-.192	-2,474	.014	-72,731	-8,168	.907	1,102
3	Sabit	486,583	8,404		57,900	.000	469,987	503,179		
	Öğrenci Kabulü	-35,179	11,173	-.238	-3,149	.002	-57,244	-13,115	.906	1,103
	Disiplin Politikaları	-57,676	16,811	-.274	-3,431	.001	-90,875	-24,478	.813	1,231
	Öğretmenlerin İşe Alımı	101,648	32,059	.243	3,171	.002	38,338	164,958	.879	1,138
	Model 1	R=0,288	R ² =0,083	F=14,704						
	Model 2	R=0,341	R ² =0,116	F=10,644						
	Model 3	R=0,410	R ² =0,168	F=10,844						
	N=	P<0,05								

Türkiye’de Okul Özerkliği ve Okul Özerkliği Faktörüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

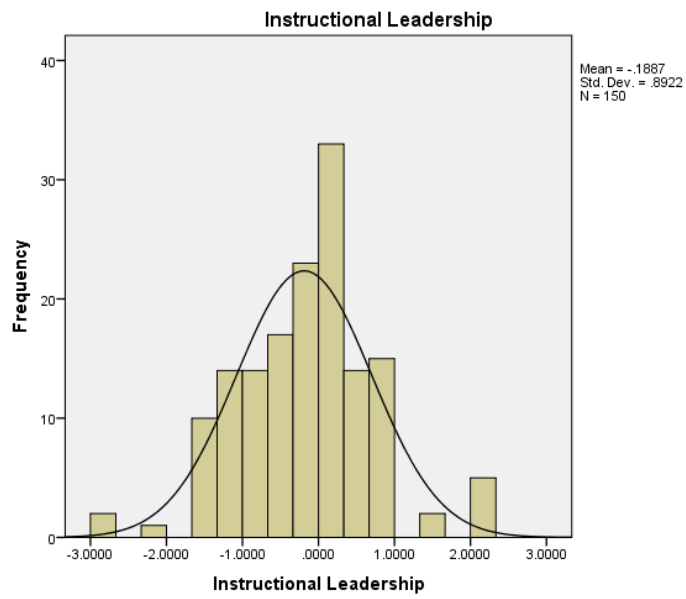
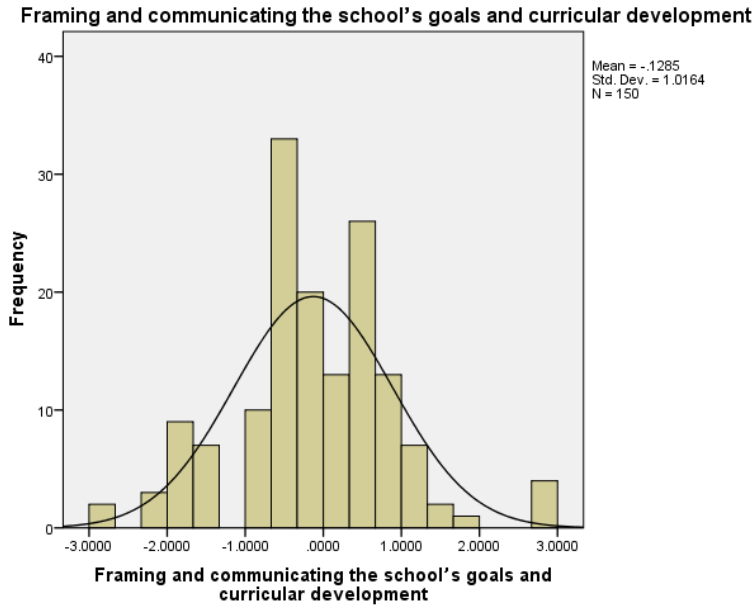
Model		Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	t	Sig.	B İçin %95 Güven Aralığı		Correlations			Birlikte Doğrusallık İstatistikleri	
		B	Std. Error	Beta			Alt Sınır	Üst Sınır	İkili	Kısmi	Part	Tolerans	VIF
1	(Constant)	486.583	8.575		56.746	.000	469.646	503.520					
	Responsibility - Student admittance	-46.588	10.978	-.321	-4.244	.000	-68.272	-24.904	-.321	-.321	-.321	1.000	1.000
2	(Constant)	486.583	8.340		58.341	.000	470.108	503.058					
	Responsibility - Student admittance	-36.549	11.142	-.252	-3.280	.001	-58.559	-14.540	-.321	-.254	-.241	.918	1.089
	Responsibility - Disciplinary policies	-54.097	17.152	-.242	-3.154	.002	-87.978	-20.217	-.314	-.245	-.232	.918	1.089
3	(Constant)	496.625	9.286		53.483	.000	478.282	514.968					
	Responsibility - Student admittance	-37.846	11.002	-.261	-3.440	.001	-59.579	-16.113	-.321	-.266	-.249	.916	1.092
	Responsibility - Disciplinary policies	-52.366	16.930	-.234	-3.093	.002	-85.810	-18.923	-.314	-.241	-.224	.917	1.091
	SMEAN(LEADPD)	-12.492	5.362	-.169	-2.330	.021	-23.084	-1.900	-.166	-.184	-.169	.997	1.004
	N=159	R=0,430	R ² =0,185	F=11.744									
		P<0,05											

EK 6. REGRESYON ANALİZİ VARSAYIM TESTLERİ

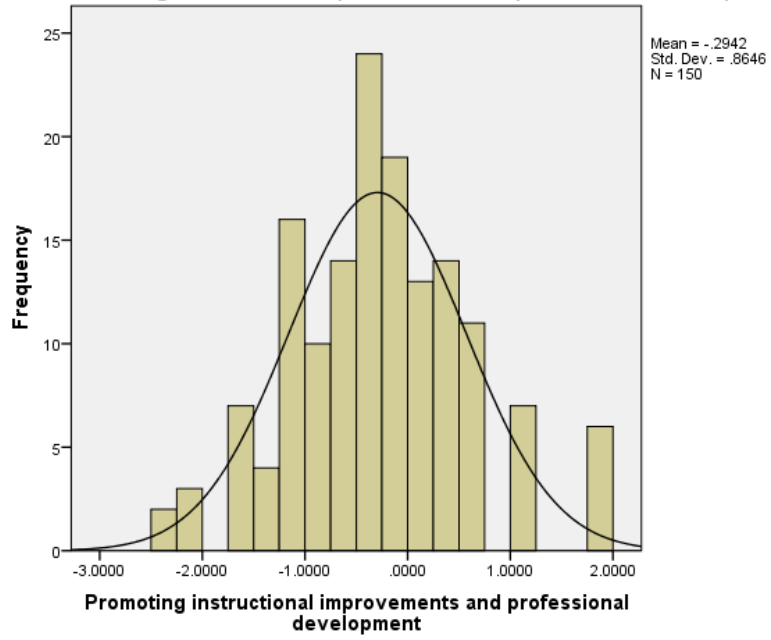
Kore, Meksika ve Türkiye’de okul liderliğinin öğrenci başarısına etkisi araştırmak için yapılan varsayım testleri aşağıda verilmiştir.

Kore örneklemini için yapılan varsayım testleri:

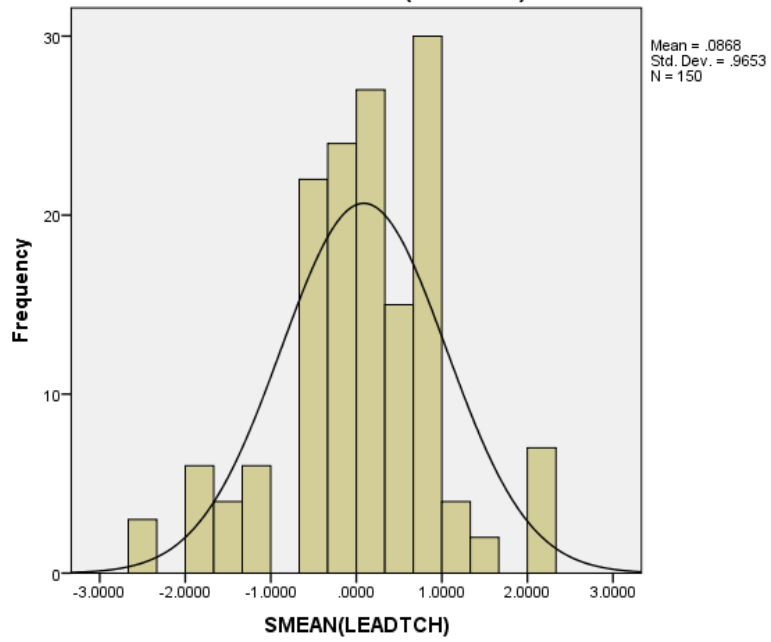
Normallik, Doğrusallık ve Artıkların Eşvaryanslığı

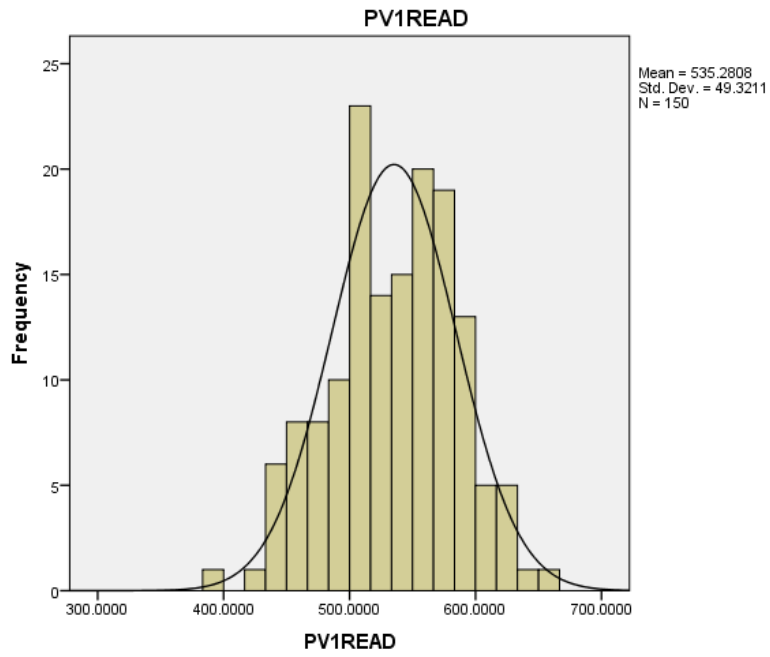


Promoting instructional improvements and professional development

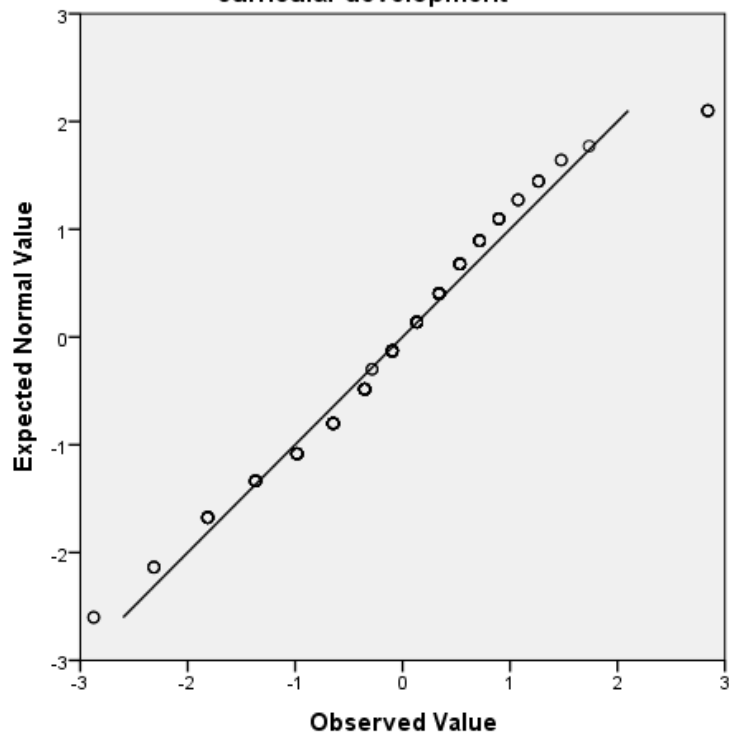


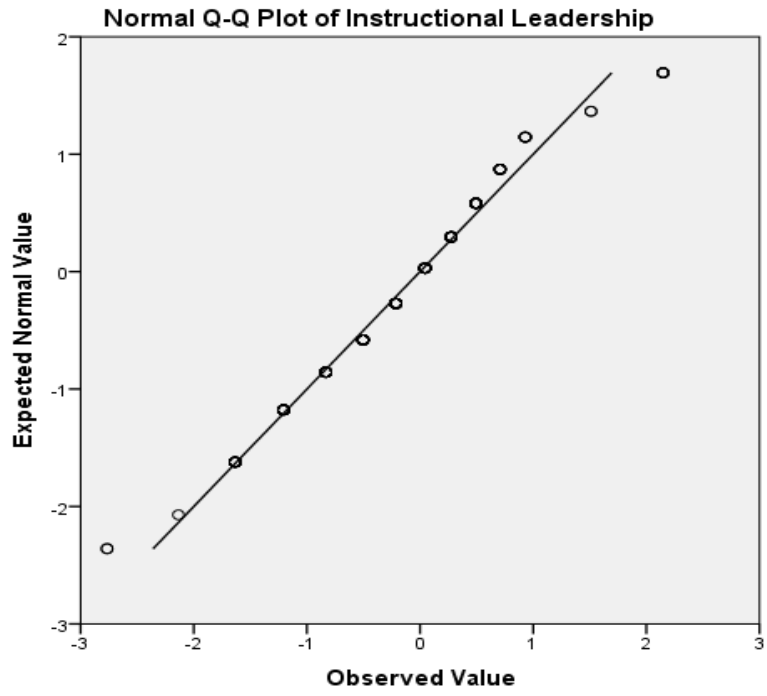
SMEAN(LEADTCH)



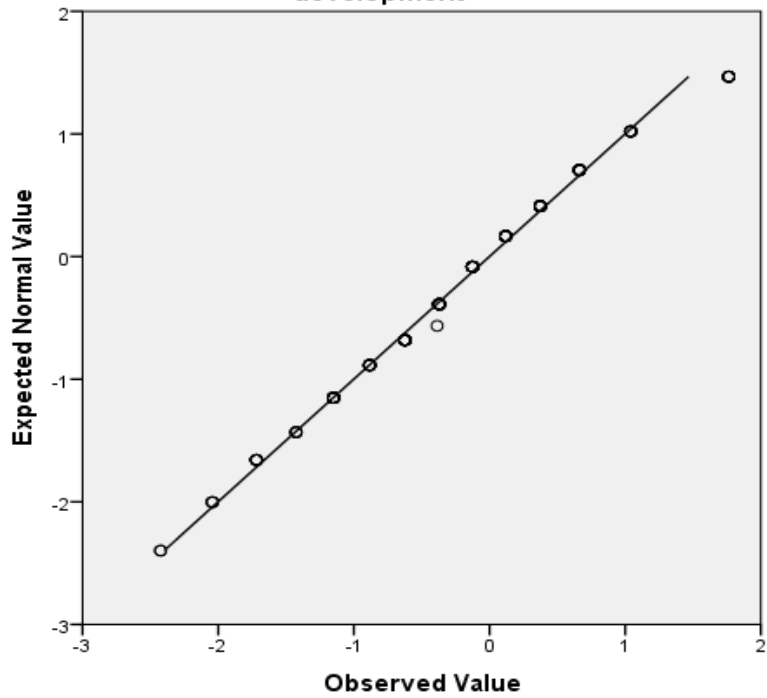


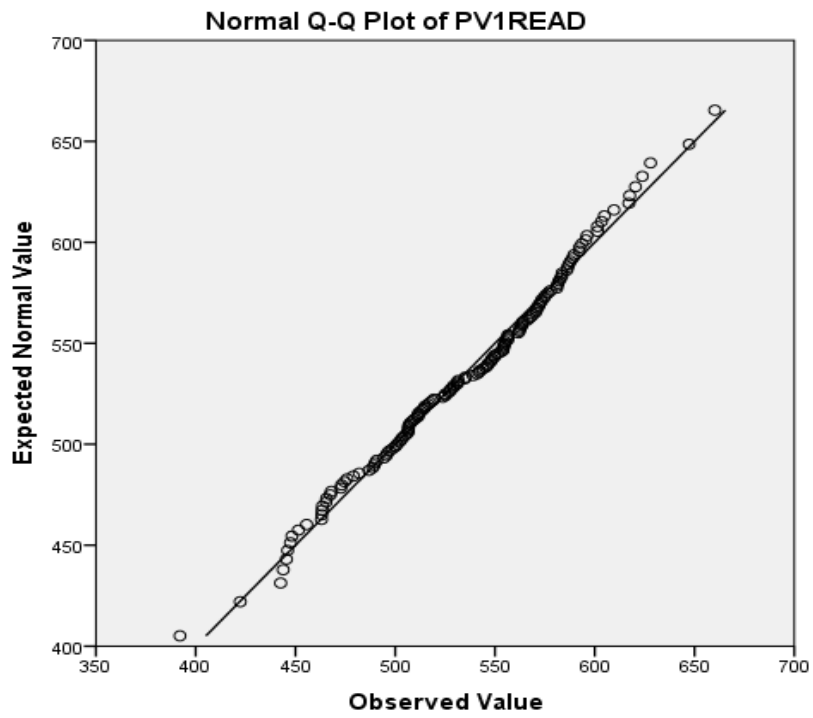
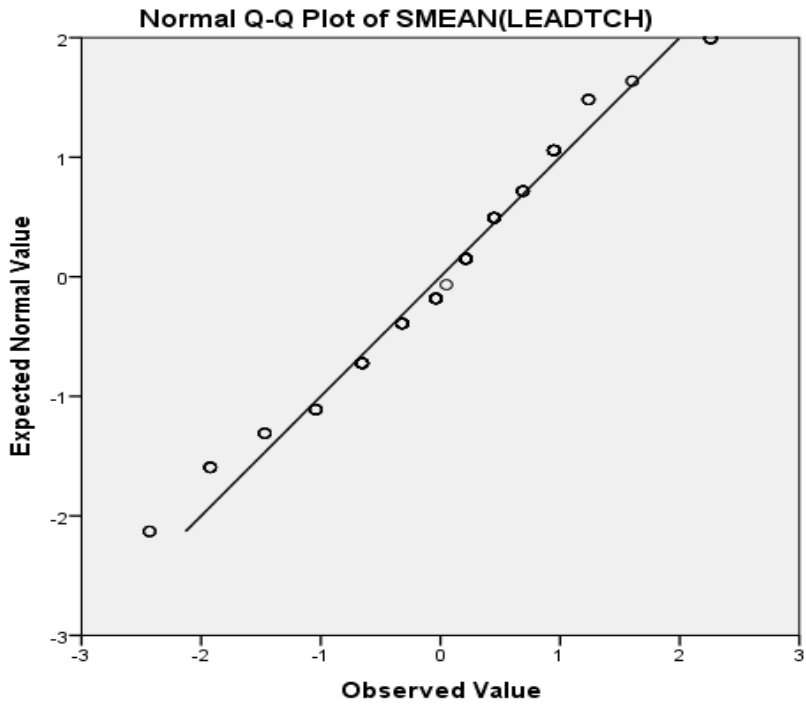
Normal Q-Q Plot of Framing and communicating the school's goals and curricular development





Normal Q-Q Plot of Promoting instructional improvements and professional development





Descriptive Statistics

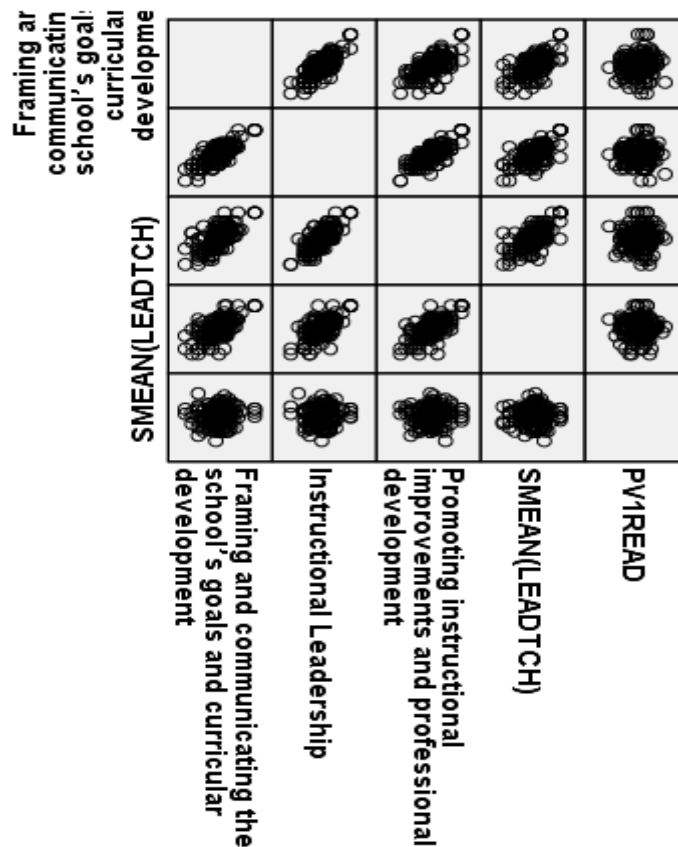
	N	Mean	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
PV1READ	150	535.280787	-.189	.198	-.289	.394
SMEAN(LEADTCH)	150	.086755	-.221	.198	.520	.394
Framing and communicating the school's goals and curricular development	150	-.128499	.086	.198	1.185	.394
Instructional Leadership	150	-.188734	.036	.198	.780	.394
Promoting instructional improvements and professional development	150	-.294174	.101	.198	.147	.394
Valid N (listwise)	150					

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

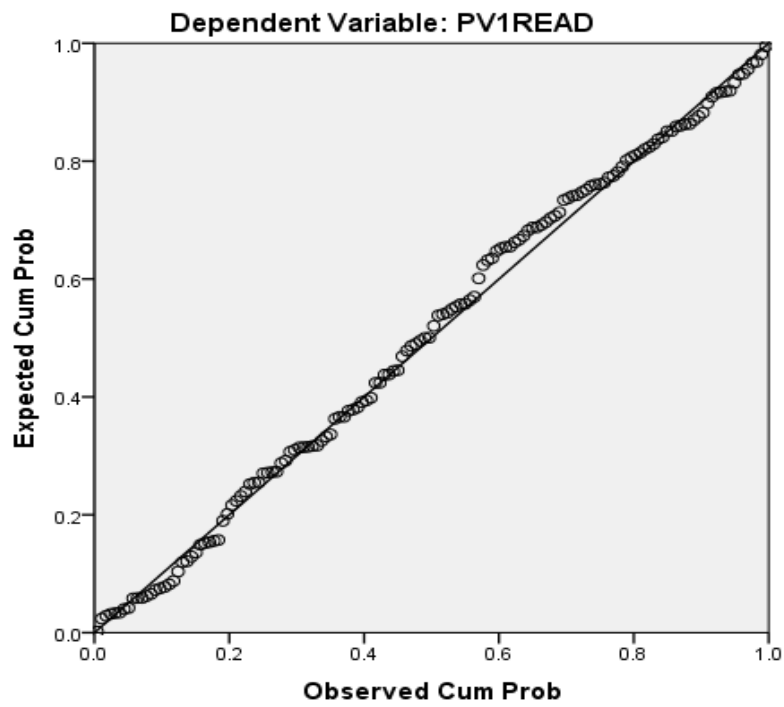
		Framing and communicating the school's goals and curricular development	Instructional Leadership	Promoting instructional improvements and professional development	SMEAN (LEADTCH)	PV1READ
N		150	150	150	150	150
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	-.128499	-.188734	-.294174	.086755	535.280787
	Std. Deviation	1.0163606	.8922330	.8645915	.9652691	49.3211448
Most Extreme Differences	Absolute	.113	.102	.084	.112	.061
	Positive	.078	.076	.083	.100	.034
	Negative	-.113	-.102	-.084	-.112	-.061
Kolmogorov-Smirnov Z		1.378	1.251	1.033	1.366	.751
Asymp. Sig. (2-tailed)		.045	.087	.236	.048	.626

a. Test distribution is Normal.

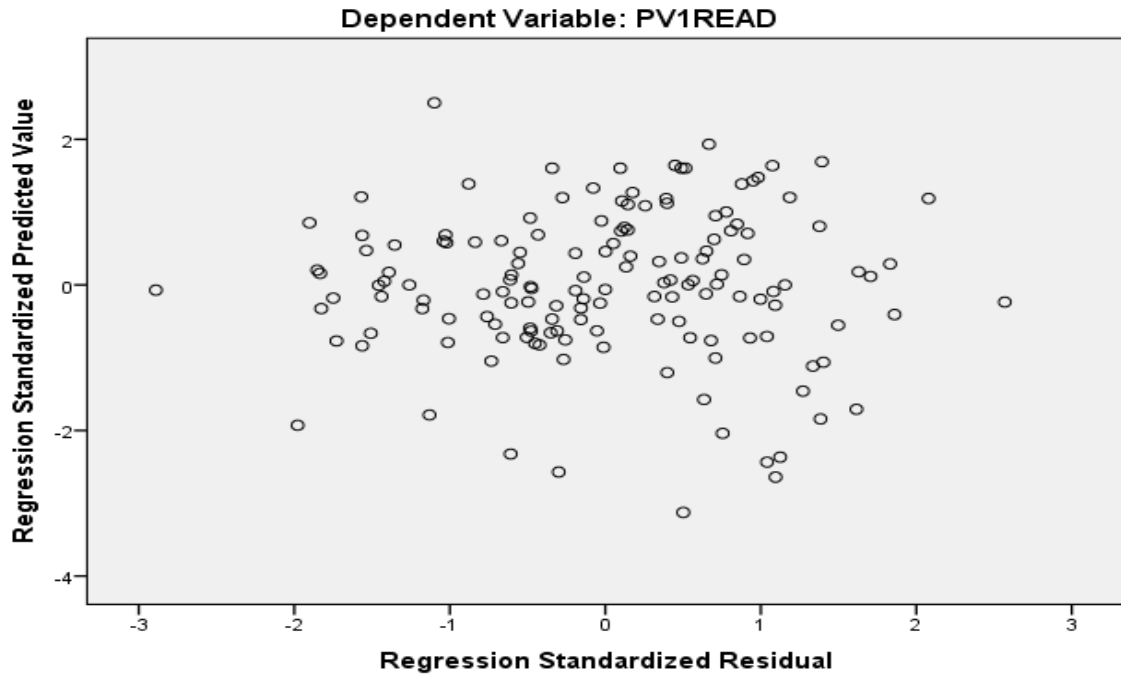
b. Calculated from data.



Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



Scatterplot



Çoklu Bağlantı, Tekillik ve Otokorelasyon

Correlations

		Framing and communicating the school's goals and curricular development	Instructional Leadership	Promoting instructional improvements and professional development	SMEAN (LEADTCH)
Framing and communicating the school's goals and curricular development	Pearson Correlation	1	.802**	.676**	.655**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000
	N	150	150	150	150
Instructional Leadership	Pearson Correlation	.802**	1	.788**	.664**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000
	N	150	150	150	150
Promoting instructional improvements and professional development	Pearson Correlation	.676**	.788**	1	.693**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000
	N	150	150	150	150
SMEAN(LEADTCH)	Pearson Correlation	.655**	.664**	.693**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	
	N	150	150	150	150

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	.161 ^a	.026	-.001	49.3448240	.026	.964	4	145	.429	1.950

a. Predictors: (Constant), Zscore: SMEAN(LEADTCH), Framing and communicating the school's goals and curricular development, Promoting instructional improvements and professional development, Instructional Leadership

b. Dependent Variable: PV1READ

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics		
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF	
1	(Constant)	537.431	4.526		118.739	.000	528.485	546.376						
	Framing and communicating the school's goals and curricular development	11.180	6.919	.230	1.616	.108	-2.496	24.855	.101	.133	.132	.330	3.026	
	Instructional Leadership	-9.441	9.162	-.171	-1.030	.305	-27.549	8.667	.035	-.085	-.084	.245	4.089	
	Promoting instructional improvements and professional development	7.663	8.160	.134	.939	.349	-8.465	23.790	.067	.078	.077	.328	3.046	
	Zscore: SMEAN(LEADTCH)	-6.756	6.434	-.128	-1.050	.295	-19.473	5.961	.003	-.087	-.086	.454	2.205	

a. Dependent Variable: PV1READ

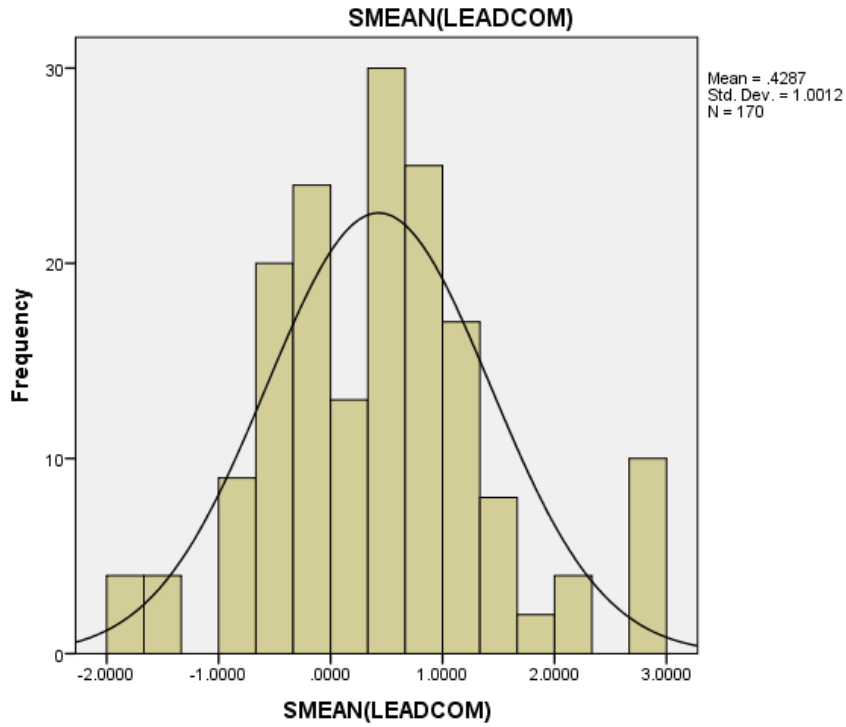
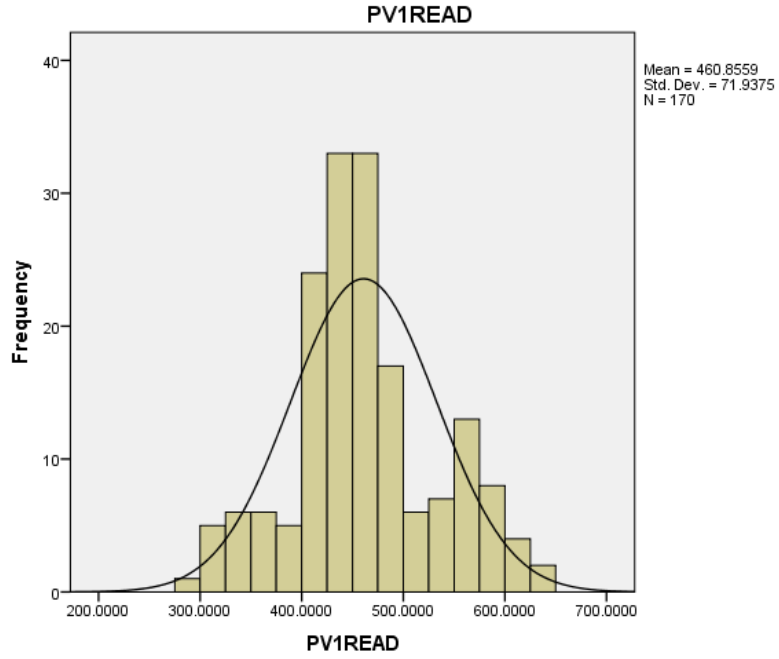
Collinearity Diagnostics^a

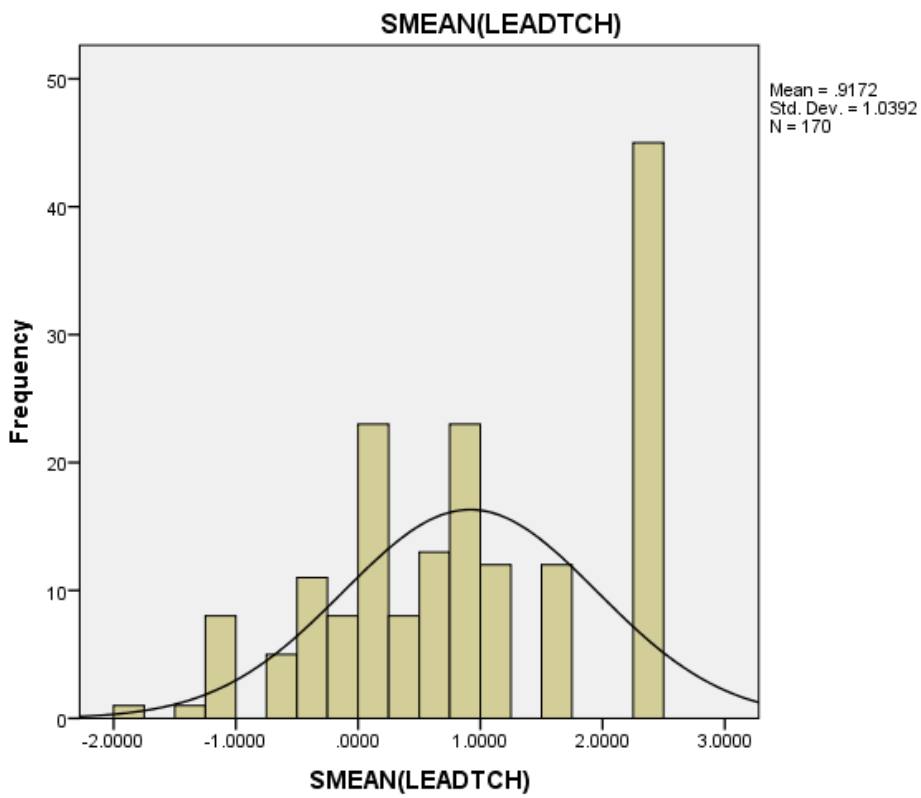
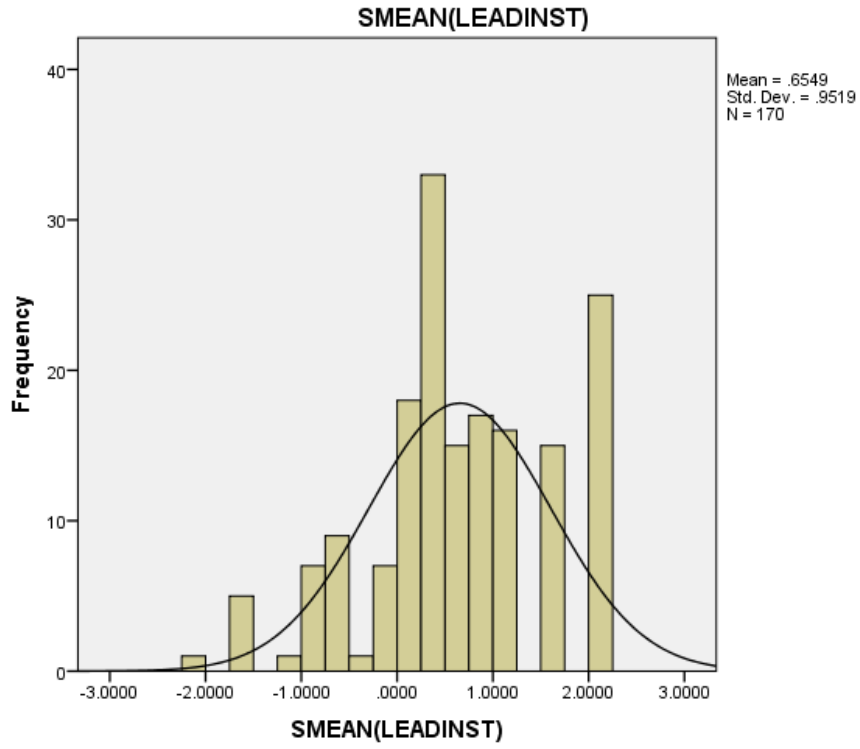
Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions					
				(Constant)	Framing and communicating the school's goals and curricular development	Instructional Leadership	Promoting instructional improvements and professional development	Zscore: SMEAN (LEADTCH)	
1	1	3.154	1.000	.01	.03	.02	.02	.03	
	2	1.048	1.734	.65	.00	.00	.01	.05	
	3	.373	2.907	.06	.25	.07	.03	.64	
	4	.274	3.394	.26	.31	.05	.49	.23	
	5	.151	4.568	.03	.41	.86	.45	.06	

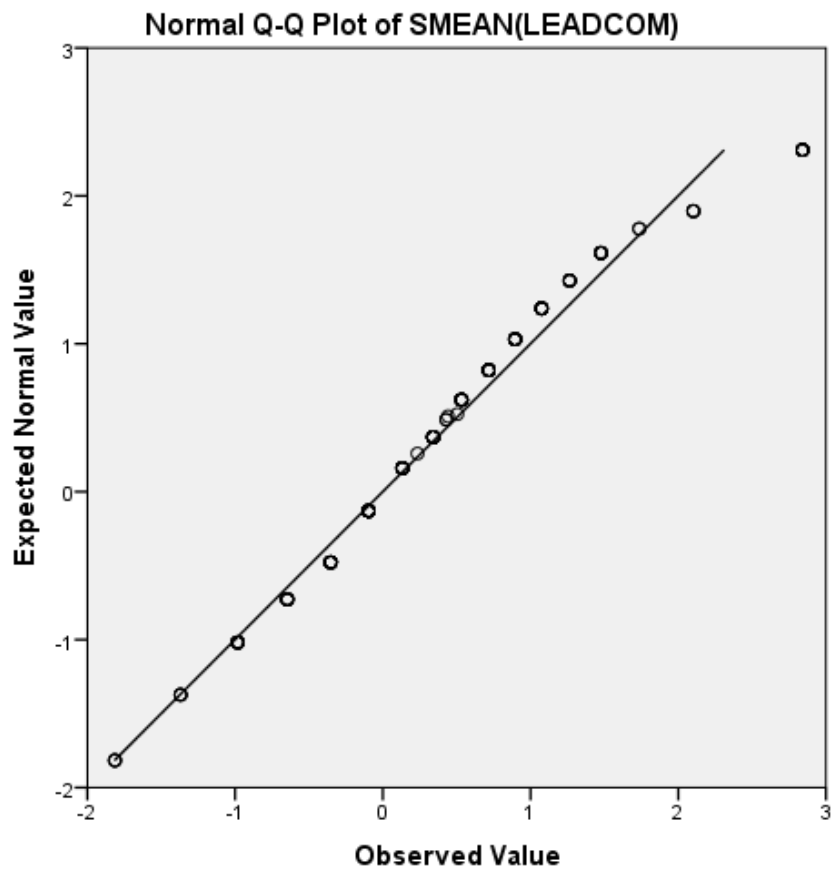
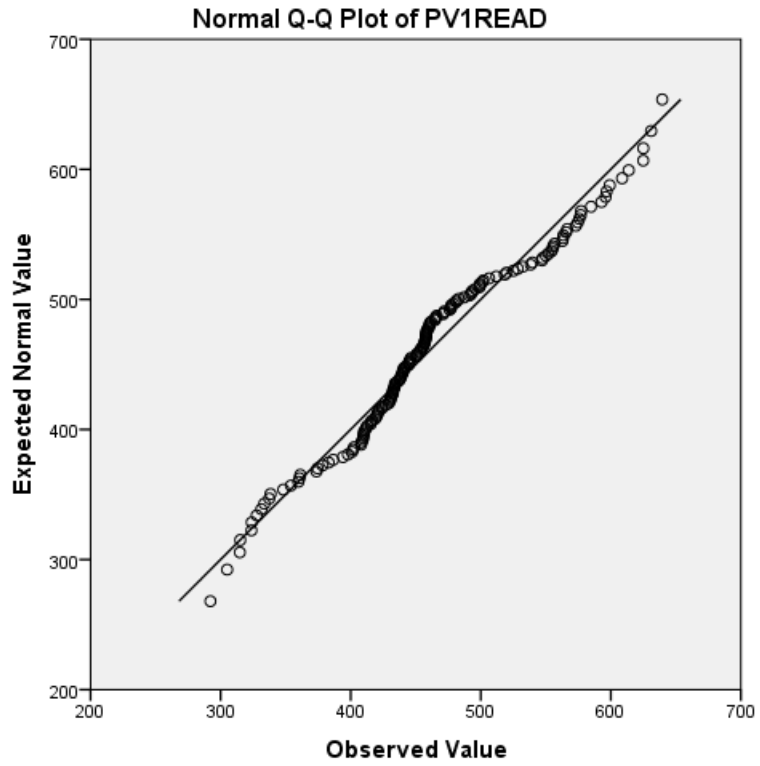
a. Dependent Variable: PV1READ

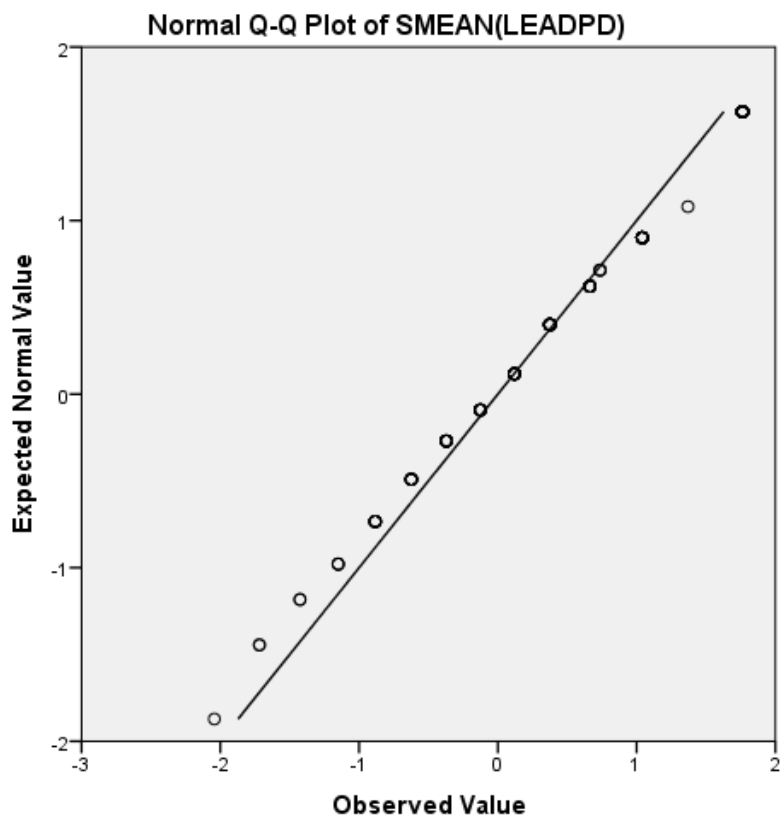
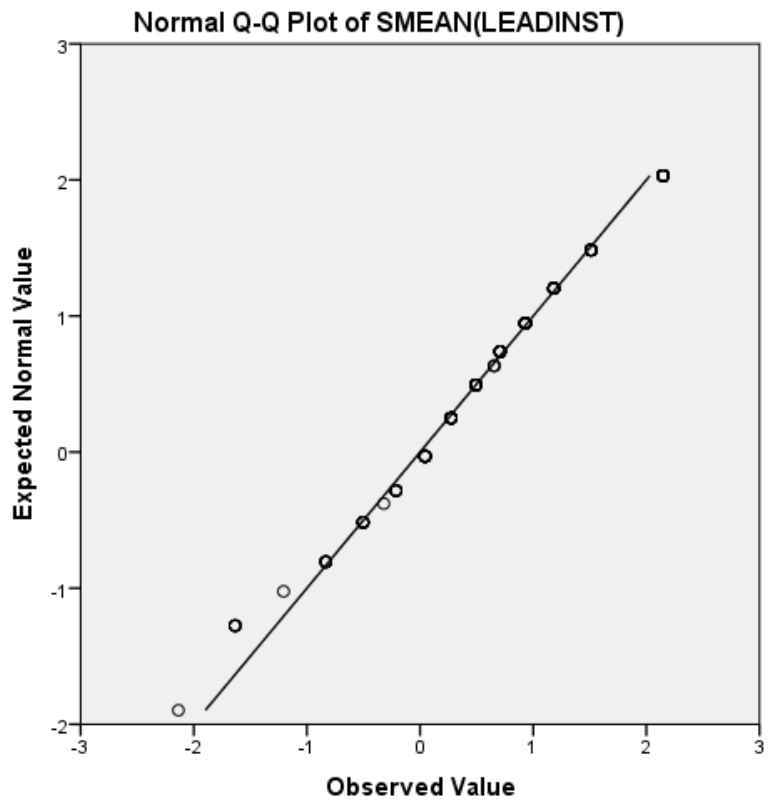
Türkiye örneklemi için yapılan varsayım testleri:

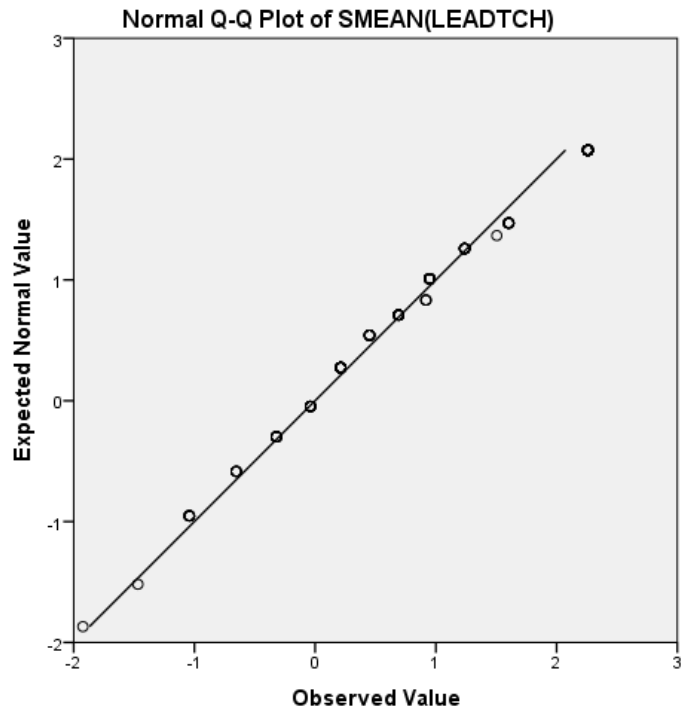
Normallik, Doğrusallık ve Artıkların Eşvaryanslığı











Descriptive Statistics

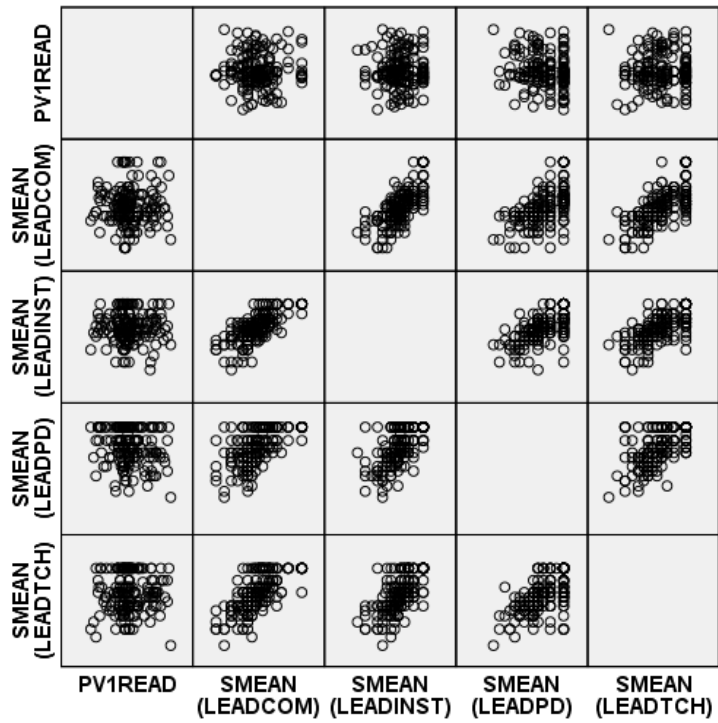
	N	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
PV1READ	170	.287	.186	.022	.370
SMEAN(LEADCOM)	170	.403	.186	.525	.370
SMEAN(LEADINST)	170	-.283	.186	-.055	.370
SMEAN(LEADPD)	170	-.579	.186	-.539	.370
SMEAN(LEADTCH)	170	-.215	.186	-.780	.370
Valid N (listwise)	170				

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		PV1READ	SMEAN (LEADCOM)	SMEAN (LEADINST)	SMEAN (LEADPD)	SMEAN (LEADTCH)
N		170	170	170	170	170
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	460.855897	.428682	.654865	.736511	.917212
	Std. Deviation	71.9375092	1.0011859	.9518571	.9729540	1.0392225
Most Extreme Differences	Absolute	.118	.083	.089	.213	.166
	Positive	.118	.083	.059	.146	.098
	Negative	-.078	-.083	-.089	-.213	-.166
Kolmogorov-Smirnov Z		1.544	1.081	1.155	2.778	2.167
Asymp. Sig. (2-tailed)		.017	.193	.139	.000	.000

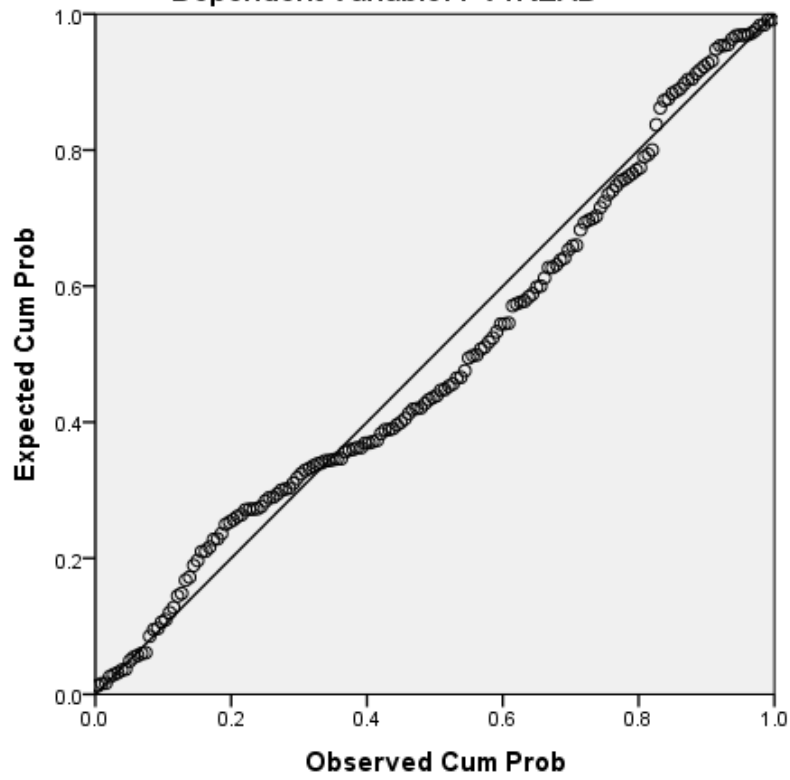
a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.



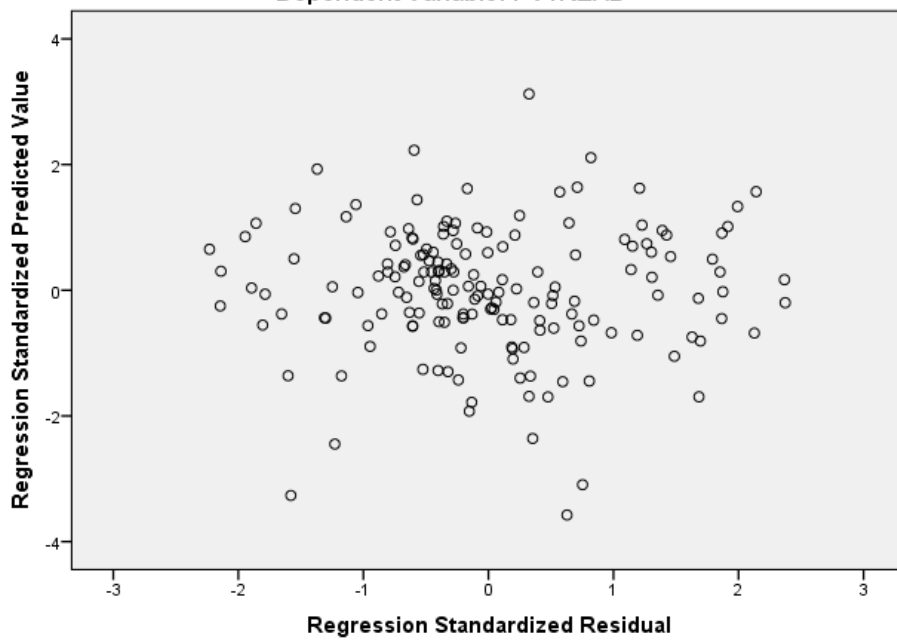
Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual

Dependent Variable: PV1READ



Scatterplot

Dependent Variable: PV1READ



Çoklu Bağlantı, Tekillik ve Otokorelasyon

Correlations

		SMEAN (LEADCOM)	SMEAN (LEADINST)	SMEAN (LEADPD)	SMEAN (LEADTCH)
SMEAN(LEADCOM)	Pearson Correlation	1	.735**	.576**	.691**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000
	N	170	170	170	170
SMEAN(LEADINST)	Pearson Correlation	.735**	1	.635**	.678**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000
	N	170	170	170	170
SMEAN(LEADPD)	Pearson Correlation	.576**	.635**	1	.625**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000
	N	170	170	170	170
SMEAN(LEADTCH)	Pearson Correlation	.691**	.678**	.625**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	
	N	170	170	170	170

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	.243 ^a	.059	.036	70.6185747	.059	2.593	4	165	.038	2.073

a. Predictors: (Constant), SMEAN(LEADTCH), SMEAN(LEADPD), SMEAN(LEADCOM), SMEAN(LEADINST)

b. Dependent Variable: PV1READ

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics		
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF	
1	(Constant)	464.271	7.663		60.585	.000	449.140	479.401						
	SMEAN(LEADCOM)	2.915	8.711	.041	.335	.738	-14.284	20.115	.013	.026	.025	.388	2.578	
	SMEAN(LEADINST)	6.795	9.369	.090	.725	.469	-11.704	25.293	.005	.056	.055	.371	2.695	
	SMEAN(LEADPD)	-24.699	7.721	-.334	-3.199	.002	-39.942	-9.455	-.164	-.242	-.242	.523	1.912	
	SMEAN(LEADTCH)	9.896	8.058	.143	1.228	.221	-6.013	25.805	.023	.095	.093	.421	2.376	

a. Dependent Variable: PV1READ

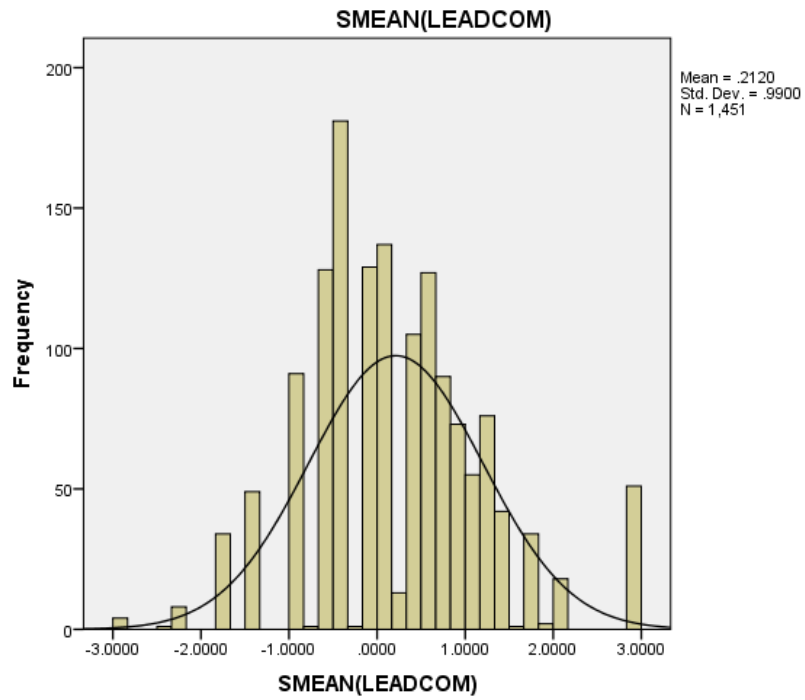
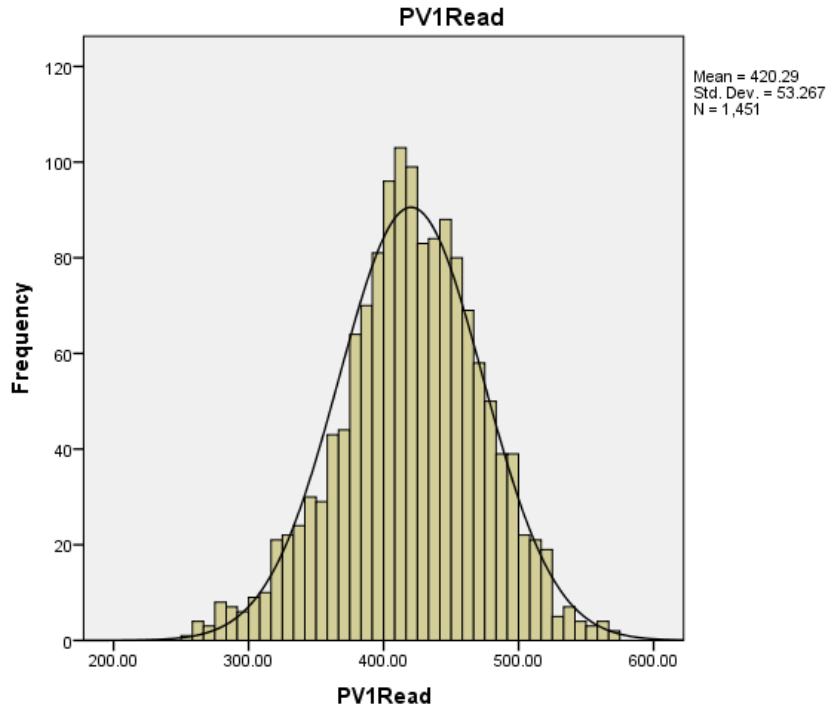
Collinearity Diagnostics^a

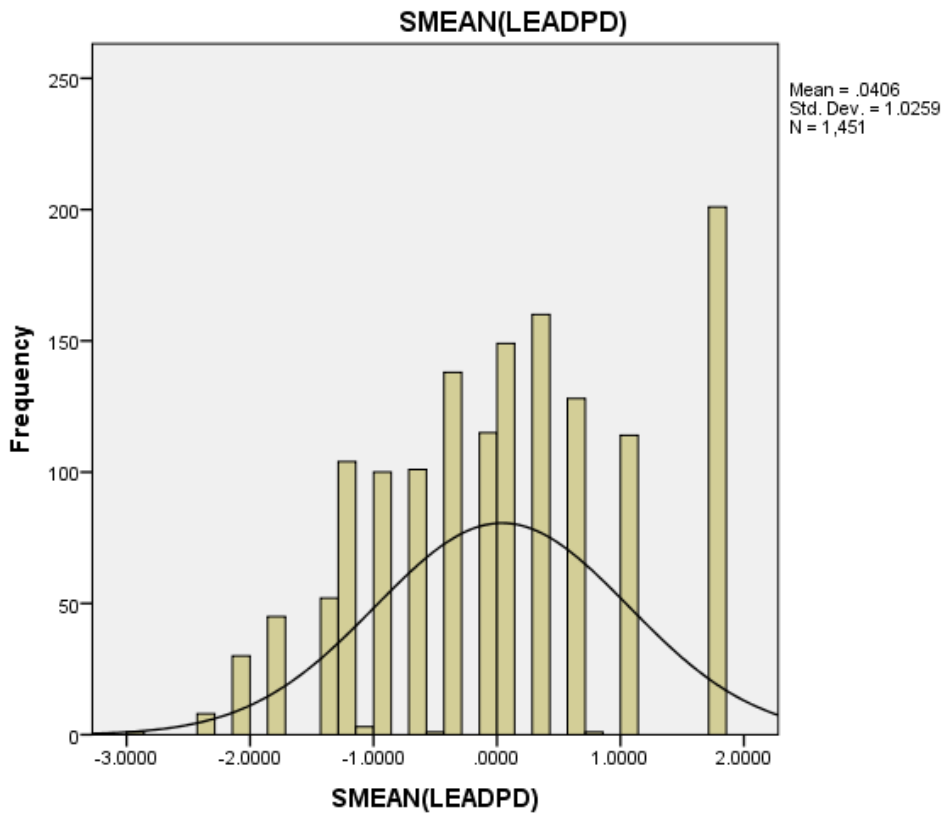
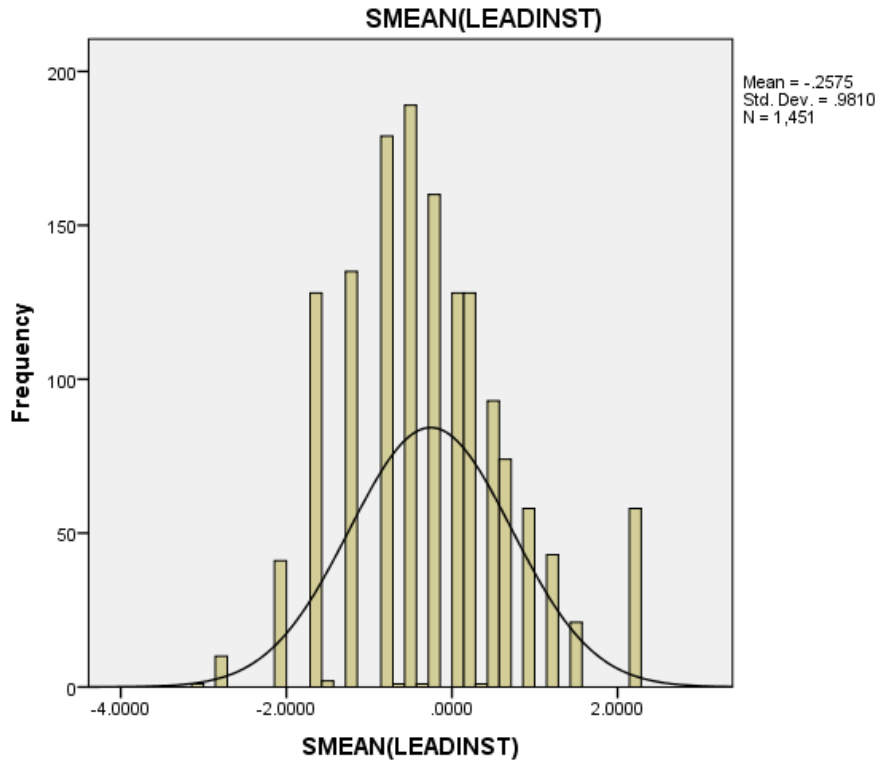
Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions				
				(Constant)	SMEAN (LEADCOM)	SMEAN (LEADINST)	SMEAN (LEADPD)	SMEAN (LEADTCH)
1	1	3.715	1.000	.02	.02	.02	.02	.01
	2	.634	2.420	.51	.16	.02	.00	.00
	3	.282	3.628	.19	.19	.00	.84	.01
	4	.194	4.375	.02	.06	.76	.01	.44
	5	.174	4.620	.25	.58	.20	.14	.54

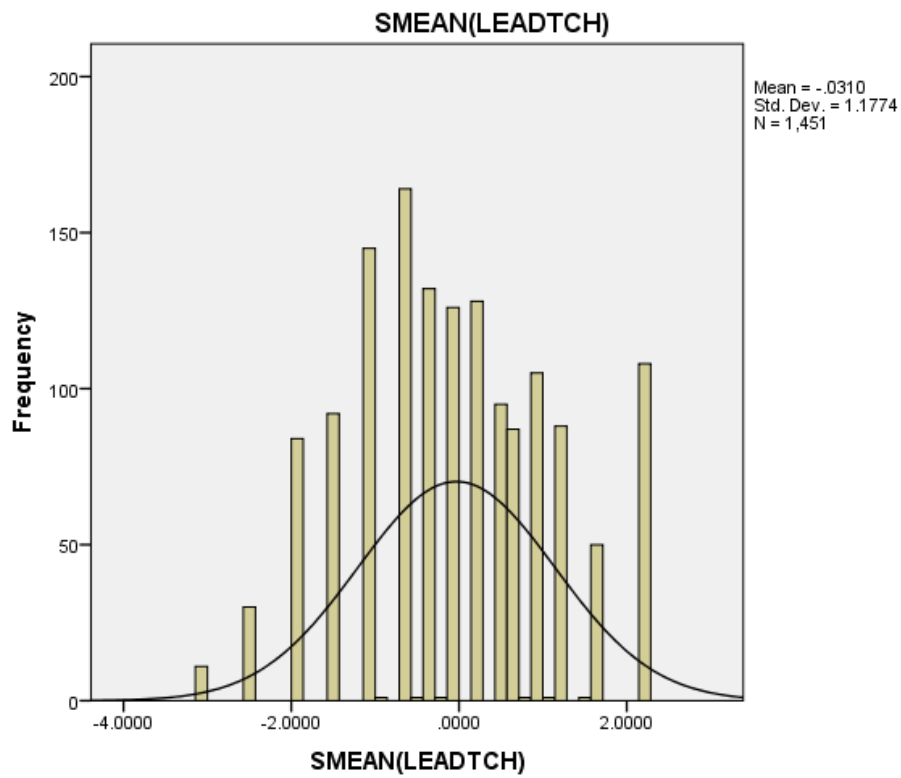
a. Dependent Variable: PV1READ

Meksika örnekleme için yapılan varsayım testleri

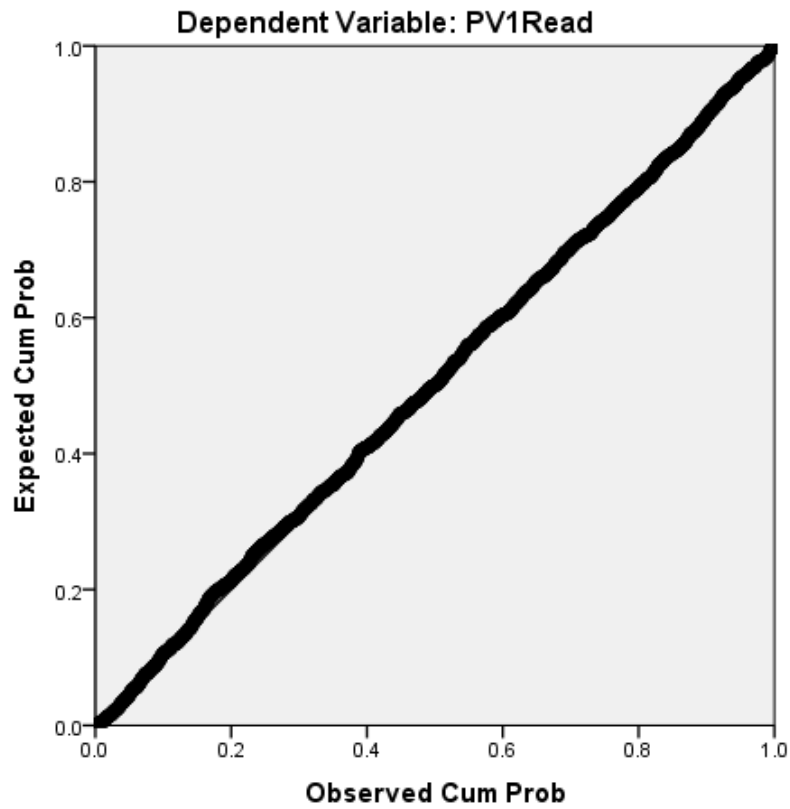
Normallik, Doğrusallık ve Artıkların Eşvaryanslığı

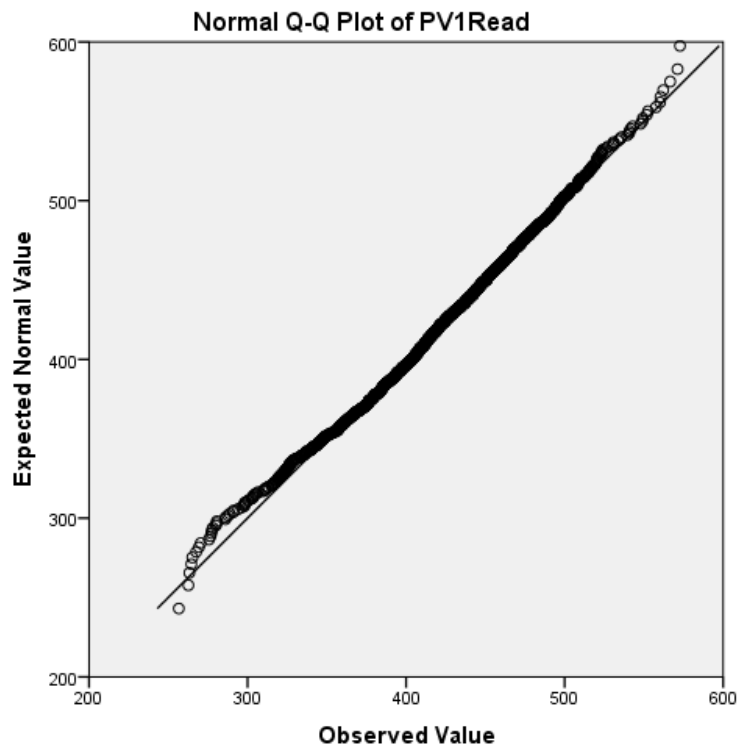
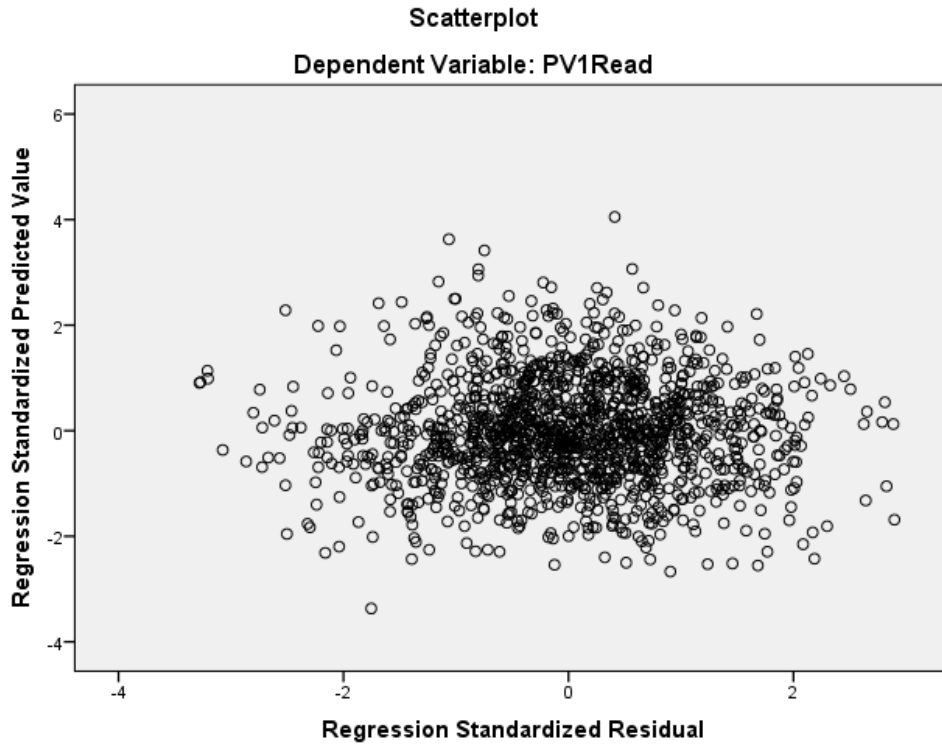


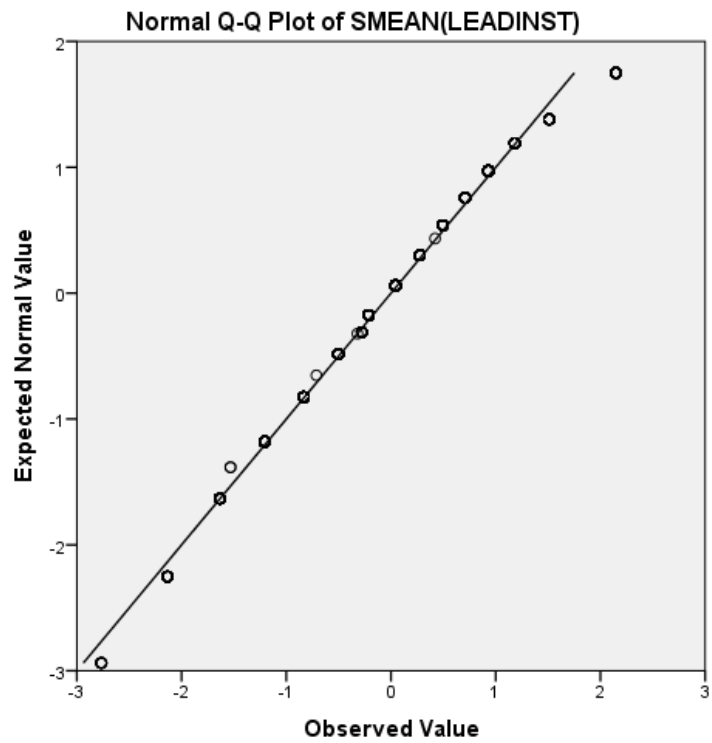
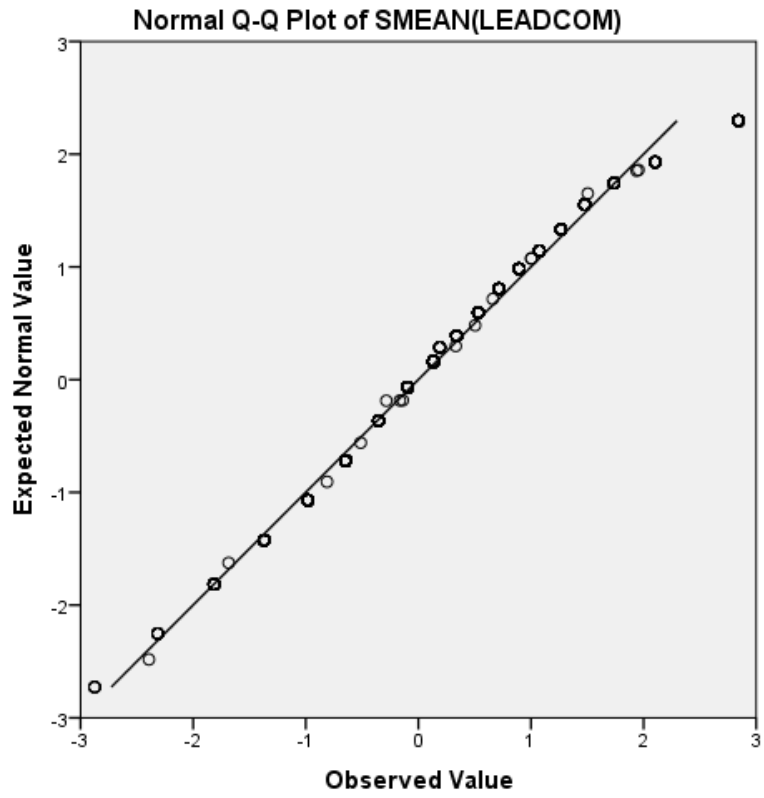


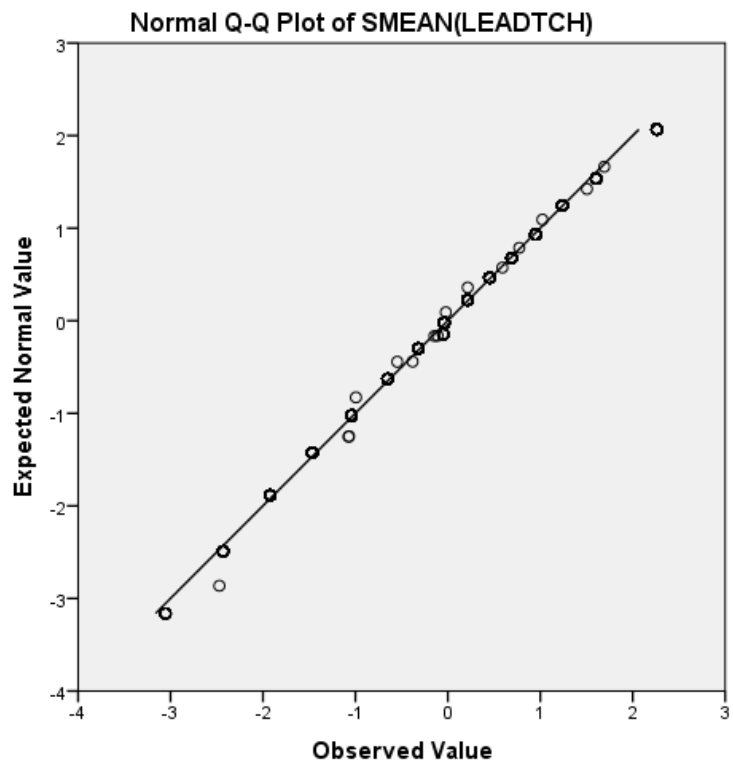
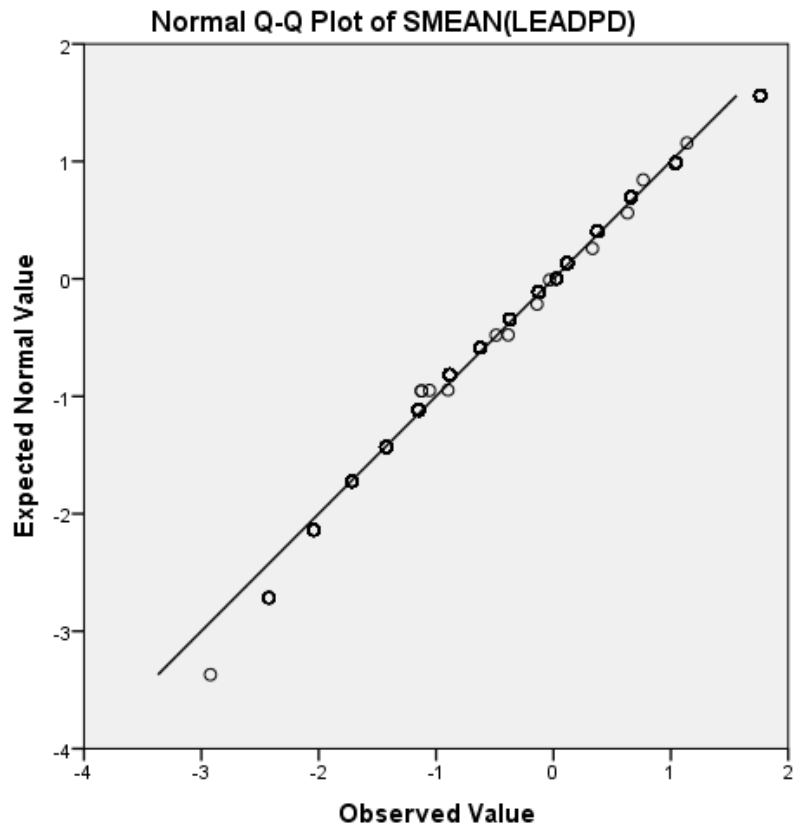


Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual









Descriptive Statistics

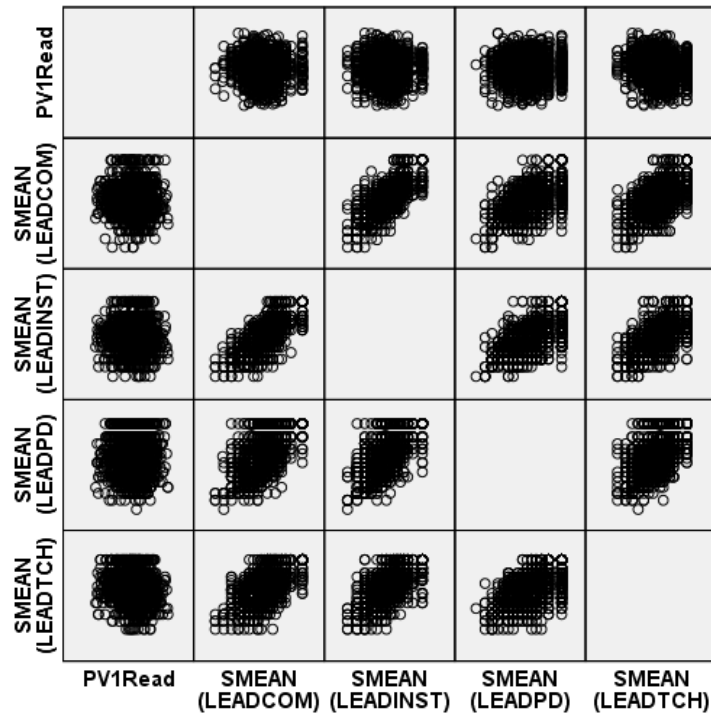
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
PV1Read	1445	256.64	572.75	420.2967	53.19834	-.195	.064	.122	.129
SMEAN(LEADCOM)	1445	-2.8752	2.8406	.211045	.9879042	.294	.064	.604	.129
SMEAN(LEADINST)	1445	-2.7664	2.1468	-.254463	.9709390	.265	.064	.042	.129
SMEAN(LEADPD)	1445	-2.9227	1.7628	.041387	1.0239327	.031	.064	-.607	.129
SMEAN(LEADTCH)	1445	-3.0551	2.2580	-.033235	1.1757620	.035	.064	-.384	.129
Valid N (listwise)	1445								

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		PV1Read	SMEAN (LEADCOM)	SMEAN (LEADINST)	SMEAN (LEADPD)	SMEAN (LEADTCH)
N		1445	1445	1445	1445	1445
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	420.2967	.211045	-.254463	.041387	-.033235
	Std. Deviation	53.19834	.9879042	.9709390	1.0239327	1.1757620
Most Extreme Differences	Absolute	.027	.067	.073	.091	.064
	Positive	.015	.067	.073	.067	.064
	Negative	-.027	-.066	-.059	-.091	-.049
Kolmogorov-Smirnov Z		1.034	2.548	2.785	3.473	2.449
Asymp. Sig. (2-tailed)		.235	.000	.000	.000	.000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.



Çoklu Bağlantı, Tekillik ve Otokorelasyon

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	.245 ^a	.060	.057	51.65064	.060	22.959	4	1440	.000	2.000

a. Predictors: (Constant), SMEAN(LEADTCH), SMEAN(LEADPD), SMEAN(LEADCOM), SMEAN(LEADINST)

b. Dependent Variable: PV1Read

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics		
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF	
1	(Constant)	418.846	1.657		252.754	.000	415.595	422.096						
	SMEAN(LEADCOM)	3.180	2.250	.059	1.414	.158	-1.233	7.593	-.045	.037	.036	.374	2.673	
	SMEAN(LEADINST)	.318	2.353	.006	.135	.893	-4.298	4.934	-.055	.004	.003	.354	2.825	
	SMEAN(LEADPD)	8.794	1.850	.169	4.754	.000	5.166	12.422	.009	.124	.121	.515	1.941	
	SMEAN(LEADTCH)	-14.943	1.654	-.330	-9.035	.000	-18.187	-11.698	-.186	-.232	-.231	.489	2.047	

a. Dependent Variable: PV1Read

Collinearity Diagnostics^a

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions				
				(Constant)	SMEAN (LEADCOM)	SMEAN (LEADINST)	SMEAN (LEADPD)	SMEAN (LEADTCH)
1	1	2.866	1.000	.00	.03	.03	.04	.04
	2	1.137	1.587	.50	.02	.02	.00	.00
	3	.415	2.627	.00	.20	.09	.81	.00
	4	.383	2.736	.00	.06	.07	.13	.96
	5	.198	3.804	.49	.68	.79	.02	.00

a. Dependent Variable: PV1Read

Correlations

		SMEAN (LEADCOM)	SMEAN (LEADINST)	SMEAN (LEADPD)	SMEAN (LEADTCH)
SMEAN(LEADCOM)	Pearson Correlation	1	.760**	.609**	.639**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000
	N	1445	1445	1445	1445
SMEAN(LEADINST)	Pearson Correlation	.760**	1	.636**	.648**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000
	N	1445	1445	1445	1445
SMEAN(LEADPD)	Pearson Correlation	.609**	.636**	1	.607**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000
	N	1445	1445	1445	1445
SMEAN(LEADTCH)	Pearson Correlation	.639**	.648**	.607**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	
	N	1445	1445	1445	1445

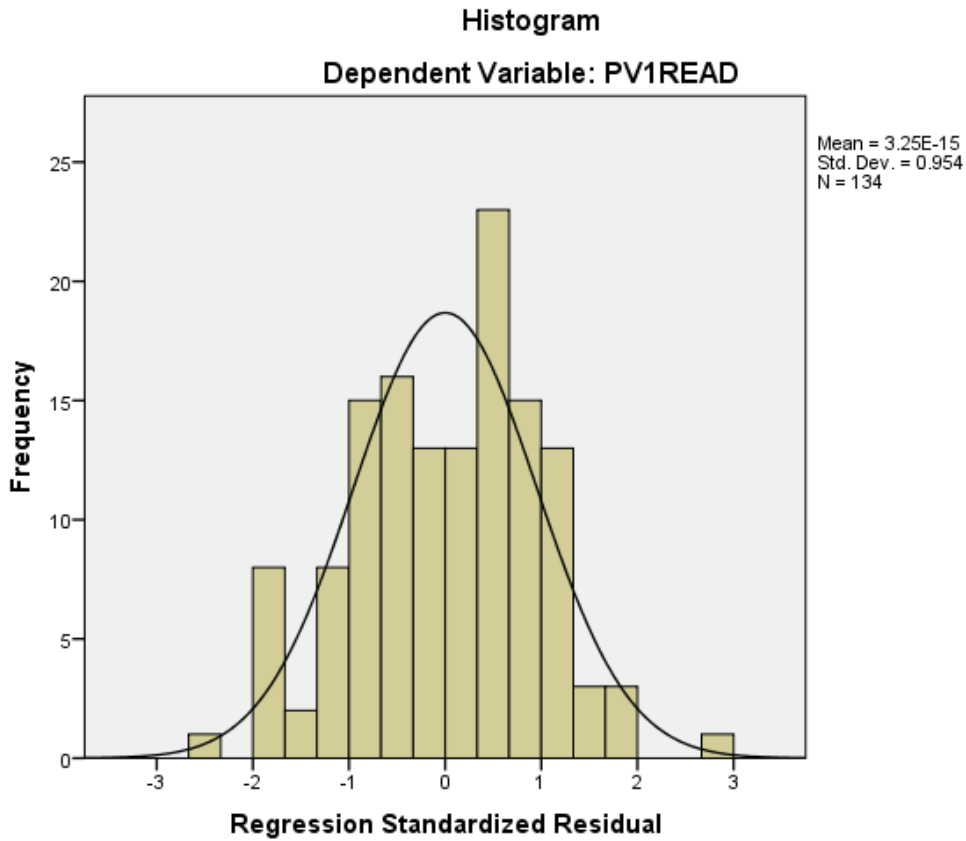
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Kore, Meksika ve Türkiye’de okul özerkliğinin öğrenci başarısına etkisi araştırmak için yapılan varsayım testleri aşağıda verilmiştir.

Kore örneklemi için yapılan varsayım testleri:

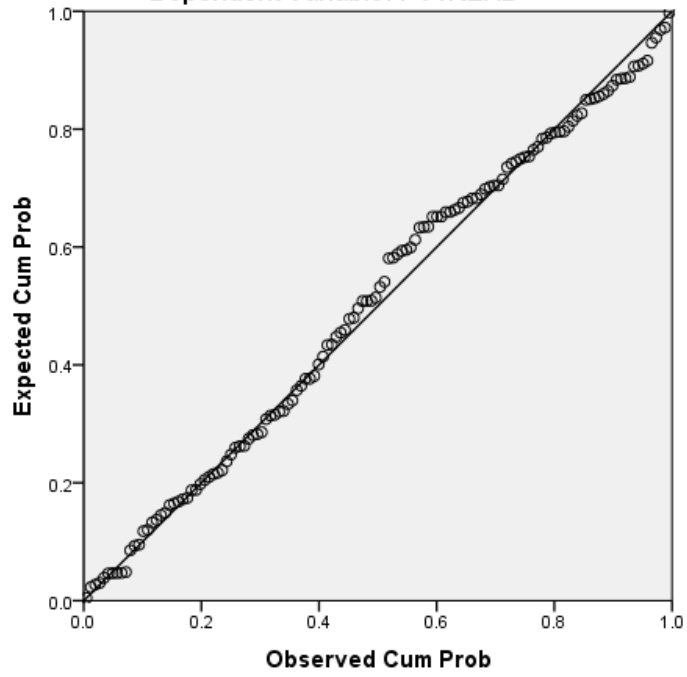
Coefficients ^a										
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
1	(Constant)	489.727	21.506		22.772	.000	447.150	532.303		
	Responsibility - Hiring teachers	31.867	12.714	.314	2.506	.014	6.696	57.038	.451	2.216
	Responsibility - Firing teachers	-19.117	14.668	-.170	-1.303	.195	-48.157	9.922	.415	2.412
	Responsibility - Teacher start salaries	-62.220	29.795	-.310	-2.088	.039	-121.206	-3.233	.321	3.119
	Responsibility - Salary increase	36.982	34.715	.152	1.065	.289	-31.746	105.710	.346	2.891
	Responsibility - Budget formulation	7.130	9.682	.068	.736	.463	-12.038	26.299	.835	1.197
	Responsibility - Budget allocation	3.054	13.005	.023	.235	.815	-22.693	28.801	.768	1.302
	Responsibility - Disciplinary policies	-7.230	17.559	-.047	-.412	.681	-41.992	27.532	.550	1.818
	Responsibility - Assessment policies	23.384	19.178	.147	1.219	.225	-14.584	61.352	.488	2.050
	Responsibility - Student admittance	.662	14.221	.005	.047	.963	-27.492	28.816	.643	1.556
	Responsibility - Textbook selection	25.574	24.431	.113	1.047	.297	-22.793	73.941	.603	1.657
	Responsibility - Course content	-7.649	17.991	-.044	-.425	.671	-43.266	27.968	.676	1.480
	Responsibility - Courses offered	2.646	13.329	.021	.199	.843	-23.743	29.035	.661	1.512

a. Dependent Variable: PV1READ



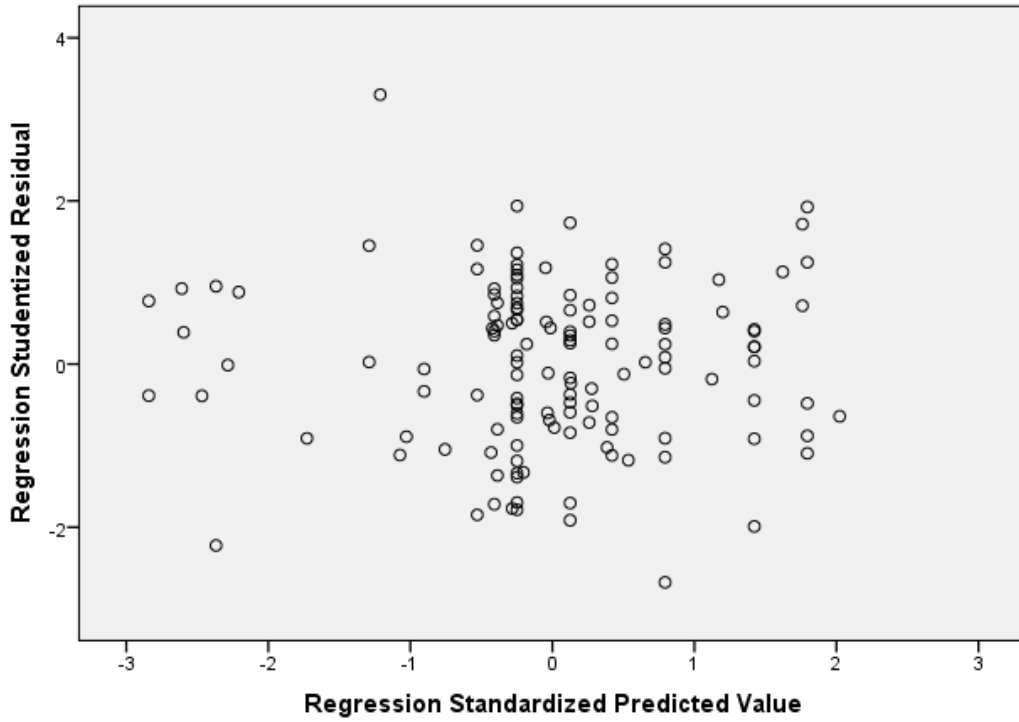
Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual

Dependent Variable: PV1READ

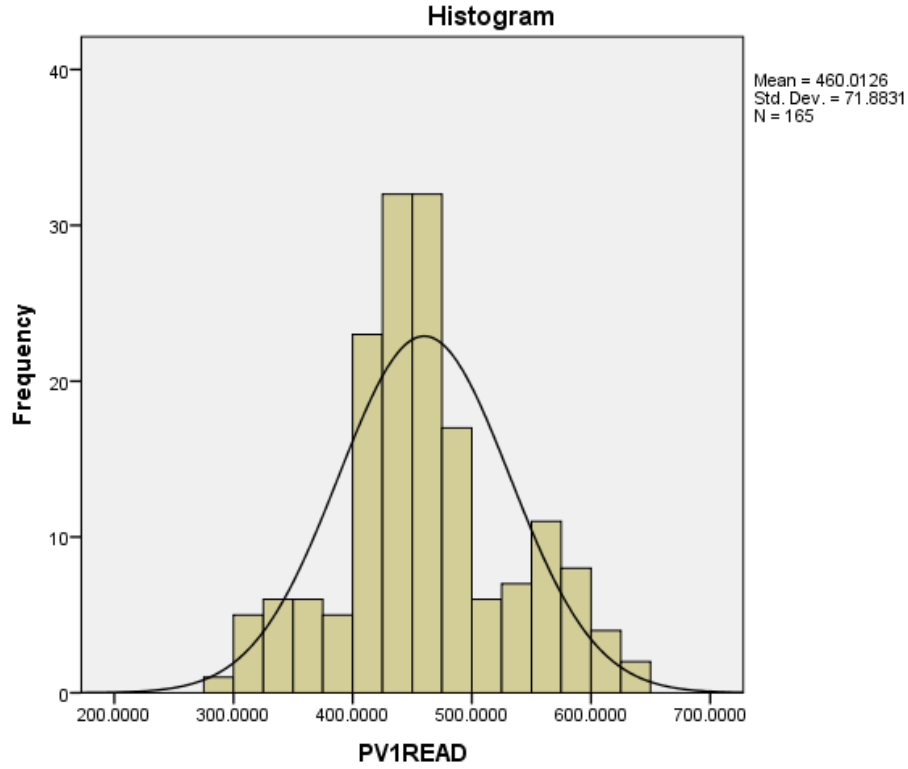


Scatterplot

Dependent Variable: PV1READ



Türkiye örneklemi için yapılan varsayım testleri:



Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	.485 ^a	.235	.175	65.2863953	.235	3.901	12	152	.000	2.166

a. Predictors: (Constant), Responsibility - Courses offered, Responsibility - Student admittance, Responsibility - Teacher start salaries, Responsibility - Budget formulation, Responsibility - Assessment policies, Responsibility - Textbook selection, Responsibility - Salary increase, Responsibility - Budget allocation, Responsibility - Course content, Responsibility - Hiring teachers, Responsibility - Disciplinary policies, Responsibility - Firing teachers

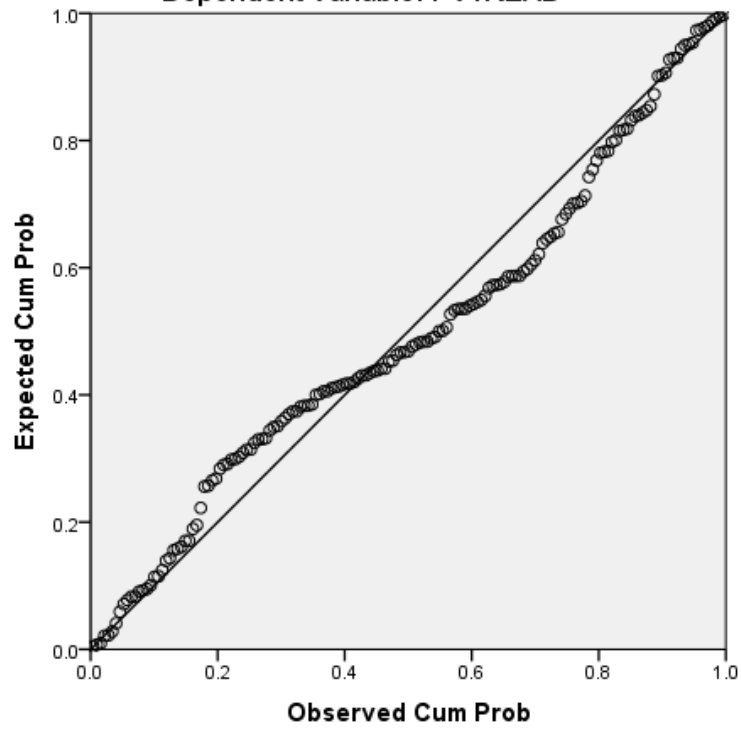
b. Dependent Variable: PV1READ

Coefficients^a

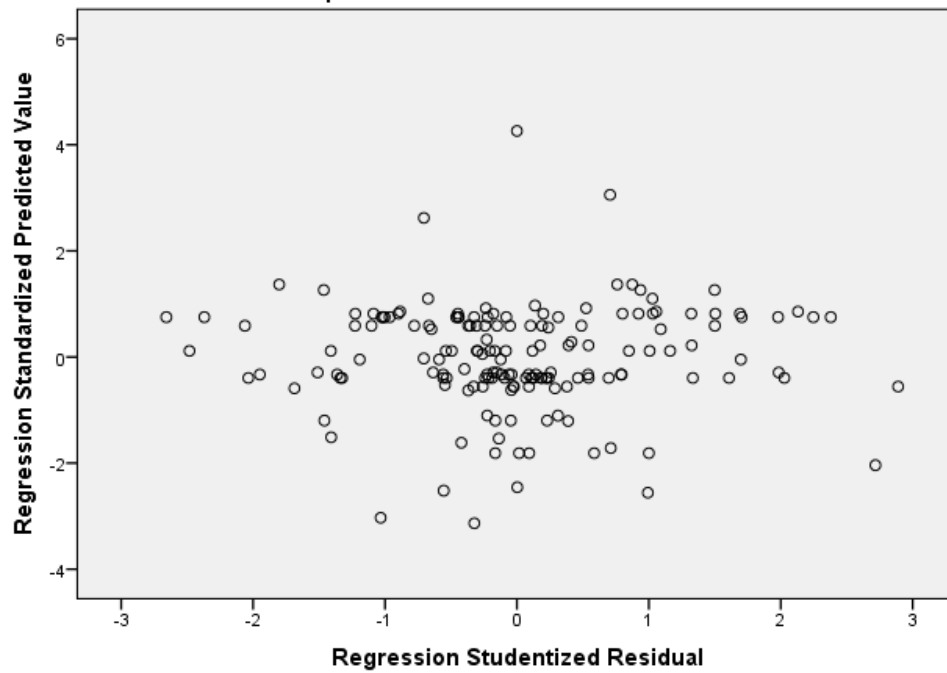
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
1	(Constant)	480.564	12.064		39.833	.000	456.728	504.399		
	Responsibility - Hiring teachers	234.260	70.367	.560	3.329	.001	95.238	373.283	.178	5.632
	Responsibility - Firing teachers	-172.031	85.445	-.369	-2.013	.046	-340.843	-3.218	.150	6.685
	Responsibility - Teacher start salaries	87.428	47.758	.163	1.831	.069	-6.927	181.783	.634	1.576
	Responsibility - Salary increase	-27.957	67.689	-.043	-.413	.680	-161.690	105.776	.471	2.124
	Responsibility - Budget formulation	-2.256	12.723	-.015	-.177	.860	-27.392	22.880	.676	1.479
	Responsibility - Budget allocation	7.940	14.895	.045	.533	.595	-21.488	37.368	.697	1.435
	Responsibility - Disciplinary policies	-42.585	25.392	-.202	-1.677	.096	-92.752	7.581	.347	2.884
	Responsibility - Assessment policies	-6.825	24.042	-.034	-.284	.777	-54.325	40.675	.348	2.877
	Responsibility - Student admittance	-40.017	11.565	-.270	-3.460	.001	-62.866	-17.167	.823	1.215
	Responsibility - Textbook selection	17.820	12.802	.112	1.392	.166	-7.472	43.113	.784	1.276
	Responsibility - Course content	-46.128	23.949	-.173	-1.926	.056	-93.445	1.188	.621	1.612
	Responsibility - Courses offered	3.615	14.107	.021	.256	.798	-24.255	31.485	.777	1.287

a. Dependent Variable: PV1READ

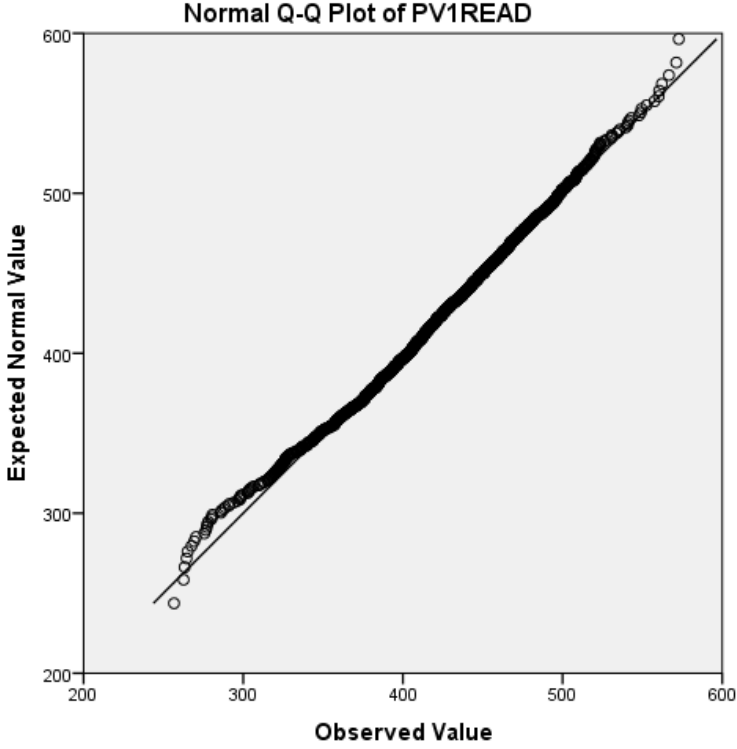
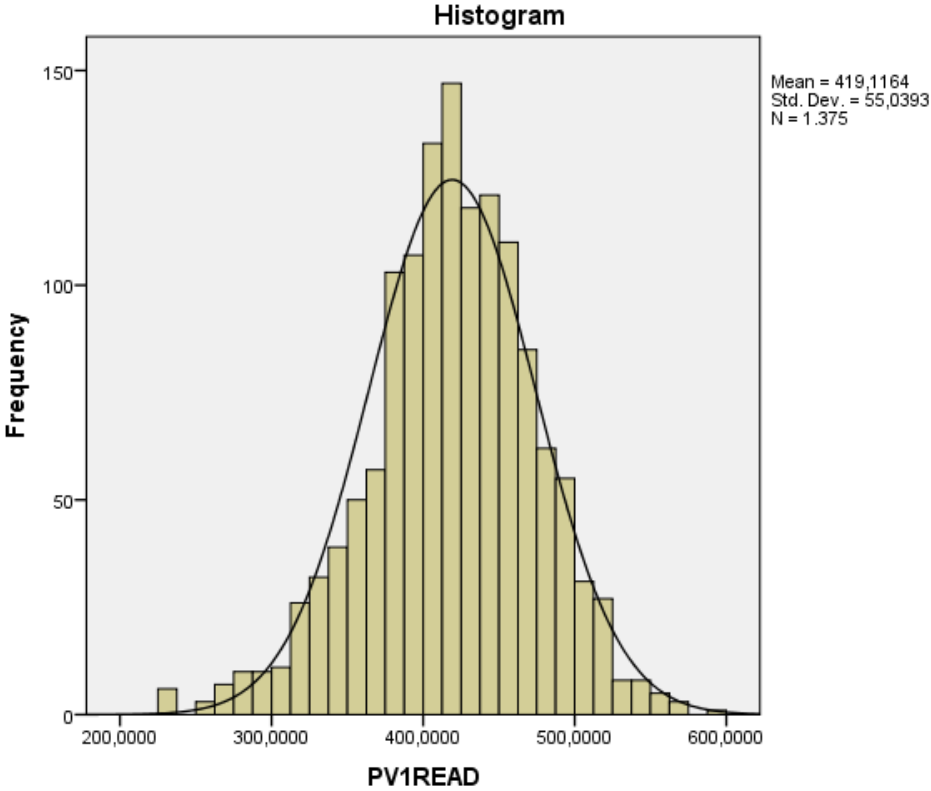
Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: PV1READ



Scatterplot
Dependent Variable: PV1READ



Meksika örneklemi için yapılan varsayım testleri:



Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,486 ^a	,236	,230	46,6906790	,236	34,903	12	1353	,000	,454

a. Predictors: (Constant), Responsibility - Courses offered, Responsibility - Disciplinary policies, Responsibility - Hiring teachers, Responsibility - Student admittance, Responsibility - Textbook selection, Responsibility - Budget allocation, Responsibility - Assessment policies, Responsibility - Budget formulation, Responsibility - Salary increase, Responsibility - Course content, Responsibility - Firing teachers, Responsibility - Teacher start salaries

b. Dependent Variable: PV1READ

Coefficients^a

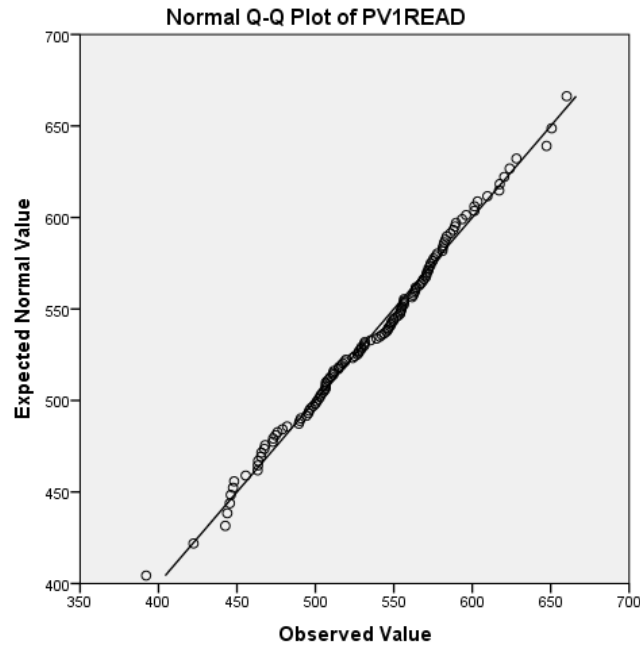
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
1	(Constant)	412,408	3,752		109,908	,000	405,047	419,769		
	Responsibility - Hiring teachers	37,139	3,666	,345	10,130	,000	29,947	44,332	,486	2,058
	Responsibility - Firing teachers	-,943	4,504	-,008	-,209	,834	-9,778	7,893	,358	2,792
	Responsibility - Teacher start salaries	15,443	6,991	,122	2,209	,027	1,729	29,157	,187	5,360
	Responsibility - Salary increase	2,552	6,914	,020	,369	,712	-11,012	16,116	,201	4,984
	Responsibility - Budget formulation	2,994	3,315	,028	,903	,367	-3,508	9,496	,603	1,659
	Responsibility - Budget allocation	-1,494	3,799	-,012	-,393	,694	-8,947	5,959	,633	1,579
	Responsibility - Disciplinary policies	-8,456	3,973	-,059	-2,128	,033	-16,251	-,662	,743	1,346
	Responsibility - Assessment policies	-8,553	3,080	-,079	-2,777	,006	-14,596	-2,511	,705	1,418
	Responsibility - Student admittance	-12,666	3,087	-,110	-4,103	,000	-18,722	-6,609	,787	1,270
	Responsibility - Textbook selection	13,671	2,912	,125	4,694	,000	7,958	19,384	,792	1,262
	Responsibility - Course content	-2,002	4,053	-,016	-,494	,621	-9,952	5,948	,567	1,764
	Responsibility - Courses offered	5,041	4,989	,032	1,010	,312	-4,745	14,827	,561	1,784

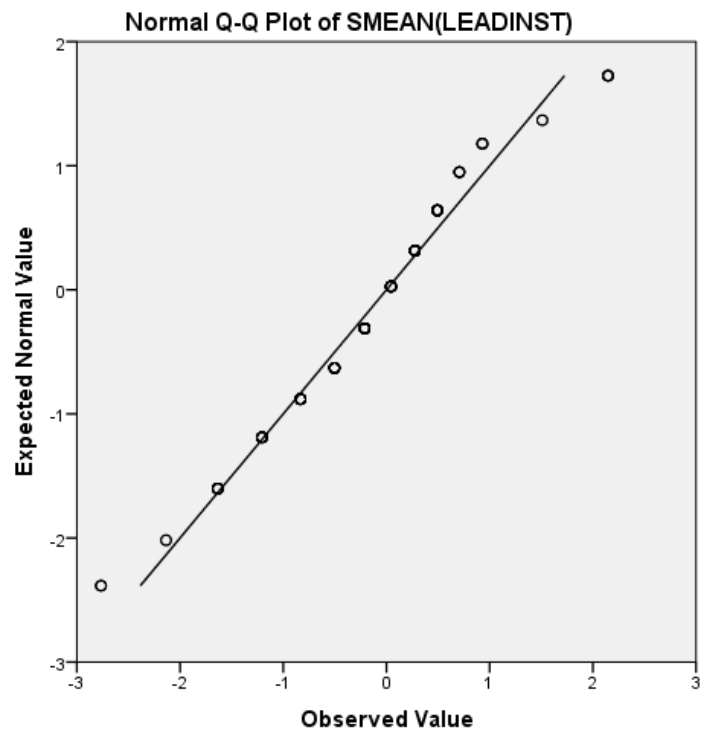
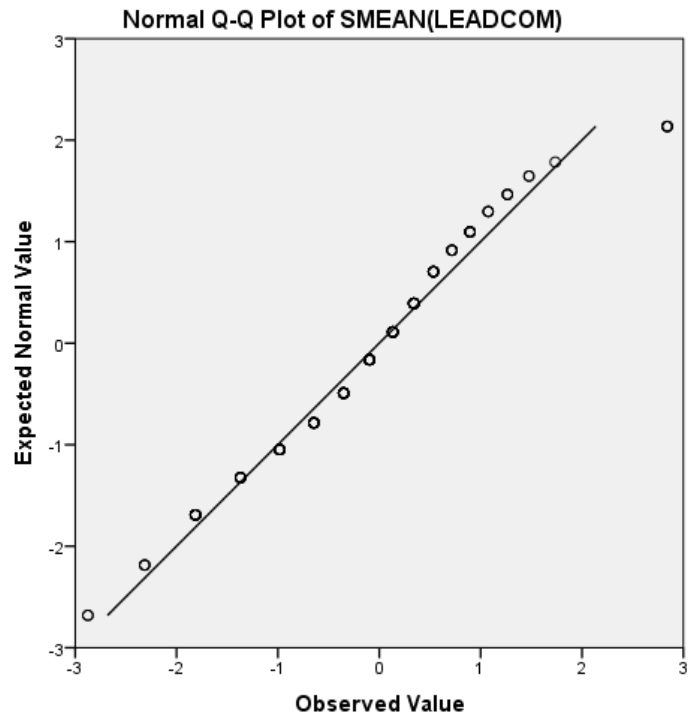
a. Dependent Variable: PV1READ

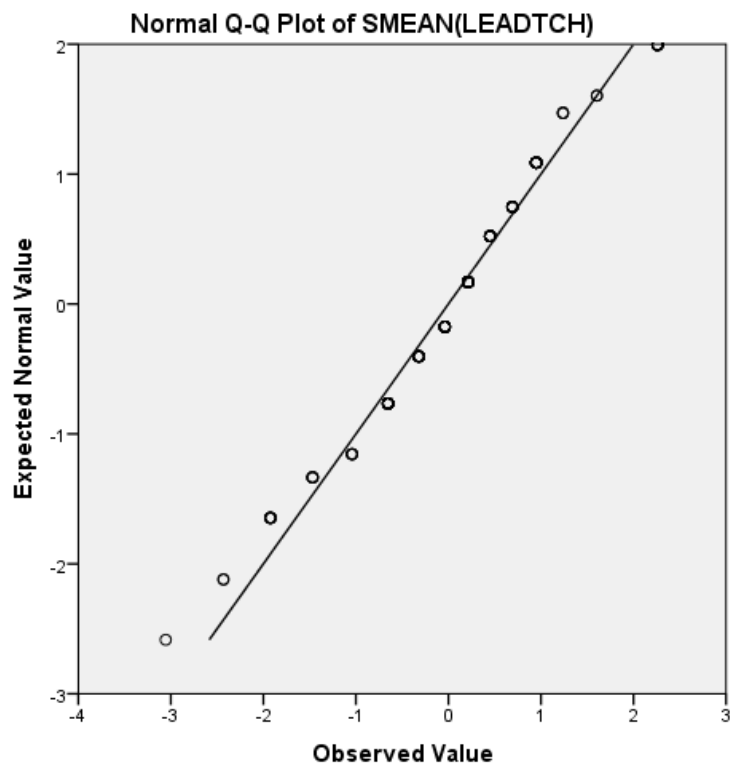
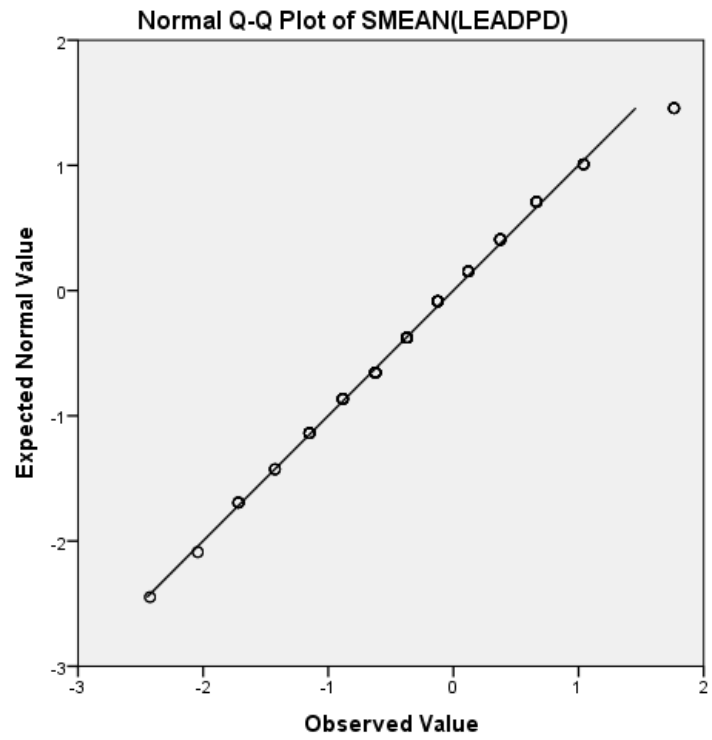
Kore, Meksika ve Türkiye’de okul liderliği ve okul özerkliğinin birlikte öğrenci başarısına etkisi araştırmak için yapılan varsayım testleri aşağıda verilmiştir.

Kore örnekleme için yapılan varsayım testleri:

Normallik, Doğrusallık ve Artıkların Eşvaryanslığı

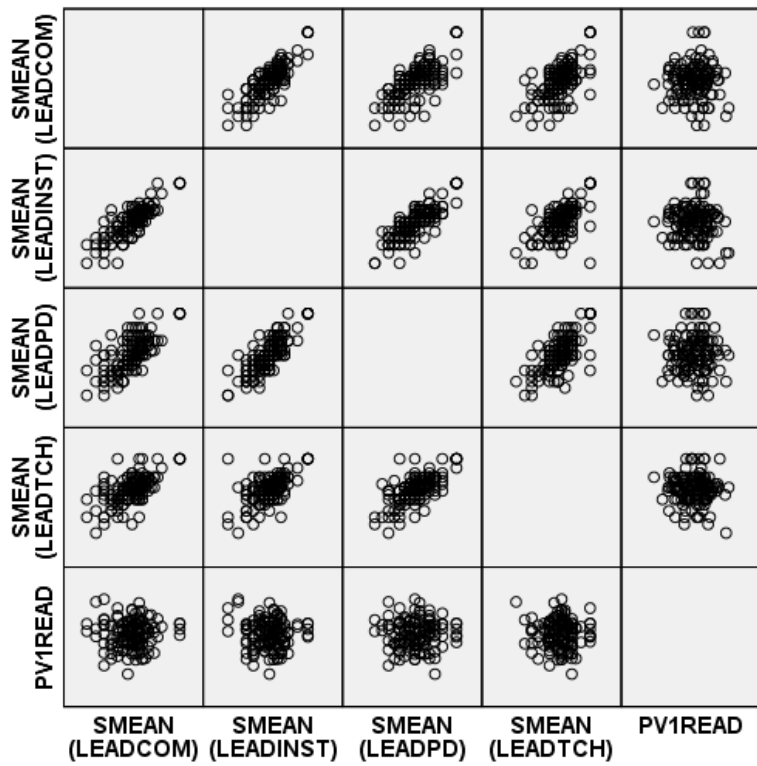




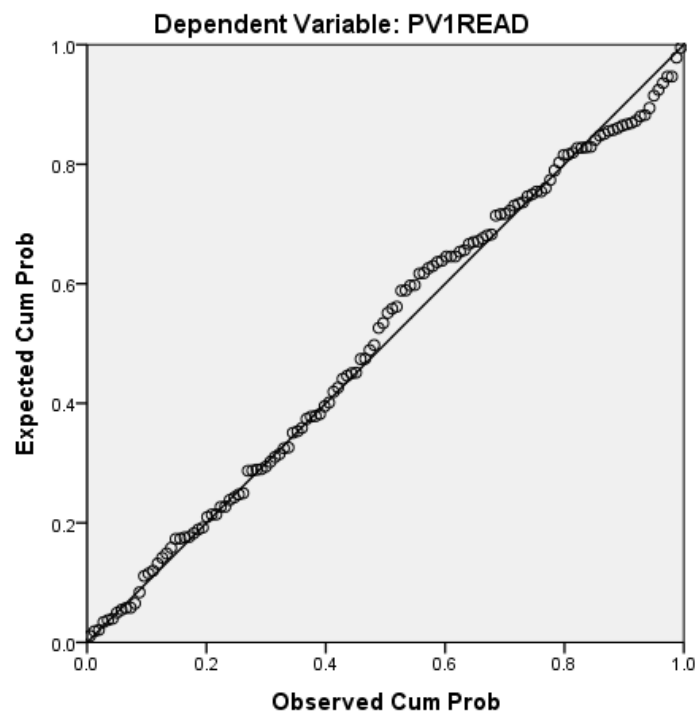


Descriptive Statistics

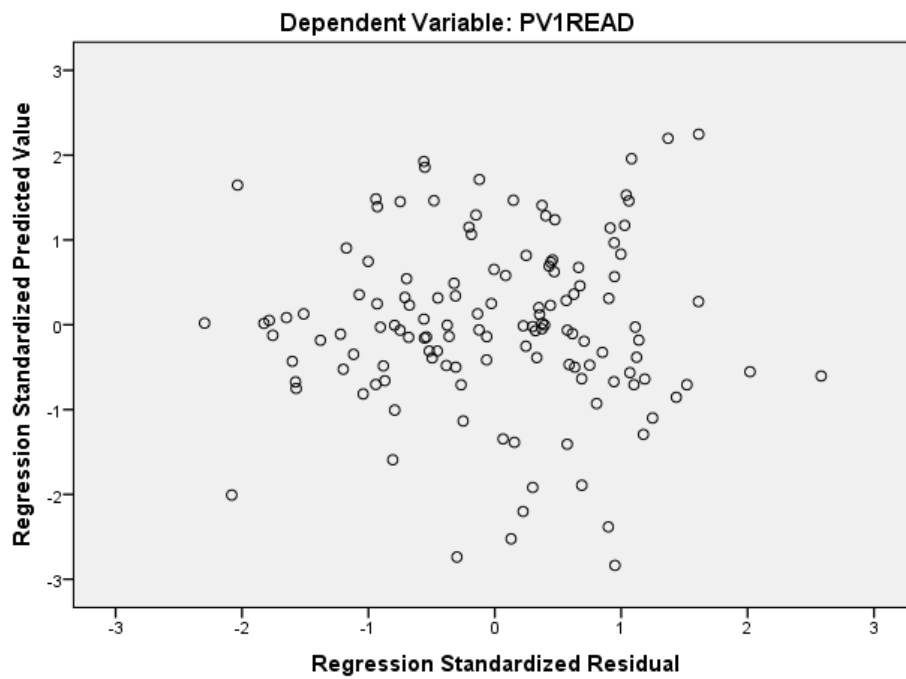
	N	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
SMEAN(LEADCOM)	132	.101	.211	.950	.419
SMEAN(LEADINST)	132	-.050	.211	.739	.419
SMEAN(LEADPD)	132	.166	.211	.024	.419
SMEAN(LEADTCH)	132	-.230	.211	.635	.419
PV1READ	132	-.116	.211	-.160	.419
Valid N (listwise)	132				



Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



Scatterplot



Çoklu Bağlantı, Tekillik ve Otokorelasyon

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	.399 ^a	.160	.043	49.3681322	.160	1.364	16	115	.172	.290

a. Predictors: (Constant), Responsibility - Courses offered, SMEAN(LEADINST), Responsibility - Salary increase, Responsibility - Budget allocation, Responsibility - Budget formulation, Responsibility - Hiring teachers, Responsibility - Assessment policies, Responsibility - Course content, Responsibility - Student admittance, SMEAN(LEADTCH), Responsibility - Textbook selection, Responsibility - Disciplinary policies, Responsibility - Firing teachers, SMEAN(LEADCOM), SMEAN(LEADPD), Responsibility - Teacher start salaries

b. Dependent Variable: PV1READ

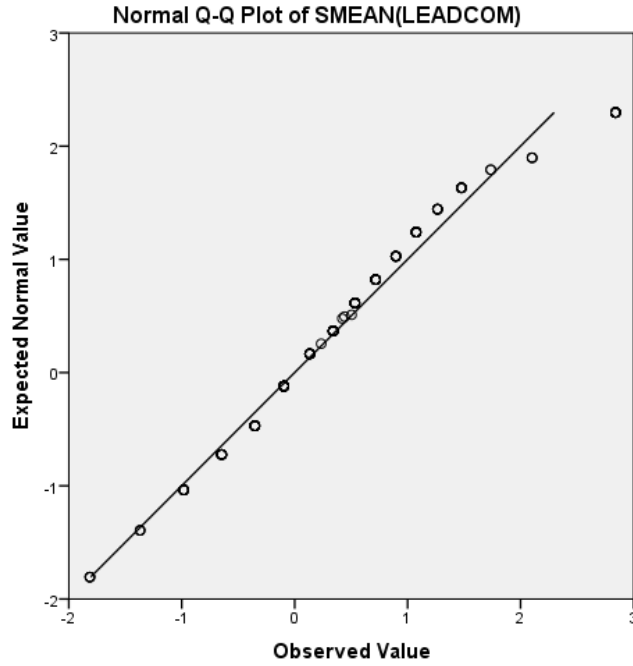
Coefficients^a

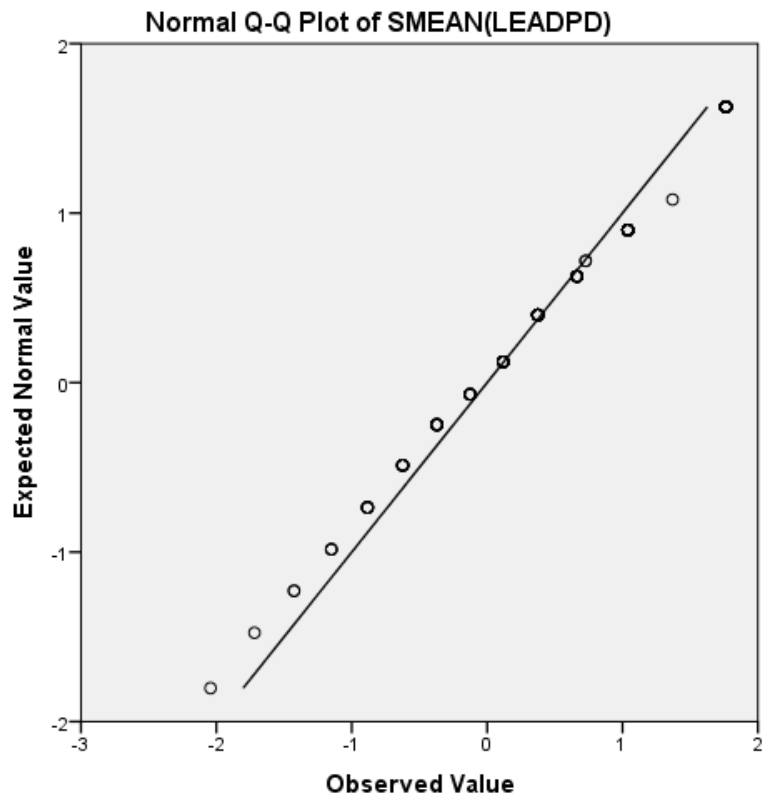
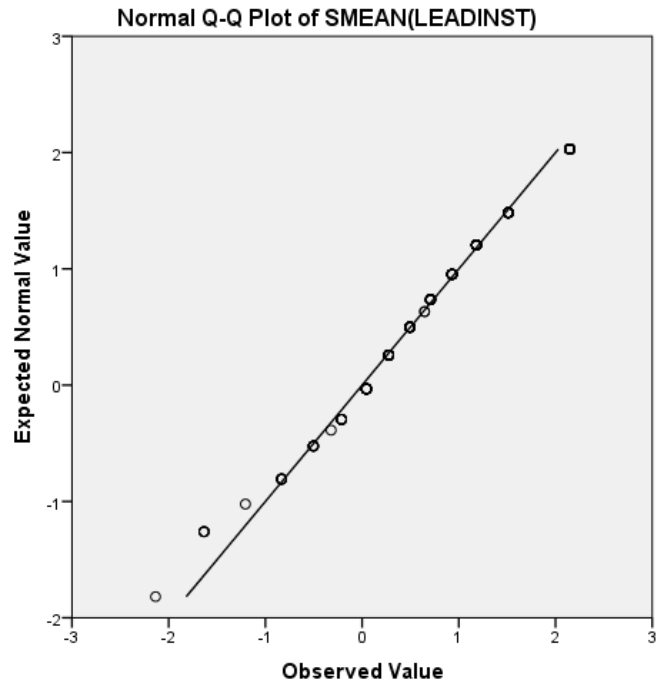
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics		
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF	
1	(Constant)	493.018	22.066		22.343	.000	449.310	536.726						
	SMEAN(LEADCOM)	9.430	7.911	.199	1.192	.236	-6.240	25.100	.019	.110	.102	.263	3.805	
	SMEAN(LEADINST)	-14.845	10.219	-.281	-1.453	.149	-35.087	5.397	-.065	-.134	-.124	.195	5.117	
	SMEAN(LEADPD)	12.365	9.599	.219	1.288	.200	-6.649	31.379	.008	.119	.110	.253	3.953	
	SMEAN(LEADTCH)	-6.548	6.173	-.133	-1.061	.291	-18.776	5.680	-.047	-.098	-.091	.463	2.160	
	Responsibility - Hiring teachers	31.281	13.066	.308	2.394	.018	5.400	57.162	.189	.218	.205	.443	2.258	
	Responsibility - Firing teachers	-20.103	14.991	-.178	-1.341	.183	-49.797	9.592	.023	-.124	-.115	.414	2.414	
	Responsibility - Teacher start salaries	-45.217	37.035	-.215	-1.221	.225	-118.575	28.142	-.108	-.113	-.104	.236	4.229	
	Responsibility - Salary increase	23.084	41.605	.096	.555	.580	-59.328	105.497	-.056	.052	.047	.246	4.068	
	Responsibility - Budget formulation	9.008	10.073	.085	.894	.373	-10.945	28.960	.152	.083	.076	.801	1.248	
	Responsibility - Budget allocation	2.219	13.206	.016	.168	.867	-23.940	28.378	.094	.016	.014	.762	1.312	
	Responsibility - Disciplinary policies	-3.337	18.078	-.022	-.185	.854	-39.147	32.472	.121	-.017	-.016	.530	1.886	
	Responsibility - Assessment policies	20.647	19.762	.130	1.045	.298	-18.497	59.791	.190	.097	.089	.469	2.130	
	Responsibility - Student admittance	-.714	15.501	-.005	-.046	.963	-31.418	29.989	.066	-.004	-.004	.574	1.741	
	Responsibility - Textbook selection	23.313	25.085	.104	.929	.355	-26.376	73.001	.209	.086	.079	.584	1.711	
	Responsibility - Course content	-6.178	18.841	-.035	-.328	.744	-43.499	31.144	.075	-.031	-.028	.629	1.589	
	Responsibility - Courses offered	2.699	13.940	.021	.194	.847	-24.914	30.312	.100	.018	.017	.639	1.566	

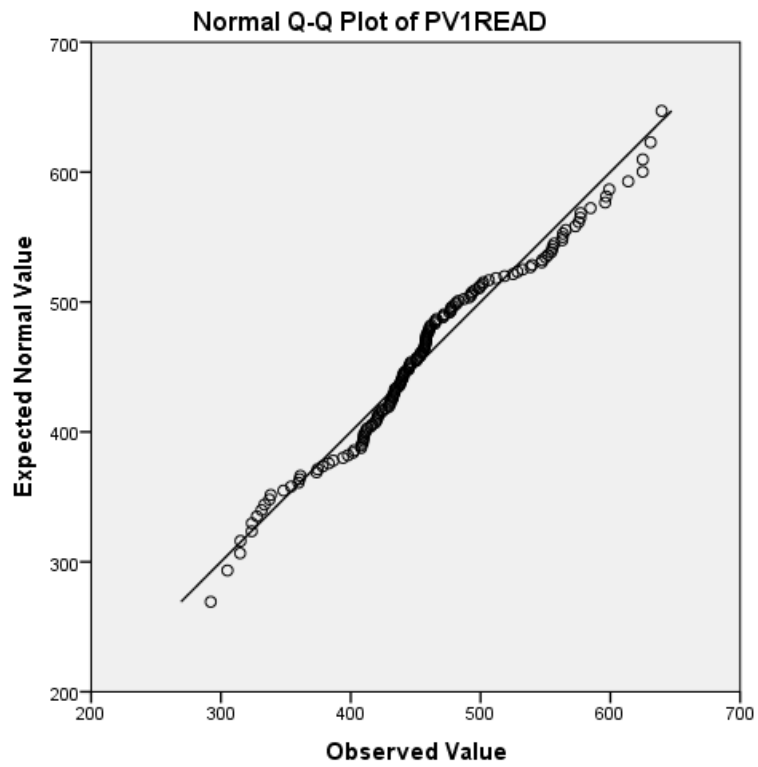
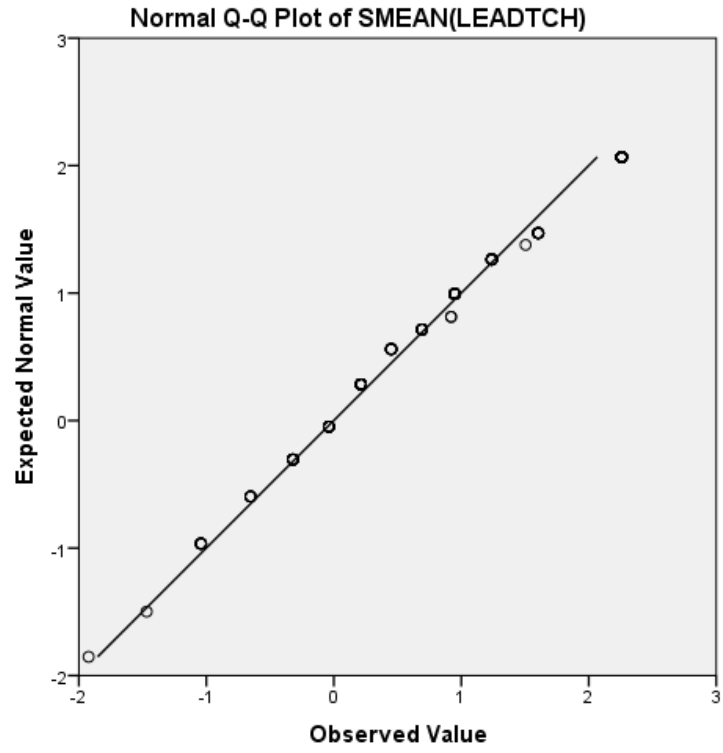
a. Dependent Variable: PV1READ

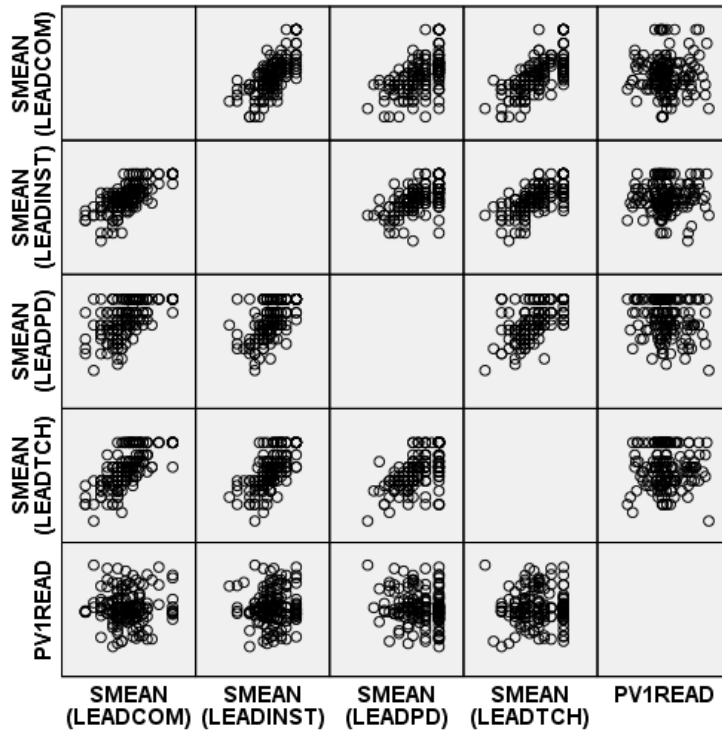
Türkiye örneklemini için yapılan varsayım testleri:

Normallik, Doğrusallık ve Artıkların Eşvaryanslığı



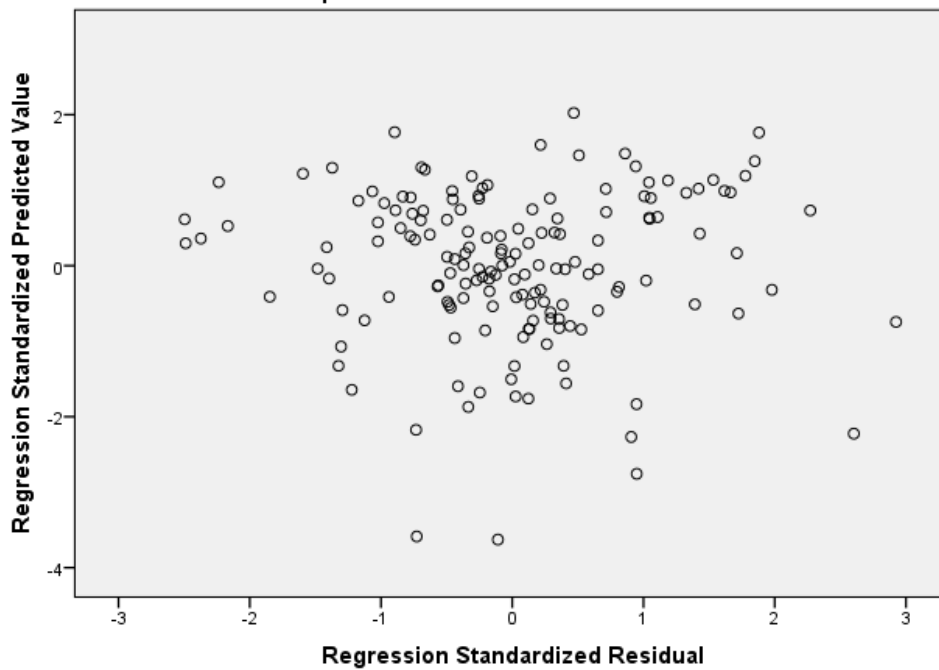


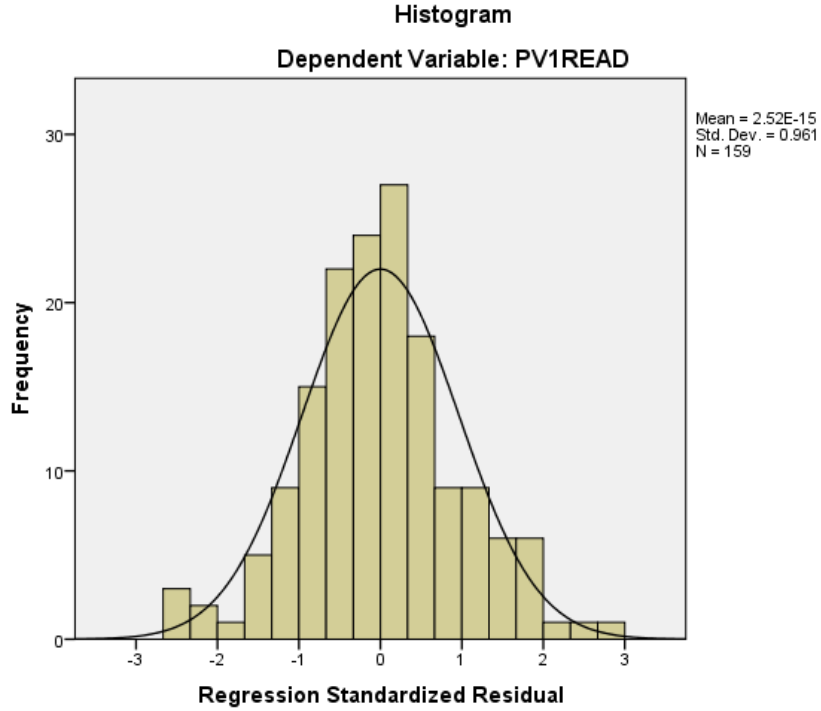




Scatterplot

Dependent Variable: PV1READ





Çoklu Bağlantı, Tekillik ve Otokorelasyon

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	.464 ^a	.216	.151	65.4631581	.216	3.347	12	146	.000	1.914

a. Predictors: (Constant), Responsibility - Courses offered, SMEAN(LEADPD), Responsibility - Student admittance, Responsibility - Assessment policies, Responsibility - Budget allocation, Responsibility - Textbook selection, Responsibility - Course content, Responsibility - Budget formulation, SMEAN(LEADCOM), SMEAN(LEADINST), Responsibility - Disciplinary policies, SMEAN(LEADTCH)

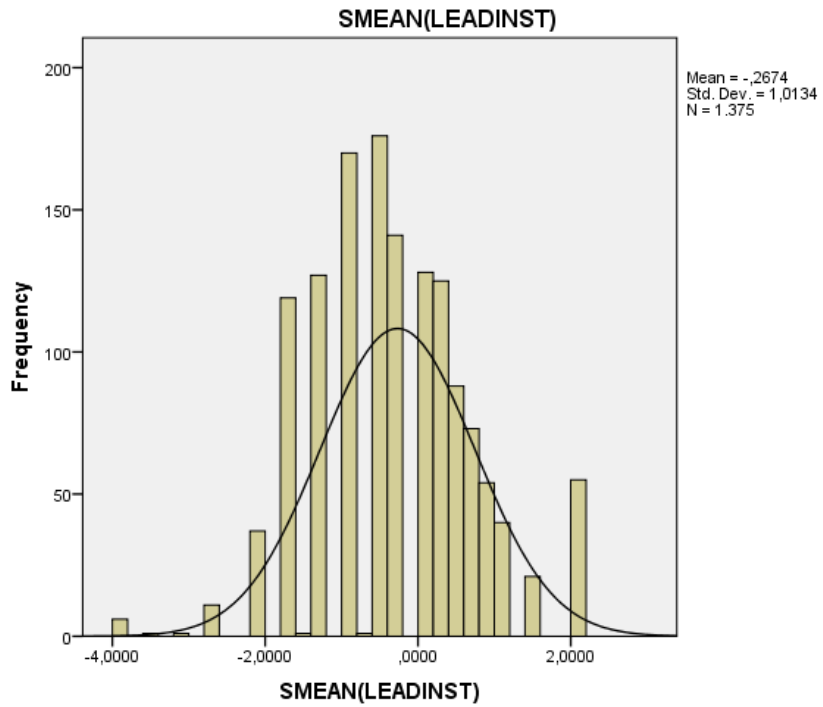
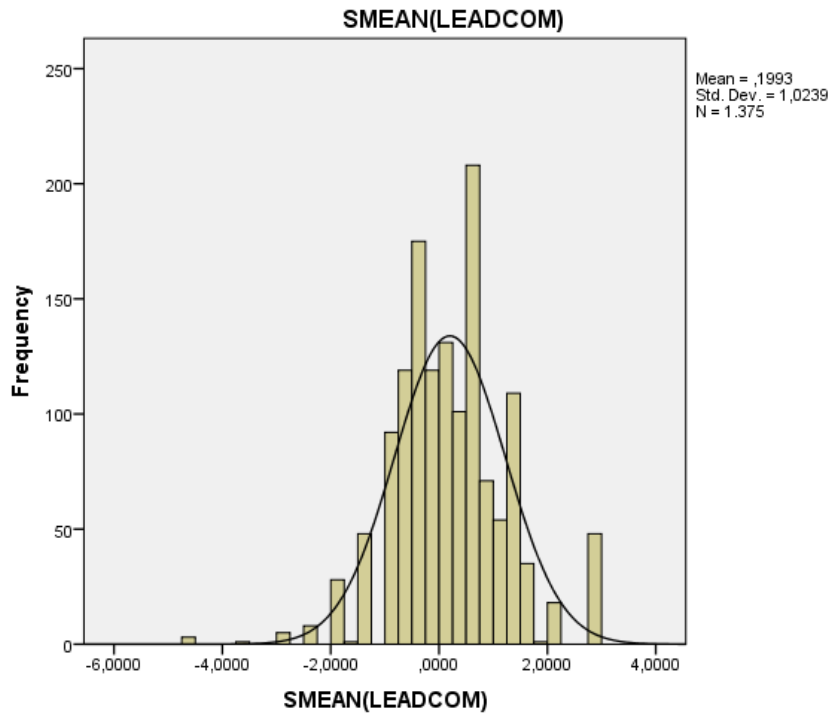
b. Dependent Variable: PV1READ

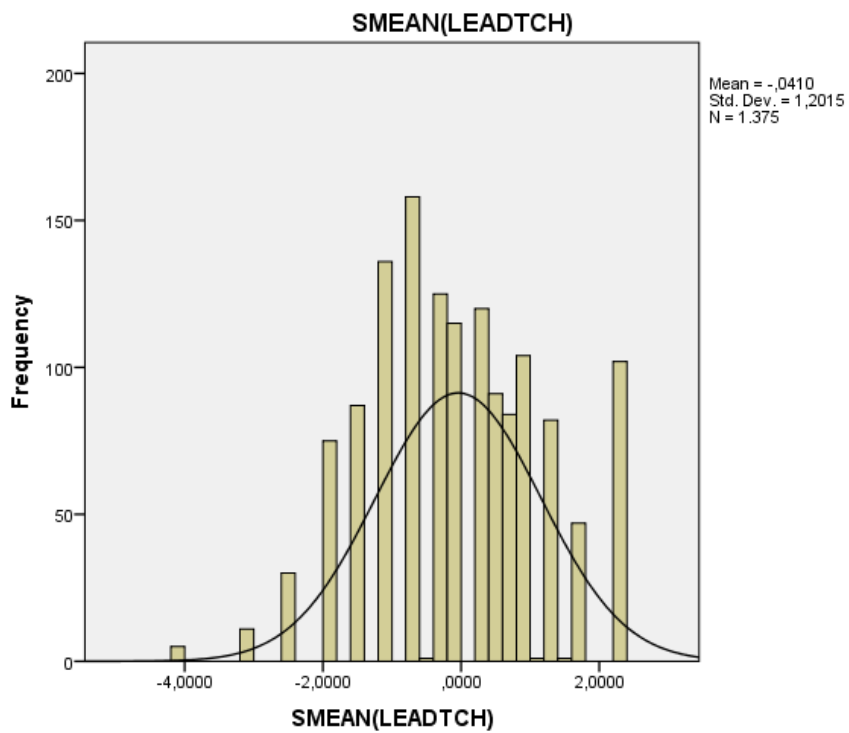
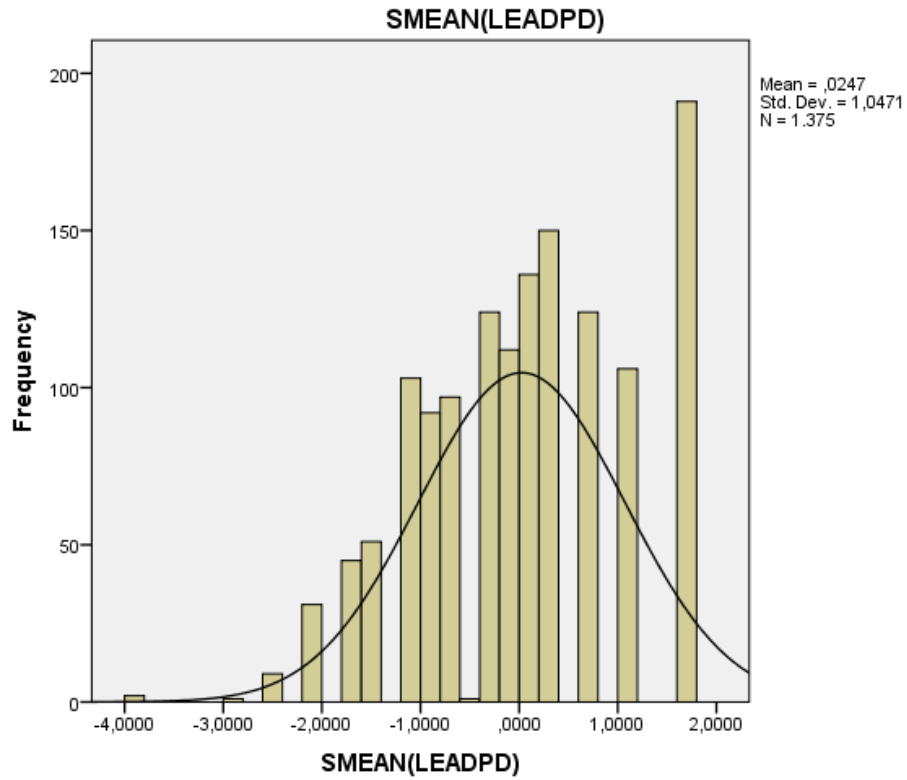
Coefficients^a

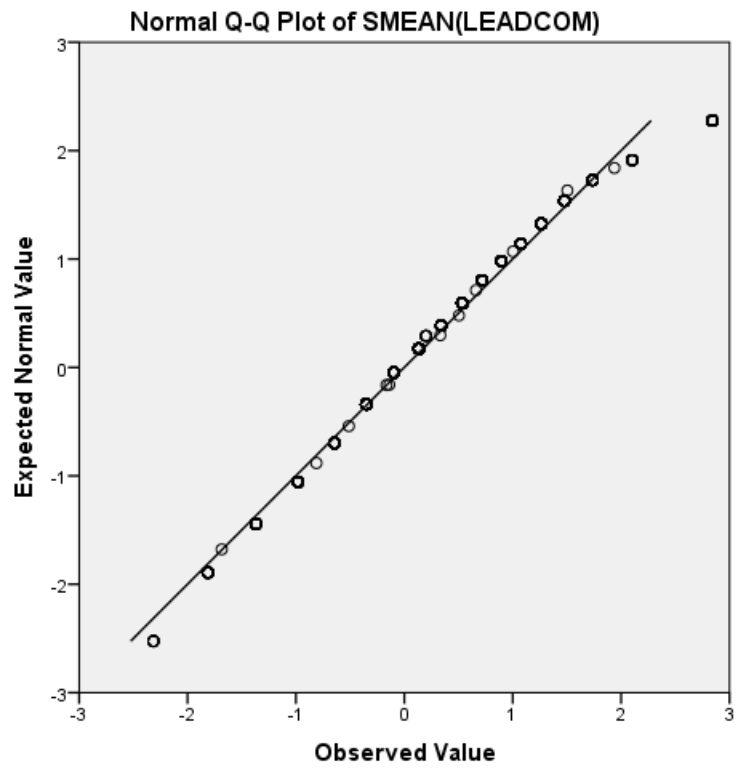
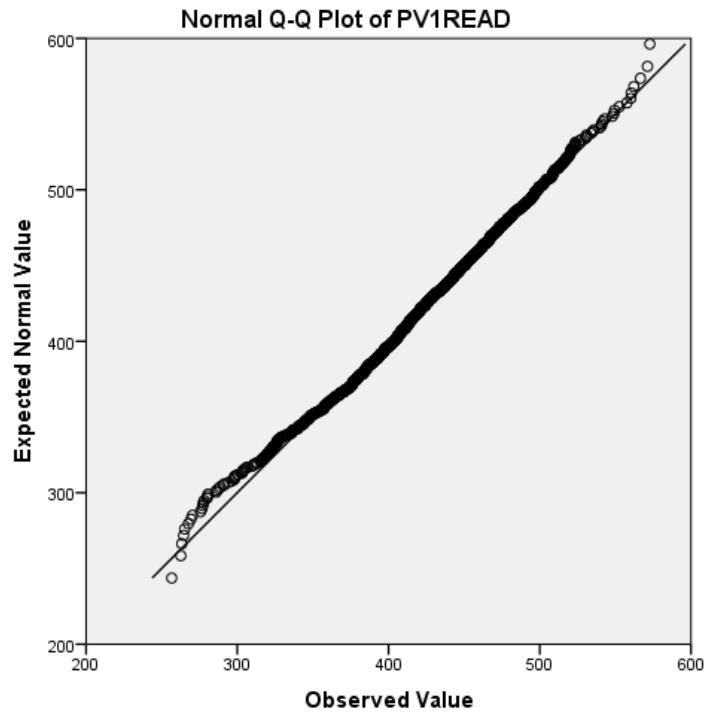
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics		
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF	
1	(Constant)	488.885	14.291		34.210	.000	460.642	517.128						
	SMEAN(LEADCOM)	4.903	8.182	.070	.599	.550	-11.268	21.074	.012	.050	.044	.398	2.514	
	SMEAN(LEADINST)	3.547	9.191	.047	.386	.700	-14.619	21.712	.022	.032	.028	.367	2.728	
	SMEAN(LEADPD)	-15.089	8.108	-.204	-1.861	.065	-31.113	935	-.166	-.152	-.136	.445	2.245	
	SMEAN(LEADTCH)	-.734	8.626	-.011	-.085	.932	-17.783	16.315	.004	-.007	-.006	.335	2.986	
	Responsibility - Budget formulation	-4.935	13.057	-.034	-.378	.706	-30.739	20.869	-.070	-.031	-.028	.669	1.496	
	Responsibility - Budget allocation	8.678	15.214	.051	.570	.569	-21.390	38.746	-.052	.047	.042	.678	1.474	
	Responsibility - Disciplinary policies	-35.563	26.537	-.159	-1.340	.182	-88.010	16.884	-.314	-.110	-.098	.381	2.623	
	Responsibility - Assessment policies	-13.244	24.721	-.062	-.536	.593	-62.102	35.613	-.274	-.044	-.039	.401	2.493	
	Responsibility - Student admittance	-37.806	11.972	-.260	-3.158	.002	-61.467	-14.144	-.321	-.253	-.231	.790	1.265	
	Responsibility - Textbook selection	13.913	13.324	.086	1.044	.298	-12.420	40.246	-.006	.086	.077	.793	1.261	
	Responsibility - Course content	-38.161	25.722	-.124	-1.484	.140	-88.997	12.676	-.250	-.122	-.109	.763	1.311	
	Responsibility - Courses offered	2.464	14.307	.014	.172	.863	-25.811	30.739	-.058	.014	.013	.839	1.192	

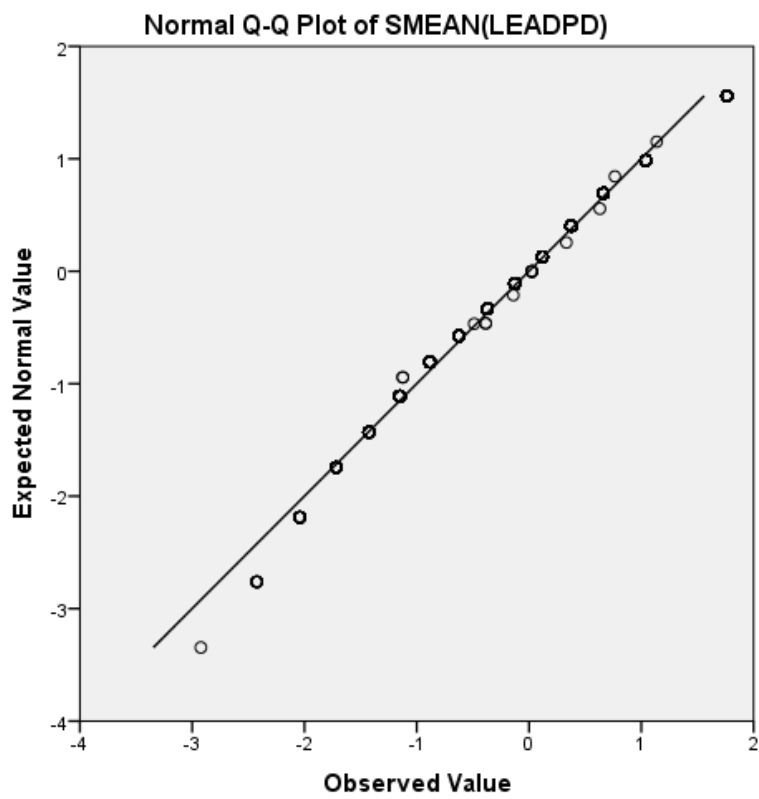
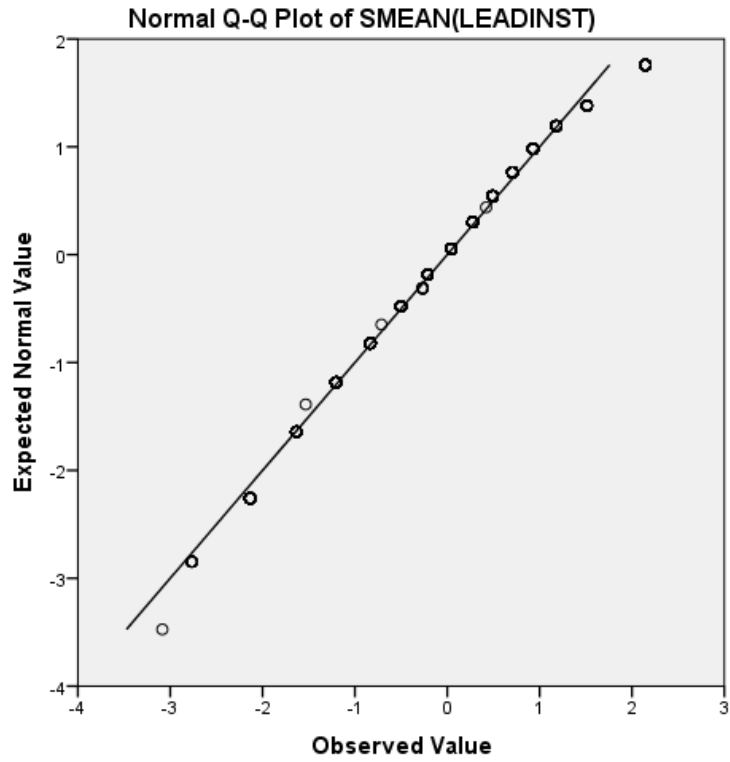
a. Dependent Variable: PV1READ

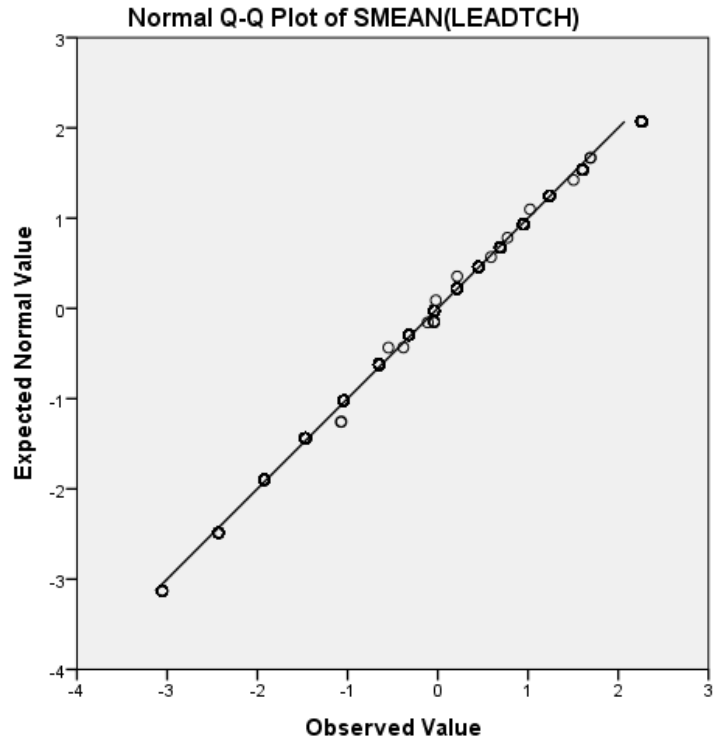
Meksika örneklemi için yapılan varsayım testleri:











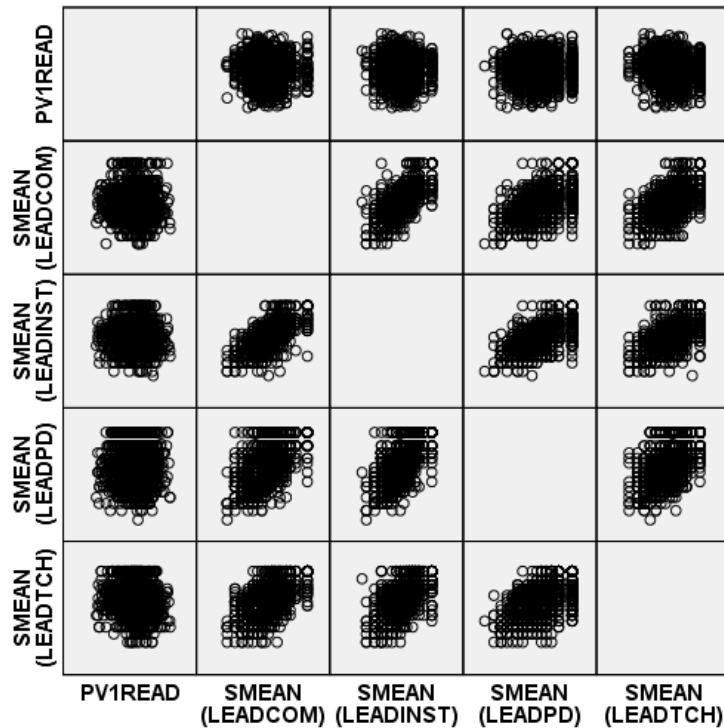
Descriptive Statistics					
	N	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
SMEAN(LEADCOM)	1352	,401	,067	,456	,133
SMEAN(LEADINST)	1352	,250	,067	,057	,133
SMEAN(LEADPD)	1352	,039	,067	-,644	,133
SMEAN(LEADTCH)	1352	,030	,067	-,375	,133
PV1READ	1352	-,192	,067	,163	,133
Valid N (listwise)	1352				

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		PV1READ	SMEAN (LEADCOM)	SMEAN (LEADINST)	SMEAN (LEADPD)	SMEAN (LEADTCH)
N		1352	1352	1352	1352	1352
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	419,978351	,232273	-,238790	,049361	-,013933
	Std. Deviation	53,2188627	,9734275	,9766392	1,0249233	1,1672807
Most Extreme Differences	Absolute	,027	,069	,075	,093	,067
	Positive	,016	,069	,075	,065	,067
	Negative	-,027	-,060	-,059	-,093	-,049
Kolmogorov-Smirnov Z		,982	2,526	2,761	3,429	2,458
Asymp. Sig. (2-tailed)		,290	,000	,000	,000	,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.



Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,507 ^a	,257	,248	46,1550172	,257	28,823	16	1335	,000	2,005

a. Predictors: (Constant), SMEAN(LEADTCH), Responsibility - Budget allocation , Responsibility - Courses offered, Responsibility - Student admittance, Responsibility - Textbook selection, Responsibility - Disciplinary policies, Responsibility - Hiring teachers, Responsibility - Assessment policies, Responsibility - Budget formulation , SMEAN(LEADPD), Responsibility - Salary increase, Responsibility - Course content, SMEAN (LEADCOM), Responsibility - Firing teachers, SMEAN(LEADINST), Responsibility - Teacher start salaries

b. Dependent Variable: PV1READ

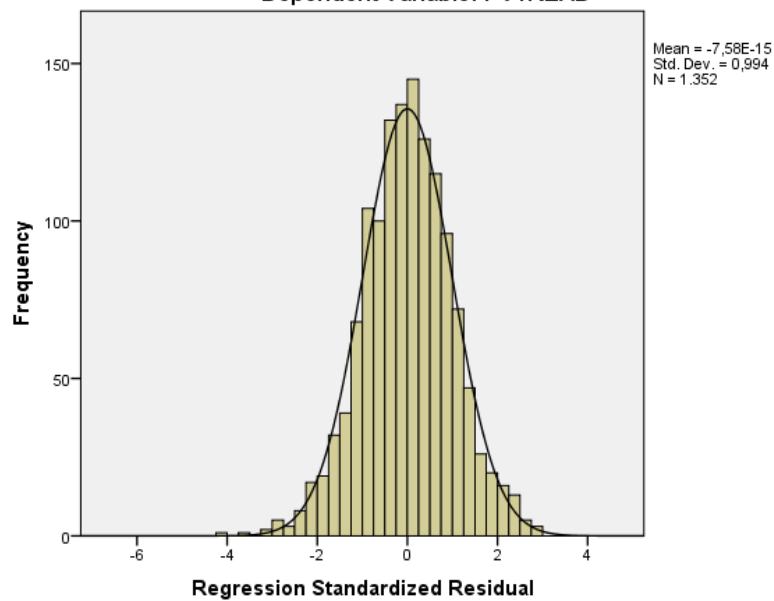
Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics		
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF	
1	(Constant)	410,155	3,793		108,132	,000	402,714	417,596					
	Responsibility - Hiring teachers	34,988	3,686	,325	9,492	,000	27,757	42,219	,437	,251	,224	,475	2,106
	Responsibility - Firing teachers	-1,797	4,482	-.016	-.401	,688	-10,591	6,996	,325	-.011	-.009	,357	2,799
	Responsibility - Teacher start salaries	13,649	6,967	,107	1,959	,050	-.018	27,317	,322	,054	,046	,185	5,407
	Responsibility - Salary increase	4,023	6,854	,031	,587	,557	-9,422	17,468	,296	,016	,014	,201	4,972
	Responsibility - Budget formulation	3,370	3,292	,031	1,024	,306	-3,088	9,829	,170	,028	,024	,603	1,658
	Responsibility - Budget allocation	-1,363	3,774	-.011	-.361	,718	-8,768	6,041	,084	-.010	-.009	,633	1,579
	Responsibility - Disciplinary policies	-8,189	3,949	-.057	-2,074	,038	-15,935	-.443	-.048	-.057	-.049	,739	1,353
	Responsibility - Assessment policies	-8,513	3,067	-.078	-2,775	,006	-14,530	-2,496	-.009	-.076	-.065	,701	1,427
	Responsibility - Student admittance	-12,358	3,066	-.107	-4,031	,000	-18,372	-6,344	-.046	-.110	-.095	,787	1,271
	Responsibility - Textbook selection	13,036	2,903	,119	4,491	,000	7,342	18,730	,224	,122	,106	,787	1,270
	Responsibility - Course content	-1,215	4,048	-.009	-.300	,764	-9,156	6,725	,133	-.008	-.007	,565	1,769
	Responsibility - Courses offered	5,044	4,979	,032	1,013	,311	-4,723	14,812	,159	,028	,024	,556	1,799
	SMEAN(LEADCOM)	5,386	2,066	,099	2,608	,009	1,334	9,438	-.043	,071	,062	,390	2,564
	SMEAN(LEADINST)	-5,102	2,126	-.094	-2,400	,017	-9,272	-.933	-.056	-.066	-.057	,366	2,733
	SMEAN(LEADPD)	5,856	1,732	,113	3,382	,001	2,459	9,253	,010	,092	,080	,501	1,998
	SMEAN(LEADTCH)	-7,559	1,565	-.166	-4,830	,000	-10,629	-4,489	-.184	-.131	-.114	,473	2,116

a. Dependent Variable: PV1READ

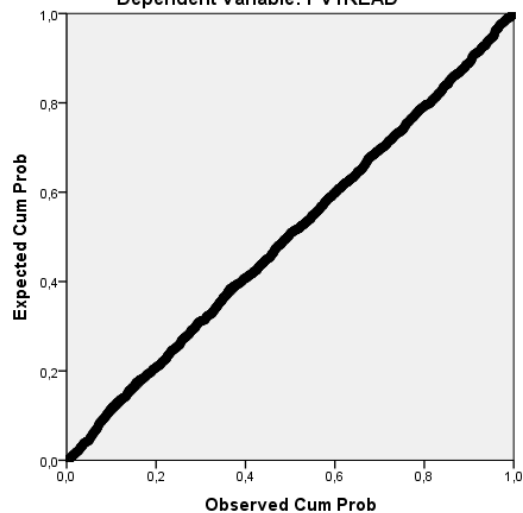
Histogram

Dependent Variable: PV1READ



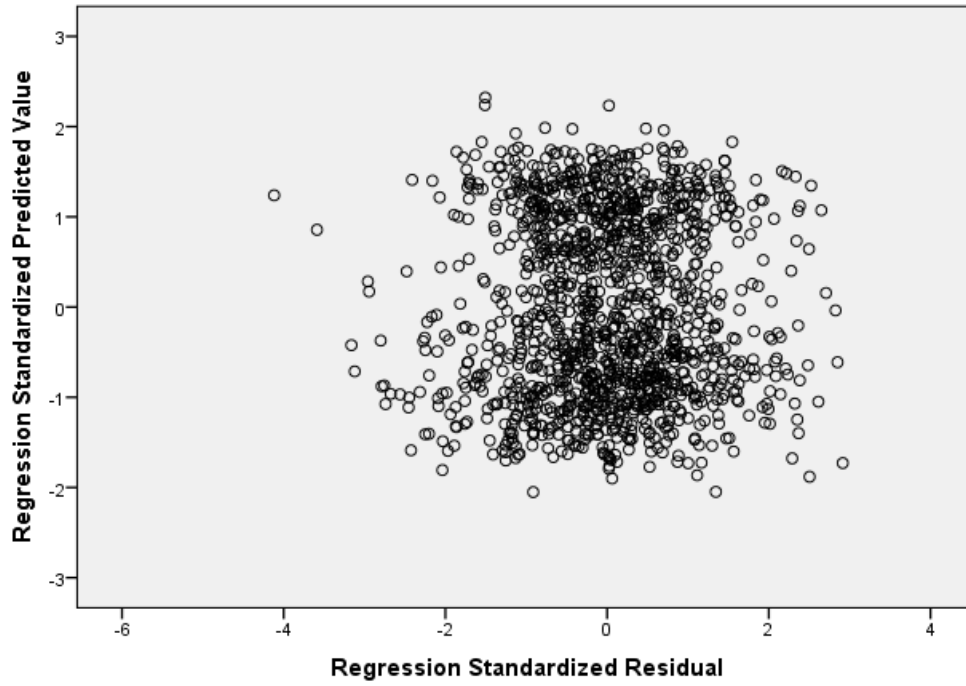
Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual

Dependent Variable: PV1READ



Scatterplot

Dependent Variable: PV1READ



EK 7. ORJİNALLİK RAPORU

Turnitin Document Viewer - Google Chrome

https://api.turnitin.com/dv?s=1&o=581865333&u=1044461116&lang=en_us&

First class PISA 2012 Sonuçlarına Göre Okul Lider.. Roadmap Paper 1 of 1

Originality GradeMark PeerMark

PISA 2012 Sonuçlarına Göre Okul Liderliği Ve Okul Özerkliğinin Öğrenci Başarısına Etkisi

BY LEVLA YILMAZ FİDOK

turnitin

7% SIMILAR

-- OUT OF 0

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

<i>Adı Soyadı</i>	Leyla YILMAZ FINDIK
<i>Doğum Yeri</i>	Ankara
<i>Doğum Tarihi</i>	06.10.1982

Eğitim Durumu

<i>Lise</i>	Mehmet Akif Ersoy Lisesi, Ankara	2000
<i>Lisans</i>	Hacettepe Üniversitesi, Ankara	2005
<i>Yüksek Lisans</i>	Hacettepe Üniversitesi, Ankara	2012
<i>Yabancı Dil</i>	İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok iyi), Konuşma (Çok iyi)	

İş Deneyimi

<i>Stajlar</i>		
	Avrupa Kredi Transfer Sisteminin Uygulanması – 012A401001, Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu	16.07.2012-16.07.2015
	Öğrenci İşlerinin Alt Yapısını Güçlendirme - 013A704002, Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu	01.04.2012-01.04.2015
	Program Yeterliliklerinin Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine Göre Uyarlanması, Proje Çıktılarının Hazırlanması, Ders Öğrenme Çıktılarını Yazma ve AKTS Hesaplama: Hacettepe Üniversitesi Örneği – 012A101002, Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu	03.08.2012-devam ediyor
<i>Çalıştığı Kurumlar</i>	Milli Eğitim Bakanlığı	2005-2013
	Hacettepe Üniversitesi	2013-

Akademik Çalışmalar

Yayınlar

<u>Uluslararası Yayınlar</u>
1. Burgaz, B. ve Yılmaz Fındık, L. (2015). "Teachers' Evaluation Of Supervision Practices In Terms Of Their Professional Development." <i>The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET</i> , Special Issue 2, 523-532
2. Ayrıl, M., Özdemir, N., Yılmaz Fındık, L. , Özarslan, H. ve Ünlü, A. "The Relation between The Students' Achievement of Turkish Language Class and The Central Exam Score. <i>Procedia - Social and Behavioral Sciences</i> , 143 (2014) 721-725. ISSN: 1877-0428. Doi:10.1016/j.sbspro.2014.07.471
3. Özdemir, N., Ayrıl, M., Yılmaz Fındık, L. , Özarslan, H., Ünlü, A. Ve Bozkurt, E.

"The Relationship between Students' Socioeconomic Status and Their Turkish Achievements". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143 (2014) 726-731. ISSN: 1877-0428. Doi:10.1016/j.sbspro.2014.07.472

4. Ayrıl, M., Özdemir, N., Ötken, Ş., Özarıslan, H., **Yılmaz Fındık, L.**, Ünlü, A., Akdoğan, A., Aksoy Güler, S., Bayraktar, E. ve Diren, E. (2014). The relationship between the success in Turkish classes with teaching methods and supporting school implementations. *European Journal of Research on Education (EJRE)*, Special Issue: Contemporary Studies in Education, 35-39. ISSN: 2147-6284.

Yurt İçi Yayınlar

1. Boztunç Öztürk, N., Özberk, E. H., Kaptı, S. B., **Yılmaz Fındık, L.**, Gelbal, S. ve Kavak, Y. Hacettepe Üniversitesi Mezun İzleme Araştırması, *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi* (Yayın sürecinde).
2. **Yılmaz Fındık, L.** ve Kavak, Y. (2013). Türkiye'deki Sosyo-Ekonomik Açından Dezavantajlı Öğrencilerin PISA 2009 Başarılarının Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 19(2), 249-273.
3. Ayrıl, M., Özdemir, N., Türedi, A., **Yılmaz Fındık, L.**, Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarıslan, H. ve Tahirbegi, Y. Öğretmen Özerkliği İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki: PISA Örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi (EBAD-JESR)*, ISSN: 2146-5266, Cilt: 4, Özel Sayı 1 Nisan 2014, DOI: <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.4os12a>.

Uluslararası Bildiriler

1. Burgaz, B. ve **Yılmaz Fındık, L.** (2015). Evaluating the Practice Of Supervision In Terms Of Teachers' Professional Development. International Conference on New Horizons in Education INTE 2015, Sakarya Üniversitesi, 10-12 Haziran, 2015, Barselona, İspanya.
2. Ozberk, E. H., Boztunc Ozturk, N., **Yılmaz Fındık, L.**, & Kapti, S. B. (2015). Priorities of Erasmus Students, 2nd International Eurasian Educational Research Congress, 08-10 June, Ankara, Turkey.
3. **Yılmaz Fındık, L.** (2015). What makes different for disadvantaged students? International Congress on Education for the Future: Issues and Challenges, Ankara University, 13-15 Mayıs 2015, Ankara, Türkiye.
4. **Yılmaz Fındık, L.** ve Kavak, Y. (2015). Where does Teacher Stand in Turkey? Policies and Issues on Teacher Education V International Conference ISPITE 2015, Azerbaijan State Pedagogical University and Qafqaz University, 30 April-02 May, Baku, Azerbaijan.
5. Kaptı, S. B., **Yılmaz Fındık, L.**, Özberk, E. H. ve Boztunç Öztürk, N. (2015). Becoming Teacher: "Who" and "Why". Policies and Issues on Teacher Education V International Conference ISPITE 2015, Azerbaijan State Pedagogical University and Qafqaz University, 30 April-02 May, Baku, Azerbaijan.
6. Boztunç Öztürk, N., Özberk, E. H., Kaptı, S., **Yılmaz Fındık, L.**, Gelbal, S. ve Kavak, Y. (2014). Hacettepe Üniversitesi Mezun İzleme Araştırması, 9. Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi, Trakya Üniversitesi, 16-18 Ekim, Edirne, Türkiye.

7. **Yılmaz Fındık, L.** (2014). Self-Assessment of Principals Based Leadership. 3th International Symposium on Chaos, Complexity and Leadership, International Alliant University, 1-3 August, California, USA.
8. Ayrıl, M., Bozkurt, E., Özdemir, N., Ötken, Ş., Özarslan, H., **Yılmaz Fındık, L.**, Ünlü, A., Akdoğan, A., Aksoy Güler, S., Bayraktar, E. ve Diren, E. (2014). Okuma-Anlama Becerisi ve İlişkili Olduğu Değişkenler. International EJER Congress, İstanbul Üniversitesi, 24-26 Nisan, İstanbul, Türkiye.
9. **Yılmaz Fındık, L.** (2013). Postgraduate Students' Perceptions of Leadership in Politics: A Metaphor Analysis Sample of Hacettepe University, Department of Educational Sciences. 2nd International Symposium on Chaos, Complexity and Leadership, Middle East Technical University, 17-19 December, Ankara, Turkey.
10. Özdemir, N. , Ayrıl M. **Yılmaz Fındık, L.**, Ünlü, A. Özarslan, H. Bozkurt. E. The Relationship between Students' Socioeconomic Status and Their Performance. (2013). 5thWorld Conference on Educational Sciences, Sapienza University, 5-8 February, Roma, Italy.
11. Ayrıl, M., Özdemir, N., **Yılmaz Fındık, L.**, Özarslan, H. ve Ünlü, A. (2013). The Relation Between The Students' Achievement of Turkish Language Class and The Central Exam Score. 5thWorld Conference on Educational Sciences, Sapienza University, 5-8 February, Roma, Italy.

Ulusal Bildiriler

1. Büyükgöze, H. ve **Yılmaz Fındık, L.** (2014). Öğretmenlerin Eleştirel Pedagojiye Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. V. Eğitim yönetimi Forumu, Necmettin Erbakan Üniversitesi, 11-13 Eylül, Konya, Türkiye.
2. Burgaz, B. ve **Yılmaz Fındık, L.** (2013). Denetim Uygulamaları ile Mesleki Gelişim arasındaki İlişki. 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Marmara Üniversitesi, 7-9 Kasım, İstanbul, Türkiye.
3. Ayrıl, M., Özdemir, N., Türedi, A., **Yılmaz Fındık, L.**, Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarslan, H. ve Tahirbegi, Y. (2013). Öğretmen Özerkliği İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki: PISA Örneği. IV. Eğitim Yönetimi Forumu, Balıkesir Üniversitesi, 3-5 Ekim, Balıkesir, Türkiye.
4. Ayrıl, M., Özdemir, N., Ötken, Ş., Özarslan, H., **Yılmaz Fındık, L.**, Ünlü, A., Akdoğan, A., Aksoy Güler, S., Bayraktar, E., Diren, E. (2013). "Ders İşleme Yöntemi ve Destekleyici Okul İçerisinde Uygulamaların Türkçe Başarısıyla İlişkisi" Avrupa Sosyal Bilimler Araştırmaları Konferansı, Marmara Üniversitesi, 19-21 Haziran, İstanbul, Türkiye.
5. **Yılmaz Fındık, L.** ve Kavak Y. (2012). PISA 2009 Sonuçlarına Göre Türkiye'deki Sosyo-ekonomik Açısından Dezavantajlı Öğrencilerin Okuma Becerileri Başarılarının Değerlendirilmesi. 7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, İnönü Üniversitesi, 24-26 Mayıs, Malatya, Türkiye.

Kitaplar, Ders Notları ve Teknik Raporlar

1. **Yılmaz Fındık, L.** (2015). Postgraduate Students' Perceptions of Leadership in Politics: a Metaphor Analysis Sample of Hacettepe University, Department of Educational Sciences, Chapter 47. Ş.Ş. Erçetin and S. Banerjee (eds). Chaos, Complexity and Leadership 2013, Springer Proceedings in Complexity, DOI

10.1007/978-3-319-09710-7_47. Springer International Publishing: Switzerland.

2. Yılmaz, B. H., Aztekin, S., Umurhan, H., Aydın, H., Akıncı, B., **Yılmaz Fındık, L.**, Panal, A., Atasoy, R., Abazoğlu, İ. ve Eser G. (2011). PISA Türkiye. MEB, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

İletişim

e-Posta Adresi	leylayilmazfindik@gmail.com

Jüri Tarihi	14.09.2015
--------------------	------------