



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ

DOKTORA PROGRAMI

**İLKÖĞRETİM KURUMLARI MÜDÜRLERİNİN EĞİTBİLİMSEL
LİDERLİK UYGULAMALARININ MÜDÜRLERİN VE
ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK GÜÇLENDİRİLMESİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: DOĞU GOJJAM, ETİYOPYA ÖRNEĞİ**

DOKTORA TEZİ

Kelemu Zelalem BERHANU

Antalya, 2020

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
DOKTORA PROGRAMI

İLKÖĞRETİM KURUMLARI MÜDÜRLERİNİN EĞİTBİLİMSEL
LİDERLİK UYGULAMALARININ MÜDÜRLERİN VE
ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK GÜÇLENDİRİLMESİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: DOĞU GOJJAM, ETİYOPYA ÖRNEĞİ

DOKTORA TEZİ

Kelemu Zelalem BERHANU

Danışman:

Prof. Dr. Ali SABANCI

Antalya, 2020

DOĞRULUK BEYANI

Doktora Tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalarda gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışmada alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.



Eylül, 2020

Kelemu Zelalem BERHANU

TEŞEKKÜR

Tanrı'ya, her şeyden önce yanımda olduğu ve hayatım boyunca merhametinden dolayı teşekkür ediyorum. Çalışmam boyunca, bana cesaret verici sözler vererek ve çocuklarımızı yetiştirerek bana destek olan sevgili eşime, Abeba'ya teşekkür etmek istiyorum. Çocuklarım Meklit ve Biruk'a teşvikleri için teşekkür ediyorum. Hepinizi çok seviyorum. İlköğretim kurumları müdürlerinin eğitim bilimsel liderlik uygulamalarının müdürlerin ve öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesi üzerindeki etkisi belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, tezim boyunca bana yardımcı olan ve tezimi gerçekleştirmede büyük emeği geçen başta danışman hocam Prof. Dr. Ali SABANCI'ya çok teşekkür ederim. Doktora eğitimim boyunca akademik çalışma alanında bana kılavuz olan, kendimi geliştirmemi sağlayan, bilgileri aktaran tüm bölüm saygı değer hocalarım Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI, Prof. Dr. İlhan GÜNBAYI, Prof. Dr. Mualla Bilgin AKSU, Doç. Dr. Çiğdem APAYDIN, Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ ve Dr. Öğr. Üyesi. Türkan AKSU'ya teşekkürlerimi sunarım. Tezimin daha nitelikli olabilmesi için çok kıymetli önerileriyle hem tezime destek olan hem de yeterlik jüri üyeleri Dr. Öğr. Üyesi Özgür ÖNEN ve Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ŞAHİN hocalarıma şükranlarının sunuyorum. Ayrıca çalışma boyunca yanımda olan ve desteklerini sürekli hissettiğim aileme, meslektaşlarıma ve yakın dostlarıma teşekkür ederim. Mali olarak bana yardım ettiği için Arba Minch Üniversitesi'ne teşekkür ederim. Son olarak, çalışmanın gerçekleşmesine görüşleri ile katkıda bulunan tüm öğretmenlere ve okul müdürlerine teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

İLKÖĞRETİM KURUMLARI MÜDÜRLERİNİN EĞİTBİLİMSEL LİDERLİK
UYGULAMALARININ MÜDÜRLERİN VE ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK
GÜÇLENDİRİLMESİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: DOĞU GOJJAM, ETİYOPYA ÖRNEĞİ

BERHANU, Kelemu Zelalem

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

Programı

Danışman: Prof. Dr. Ali SABANCI

Eylül, 2020, 255 sayfa

Araştırmada esas olarak ilköğretim kurumları müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarının müdürlerin ve öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesi üzerindeki etkisi incelenmek istenmiştir. Bu amaçla Etiyopya örneği çalışılmıştır. Araştırmanın üç özel amacı vardır. Bu amaçlardan ilki müdürlerin eğitbilimsel liderliği ne ölçüde uyguladıklarını araştırmaktır. Araştırmanın ikinci amacı, psikolojik güçlendirme teorisine dayanarak öğretmenlerin ve müdürlerin ne ölçüde psikolojik olarak güçlendirildiğini araştırmaktır. Araştırmanın üçüncü amacı ise ilköğretim kurumları müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarının müdürlerin ve öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesi üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu araştırma Etiyopya'nın Doğu Gojjam ilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada keşfedici sıralı karma araştırma (exploratory sequential mixed research) deseni kullanılmıştır. Bu yöntem çalışmanın amacına göre iki adımdan oluşmaktadır. İlk olarak, araştırmacı beş okul müdürü ve dokuz öğretmenle görüşme yapmıştır. Nitel verileri analiz etmek için NVivo paket programından yararlanılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise nicel veri toplamak için anket kullanılmıştır. Nicel veriler SPSS-20 paket programı ile farklı betimsel ve çıkarımsal istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak, ilkokul öğretmenlerinin ve müdürlerinin, müdürlerin eğitbilimsel liderlik uygulamaları hakkında olumlu (yüksek düzeyde) bir algı düzeyine sahip oldukları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin ve müdürlerin bakış açılarına göre psikolojik güçlendirme boyutları karşılaştırıldığında, sırasıyla bir işin veya görevin değerini algılama (anlam), okul hedeflerini içselleştirme (hedef içselleştirme) ve bir iş yapma kapasitelerine inanma (yetkinlik) bakımından

oldukça yüksek düzeyde olumlu bir algıya sahip oldukları; ancak iş davranışlarını başlatma ve uygulama özgürlüğünü ve etkilerini hissetme (etki) bakımından ise yüksek düzeyde bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bütünde değerlendirildiğinde hem öğretmenlerin hem de müdürlerin yüksek ve çok yüksek düzeyde psikolojik olarak güçlendirildikleri söylenebilir. Müdürlerin ve öğretmenlerin görüşleri ve basit korelasyon analizlerinin sonuçları, müdürlerin eğitbilimsel liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin ve müdürlerin psikolojik güçlendirilmesi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Son olarak, hiyerarşik çoklu doğrusal regresyonun sonuçlarına göre müdürlerin eğitbilimsel liderlik uygulamalarının ilköğretim müdürlerinin ve öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Pedagoji, eğitbilimsel liderlik, sosyal sermaye, akademik sermaye, entelektüel sermaye, profesyonel sermaye, psikolojik güçlendirme, anlam, yetkinlik, etki ve hedef içselleştirme*

ABSTRACT

THE EFFECTS OF PEDAGOGICAL LEADERSHIP PRACTICE OF PRIMARY SCHOOL PRINCIPALS ON PRINCIPALS' AND TEACHERS' PSYCHOLOGICAL EMPOWERMENT: THE CASE OF EAST GOJJAM, ETHIOPIA

BERHANU, Kelemu Zelalem

Dissertation, Institute of Education Sciences

Department of Educational Administration, Inspection, Planning, and Economy

Supervisor: Prof. Dr. Ali SABANCI

September, 2020, 255 pages

The research was undertaken to explore the effects of pedagogical leadership practice of primary school principals on principals' and teachers' psychological empowerment in the context of Ethiopia. There were three specific objectives of the research that the researcher explored. The first specific objective was to investigate the extent to which the principals have practiced pedagogical leadership. Secondly, the researcher planned to investigate the extent to which teachers and principals psychologically empowered based on psychological empowerment theory. The final objective was to explore the effects of pedagogical leadership practice of primary school principals on principals' and teachers' psychological empowerment. This dissertation was conducted in East Gojjam province, Ethiopia. The exploratory sequential mixed research design was used in this research. This method consists of two steps based on the aim of the study. Firstly, the researcher used an interview with five school principals and nine teachers. The NVivo used to analyze qualitative data. Secondly, the questionnaire was used to collect quantitative data. Fifty principals and four hundred twenty teachers have completed questionnaires. Quantitative data were analyzed using different descriptive and inferential statistics with the SPSS-20 program. The quantitative result showed both primary school teachers and principals had a positive (high level) level of perception about principals' practice of pedagogical leadership. On regarding of dimensions of psychological empowerment, according to teachers' and principals' point of view, they very highly perceived the value of a work or task(meaning), internalized school goals (goal internalization), and believed in their capacity to perform a job with skills (competence), but they highly felt the freedom and influence in initiating and performing work behaviors (influence) respectively. Generally, it can be said that

both teachers and principals were psychologically empowered at the very high and high level. According to the views of the principal and teachers, the results of simple correlation analyses showed there was a significant relationship between each principal's practice of all four dimensions of pedagogical leadership and their psychological empowerment. Finally, the results of the hierarchical multiple linear regressions also showed principals' practices of pedagogical leadership significantly predicted primary school principals' and teachers' psychological empowerment.

Keywords: *Pedagogy, pedagogical leadership, social capital, academic capital, intellectual capital, professional capital, psychological empowerment, meaning, competence, influence, and goal internalization*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ	xvi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.5. Tanımlar	10

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Liderliğe Genel Bakış.....	12
2.1.1. Eğitbilimsel Liderlik.....	13
2.1.1.1. Pedagoji ve Pedagoji Pratiği	13
2.1.1.2. Eğitbilimsel Liderlik Tanımı	15
2.1.1.3. Eğitbilimsel Liderlik ile İlgili Liderlik Stilleri	19
2.1.1.4. Eğitbilimsel Liderlik Rollerini	21
2.1.1.5. Eğitbilimsel Liderliğin Boyutları.....	25

2.2. Psikolojik Güçlendirme	39
2.2.1. Psikolojik Güçlendirmeye Genel Bakış.....	39
2.2.2. Psikolojik Güçlenmenin Boyutları	41
2.2.2.1. Anlam	42
2.2.2.2. Yetkinlik	42
2.2.2.3. Özerklik	43
2.2.2.4. Etki.....	44
2.2.2.5. Hedefi İçselleştirme	44
2.2.3. Çalışanların Genel Psikolojik Güçlendirmesi Üzerinde Etkileyen Kisisel Değişkenler .	44
2.3. Okul Müdürlerinin, Öğretmenleri Psikolojik Olarak Güçlendirmek İçin Başvurdukları Stratejiler	45
2.4. Eğitbilimsel Liderlik ve Psikolojik Güçlendirme Arasındaki İlişki	47
2.4.1. Sosyal Sermaye ve Psikolojik Güçlendirme.....	49
2.4.2. Akademik Sermaye ve Psikolojik Güçlendirme.....	51
2.4.3. Entelektüel Sermaye ve Psikolojik Güçlendirme	51
2.4.4. Profesyonel Sermaye ve Psikolojik Güçlendirme	53
2.5. İlgili Araştırmalar	54

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	57
3.2. Çalışma Grubu/Evren ve Örneklem.....	59
3.2.1. Nitel Araştırma İçin Çalışma Grubu Bilgileri	59
3.2.2. Nicel Araştırma İçin Evren ve Örneklem Bilgileri.....	60
3.3. Veri Toplama Aracı	61
3.3.1. Nitel Veri Toplama Aracı	61

3.3.2. Nicel Veri Toplama Aracı	61
3.4. Verilerin Toplanması	74
3.5. Veri Analizi	76
3.5.1. Nitel Veri Analizi	76
3.5.2. Nicel Verilerin Analizi	77

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Nitel Araştırma Bulguları	80
4.1.1. Nitel Araştırmaya Katılan Çalışma Grubunun Kişisel Özellikleri	81
4.1.2. Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Müdürlerin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	82
4.1.2.1. Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Müdürlerin Eğitbilimsel Liderliğin Sosyal Sermaye Uygulamaları Boyutuna İlişkin Görüşleri	82
4.1.2.2. Müdürlerin ve Öğretmenlerin Müdürlerin Eğitbilimsel Liderliğin Akademik Sermaye Uygulamaları Boyutuna İlişkin Görüşleri	95
4.1.2.3. Müdürlerin ve Öğretmenlerin Müdürlerin Eğitbilimsel Liderliğin Entelektüel Sermaye Uygulamaları Boyutuna İlişkin Görüşleri	102
4.1.2.4. Müdürlerin ve Öğretmenlerin Müdürlerin Eğitbilimsel Liderliğin Profesyonel Sermaye Uygulamaları Boyutuna İlişkin Görüşleri	108
4.1.3. Okul Müdürlerinin, Öğretmenleri Psikolojik Olarak Güçlendirmek İçin Başvurdukları Stratejiler	115
4.1.4. Okul Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarının Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirilmeleri Üzerindeki Etkisi Hakkındaki Görüşleri	126
4.1.4.1. Öğretmenlerin, Müdürlerin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarının Kendilerinin Psikolojik Güçlendirilmeleri Üzerindeki Etkisi Hakkındaki Görüşleri	126

4.1.4.2 Müdürlerin, Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarının Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlendirilmeleri Üzerindeki Etkisi Hakkındaki Görüşleri	129
4.1.4.3 Müdürlerin, Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarının Kendilerinin Psikolojik Güçlendirilmeleri Üzerindeki Etkisi Hakkında Görüşleri	132
4.2. Nicel Araştırma Bulguları	135
4.2.1. Nicel Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun Kişisel Özellikleri.....	135
4.2.2. Okul Mudurlerinin ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarına İlişkin Bulgular	138
4.2.2.1. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarına ilişkin Bulgular	140
4.2.2.2. Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarına İlişkin Bulgular	146
4.2.3. Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğretmenler ve Okul Müdürleri Psikolojik Olarak Güçlendirilmesine İlişkin Bulguları	150
4.2.3.1. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğretmenler Psikolojik Olarak Güçlendirilmesine İlişkin Bulguları	151
4.2.3.2. Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Okul Müdürleri Psikolojik Olarak Güçlendirilmesine İlişkin Bulguları	157
4.2.4. Okul Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarının Öğretmenlerin ve Okul Müdürlerinin Psikolojik Güçlendirilmesine Etkisine Dair Bulgular	163
4.2.4.1. İlköğretim Kurumları Müdürlerinin Görüşlerine Göre Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarının Müdürlerin Psikolojik Güçlendirilmesi Üzerindeki Etkisine Dair Bulgular	163
4.2.4.2. İlköğretim Kurumları Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarının Kendilerinin Psikolojik Güçlendirilmesi Üzerindeki Etkisine Dair Bulgular	174

BÖLÜM V
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	185
5.1.1. Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarına İlişkin Nicel ve Nitel Sonuçlar	185
5.1.2. İlköğretim Kurumları Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Psikolojik Olarak Güçlendirilmesine İlişkin Nicel ve Nitel Araştırma Sonuçları.....	194
5.1.3. Okul Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarının Öğretmenlerin ve Müdürlerin Psikolojik Güçlendirilmesine Etkisine Dair Sonuçlar	201
5.2. Öneriler.....	206
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	206
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	207
KAYNAKÇA	209
EKLER	223
EK-1-Yarı-Yapılandırılmış Görüşme-Türkçe Versiyon.....	223
EK-2-English version of Semi-Structured Interview	229
EK-3- Semi-Structured Interview- Amharic Version.....	234
EK-4-Questionnaire to Be Filled By Principals and Teachers-English Version.....	239
EK-5-Okul Müdürleri ve Öğretmenler Tarafından Doldurulacak Anket-Türkçe Versiyon.....	245
EK-6-Questionnaire to be filled by Principals and teachers-Amharic version	251
EK-7-ÖLÇME ARACININ İZİN YAZILARI.....	257
Ek- 8-ÖZGEÇMİŞ.....	258
EK-9-İNTİHAL RAPORU.....	260
EK-10-BİLDİRİM	261

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3. 1. Cinsiyete ve Okul Sayısına Göre Çalışma Evreni.....	60
Tablo 3. 2. Eğitbilimsel Liderliği Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları	64
Table 3. 3. Eğitbilimsel Liderlik Ölçeğinin Uyum İndeksleri.....	68
Table 3. 4. Psikolojik Güçlendirme Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları	71
Table 3. 5. Psikolojik Güçlendirme Ölçeğinin Uyum İndeksleri.	73
Tablo 4. 1. Çalışma Grubuna İlişkin Kişisel Bilgiler-----	81
Tablo 4. 2. Müdürlerinin Sosyal Sermaye Uygulamalarına İlişkin Müdürlerin Görüşleri	82
Tablo 4. 3. Müdürlerin Sosyal Sermaye Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri.....	89
Tablo 4. 4. Müdürlerin Akademik Sermaye Uygulamalarına İlişkin Müdürlerin Görüşleri.....	96
Tablo 4. 5. Müdürlerin Akademik Sermaye Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri....	98
Tablo 4. 6. Müdürlerin Entelektüel Sermaye Uygulamalarına İlişkin Müdürlerin Görüşleri	102
Tablo 4. 7. Müdürlerin Entelektüel Sermaye Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri	105
Tablo 4. 8. Müdürlerinin Profesyonel Sermaye Uygulamalarına İlişkin Müdürlerin Görüşleri .	109
Tablo 4. 9. Müdürlerin Profesyonel Sermaye Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri	112
Tablo 4. 10. Psikolojik Güçlendirme Amacıyla Öğretmenlerin İşlerine Verdikleri Anlamı Güçlendirmek İçin Müdürlerin Başvurdukları Stratejilere Dair Müdürlerin Görüşleri	115
Tablo 4. 11. Öğretmenlerin, İşlerine Verdikleri Anlamı Güçlendirmek İçin Müdürlerin Başvurdukları Stratejilere Dair Görüşleri.....	117
Tablo 4. 12. Psikolojik Güçlendirme Amacıyla Öğretmenlerin Yetkinliklerine İlişkin İnançlarını Güçlendirmek İçin Müdürlerin Başvurdukları Stratejilere Dair Müdürlerin Görüşleri	119
Tablo 4. 13. Psikolojik Güçlendirme Amacıyla Öğretmenlerin Yetkinliklerine İlişkin İnançlarını Güçlendirmek İçin Müdürlerin Başvurdukları Stratejilere Dair Görüşleri	120
Tablo 4. 14. Örneklem Grubunun Kişisel Bilgileri	136
Tablo 4. 15. Okul Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarına İlişkin Betimsel İstatistiksel Sonuçları	138
Tablo 4. 16. Okul Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarına İlişkin Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri	139
Tablo 4. 17. Çalışma Süresine göre Okul Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri.....	141

Tablo 4. 18. Okul Müdürlerinin Entelektüel Sermaye Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri	142
Tablo 4. 19. Hizmet Verilen Topluluk Tipine Göre Okul Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri	142
Tablo 4. 20. Geçmişteki İdari Sorumluluklarına Göre Okul Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri	143
Tablo 4. 21. Toplulukla İlgili Komiteye Katılıma Göre Okul Müdürlerinin Entelektüel Sermaye Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri	145
Tablo 4. 22. Toplulukla İlgili Komiteye Katılıma Göre Okul Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri	145
Tablo 4. 23. Çalışma Yerine Göre Okul Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarına İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri	147
Tablo 4. 24. Geçmişteki İdari Sorumluluklarına Göre Okul Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarına İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri	148
Tablo 4. 25. Öğrenci Başarısına Göre Okul Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarına İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri.....	149
Tablo 4. 26. Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Psikolojik Olarak Güçlendirilmesine İlişkin Betimsel İstatistiksel Sonuçları	150
Tablo 4. 27. Çalışma Süresine Göre Öğretmenler Psikolojik Olarak Güçlendirilmesine İlişkin Bulguları	152
Tablo 4. 28. Geçmişteki İdari Sorumluluklarına Göre Öğretmenler Psikolojik Olarak Güçlendirilmesine İlişkin Bulguları	153
Tablo 4. 29. Okulla İlgili Komiteye Katılıma Göre Öğretmenler Psikolojik Olarak Güçlendirilmesine İlişkin Bulguları	155
Tablo 4. 30. Toplulukla İlgili Komiteye Katılıma Göre Öğretmenler Psikolojik Olarak Güçlendirilmesine İlişkin Bulgular (İlişkisiz Örneklem T-testi).....	156
Tablo 4. 31. Toplulukla İlgili Komiteye Katılıma Göre Öğretmenler Psikolojik Olarak Güçlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Mann-Whitney testi)	156
Tablo 4. 32. Cinsiyete Göre Okul Müdürleri Psikolojik Olarak Güçlendirilmesine İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri.....	157

Tablo 4. 33. Öğrenim Durumuna Göre Okul Müdürleri Psikolojik Olarak Güçlendirilmesine İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri	158
Tablo 4. 34. Çalışma Süresine Göre Okul Müdürleri Psikolojik Olarak Güçlendirilmesine İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri.....	159
Tablo 4. 35. Çalışma Yerine Göre Okul Müdürleri Psikolojik Olarak Güçlendirilmesine İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri.....	160
Tablo 4. 36. Geçmişteki İdari Sorumluluklarına Göre Okul Müdürleri Psikolojik Olarak Güçlendirilmesine İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri.....	161
Tablo 4. 37. Öğrenci Başarısına Göre Okul Müdürleri Psikolojik Olarak Güçlendirilmesine İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri	162
Tablo 4. 38. Müdürlerin Görüşlerine Göre Müdürlerin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarının Okul Müdürlerinin Psikolojik Güçlendirmenin Hedefi İçselleştirilmesi Boyutu ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	166
Tablo 4. 39. Müdürlerin Görüşlerine Göre Müdürlerin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarının Okul Müdürlerinin Psikolojik Güçlendirmesinin Anlam Boyutu ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	168
Tablo 4. 40. Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Müdürlerin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarının Okul Müdürlerinin Psikolojik Güçlendirmesinin Etki Boyutu ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	170
Tablo 4. 41. Okul Müdürlerin Görüşlerine Göre Müdürlerin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarının Okul Müdürlerinin Psikolojik Güçlendirmesinin Yetkinlik Boyutu ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	172
Tablo 4. 42. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Eğitbilimsel Liderlik Boyutlar ile Psikolojik Güçlendirilme Boyutlar Arasında Korelasyon Değerleri	174
Tablo 4. 43. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürlerin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarının Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirmesinin Hedefi İçselleştirmesi Boyutu ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	177
Tablo 4. 44. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürlerin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarının Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirmesinin Anlam Boyutu İle İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	179

Tablo 4. 45. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürlerin Eğitimsel Liderlik Uygulamalarının Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirmesinin Etki Boyutu ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	181
Tablo 4. 46. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürlerin Eğitimsel Liderlik Uygulamalarının Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirmesinin Yetkinlik Boyutu ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	183



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1. Çalışmanın kavramsal çerçevesi	11
Şekil 3. 1. Araştırma Modeli: Keşfedici Sıralı Karma Araştırma Tasarım-----	57



KISALTMALAR LİSTESİ

PLCs: Profesyonel Öğrenme Toplulukları

T: Nitel araştırmaya katılan ilköğretim kurumu öğretmenleri (Ö1, Ö2, vb.)

M: Nitel araştırmaya katılan ilköğretim kurumu müdürleri (M1, M2, vb.)



BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde problem durumuna, amacına ve araştırma sorularına, önemine, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim sektöründe birçok liderlik biçiminin uygulama alanı bulduğu söylenebilir. Her liderlik biçiminin kendine özgü yönlerinin olduğu, her bir biçimin kendine özgü güçlü ve zayıf yönleri bulunduğu ve bazı özelliklerin birbirleriyle çakışmaları neden ile açıkça ayırt edilmelerinin pek mümkün olmadığı söylenebilir (Macneill, Cavanagh ve Silcox, 2005). 21. yüzyılda, bu liderlik biçimlerinden, eğitimsel liderlik, eğitim sektöründe etkili bir alternatif bir liderlik biçimi olarak kabul edilmiştir. Eğitimsel liderliğin ilk olarak Sergiovanni (1998) tarafından önerildiği anlaşılmaktadır. Eğitimsel liderliğin, kapasite geliştirme yatırımlarına (sermaye) daha fazla odaklandığı için (ekonomik anlamda değil) bürokratik, vizyoner ve girişimci liderlikten farklı olduğu söylenebilir. Sergiovanni (1998)'ye göre eğitimsel liderlik, maddi içerikli olmaktan çok, çeşitli insan sermayesi biçimleri geliştirerek değer katmaktadır.

Heikka (2014) eğitimsel veya öğretimsel liderlik gibi çeşitli göreceli kavramların birbirinin yerine kullanıldığını ve bu kavramlar arasındaki farkların ve bağlantıların nadiren netleştiğini veya gözlemlendiğini belirtmektedir. Macneill, vd. (2005), öğretim yerine öğrenme-öğretme eylemiyle ilgili daha geniş ve yeni bir düşünme şeklini temsil eden pedagoji terimini kullanmanın avantajını açıklayarak iki liderlik stilini farklılaştırmıştır. Macneill, vd. (2005), öte yandan pedagojinin, öğrencilere müfredat uygulamasının amacı olarak davranan öğretimin aksine öğrencilerin öğrenmesini ve entelektüel gelişimini sağladığını belirtmiştir. Bu yüzden Macneill, vd. (2005) eğitimsel liderlik, bilim adamları ve araştırmacılar arasında daha fazla ilgi görürken, öğretimsel liderliğin problemli olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Alameen, Male, ve Palaiologou (2015), eğitimsel liderliğin öğretmeyi ve öğrenmeyi

desteklemekten daha fazlası olduğunu ve önceden belirlenmiş kriterler temelinde değil durum ve bağlam temelinde eylemler gerçekleştirdiğini savunmuştur. Eğitbilimsel pratik olarak liderlik, teorik maddeyi ve toplumun ekoloji sistemi tarafından desteklenen eylemler bütünüdür (Alameen, vd., 2015; Male ve Palaiologou, 2013). Eğitbilimsel liderliğin literatürdeki en yaygın referansı ve bu çalışmada kullanılan tanıma göre eğitbilimsel liderlik "Öğrenciler için sosyal ve akademik sermaye, öğretmenler için entelektüel ve profesyonel sermaye geliştirerek kapasite geliştirme yatırımlarıdır". Bu liderlik biçimi, öğrencinin öğrenmesini ve gelişmesini, öğretmenin öğrenmesini ve sınıf etkinliğini artırmak için sermayeyi geliştirmeye odaklanmaktadır (Sergiovanni,1998, s.38).

Eğitbilimsel liderin aşağıda verilen dört sermayeyi geliştirmek zorunda olduğu söylenebilir: 1) Sosyal sermaye: okullar sosyal sermayeyi özenli topluluklara dönüşerek yaparlar. Sosyal sermaye, bir topluluğun, mahallenin veya toplumun insanları arasındaki ilişkilerden meydana gelen normlardan, yükümlülüklerden ve güvenden oluşur (Coleman, 1988, s. 95). Öğrenciler sosyal sermayeye eriştiklerinde öğrenme için gereken desteği sağlamış olacaklardır. Fakat sosyal sermaye noksanlığında öğrenciler bunu kendileri sağlama yoluna gider ve destek için öğrenci alt kültürünü oluştururlar. 2) Akademik sermaye: okullar, akademik sermayeyi derin bir öğretme ve öğrenme kültürünü yetiştirerek başarırlar. Bu kültürün törenleri, normları, sözleri ve gelenekleri öğrenmeyi ve gelişimi destekleyip güdüleyecek akademik sermayeyi oluşturur. Odaklanmış bir toplulukta (in focused communities), öğretme ve öğrenme, örneğin, okul kararları öğretmenin temelini sağlar. 3) Entelektüel sermaye: okullar entelektüel sermayeyi araştıran topluluklara dönüşerek geliştirirler. Entelektüel sermaye, okulun daha etkili olabilmesi için okuldaki herkesin ne bildiği ile öğrencilerin öğrenme ve gelişimlerini zenginleştirmede yaptıkları paylaşımların bir toplamıdır. Entelektüel sermaye arttığında, okulun öğrencilerin yaşamlarına olan değer katma kapasitesi artacaktır. 4) Profesyonel sermaye: müdürler öğretmenlerin profesyonel sermayesini geliştirmelidir. Uygulama toplulukları oluşturulması ve genişletilmesi hem okulun geliştirilmesi hem de öğretmenlerin profesyonel sermayesini geliştirmenin önemli bir yoludur (Sergiovanni, 1998, 2001).

Araştırmacı, aşağıdaki dört nedenden dolayı eğitbilimsel liderliğe ilişkin araştırma yapmaya yönelmiştir: Birincisi, genel olarak liderlik ve özellikle de okul liderliği tartışmalı bir araştırma konusudur, çünkü liderlik, kişiler ve onların rolleri, görevleri, sorumlulukları, dış

durumları veya davranışları farklı teknik ve psikolojik araçlar ile incelenmiştir (Jappinen, 2012, s.1). Bu nedenle bu araştırmada da veri kaynağı olarak bir araç geliştirilmesi hedeflenmiştir. İkincisi, eğitbilimsel liderlik yeni bir eğitim ve okul paradigmasıdır, yüksek kaliteli bir eğitim sağlar, liderlik profilini zenginleştirilir (Contreras, 2016; Peng ve Vastatkova, 2015). Robinson, Hohepa ve Lloyd (2009)'a göre, eğitbilimsel liderlik, 1980'lerin başında okul sektöründe ortaya çıkan, eğitim hedeflerinin belirlenmesi, müfredat planlaması, öğretmenlerin değerlendirilmesi ve öğretilmesi gibi eğitimsel amaçlara vurgu yapan gelişmekte olan bir söylemdir. Üçüncüsü, eğitbilimsel liderliği uygulamak, öğrencinin öğrenmesini geliştirir, okulların öğrencileri yetiştirme konusundaki etkinliğini artırır (Okoth, 2016).

Dördüncüsü, erken çocukluk eğitimi ve okulların yönetimi eğitbilimsel liderlik uygulaması olmasına rağmen eğitbilimsel liderlik ilköğretim düzeyinde yeterince araştırılmamıştır (Alava, vd., 2012; Ord. vd., 2013). Erken çocukluk edebiyatında eğitbilimsel liderlik konusundaki titiz bir araştırmanın olmaması, kavramın tutarlı bir şekilde gelişmesinin önünde anlamlı bir engel olarak değerlendirilmiştir (Heikka ve Waniganayake, 2011, s.499). Erken çocukluk eğitiminde eğitbilimsel uygulamaya odaklanma genellikle çocuklar, ebeveynler ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin kalitesini ifade eder (Elmore ve Burney, 1996; Heikka ve Waniganayake, 2011, s.500). İngiltere'de okullarda yürütülen iki durum çalışmasında eğitbilimsel liderlik uygulamasının, okulları başarısız bir pozisyondan 'olağanüstü' olarak değerlendirilmeye yönlendirilmesi için mükemmel bir liderlik biçimi olduğu kabul edilmiş ve bu durum başarıyla sürdürülmüş ve genişletilmiştir (Male ve Palaiologou, 2017, s.733). Finlandiya erken çocukluk eğitiminde yapılan araştırmalar, kaliteli erken çocukluk eğitimi sağlaması için eğitbilimsel liderliğe ihtiyaç duyulduğunu doğrulamıştır. Buna karşın öğretmenlerin aynı zamanda eğitbilimsel liderliği merkez müdürlerinden bekledikleri anlaşılmaktadır. (Fonsen, 2013, s. 182). Çünkü eğitbilimsel liderlik, örgütsel normlar kurarak, aile katılımını teşvik ederek, örgütün müfredat felsefesine sadakati sağlayarak ve öğrenim programının etkinliğini değerlendirmek için verileri kullanarak öğretme ve çocukların öğrenmelerini ve gelişmelerini etkiler (Abel, 2016). Webb'in (2005) durum çalışmasının bulgusu olarak, İngiltere'deki okul müdürleri, okullarında sadece öğrenciler için değil öğretmenler için de öğrenme kapasitesi geliştirerek başarılı eğitbilimsel liderler haline gelmiştir. Okul müdürleri ayrıca, hükümetin standartlar gündeminden kaynaklanan gerekli görevleri

yerine getirmişlerdir.

Bu çalışmanın bir amacı da aynı zamanda çok yönlü, motivasyonel bir yapı olarak kavramsallaştırılan öğretmenlerin ve müdürlerin psikolojik güçlendirilmelerini değerlendirmektir. Çeşitli kurumlardan gelen çalışmaları incelerken, farklı bilim adamları anlam, yeterlilik (yetkinlik), özerklik ve etki gibi çeşitli psikolojik güçlendirme faktörleri bulmuşlardır (Spreitzer, 1995). Bu dört biliş, bir öğretmenin çalışmalarına aktif yönelimini yansıtır ve çalışma rolünü ve bağlamını şekillendirmeyi ister ve hisseder. Thomas ve Velthouse (1990), psikolojik güçlendirmeyi, çalışanların örgütteki aktif rolünü yansıtan bir iç motivasyon faktörü olarak görmüştür. İçsel görev motivasyonu, bu genel koşulları, doğrudan göreve ilişkin, motivasyon ve memnuniyet üreten bir birey tarafından gerçekleştirilir. Psikolojik güçlendirme, anlamlı olma, yetkinlik hissi, özerklik hissi ve kendi görüşüne dayanarak etkili olma duygusu olmak üzere dört boyutu içerir (Spreitzer, 1995). Bununla birlikte, bunu yapmak, liderlik etkisinden kaynaklanan dışsal, görev dışı güçlendirme gibi yönlerini zayıflatmaktadır. Liderlik etkisini öğrenmek için, hedefi içselleştirmesi boyutu (goal internalization) bir boyut olarak dahil edilmiştir (Sanjay,1999). Anlam, örgütsel görevlerin çalışanlar için taşıdığı değer olarak tanımlanmaktadır. Yetkinlik, çalışanların bir görevi başarabileceklerine yönelik taşıdıkları inanç olarak ele alınmaktadır. Özerklik boyutu, çalışanların işlerini nasıl yapacaklarını kendilerinin belirleyebilmeleridir. Güçlendirmenin son boyutu olan etki ise, çalışanların örgütsel sonuçlar üzerindeki görece etki sahibi olup olmadıklarına ilişkin inançlarıdır (Thomas ve Velthouse, 1990; Spreitzer, 1995).

Araştırmacı, aşağıdaki nedenlerden dolayı psikolojik güçlendirmeye dair araştırmışlardır. Araştırma birincisi, Etiyopya'daki diğer mesleklerle karşılaştırıldığında, öğretmenlerin güçlendirilmeye daha çok ihtiyaç duymaları nedeniyle elde edilecek bulguların bu sürece anlamlı katkı sağlaması beklentisi nedeniyle önemlidir. Etiyopyalı öğretmenler, genellikle kendilerini daha az ücret almalarına rağmen ve süreç üzerinde çok az kontrol sahibi olduklarını düşünmektedirler. Bunun bir nedeni de sorgulamasız il ve ilçe eğitim ofislerinden gelen emirlere uymaya zorlanmaları olabilir. Bu gibi durumlar, öğretmenler arasında işe karşı olumsuz tutum ve davranışların artmasına neden olabilir. Ayrıca Etiyopya'daki farklı çalışmalara göre (Agegnehu, 2014; Tollosa, 2014) öğretmenlerin motivasyonunun düşük olması nedeniyle psikolojik olarak güç kaybı oldukları anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara en etkili neden

olarak birincisi, liderlik stilleri, kapasite ve bağıllık olduğu düşünülebilir.

İkincisi, psikolojik güçlendirme, çeşitli nedenlerden dolayı yönetim uygulamalarında önemli bir konu olarak kabul görmektedir. Örneğin, personelin güçlendirilmesi, yönetsel ve örgütsel etkinliğin temel unsurlarından biridir (Ergeneli, Arı ve Metin, 2007, s. 41). Örgüt içinde güç ve kontrol paylaşıldığında örgütsel etkinlik artar (Keller ve Dansereau, 1995). Psikolojik güçlendirmenin yönetim uygulamalarında önemli bir konu olmasının diğer nedeni, okul, öğrenci ve velilerin taleplerini değiştirmek gibi doğru zamanda çevresel değişikliklere cevap vermede kolaylaştırıcı ve memnuniyetlerini artırıcı bir faktör olmasıdır. Ek olarak, insanlar psikolojik varlıklar olduğundan, bu durumlarının, politikaların oluşturulmasında ve liderliğin uygulanmasında göz önünde bulundurulması gerekir. Öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmesi yönünde uygulamalara yer verilmemesi, onların olumsuz ve yanlış tutum ve davranışlar geliştirmelerine neden olabilir. Ancak, insanlar psikolojik olarak güçlendirildiğinde, değer yönelimi, vatanseverlik eylemleri, öz-saygı, öz-yeterlik, öz-bilinçlilik ve barışçıl ve gelişmekte olan bir toplumu ve daha iyi psikolojik iyilik halini artıracak tutum, biliş ve davranışta bir değişiklik olacaktır (Sladipo, 2009, s. 124-125).

Üçüncüsü, psikolojik olarak güçlendirilmiş çalışanlara sahip olmanın çeşitli avantajları vardır, örneğin, çalışanların psikolojik güçlendirmesinin önemi ile ilgili olarak, Türkiye’de Bursa ilindeki öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada öğretmenlerin psikolojik güçlendirmesi tutumlarını ve çalışma davranışlarını geliştirdiğini ve özgecilik duygusu, dürüstlük, sivil erdem, sporculuk ve nezaket duyguları gibi örgütsel vatandaşlık davranışlarına yol açtığını bildirmiştir (Aksel, Kızıloğlu ve Aksoy, 2013, s.72). Başka çalışmalarda, çalışanların güçlendirilmesinin verimliliği artırması (Allameh, Heydari ve Davoodi, 2012, s. 225); meslekleri ve kendileri ile ilgili daha iyi duygularını artırması (Aksel, vd., 2013, s. 70); çalışanın bağıllığını, katılımını ve enerji konsantrasyonunu artırması için önemli olduğunu göstermiştir (Thomas ve Velthouse, 1990, s. 672). ABD’deki 27 hizmet merkezli özel kulüpte yapılan bir çalışmada, algılanan güçlendirilmenin çalışanların tutumları, iş tatmini, sadakat, performans, hizmet sunumu ve diğerleri için endişe üzerinde bir etkisi olduğu gösterilmiştir (Fulford ve Enz, 1995, s.61). Çalışanların güçlendirilmesi hizmet kalitesinde %53 değişime katkıda bulunmuştur. Çalışanlar güçlendirilirken: a) müşteri ihtiyaçlarına daha hızlı ve daha doğrudan yanıt verir; b) işlerinden daha çok memnun olur ve kendilerini daha iyi hisseder c) müşterilere daha istekli davranır; d)

değerli bir yeni fikir kaynakları haline gelir (Timothy ve Abubakar, 2013). Öğretmenlerin güçlendirilmesinin okulun başarısı için önemli olduğu açıktır. İnsanlar güçlendirildiğinde, daha fazla öz yeterliliğe sahip olurlar çünkü kendilerine ve yeteneklerine daha fazla güveneceklerdir; bu nedenle güçlendirme, lider kuruluşların rekabetçi bir ortamda hayatta kalabilmeleri için modern bir yöntemdir ve 1980'den biri öne çıkan bir konu haline gelmiştir (Mirzaie ve Fekri, 2015, s. 282).

Psikolojik güçlendirmeye odaklanılmasının dördüncü nedeni, öğrencilerin öğrenmelerini etkilemesidir. Öğretmenlerin akademik ve davranışsal performansları psikolojik güçlendirme seviyelerinden etkilenecektir. Öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmesi, öğrencilerin okula devam etme, ödevlerini yapma gibi öğrenmelerini olumlu yönde etkiler (Mirzaie ve Fekri, 2015, s. 282).

Genellikle, eğitbilimsel liderlik, genel olarak günlük okul hayatında bir müdürün en önemli görevini kapsar. Bu nedenle, eğitbilimsel liderliğin öğretmenleri ve okul müdürlerini psikolojik güçlendirmesinde giderek daha önemli bir rol oynadığı görülmüştür. Ayrıca, öğretmenin güçlendirilmesinin okulun başarısı için önemli olduğu açıkça anlaşılmalıdır. Farklı eğitim kurumları düzeyinde yapılan araştırmalarda, çeşitli liderlik modellerinin öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesiyle farklı ilişkilere sahip oldukları belirlenmiştir (Allameh, vd., 2012; Bolat, Bolat, ve Yüksel, 2016; Healy, 2017; Pettis, 2017; Pieterse, Knippenberg, Schippers, ve Stam, 2010; Pradhan, Panda, ve Jena, 2017; Özdemir ve Gören, 2017). Macneill, vd. (2003)'a göre, eğitbilimsel liderlerin rolü bilgili öğretmenler uygulaması ve yansımaları teşvik etmesi, öğretmenlerin mesleki sorumluluk ve takdir yetkisine sahip olmalarını sağlaması ve güvenilir öğrenme ve öğretme süreçleri bilgisini göstermesidir. Bu nedenle, okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik görevlerini sergilemelerini teşvik etmek ve müdürlerin eğitbilimsel liderlik boyutlarının uygulamalarının öğretmenlerin okul müdürlerinin psikolojik güçlendirmesi üzerindeki etkilerini anlama hem akademi hem de pratikte önemli araştırma konulardır. Bildiğimiz kadarıyla, Etiyopya'daki ilköğretim okulu müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamanın okul müdürlerinin ve öğretmenlerin psikolojik güçlendirilme üzerindeki etkilerini araştırmaya yönelik çalışmalar yapılmamıştır. Finlandiya'daki okullarda yeni öğretmenlerin psikolojik güçlendirmesi ve eğitbilimsel liderliği arasındaki ilişki hakkındaki bir çalışma hariç dünya genelinde bu konuyla ilgili araştırma gündemi haline gelmemesine rağmen eğitbilimsel

liderliğin öğretmenlerin genel büyümesi üzerinde büyük bir etkisi olduğunu göstermiştir (Lee, 2016). Bu nedenle, bu çalışmada Etiyopya’da devlet ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarının müdürlerin ve öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesi üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri

Bu çalışmanın genel amacı, devlet ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarının kendilerinin ve öğretmenlerin psikolojik açıdan güçlendirilmesi üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Karma desende tasarlanmış olan araştırmada veriler, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılarak elde edilmiştir. Temel araştırma problemine veri toplamak amacıyla oluşturulan A) nitel ve B) nicel araştırma problemleri aşağıda sunulmuştur.

A) Nitel araştırma problemleri:

1. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürlerin eğitbilimsel liderlik uygulamaları nasıldır?
2. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin, öğretmenleri psikolojik olarak güçlendirmek için başvurdukları stratejiler nelerdir?
3. Okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarının okul müdürlerinin ve öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - a) Öğretmenlerin, okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarının kendilerinin psikolojik güçlendirilmeleri üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - b) Okul müdürlerinin, eğitbilimsel liderlik uygulamalarının öğretmenlerinin psikolojik güçlendirilmeleri üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - c) Okul müdürlerinin, eğitbilimsel liderlik uygulamalarının kendilerinin psikolojik güçlendirilmeleri üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleri nelerdir?

B) Nicel araştırma problemleri:

1. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürleri eğitbilimsel liderliği ne düzeyde uygulamaktadır?

- a) Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşleri, okul müdürlerinin eğitimbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin a) cinsiyet, b) öğrenim durumu, c) çalışma süresi, ç) çalışma yeri, d) geçmişteki idari sorumlulukları, e) herhangi komiteye katılım ve f) öğrenci başarısı (sadece müdürler) değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmenler ve okul müdürleri psikolojik olarak ne düzeyde güçlendirilmektedir?
 - a) Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilme düzeylerine ilişkin görüşleri, a) cinsiyet, b) öğrenim durumu, c) çalışma süresi, ç) çalışma yeri, d) geçmişteki idari sorumlulukları, e) herhangi komiteye katılım ve f) öğrenci başarısı (sadece müdürler) değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Okul müdürlerinin eğitimbilimsel liderlik uygulamalarının okul müdürlerinin ve öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri üzerindeki etkisi nedir?
 - a) Okul müdürlerinin görüşlerine göre eğitimbilimsel liderlik uygulamalarının kendilerinin psikolojik güçlendirilmeleri üzerindeki etkisi nedir?
 - b) Öğretmenlerin görüşlerine göre müdürlerinin eğitimbilimsel liderlik uygulamalarının kendilerinin psikolojik güçlendirilmeleri üzerindeki etkisi nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın başlıca önemi Doğu Gocjam ilinde bu konuda yapılmış bir araştırmaya rastlanmamış olmasıdır. Genel olarak, bu araştırma ile, eğitimbilimsel liderlik ve psikolojik güçlendirme hakkında elde edilecek bilgilerin, eğitim bakanlığı politika ve uygulamalarına, öğretmenlere, müdürlere, okullara, araştırmacılara, eğitim yöneticilerine ve diğer önemli okul paydaşlarına elde edilen bilgi ve bulgularla büyük katkı sağlaması beklenebilir. Bu çalışmanın sonuçlarına dayanarak, federal düzeydeki eğitim politika yapıcılar, sermayenin gelişimini, okul reformunun etkili bir şekilde uygulanmasını sağlama aracı olarak kullanabilir. Bu konuda geliştirilecek politika ve uygulamaların aynı zamanda müdürlerin liderlik davranışlarını daha demokratik ve eğitimbilimsel olmaya dönüştürme sürecine katkı sağlaması beklenebilir. Bu

Çalışma aynı zamanda günlük uygulamalarında, okul liderlerinin öğretmenlerine yönelik güçlendirici davranışları geliştirme uygulamaları da kaynaklık edebilir. Müdürlerin, eğitim sektöründeki yeni alternatif stratejiler olan eğıtbilimsel liderlik teorileri yoluyla kendilerinin öğretme ve öğrenmedeki yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

Okul müdürleri, bu araştırma sonuçlarından kendi okullarında, sosyal, akademik, entelektüel ve profesyonel sermayeyi geliştirerek öğretmenleri psikolojik olarak güçlendirmek için bir kılavuz olarak yararlanabilir. Okul müdürlerine sağladığı faydaya ek olarak öğretmenlerin, araştırma odaklı, öğrenen ve uygulamaya yönelik topluluklar olarak kendilerini profesyonel ve psikolojik olarak sürekli geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, eğıtbilimsel liderlik, ebeveynlerin ve toplulukların dikkatini çekerek çocukların akademik ve sosyal sermayesini ve öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesine daha fazla doğrudan katkıda bulunabilir. Bu alışma aynı zamanda farklı okul ortamlarında psikolojik güçlendirme faktörlerinin incelenmesine devam etmeyi amaçlamıştır. Üç ya da dört faktörlü bir yapının okul ortamlarında daha uygun olup olmadığını değerlendirmek için daha fazla örnekle ek çalışma gereklidir. Bundan başka araştırmada elde edilen veriler, bu alanda yapılması planlanan araştırmalara kaynaklık etmesi beklenebilir. Çalışılan meslek grubuna bağlı olarak faktör yapısını tekrar inceleme ihtiyacı açıktır (Hancer ve George, 2005).

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın nitel araştırma yöntemiyle desenlenen bölümünün sonuçları ise Doğu Gojjam ilindeki devlet ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan 5 okul müdürünün ve 9 öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımıyla elde edilen bulgular evrene genellenemez. Fakat analitik genelleme yapılabilir.

2. Araştırmanın nicel araştırma yöntemiyle desenlenen bölümünün sonuçları, 2017-2018 eğıtim ğretim yılında Etiyopya'daki Doğu Gojjam ilinde devlet ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan okul müdürlerin ve öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır. Çalışmada nicel araştırma yaklaşımının kullanıldığı bölüm ile ulaşılan sonuçlar, araştırmanın evreni olan Doğu Gojjam ilinde kamu ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerine genellenebilir.

3. Araştırmanın amacı ilköğretim kurumu okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarının öğretmenlerin ve okul müdürlerin psikolojik güçlendirilmesine etkisini incelemek olduğu için okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamaları ve öğretmenlerin ve okul müdürlerin psikolojik güçlendirilmesi dışındaki diğer değişkenler kapsam dışında tutulmuştur.

1.5. Tanımlar

İlköğretim kurumları: Resmi ilkokullardır (sınıf 1-8).

Eğitbilimsel liderlik: Sosyal, akademik, entelektüel ve profesyonel sermayeyi kapsar.

Kebel: Mahalle'yi temsil eder.

Psikolojik güçlendirme: Hedefi içselleştirme, anlam, etki ve yetkinliği kapsar.

Okul müdürleri: İlköğretim kurumları müdürleridir.

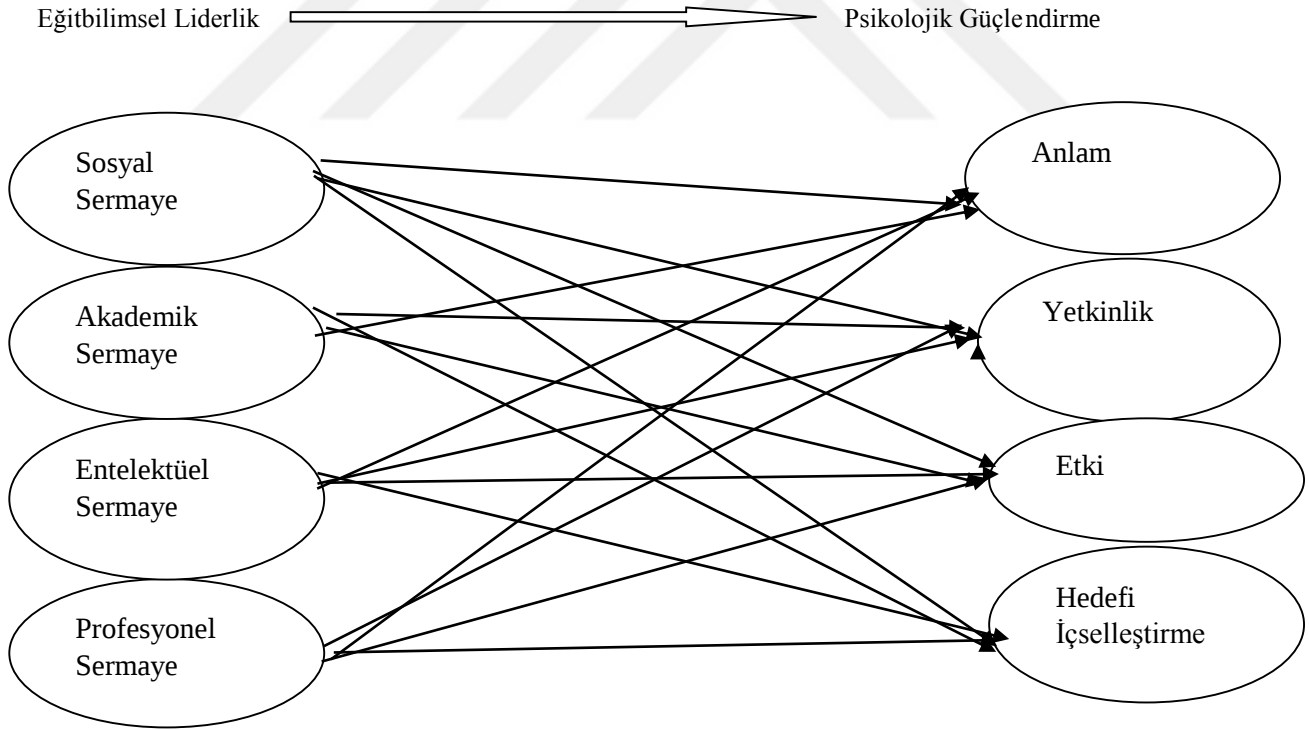
Wereda: İlçe'yi temsil eder.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilköğretim kurumları müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarının müdürlerin ve öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesi üzerindeki etkisini incelemek üzere öncelikle eğitbilimsel liderlik ve psikolojik güçlendirme konuları ile ilgili kavram ve kuramlara yer verilmiştir. İkinci olarak eğitbilimsel liderlik ve psikolojik güçlendirme ayrı ayrı irdelenmiş ve devamında iki kavram arasındaki ilişki vurgulanmıştır. Bu bölümde son olarak da eğitbilimsel liderlik ve psikolojik güçlendirme konusunda yapılan araştırmalar sunulmuştur.

Bu araştırmada izlenen kavramsal çerçeve Şekil 2.1.'de sunulmuştur.



Şekil 2. 1. Çalışmanın Kavramsal Çerçevesi

2.1. Liderliğe Genel Bakış

Liderlik günümüzde belki de en çok tartışılan ve hakkında araştırma yapılan kavramlardan biridir. Liderlik grup başarısı için çok önemlidir. Tarih yazılmaya başladığından beri insanlar bu konuyla ilgilenmişlerdir (Akyüz, 2002, s.111). Farklı görüşler farklı uygulamalar anlamına gelir. Liderlik, bir okuldaki öğretme ve öğrenmenin iyi işleyip işlemediğini belirlemede, önemli olmaya devam edeceği için farklı liderlik uygulamaları farklı seviyelerde okul etkililiği anlamına gelir. Bunların hepsine üstün gelen tek bir liderlik türünden bahsetmek mümkün değildir. Bir dizi tanım, liderliği farklı perspektiflerden kavramsallaştırır. Örneğin, kişilik perspektifleri, liderliğin bazı bireylerin sahip olduğu özel niteliklerin bir kombinasyonu olduğu görüşündedir. Liderliğe ilişkin diğer yaklaşımlarda, liderlik, bir hareket veya davranış olarak tanımlanır. Buna göre liderlik liderin bir grupta değişim yaratmak için yaptıkları şeylerdir. Ayrıca bazıları, liderler ve izleyiciler arasında var olan güç ilişkisi açısından liderliği tanımlar. Bu bakış açısına göre, liderlerin başkalarının değişimini gerçekleştirmek için sahip oldukları güçleri vardır. Diğerleri liderliği, izleyicileri genellikle onlardan beklenenden fazlasını gerçekleştirmek için harekete geçiren bir dönüşüm süreci olarak görürler. Sonuç olarak, bazı akademisyenler liderliği bir beceri perspektifinden ele alırlar. Bu bakış açısı, etkili liderliği mümkün kılan kapasiteleri (bilgi ve becerileri) vurgulamaktadır (Northouse, 2016, s.5).

Sergiovanni (2001, s. 40) 'ye göre eğitimde liderliğe ilişkin çok sayıda tanım vardır. Buna göre eğitim liderliği:

“Ebeveynlere, öğretmenlere ve öğrencilere liderin vizyonunu takip edebilmeleri için ilham veren (vizyoner liderlik)”; *“Ebeveynlere, öğretmenlere ve öğrencilere karşılaşılan sorunları belirleme, anlama ve çözüm üretebilmeleri için ilham veren (öğrenme ve problem çözme liderliği)”*; *“Sadece ebeveynlerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaç duydukları faydalı hedefleri belirleyici değil fakat aynı zamanda onları daha yüksek ahlaki değer seviyelerine taşıyacak hedefleri belirleyen (dönüşümsel liderliği)”*; *“Ebeveynlerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin paylaşılan fikirleri ve ideallere hizmet ederken deneyimlerinin amacını, anlamını ve önemini geliştiren (ahlaki liderlik)”*; *“Liderlik amaçları gerçekleştirmek için uygun yolların seçilerek uygulayan (eğitim örgütleri organize anarşi olarak)”* kişilerin izlediği bir süreçtir.

Bu çerçevede liderliğin beş anlamı da önemlidir ve öğretim ve öğrenimin geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Sergiovanni (2001)'ye göre sonuç olarak, "liderlik, okulların gevşek bağlı, dağınık ve genellikle doğrusal olmayan karakterlerini hesaba katan amaçlara ulaşacak yolları seçerken pratik olmak anlamına gelir".

Liderlik kavramsallaştırmış şekillerde çok sayıda olmasına rağmen, aşağıdaki bileşenler fenomen merkezi olarak tanımlanabilir: (a) Liderlik bir süreçtir, liderin içinde bulunan bir özellik veya özellik değil, daha çok lider ve izleyiciler arasında gerçekleşen işlemsel bir olaydır. Süreç bir liderin izleyicileri etkilediğini veya etkilenip etkilenmediğini gösterir; (b) liderlik, liderin izleyicileri nasıl etkilediği ile ilgilenen etkiyi içerir; (c) liderlik gruplar halinde gerçekleşir. Bu, küçük bir görev grubu, bir topluluk grubu veya bütün bir örgütü kapsayan geniş bir grup olabilir ve (d) liderlik ortak hedefleri içerir; liderlerin ve izleyicilerin karşılıklı bir amacı vardır. Bu bileşenler bütün olarak değerlendirildiğinde liderlik, bir bireyin ortak bir hedefe ulaşması için bir birey grubunu etkilemesi olan bir süreçtir (Northouse, 2016, s.6).

2.1.1. Eğitbilimsel Liderlik

2.1.1.1. Pedagoji ve Pedagoji Pratiği

Pedagog terimi, Yunancadan türetilir ve öğretmen demek değildir, fakat genç çocuğu (paides) okula yönlendirecek olan sorumlu ve dikkatli köle veya koruyucu (agogos) demektir. Kelimenin tam anlamıyla, Yunanca "pedagogue" çocuğa okula nasıl gidileceğini ve eve nasıl döneceğini yolunu göstermektir. Orijinal Yunan pedagojisi fikri, çocuğa eşlik etme ve çocuğuyla birlikte yaşama yönünü ve bakımını sağlayacak şekilde liderlik etme anlamını da taşımaktadır (Manen, 1991, s.38). Abel (2016) pedagojiyi, öğretmenlerin tutumları ve davranışları ve çocuklarla etkileşimleri üzerinde durularak öğretme sanatı ve bilimi olarak tanımlamıştır. Eğitbilim öğretimselden çok öğretme eylemini kapsar. Pedagoji terimi nispeten nadir olarak kullanılmaktayken günümüzde mesleki anlamda sıkça kullanılan bir terim halinde gelmiştir. (Macneill, vd., 2005, pp.3-4). Pedagoji, öğrendiklerinin ve neden öğrendiklerinin kültürel, ahlaki ve toplumsal yönlerini özel olarak tanır. Eğitbilim, daha önce gizli müfredat olarak tanımlanan öğrenme yönlerini kabul eder. Eğitbilimsel liderlik, dolayısıyla başkalarını

motive eden bir harekettir, böylece ikinci bir partide kültürel ve ahlaki açıdan öğrenmeyi kolaylaştırır (Macneill, vd., s.3-4).

Finlandiya bağlamında pedagoji, eğitim ve öğretimi ve aynı zamanda bakım verme kavramlarının toplamını içerir (Fonsen, 2013, s.182). Eğitim, öğrenenlerin varlığını anlama (topluluğunun ekolojisi) arayışıyla etkiler. Etkili eğitimsel etkileşimler ve ilişkiler yaratmak için bu bağlamda öğrenenlerin ve toplumlarının deneyimleri ve anlam oluşturma ve problem çözme gerekmektedir (Male ve Palaiologou, 2015). Eğitbilimsel eksenler, eğitim kurumlarının anahtar faaliyeti olan pratik (praxis) için temel unsurlardır. Bu bağlamda, yirmi birinci yüzyıldaki liderlik, eğitbilimsel eksenlerin bir yönüdür, bu yüzden buna Eğitbilimsel Liderlik diyoruz (Male ve Palaiologou, 2015). Topluluğun ekolojisi, öğrencilerin, öğretmenlerin, ailelerin ve yerel topluluğun aktif katılımı olarak tanımlanmakta ve tüm iç eksenler ve dış eksenler tarafından şekillendirilmektedir. Male ve Palaiologou (2013)'ya göre pedagoji, teori, pratik ve bir dizi sosyal eksene ilişkin sosyal pratik ilişkisine dayanan üç boyutlu bir kavramdır. Pedagoji, bu nedenle, artık temelde, ortak bilgiyi geliştirmek üzere iç eksenler (öğrenciler, öğretmenler, aile, toplum ve toplumun değerleri, inançları, kültürü, dini, gelenekleri ve ekonomik koşulları) ve dış unsurları (toplumsal değerleri, küresel, ekonomi, kitle iletişim araçları, sosyal ağlar, bilgi iletişim teknolojileri, ulusal müfredat ve topluluğun yaşamını da etkileyen sosyal fenomenler gibi) birleştirerek öğrenme ortamlarının oluşturulmasıdır.

Pedagojiyi sosyal pratik yapan iç eksenlerden bir tanesi ailedir. Aile çocuklar için temel oluşturur, eğitbilimsel niyetler çocuklar içinde büyümelidir. Ek olarak, yetişkinler, çocukların eğitbilimsel bir amaç olarak yönlendirmesi, bakması ve koruması gerekir. Ebeveynler, çocuğun gelişimi için birincil sorumluluğu taşır. Okula girdikten sonra, çocuklar bir kişi gibi olmak isteyerek özel bir öğretmenle veya kahraman bir kişiyle özdeşleşebilirler. Başkalarından kendilerini taklit ederek öğrenen bir çocuk, kişisel bir kimliğin geliştirilmesinde daha gönüllü bir şekilde ilgilenmektedir (Manen, 1991, s. 35-39). Okul, öğretmenler eğitbilimsel liderlik uygulama ve tüm çocuklara, bakımlarını doğrudan emanet aldıkları şekilde ana baba yerine sorumluluk alırlar çünkü okullarda onlar çocuklar bakımlarında ilk ve en yakın ilişki kurarlar. Okul, öğretmenler, çocukları çocukluktan yetişkinliğe kadar dünya çapında akademik, sosyal ve ruhsal olarak yönlendirmekle yükümlüdürler. Müdürler bu süreci

kolaylaştırarak eğitbilimsel liderliği uygulamaktadır (Sergiovanni, 1998, s.42). Diğer eğitbilimsel sorumluluklar, danışmanlar, okul yöneticileri, psikologlar, çocuk bakımı çalışanları vb. gibi özel görevleriyle ilişkilidir (Manen, 1991, s. 6). Yukarıda belirtilen bütün iç eksenler, çocukların her yönüyle başarısı için önemlidir ve herhangi bir eğitbilimsel niyet çocuğa ne olduğu ve ne olabileceği konusunda saygı duyması gerekir (Manen, 1991, s.19-21).

Eğitim ortamında eğitbilimsel rol üzerine çeşitli görüşler vardır. Manen (1991)'e göre eğitbilimsel role ilişkin dört görüş vardır. Birincisi, bazıları eğitimi ahlaki bir çaba olarak görmekte ve temel değerlerin, amaçların, normların ve ilkelerin eğitbilimsel rolü için temel olduğuna inanmaktadır. Burada, ebeveynlik yapmak veya çocuklara öğretmek daima değer yargılarını içerir. İkinci olarak, bazıları eğitimi bilimsel alan olarak görür ve eğitbilimsel rolü iddiasını, çocukların nasıl öğrendiklerini ve çocuk gelişim sürecini engelleyen veya katkıda bulunan koşullara ilişkin bilimsel araştırmalardan ürettiği temel bilgileri ve gerçekleri içerir. Üçüncüsü, eğitbilimsel aktivite, çeşitli konuların öğretilmesi ve sınıf rutinlerinin yönetilmesi sürecini yönlendiren öğretim ve müfredat yöntem ve metodolojilerinin bir işlevi olarak görülür. Son olarak, eğitbilimsel rolü, bir yaşam felsefesine, eğitim ve insan doğasına bağlıdır. Muhtemelen bütün bu görüşler bazı anlamda doğrudur: Gerçek bilgi, normlar, öğretim yöntemleri bilgisi ve felsefi yönelim hepsi eğitbilimsel rolde yer almaktadır. Eğitbilimsel liderler, hedeflerine ulaşmak için tüm bu eğitbilimsel davranış bakış açısına sahip olmalı ve anlamalıdır. Konvansiyonel varsayım olarak, bir eğitim örgütü varsa içerideki liderlerin pedagojiye abone olması ve bu nedenle eğitbilimsel liderlerin olması gibi görünür (Macneill, vd., 2005, s. 3).

2.1.1.2. Eğitbilimsel Liderlik Tanımı

Yirmi birinci yüzyılda, eğitbilimsel liderlik etkili bir alternatif stil olarak kabul edilmiştir. Başlangıçta eğitbilimsel liderlik, Sergiovanni (1998) tarafından “Pedagoji, sermaye gelişimi ve okulların etkinliği olarak liderlik” üzerine yaptığı seminer çalışmasında önerilmiştir. Daha sonra, eğitbilimsel liderlik, bilim adamları ve araştırmacılar arasında gittikçe daha fazla ilgi kazanırken, öğretimsel liderlik gerçekten problemli olmaya başlamıştır. Alameen, vd. (2015), eğitbilimsel liderliğin öğretmeyi ve öğrenmeyi desteklemekten daha fazlası olduğunu ve sadece önceden belirlenmiş kriterler temelinde değil, aynı zamanda durum

ve bağlam temelinde de eylemlerde bulunduğunu savunmuştur. Bu nedenle, burada liderlik, uygulama için hiçbir doğru yolun bulunamadığı, eylemlerin belirli bir duruma uygun olması gereken pratik gibidir. Eğitimbilimsel liderlikte, liderlik pratik haline gelir ve özellikle eylemler/pratiklerin basitliği ve bunların nedenselliklerinin ötesine geçen eğitimbilimsel pratiktir. Eğitimbilimsel pratik olarak liderlik, teorik bir madde ile donatılan ve eğitim alanının topluluğunun ekolojisi olarak iddia ettiğimiz bir sistem tarafından desteklenen eylemler dizisidir (Male ve Palaiologou, 2015). Eğitimbilimsel uygulama aynı zamanda eğitim ortamının yakınlığı içerisinde uygulamanın ötesine geçmekte ve bunun yerine toplumun ekolojisinin etkileşimlerine odaklanmaktadır (Alameen, vd., 2015, s. 124).

Birçok farklı bilim adamı, eğitimbilimsel liderliği farklı şekillerde tanımlamaktadır. Finli araştırmacı, eğitimbilimsel liderliği “Geleceğe yönelik personel liderliğini vurgulayan pedagoji sorumlulukları” konusuna odaklanan liderlik olarak tanımlamaktadır (Heikka, 2014, s. 35-36). Öğrenciler ve öğretmenler gibi liderlerin öğrenmesini ve entelektüel gelişimini sağlayarak öğretim liderliğine bir alternatiftir (Sergiovanni, 1998). Benzer bir tanım, eğitimbilimsel liderliği, öğretme ve öğrenmeyi liderliğe entegre edilmek üzere şekillendiren uygulama biçimleridir (Male ve Palaiologou, 2015). Eğitimbilimsel liderlik, lider ya da öğretmen merkezli yönelimden demokratik bir öğrenme ve iletişim tarzı kullanan etkileşimli, bağlayıcı bir örgütsel sisteme paradigma kaymasıdır. Peng ve Vastatkova (2016, s.59) “Diğerlerini motive eden, öğrenen için yeni bilgiler, inançlar veya becerilerin kazanılmasını kolaylaştıran bir dizi eylem” olarak tanımlar.

Arlestig ve Törnsen (2014) tanımına göre, eğitimbilimsel bir lider, eğitimin temel görevine odaklanmaktadır: Akademik, sosyal ve toplumsal hedeflerle ilgili sürekli öğrencilerin öğrenmesine odaklanır. Bu tür liderlik müdür ve öğretmenler için öğrenmeye yol açar (s.857). Ayrıca, birbirleriyle ilişkili üç bakış açısına sahip eğitimbilimsel liderlik modelini tanımladılar: öğretmen kapasitesiyle ve sınıfta yer alan öğretimsel aktiviteyle çalışmak, yön belirleme, yüksek beklentileri ifade etme ve öğretmen faaliyetlerinin işbirliği ve iletişimi için ön koşulları oluşturma ve teşvik etme gibi faktörlerle çalışmak, öğrenci performansına ve okul sonuçlarına çalışmayı içermektedir. Bu üç perspektif hedef yönlendirme (öğretme ve öğrenme için önkoşullar sağlar), süreç yönlendirme (öğretme ve öğrenmeyle ilgili temel süreçlerine öncülük

etme) ve sonuç yönlendirme (öğrencilerin ve okulların sonuçları) ile ilgili birbirlerini bilgilendirir.

Alava ve meslektaşları (2012), eğitbilimsel liderliği, çalışanların tutumlarını, davranışlarını ve eylemlerini etkilemek ve geliştirmek için üstlerinin kullandığı bir etkileşim ve gelişim süreçleri ağı” olarak tanımlamıştır (s.37). Neredeyse benzer şekilde, Taipale (2004) eğitbilimsel liderliği “Astları ortak hedefe doğru yönlendirme, belirtilen vizyonları ve hedefleri görünür kılma ve pozitif dayanışma (interdependence) ve açıklık yoluyla insanlara etkileşimi anlamayı ve yorumlamayı, tartışmayı ve yönetmeyi öğretme ile ilgili üstün becerisi” şeklinde tanımlamıştır. Male ve Palaiologou (2017) eğitbilimsel liderliği, öğrencinin yararına olan eğitimin kişiselleştirilmesine ilişkin olan, öğrenci merkezli liderliğe ilişkin fikirlerin bir uzantısı olarak görmüştür. Ayrıca, Macneill, vd. (2003, s.4)’e göre, eğitbilimsel liderlik bir monolog değil diyalog üzerine kuruludur ve öğrenciler tartışmada esas katılımcılardır”

Their (1994) hem yönetim hem de eğitbilimsel dokunun birleştirildiği durumlarda eğitbilimsel kavramını kullanmıştır. Yazar, eğitbilimsel, eğitimsel veya öğretimsel liderliği, okul liderlerinin ve bölümsel başkanlarının liderliğine kastetmek için eşanlamlı olarak kullanılır demiştir. Eğitbilimsel veya öğretimsel liderlik, farklı tür örgütlerde uygulanabilir. Eğitbilimsel liderlik, denetlemenin, personel gelişiminin ve müfredat geliştirmenin gelişmiş öğrenme amacı ile karışımı olarak görülebilir. Literatürde eğitbilimsel liderliğin en çok referans gösterilen tanımı ve bu çalışmada kullanılan tanım Sergiovanni tarafından tanımlanmıştır. Sergiovanni de eğitbilimsel liderliğin şu şekilde tanımlamıştır: “Öğrenciler için sosyal ve akademik sermaye ve öğretmenler için entelektüel ve profesyonel sermaye geliştirerek kapasite geliştirme yatırımı yapar. Öğrencilerin öğrenme ve gelişimini, öğretmenlerin öğrenmesini ve sınıf etkinliğini artırmak için sermaye yaratarak bu liderliği desteklemektedir” (1998, s.38).

Ekonomiden alınan terimler ile-sermaye ve değer genişletmeden-bahsetmek sıra dışı geliyor. Fakat ekonomik bağlamlar ve terimler politika elitleri tarafından düzenli olarak, okul reform meselelerini kastederken kullanılıyor ve bizim için de onların ne olduğunu öğrenmek ve ona göre kullanmak anlamlı olabilir. Örneğin, sermaye, ekonomik olanın yanı sıra insani ve örgütsel şekilleri de içine almaktadır. Marriam-Webber Çevrimiçi Sözlüğü (2016), sermayeyi bir şirketin uzun vadeli net değerine ekleyen varlıklarla ilişkili veya varlıklar olarak tanımlar. Tutarlı bir şekilde, Sergiovanni “sermaye bir şeyin değerini kastetmekte doğru yatırım o şeyden

daha fazla üretebilir, bu da beraberinde genel değere katkıda bulunmaktadır diye tanımlar. Sermaye gelişimi üzerindeki bu vurgu öğrenci öğrenme ve gelişme düzeyini artırmak için gerekli koşulları sağlar (Sergiovanni,1998, s.38). Öğrenen topluluklarda, liderler, öğrenme ve öğretmenin değerini artıran sermayeyi üretirler ve öğrenci davranışının kalitesi ve akademik performansın artmasını sağlarlar (Sergiovanni, 2001, s. 62).

Buradaki fark üretilen sermaye türünün içindedir. Okullar bir örgüt olarak, yönetim, fiziksel, mali vb. maddesel sermayeyi etkili bir şekilde üretirler. Öte yandan, topluluklar; sosyal, akademik, entelektüel, profesyonel ve diğer şekilleriyle insan sermayesinin etkili bir şekilde geliştirirlerdir. Fakat literatür maddi sermaye seviyelerinin düşük ancak öğrenci performansı, gelişimi ve terbiye seviyelerinin yüksek olduğu okul örnekleri ile dolup taşmaktadır. Bunun tersine, Sergiovanni diyor ki “ben; sosyal, akademik, entelektüel ve profesyonel sermayenin düşük olduğu fakat öğrenci başarısının yüksek olduğu bir örnek düşünemiyorum” (Sergiovanni, 2001, s. 63).

Topluluk oluşturma, okul liderler sermaye geliştirmeleri için güçlü bir yoldur. Okullar topluluğu haline geldiğinde üretilen sermayenin değeri, bir okulun başarısını belirlemede fiziksel ve finansal varlıklardan daha önemlidir. Eğitimsel liderlik, okulların öğretmenlerin uygulama alanlarının üyeleri olarak birlikte çalıştıkları ilgi çekici, odaklanmış ve araştırma topluluk haline gelmesine yardımcı olarak sermaye geliştirir (Sergiovanni, 1998). Okulun topluluk olan imajı önemlidir ve bu imaj müdürler tarafından hem öğretmenler hem de öğrenciler için okullarımızın daha ilgili ve üretici yerler olabilmeleri için kullanılabilir (Sergiovanni, 2001, s. 59).

Topluluk olgusunun okullar için önemine ilişkin beş temel sebep gösterilebilir. Bunlar: 1) Topluluk, öğretmenlerin, ebeveynlerin ve öğrencilerin birbirlerine ve okula bağlanma ihtiyaçlarını tatmin etmeye yardımcı olur; 2) Topluluk okuldaki herkesin kamu yararına odaklanmalarına yardım eder; 3) Topluluk öğrencilere fırtınalı denizde güvenli liman sağlar, bu yer onları şartsız kabul eden yerdir; 4) Topluluk öğrenmeyi destekler ve 5) Topluluk ilişkileri ve sorumlulukları yapılandırır.

Müdürler, öğretmenlerin pedagojik liderlik uygulamalarını ve topluluğu problemleri çözmelerini kolaylaştırarak okulda sermaye geliştirebilir. Bu anlamda, uyguladıkları pedagoji bir otorite şekli olarak anlaşılmaktadır (Sergiovanni, 1998, s. 43). Ayrıca, ahlaki topluluklar

liderlik sermayesi üretir. Eğitbilimsel okul müdürlerinin ayrıca, okulun ortak amaçlarının, ideallerinin ve taahhütlerinin "baş takipçisi" olarak işlev görme zorunluluğu vardır. Bu takip, okulu ahlaki bir topluluğa dönüştüren ahlaki bir zorunluluğu temsil eder. Ahlaki topluluklarda liderlik fikir tabanlıdır (idea-based). Liderlik için otorite kaynağı ne bürokratik kural ve prosedürlerde ne de liderlerin kişilikleri ve tarzlarında, fakat ortak değerler, fikirler ve taahhütlerde bulunur. Bu fikir yapısıyla özdeşleşenler bir akıl topluluğunun üyeleridir. Bu üyelik hem onları güçlendirir hem de liderlik sağlama sorumluluğunu üstlenmelerini ve başkalarının sağladığı liderliğe çalışmasına yardımcı olmalarını gerektirir. Liderlik sermayesi genişledikçe, okuldaki liderlik yoğunluğu artar. Liderlik yoğunluğu, sosyal, akademik, entelektüel ve profesyonel sermayenin genişleme olasılığını artırmaktadır (Heifetz, 1994).

2.1.1.3. Eğitbilimsel Liderlik ile İlgili Liderlik Stilleri

Farklı araştırmacılar, eğitbilimsel liderliğin geleneksel liderlik yaklaşımlarından öncelikli olarak ayrıldığını ve geleneksel liderlik yaklaşımlarının etkili idari yönetimi vurguladığını düşünmüşlerdir. Fakat, eğitbilimsel liderlik, bir okuldaki öğretmeyi ve öğrenmeyi teşvik etmek için ilişki kurma, bilgi paylaşma ve personelin öğrenmesini teşvik etmeye odaklanır (Lee, 2016, s.23). Eğitbilimsel liderlik, liderliğin üç temel yönüyle (ahlaki amaç, ilişki kurma ve bilgi oluşturma) değer uyumu nedeniyle eğitimsel liderlikten gelişebilir (Fullan, 2001). Sergiovanni (1998)'ya göre, eğitbilimsel liderlik bürokratik, vizyoner ve girişimci liderlikten, sermaye açısından yoğundur ancak burada sermaye ekonomi açısından değil. Malzeme değerini artırmak yerine, eğitbilimsel liderlik çeşitli insan sermayeleri formları geliştirerek değer katmaktadır.

A. Eğitbilimsel liderlik ve öğretimsel liderlik

Heikka (2014) eğitbilimsel veya öğretimsel liderliğin birbirinin yerine kullanıldığını ve bu kavramlar arasındaki farklılıkların ve bağlantıların nadiren netleştiğini veya gözlemlendiğini göstermiştir (s. 36). Eğitbilimsel liderlik, öğrenen örgütlerde öğretimsel liderliğinden sürekli kalite geliştirmiş örgütsel normları kurarak, aile katılımını teşvik ederek, örgütün müfredat felsefesine sadakat sağlayarak, öğrenim programının etkinliğini değerlendiren verileri kullanarak ve öğrenme ortamlarını optimize etmek için belirlenen standartları karşılayarak birçok rolü ve işlevi kapsayan daha geniş bir terimdir (Abel, 2016).

Macneill, vd. (2005), iki liderlik stilini de böyle farklılaştırır, öğretimden ziyade pedagoji terimini kullanmanın avantajı, öğrenme-öğretme eylemi hakkında yeni ve daha geniş bir düşünme biçimini temsil etmektedir (p.4). Buna ek olarak, öğretimsel liderliği, öğrencileri müfredat uygulamasının bir nesnesi olarak görürken, eğitimsel liderliği öğrencilerin öğrenmesini ve entelektüel gelişimini sağlamasına odaklanmaktadır. Öğretimsel liderlik zorunlu olarak müfredatla yönlendirilir, ancak, eğitimsel liderliği öğrencilerin ihtiyaçları ve çıkarları tarafından yönlendirilir. Ayrıca öğretimsel liderlikte öğrenme sınıf merkezli, test sonuçları hedef olarak görülür, doğada hiyerarşik, okul yönetimi hakkında daha fazla odaklanır, müdürü öğretmenin hocamı olarak görülür, doğada pragmatiktir. Bunun tersine, eğitimsel liderlikte öğrenme gerçek hayattan veya dünyadan çekilen örneklerle bağlantılı, test sonuçlarının öğrenilmesi ve keşfedilen kavramların öğrenci anlayış düzeyinin bilgilendirilmesinin bir yönü olarak görülür, bir meslek olarak öğretme konusunda belirtir, dağıtılmış liderlik (distributed leadership) ise profesyonel öğrenme topluluğu oluşturma hakkında daha fazla odaklanır, ve müdürü öğretmenin profesyonel öğrenmesinin lideri olarak görülmektedir (Macneill, vd., 2005, s. 5).

Öğretimsel liderliği, daha önemli kabul edilen öğrenme alanlarında müfredatı dar bir şekilde odaklayabilme kapasitesine sahiptir ve bu şekilde, öğrencilerin bu alanlardaki test puanlarını artırır. Öte yandan, eğitimsel lider, bütün çocuğun gelişmesinin ahlaki ve sosyal görüşleri tarafından yönlendirirken öğrenmenin sosyo-politik bağamlarını teşvik eder. Ayrıca başka deyişle, "liderlik, okul örgütlerinde yaşam dünyasının sistem dünyasında kontrolünü kolaylaştırmalıdır" (Davis, vd., 2003, s. 298). Macneill, vd. (2003), okul liderliği ve öğretmenlerin eğitimsel uygulamalarına ilişkin literatür ve araştırmaların sentezine göre okulların etkinliği öğretimsel liderliğinden olumsuz olarak etkilediğini göstermiştir çünkü öğretimsel liderliği genellikle öğretmen liderliği değil, müdür liderliğine odaklanır.

A. Eğitimsel liderlik ve dağıtılmış liderlik

Dağıtılmış liderlik, geniş eğitimsel liderliğin başarılı olması için mutlak bir önkoşuldur. Dağıtılmış liderlik, iş birliği yoluyla katılım ve sahiplik yaratır. Dağıtılmış liderlik, kurumun potansiyelinden en iyi şekilde yararlanmayı sağlar. Geniş eğitimsel liderlikte, dağıtılmış liderlik tüm kurumun bilgi ve öğrenmesine liderlik etmeye odaklanır. Liderlikte, örgütün her üyesinin öğrenci olduğu diyalog ve mentorluk ile yaratılan bir etkileşim ve

ortaklık vardır. Böylece örgüt bir öğrenenler topluluğu haline gelir. Öğrencileri ve öğrencileri içeren dağıtılmış liderlik kaynağının eğitimbilimsel lideri olarak, okul müdürü, öğrencilerin okul gelişimine gerçek katılımını sağlar ve yönlendirir. Tüm okul paydaşları eğitim ve okulun misyonu, değerleri ve uygulamalarından sorumludur (Alava, vd., 2012, s. 43).

2.1.1.4. Eğitimbilimsel Liderlik Roller

Birçok ülkede, pedagojik liderlerin zamanlarını ayırmaları gereken temel sorumluluklar ve roller konusunda açıklık yoktur (Peng ve Vastatkova, 2016, s. 59). Bu nedenle, eğitimbilimsel liderlerin temel sorumluluklarını ve rollerini farklı çalışmalardan yeniden tanımlamak büyük öneme sahiptir. Macneill vd. (2003)'e göre on bir eğitimbilimsel liderliğin rolü şöyledir: (1) Okulun toplumsal beklentileriyle ilgili ahlaki yükümlülüklerin gerçekleştirilmesi; (2) Öğrencinin öğrenmesi ile ilgili paylaşılan bir vizyon ve görev duygusuna sahip olması; (3) Personel ve öğrenciler tarafından misyon gerçekleştirilme taahhüt etmesi; (4) Öğrencinin öğrenmesi ve gelişimi hakkında uzman bilgisinin uygulanması; (5) Eğitimbilimsel uygulamanın geliştirilmesi; (6) Personelin görevlendirmesi ve güçlendirmesi; (7) Personeller içinde çoklu liderliğin uygulanması; (8) Liderlerin idari işlevlerinden ziyade eğitimbilimsel vurgulanması; (9) Okul içinde bilgiyi yaratması ve paylaşması; (10) İlişkilerin gelişimi ve topluluk duygusunu geliştirmesi; ve (11) Okul gelişimine yönelik yeniden kültürleme yaklaşımının uygulanmasıdır.

Male ve Palaiologou (2017), okulların büyümesine katkıda bulunan altı eğitimbilimsel liderlik faaliyetini belirlemiştir. Bunlar: başarı kültürü oluşturmak, dış beklentileri yönetmek, personel seçmek ve teşvik etmek, sağlam bir destekleyici ortamı geliştirmek ve etkili iç ilişkileri sürdürmektedir. Eğitimbilimsel liderler, personelin tutumlarını, davranışlarını ve eylemlerini etkilemek ve geliştirmek için bir etkileşim ve gelişim süreçleri ağı oluşturmalıdır (Alava, vd. 2012). Ayrıca, eğitimbilimsel müdürlerin doğrudan ve dolaylı rolünü “Bir müdürün doğrudan eğitimbilimsel liderlik’ teki kilit nokta, müdürün hem günlük okul operasyonlarının bir parçası olarak hem de gelişim tartışmaları gibi öğretmenlerin öğrenimine doğrudan rehberlik etmesi ve desteklenmesi” şeklinde açıklamışlardır. Bir müdürün dolaylı eğitimbilimsel liderliği hem öğretmenler arasında hem de tüm okul içinde dolaylı olarak bilgi ve öğrenmeyi yönlendirir ve destekler. Bir müdürün eğitimbilimsel liderliğinin, farklı okul seviyelerindeki kaynakların eğitimbilimsel liderliğe mümkün olduğunca uygun şekilde katılmasını sağlamak için etkileşimli

olması gerekir. Bu durumda, okul örgütü üyeleri, müdürün diğerleriyle birlikte öğrenecek bir öğrenenler topluluğu oluşturacaktır.

Alava, vd. (2012, s.40) eğitimbilimsel liderlerin ana rollerini dört başlıkta özetlemiştir: (1) müfredat geliştirme-Müfredat planlama, uygulama, değerlendirme ve geliştirme süreci yönetmesi, (2) Örgüt kültürünün gelişmesi, (3) Vizyon, hedefler ve stratejileri oluşturması (4) Temel misyonun belirlenmesi-okulun varlığına ve operasyonlarına hem anlam hem de gerekçe vermesi. Okulun müdürü yukarıda belirtilen dört temel görev sürecine liderlik etmelidir. Örneğin, müfredat geliştirme sürecinin yönetmesi yalnızca teknik yönetim ile olamaz, ayrıca bir okul müdürünün öğretim nitelikleriyle sağlam bir pedagog olması gerektiğini söylemek de doğru olacaktır. Başarılı bir okul yönetimi için profesyonel bir yönetici olmak tek başına yeterli değildir. Yukarıda belirtilen dört işlevi, bireysel olaylardan ziyade gelişim süreci olarak yerine getirmek ve geliştirme sürecinin yönlendirilmesi gerektiğini anlamak esastır (Alava, vd., 2012, s. 38).

İsveç'te bir müdürün belirli bir okulun temel misyonu ile ilgili yaptığı çalışma, ulusal hedefler ve okul sonuçlarıyla ilgili çeşitli aktiviteler içeren eğitimbilimsel liderlik olarak etiketlenmiştir. Eğitimbilimsel liderliğin temel görevleri arasında öğretmenlerin kapasitelerini artırmak için müdürlerin sınıf gözlemleri ve öğretme ve öğrenme konularında iletişim yer almaktadır (Arlestig ve Törnsten, 2014, s. 856). Finlandiya'da yeni atanan müdürlerle ilgili nicel bir çalışma yapan Lahtero ve Kuusilehto (2015)'a göre, geniş tabanlı eğitimbilimsel liderlik görevinin teknik, insan ve eğitimbilimsel liderlikten oluştuğunu göstermiştir. Teknik liderlik idari konuları, zaman çizelgesini planlama, bütçelemeyi ve okulun yıllık planını içerir (s.322). İnsan liderliği görevlerinin en tipik görevleri etkileşimdir (öğretmenlerle çeşitli planlar, değerler ve öğretimle ilgili görüşler gibi konular üzerine tartışmalar) ve öğretmenlerin kapasitelerini ve yaratma koşullarını destekleyici ortamı geliştirmek ve tanımak için destek sağlamaktır.

Müdürlerin insan liderliği görevleri arasında her bir tarafın ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme ve okulun günlük yaşamında bulunma, çalışanlara ilgi göstermesidir (Lahtero ve Kuusilehto, 2015, s.323). Lahtero ve Kuusilehto (2015)'ya göre geniş tabanlı eğitimbilimsel liderliğin üçüncü kısmı eğitimbilimsel liderliktir. Bu bölüm altında sınıflandırılan görevler şunları içerir: (1) stratejik liderlik-müdür okulun nereye gideceği hakkında bir vizyona sahip olmalı ve vizyonun nasıl gerçekleştirilebileceğine ilişkin stratejik politika kararları vermeli; (2) Etkileşim-

müdürün eğitbilimsel tartışma ve eğitim ve öğretimle ilgili düşüncelerin alışverişi için zamanı ve fırsatları bulması; (3) Destek sağlanması- temel okulda öğretmenlerin okul müdüründen eğitbilimsel destek alabilecekleri yapılar yaratmasıdır. Ayrıca (4) okul müdürü okul politikaları konusunda ortak bir eğitbilimsel yaklaşım geliştirir ve (5) okul toplumun hızlı bir şekilde değişmesinden dolayı okul müdürü yetkinliğini ve kapasitesini güncellemeye devam etmelidir. Öğretmenlerin en son kararları ve düzenlemeleri bilmelerini sağlamanın tek yolu budur. Personelin eğitimini düzenlemek ve başka yerlerde mevcut olan eğitimler hakkında onları bilgilendirmek asıl görevdir (Lahtero ve Kuusilehto, 2015, s. 323).

Peng ve Vastatkova (2016) okuldaki eğitbilimsel liderlerin dört temel sorumluluğunu da önermiştir. Bunlar; yön belirleme, başkalarını motive etme, öğretmenin öğretme ve öğrenmeyi destekleme ve geliştirme, destekleyici güven ve kendini geliştirme ortamı yaratma ve sürdürmektedir. Sergiovanni (1996) eğitbilimsel liderlerin sahip olduğu on görevi listelemiştir.

Amaç geliştirme: Eğitbilimsel liderler, müdürlere, öğretmenlere, velilere ve öğrencilere çekici ve ahlaki bir sesle konuşturan ve bir araya getiren ortak vizyonu oluşturmaktadır.

Uyum sürdürme: Eğitbilimsel liderler, bireysel vicdan ve bireysel tarz farklılıklarına saygı gösterirken okulun amaçlarına, okulun nasıl çalışması gerektiğine ve roller ve sorumluluklar arasındaki ahlaki bağlantılara dair fikir birliğini oluşturur.

Değerleri Kurumsallaştırma: Eğitbilimsel liderler, okul sözleşmesini, okul amaçlarının gerçekleştirilmesini kolaylaştıran ve davranışları yönlendiren norm sistemleri sağlayan uygulanabilir bir prosedür ve yapı setine dönüştürürler.

Motive etme: Eğitbilimsel liderler, bir yandan üyelerin temel psikolojik ihtiyaçlarını ve diğer yandan duyarlı ve anlamlı bir okul hayatını deneyimlemek için üyelerin temel kültürel ihtiyaçlarını sağlar.

Problem çözme: Eğitbilimsel liderler, zor problemlerle başa çıkmaları ve karşılaştıkları sorunları anlamalarına yardımcı olmak için diğerlerini güçlendirir.

Yönetim: Eğitbilimsel liderler, okulun etkili ve verimli bir şekilde çalışmasını sağlayan gerekli günlük desteği (örneğin planlama, organize etme, gündem belirleme, kaynakları seferber etme, prosedür sağlama, kayıt tutma) sağlar.

Açıklama: Eğitbilimsel liderler, üyelerin yaptıklarını daha büyük resimle ilişkilendiren açıklamalar sunar.

Olanak verme: Eğitbilimsel liderler üyelerin taahhütlerini yerine getirmelerini engelleyen engelleri ortadan kaldırır ve üyelerin taahhütlerini yerine getirmelerine yardımcı olacak kaynaklar ve destek sağlar.

Modelleme: Eğitbilimsel liderler, düşünce, kelime ve eylem şeklinde amaç ve değeri uygulamada bir model haline gelerek okul sözleşmesinin baş takipçisi olarak sorumluluk kabul eder.

Denetleme: Eğitbilimsel liderler, okulun taahhütlerini yerine getirmesini sağlamak için gerekli gözetimi sağlar ve getirmediği zaman, nedenini bulmak ve herkesin bu konuda bir şeyler yapmasına yardımcı olur (Sergiovanni, 1998, s. 42).

Ulf (2015, s. 469)'a göre, eğitbilimsel ilkelerin rolleri arasında şunlar bulunmaktadır: mevcudiyet (sınıf ziyaretleri, gözlemler, öğretim ve öğrenmeye yakın fiziksel mevcudiyet); kalite gelişimi (sistemik kalite gelişimi, izleme, analiz ve sonuçların değeri); öğrencilerin değeri (biçimlendirici değeri ve notlandırma); öğretmenlerle diyaloglar kurma (eğitbilimsel tartışmalar, değeri); öğretmen gelişimi (yetkinliği geliştirme, akran öğrenmesi); örgütsel gelişim (iç organizasyon geliştirme, öğrenmeyi teşvik etmek için tasarımlar); ihtiyaçları ve özel ihtiyaçları olan öğrencilere destekleme; öğrenci katılımı, öğrenme ortamını geliştirme; sınıftaki liderlik (öğretmen liderliğini arttırma); demokratik toplumun temel değeri ile çalışmasıdır (değeri). Başka bir çalışmada, eğitbilimsel liderliğin dört boyutu vardır: yön belirleme, okulun gelişimi, öğretmen ve öğrencilerin gelişimi ve baş öğretmenlerin mesleki gelişmesidir (Peng ve Vastatkova, 2015, s.2123). Sergiovanni (1998)'ye göre, eğitbilimsel liderler, öğrenciler için sosyal ve akademik sermaye, öğretmenler için entelektüel ve profesyonel sermaye geliştirme yükümlülüğüne sahiptir. Bazı yönleriyle birbirleriyle ilişki vardır. Örneğin, Norveç ve Romanya'da yapılan bir araştırma, ebeveynler, öğretmenler ve akranlardan öğrenci sosyal ilişkileriyle elde edilen öğrenci sosyal sermayesi, öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir (Huang, Damean ve Cairns, 2015, s. 1638).

2.1.1.5. Eğitbilimsel Liderliğin Boyutları

2.1.1.5.1. Sosyal Sermaye

Leana ve Pil (2016), sosyal sermayeyi, bir örgütteki üyeler arasındaki ilişkilere giren gerçek ve potansiyel kaynaklar olarak tanımlamıştır. Coleman (19988) örgütsel üyeler arasındaki ilişkilerin agrega formu ve niteliği olarak tanımlamıştır. Öte yandan, Tsang (2009) okul sosyal sermayesini, iç ve dış okul sosyal ağlarına giren sosyal kaynaklar olarak tanımlayarak genel okul performansının daha iyi çalışmasına yol açmaktadır. Okullar (a) etkileyici eylem ve kültürel müdahale ile sahip olunan sosyal kaynaklar sürdürerek ve (b) araçsal eylem ve gevşek bir şekilde bağlanmış bir sistemin ile sıkı bir şekilde bağlanmış okul sosyal ağ sisteminin arasında dengesi kurarak ek sosyal kaynaklar edinerek okulların sosyal sermayesini yönetebilir (Tsang, 2009, s. 119).

Sosyal sermaye; normlardan, yükümlölüklerden ve okulda, toplulukta, komşulukta ve toplumda insanlar arası yakın ilişkilerden kaynaklanan güvendir (Coleman, 1988, s. 95). Okulda ve evde ihtiyaç duydukları sosyal sermayeyi elde ettiklerinde öğrenciler öğrenme içinde gereken desteği almış olacaklardır. Fakat bu kaynaklardan gelen sosyal sermayeden yoksunlarsa öğrenciler destek için giderek artan öğrenci alt kültürünü yaratmaya başlarlar. Gençlerin çetelere ve daha az resmi kliklere istekli bir şekilde katılmalarının bir nedeni, çeteler ve kliklerin, aslında okulların ve toplulukların sağlaması gereken sosyal sermaye şekillerinin yerini alabilen bir çeşit sosyal sermayeyi onlara verebilmeleridir. Ancak üyelik hiçbir zaman bedava değildir. Ait olmanın bedeli grup normlarını benimsemektir. Çok sık karşılaşılan netice okulların yapmaya çalıştığının tersine gelişen davranış kodları bazlı normların gelişimidir (Sergiovanni, 1998, s. 35, 2001, s. 78).

Özenli (caring) bir toplulukta, çocuklar, öğretmenler, aile gibi sınıfın tüm üyeleri hoş karşılama katılımcıdır. Örneğin, bütün çocuklar her sabah öğretmenler tarafından sıcak bir şekilde karşılanmaktadır. Öğrencinin sınıflandırması yoktur, öğretmenler çocukları eşsiz ve sınıf topluluğunun değerli üyeleri olarak görürler. O zamanlar, çocuklar okuldaki tüm ilişkilerin kurulmasını, sürdürölmesini ve test edilmesini araştırırken kendilerini güvende hissederler. Özenli bir topluluğun odağı, çocukların olumlu, sosyal olarak kabul edilebilir davranışlarıdır. Gaetz, 2016). Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir araştırma, topluluk

olarak okul hissinin hem öğrenciler hem de öğretmenler için önemlidir. Okul topluluğunu geliştirmenin olası yararları, ekonomik açıdan dezavantajlı çok sayıda öğrencinin bulunduğu okullarda en büyük katkı bulunur. Genel olarak, bir topluluk olarak okul kavramı, eğitim uygulamalarına bakmak ve eğitim reform çabalarını yönlendirmek için güçlü bir çerçeve sunmaktadır (Battistich, Solomon, Watson ve Schaps, 1997, s. 137).

Sosyal sermaye biçimleri

Sosyal sermaye, okul düzeyinde performansı artırabilir ve faydalarının okuldaki bireysel üyeler arasındaki ilişkilerin (iç sosyal sermaye olarak adlandırılır) ve okul ile dış paydaşları arasındaki bağlantılar (dış sosyal sermaye olarak adlandırılır) bir sonucudur (Leana ve Pil, 2016, s. 353).

İç sosyal sermaye

İçsel sosyal sermaye, kurum içindeki iç ilişkiler ağından türetilen gerçek ve potansiyel kaynakların toplanması olarak tanımlanabilir (Nahapiet ve Ghoshal, 1998). sosyal sermayenin yapısı: yapısal, ilişkisel ve bilişseldir (Beyramzadegan ve Rasouli-Azad,2015; Nahapiet ve Ghoshal,1998).

Yapısal boyutu

Sosyal sermayenin yapısal yönü, personeller arasındaki bağlantıları- kiminle ve hangi sıklıkta bilgi paylaştıklarını ifade eder. Okulun durumunda, okul paydaşları arasında temas şekilleri, faydaları, temas sıklığı ve etkileşimlerin yakınlığıdır (Beyramzadegan ve Rasouli-Azad, 2015, s. 60; Nahapiet ve Ghoshal, 1998, s. 244). Liderler, sosyal yapının belirli yönlerinin işlevini tanımlayarak, hem bireysel hem de mikrodan makroya geçişler düzeyinde farklı sonuçların hesaplanmasında yardımcı olan sosyal sermaye kavramını geliştirebilirler. Sosyal yapılarda, herhangi bir zamanda üstün yükümlülük seviyesine sahip bireyler, çekebilecekleri daha fazla sosyal sermayeye sahiptir (Coleman, 1988, s.101-103). Nesiller arası (ebeveyn ve çocuk arasında) ve bir neslin içindeki (herhangi bir okulda var olan çocuklar arasındaki ilişkiler) gibi sosyal ağların yakınlığı da sosyal sermayeyi kolaylaştırır. Ebeveynler ve ebeveynlerin toplumun kurumları ile olan ilişkileri arasında var olan sosyal ilişkiler, genç kişinin gelişimi üzerinde etkilidir (Coleman,1988, s. 115). Sosyal yapının yakınlığı, yalnızca etkili normların varlığı için değil, aynı zamanda yükümlülüklerin ve beklentilerin yayılmasını sağlayan sosyal yapıların güvenilirliği için de önemlidir (Coleman,1988, s. 107).

İlişkisel boyutu

Sosyal sermayenin ilişkisel boyutu, insanların güveni, normları, zorunlulukları ve beklentileri ve kimliği gibi etkileşimler tarihi boyunca birbirleriyle yaptıkları bir tür kişisel ilişki olarak tanımlanır (Nahapiet ve Ghoshal, 1998; Beyramzadegan ve Rasouli-Azad, 2015, s. 60). İlişkisel boyutu, ilişkisel güven ve ilişkisel bağlılık içerir. Okuldaki kişilerarası güveni, bir öğretmenin veya öğrencinin, müdürün kelimeleri, eylemleri ve kararları temelinde hareket etmeye istek ve güvendiği anlamına gelir. Birinin yakın süpervizörüne olan güven, genellikle trustor ve mütevellî arasındaki günlük etkileşimlerden kaynaklanan kişilerarası bir güven olarak tanımlanır (Costigan vd., 1998). Bir çalışanın yakın bir yöneticinin güvenilirliğine ilişkin değerlendirmesinde, öncelikle yöneticinin kişisel karakterine ve davranışına dayanabilir. Birinin yakın süpervizörüne olan güven, yönetici ile olumlu sosyal etkileşimlere ve iş üzerinde olumlu bir etkiye neden olabilir (Costigan, vd., 1998) ve yenilikçi davranışları arttırabilir (Tan ve Tan, 2000). Özetle, biliş temelli güveni, akran güvenilirliğine odaklanır ve Sevgi (affection) temelli güveni, bireyler arasındaki duygusal bağlara ve gerçek kişilerarası bakım ve başkalarına duyulan kaygıya odaklanır (Melinda, Alan ve Robert, 2005, s. 266). İlişkisel bağlılık, çalışanlar birbirleriyle ilgilenmeye karar verdiklerinde, bilgi alışverişi yoluyla işbirlikçi davranışlara ve ilişkisel öğrenmeye yol açmaktadır (Yılmaz ve Hunt, 2001). Eğitim bilimsel liderlikte, öğretmenlerin müdürlerine ve denetçilerine güvenmeleri ve onlara yardım etmek için orada olduklarına inanmaları gerekir (Sergiovanni, 1996).

Bilişsel boyutu

Sosyal sermayenin bilişsel boyutu, gruplar arasında semboller, yorumlar ve ortak anlam sistemleri sağlayan kaynakları ifade eder. Bilişsel boyutu, dilleri, ortak kodları ve anekdotları içerir (Beyramzadegan ve Rasouli-Azad, 2015, s.60; Madhavaram ve Hunt, 2017). Clopton (2011), sosyal sermayenin bilişsel unsurunu, bir örgütteki grubun ortak, kolektif vicdanı olarak tanımlamıştır. Sosyal sermayenin bilişsel boyutu ortak hedefleri, paylaşılan değerleri ve bilgi alışverişini içerir. Bir örgütteki çalışanlar, önemli veya önemsiz, uygun veya uygunsuz, doğru veya yanlış olan davranış ve politikalar hakkında ortak inançlarına sahip olduklarında değerleri paylaştıklarını göstermektedir. İnançlar olmak, paylaşılan değerler doğada bilişseldir. Lunenburg ve Ornstein (2004)'a göre, norm çalışma gruplarında ortaya çıkan davranış standartlarıdır. Suçu engelleyen etkili normlar, bir şehirde veya köyde gece dışarıda serbestçe

dolaşmayı mümkün kılar ve kişilerin güvenliklerinden korkmadan evlerini terk etmelerini sağlar. Okuldaki yüksek başarı için etkili ödülleri destekleyen ve sağlayan bir topluluktaki normlar, okulun görevini kolaylaştırır. Norm yalnızca belirli eylemleri kolaylaştırmaz; başkalarını kısıtlar. Örneğin, insanları geceleri yalnız dolaşmayı mümkün kılan normlar aynı zamanda suçluların faaliyetlerini de kısıtlamaktadır (Coleman, 1988). Normlar, farklı durumlarda nasıl hareket edileceği konusundaki belirsizliği azaltarak ve standartları belirleyerek ve uygun davranışın ne olduğunu belirleyerek insan etkileşiminde önemli bir rol oynamaktadır. Normlar davranışı yönlendirir. Müdürler öğretmenlere ve öğrencilere yakın olmalı ve sınıf ziyaretleri yapmalıdır. Bu açık bir profesyonel normdur. Çok az sayıda müdür “gözlem” terimini kullanır ve kelimelerin gücü ile ilgili düşüncelere yol açar (Ulf, 2015).

Bilgi değişimi (bilgi alışverişi) (information exchange), teknik verilerin, amaçların ve anlaşmazlıkları, sorunlu noktalar veya değişen durumlar hakkında bilgileri, çalışanların ihtiyaçlarını, tercihlerini ve örgüt politikalarını değiştirmeler gibi bir örgütteki çok sayıda çalışanın bilgi ve becerilerini bir araya getirme aracıdır (Madhavaram ve Hunt, 2017).

Özetlemek gerekirse, Madhavaram ve Hunt (2017)'a göre yapısal yoğunluk yapısal boyutu, ilişkisel güven ve ilişkisel bağlılık ilişkisel boyutu ve ortak hedeflerin paylaştığı değerler ve bilgi alışverişi bilişsel boyutu temsil eder. Clopton (2011) sosyal sermayeyi bir grubun “tek yüreği, tek zihni, tek bedeni” şeklinde tanımlamıştır. İlişki boyutu, grubun “tek yürek” olarak işlev çalıştığını, bilişsel boyut, grubun “bir zihin” olarak işlev çalıştığını, yapısal boyut, grubun “tek beden” olarak işlev çalıştığını göstermektedir

Sözleşme Toplumu (Covenantal community)

Yukarıda belirtilen içsel sosyal sermayeleri geliştirmeye ek olarak, okulların demokratik olarak işlev görebilecek ve okulun sosyal sermayesini geliştirebilecek amaçlı, özenli ve araştırma topluluklar olmak için çaba göstermeleri gerekir. Bir sözleşme topluluğu, ortak ve paylaşılan değerlere sahip olan bir grup insandır. Bu tür bir okul, özenli topluluğu oluşturmak için ebeveynleri, öğretmenleri, müdürleri ve öğrencileri bir araya getirmeye çalışmaktadır (Sergiovanni,1996). Bugünün dünyasında mesele, okulu aileye çok yaklaştırmamakta ve okulu sıralamanın topluluk tarafında ilk sıraya koyuyor. Çocuklarımız topluluk benzeri okullara ihtiyaç duysalar da kendilerini sıklıkla örgüt benzeri okullarda buluyorlar. Bu gerçekleştiğinde de öğrenmeyi negatif etkileyecek koşullarla beraber öğrencileri okuldan uzaklaştırma riskini

taşıyoruz. Çocuklarına öğrenme konusunda yardımcı olacak yollara gereksinimleri varsa aileler de topluluk benzeri okullara ihtiyaç duymaktadır (Henderson ve Berla,1994).

Stoll ve Louis (2007, s. pp.174-175), kovenantal (sözleşnesel) topluluğu geliştirmek için on iki etkili liderlik özelliği bulmuşlardır. Bunlar:

1. Okul müdürleri, okul ve toplum arasında daha fazla entegrasyon sağlamayı taahhüt eder.
2. Okul, toplum ve kaynakların derinlemesine bilgisine sahiptir.
3. Okul aktif olarak toplumun tüm sektörlerini dahil etme fırsatları arar.
4. Okul, okul-toplum ortaklıklarının değeri ve önemi konusunda yüksek düzeyde bir farkındalığa sahiptir.
5. Okul müdürleri, okuldaki ve toplumdaki diğerlerini güçlendiren ve kolektif vizyonu kolaylaştıran dönüşümsel bir liderlik biçimi sergiler.
6. Okullar ve topluluklar, herkesin geniş iç ve dış ağları kullanmasına erişebilir.
7. Okul ve toplum gelecek için bir vizyon paylaşır.
8. Okul ve toplum yeni fikirlere açık, risk almaya istekli ve vizyonlarına uygun fırsatlar yaratmaya isteklidir.
9. Okul ve toplum birlikte okulun karar vermesinde aktif, anlamlı ve amaçlı bir rol oynar.
10. Okul ve toplum, hepsine katkıda bulunabilme becerisine değer verir.
11. Okul-toplum ortaklıkları için liderlik, okulun ortak sorumluluğu olarak görülür ve
12. Okul ve toplum, okulu tüm topluluk kaynakları için bir öğrenme merkezi olarak görür.

Kültür, öğrencilerin görmeleri, söylemeleri, düşünceleri, inançları ve davranışlarını şekline etkilediği için öğrencilerin sosyal sermayesinde de önemli bir faktördür (Lunenburg ve Ornstein, 2004, 82). Okulda, okulun sosyal sermayesine yardımcı olan birçok bağlantı vardır. Tüm bağlar topluluk temelli değildir. Bazı bağlar kültürel bazı bağlar ise rasyoneldir. Rasyonel bağlar, birincil olarak kişisel ilgilere dayanır ve karşılıklı (takas) alışveriş içerir (Sergiovanni, 2001, s. 63). Kültürel bağlar ise tam tersine, anlaşma bazlı değil daha sözleşme (covenantal) bazlıdır. Onlar da bir çeşit pazarlıktır fakat kalbin ve ruhun ortaya konduğu pazarlıklardır. Öncelikli olarak, sadakatlere, amaçlara ve insanları diğerlerine ve değer verdikleri kurumlara

mecbur bırakan ifade edilmiş ya da edilmemiş sözlerden ve anlayışlardan kaynaklanan duygulara dayanırlar.

Sözleşmeler anlaşmalardan daha fazlasıdır. Sözleşmeler, yaşamımızda önemli roller oynarlar. Örneğin, sözler; insanlar içinde, arasında ve değer verilen kurumlarda karşılıklı olarak tutulan belirgin eylemler ve mecburi olarak tutulan sözleri ima etmektedir. Kültürel bağlar ve sözleşmelerden doğan ilişkileri, sorumluluk sahibi toplulukların temel direkleridir (Sergiovanni, 2001, s. 64). Sosyal anlaşmalar; kazanma ihtimali ya da kaybetme tehdidinden kaynaklanırlar. Sosyal sözleşmeleri; sadakat, vefa, aidiyet duygusu, mecburi hissetme, görev, sorumluluk ve karşılıklılık hisleriyle sürdürmektedir. Sosyal anlaşmalar; örgütlerin daha resmi, kişisel olmayan ve objektif ticaret ve politika dünyasında yaygındır. Sosyal sözleşmeler ise “aileler, topluluklar, gelenekler ve gönüllü kuruluşlar” arasında yaygındır. İnsanların bu ailevi gruplaşma şekilleri ve amaçları toplulukların dünyasını oluşturur (Sacks, 1997).

Çoğu birey gibi, okullar da kendi DNA’larının içine programlanmış toplulukları ve formal örgüt özelliklerine sahip olmalıdır. Hem sosyal anlaşmaların hem de sosyal sözleşmelerin yeri var. Fakat biri öbürünü silmemelidir (Sergiovanni, 2001, s. 65). Hem rasyonel ve kültürel bağlar hem de sosyal anlaşmalar ve sosyal sözleşmeler kendi gerçekliğimizin önemli parçalarıdır. Özerk olma ve ait olma arayışındayız. Bağımsızlık için bağlar için de can atıyoruz. Kişisel ilgi alanlarımızı kati olarak takip ettiğimiz ya da hiç bencil olmadan kendimiz ortak iyiye adadığımız vakitler var. Sosyal sözleşmeler (social covenants) ve sosyal anlaşmalar (social contracts) birbirlerini güçlendirir ve okulda kendi yerlerine sahiptir. Sosyal sözleşmenin bile okulda bir yeri olsa da, eğitbilimsel liderler, ahlaki taahhütler, paylaştığımız değerler ve ortak iyilik uğruna birlikte çalışmamızı sağlayan fikirleri içeren sosyal sözleşmeye daha fazla odaklanmalıdır (Kaplan, 2014, Şubat).

2.1.1.5.2. Akademik sermaye

Okullar, derin bir öğretme ve öğrenme kültürü geliştiren odaklanmış topluluklar haline gelerek akademik sermaye geliştirir. Ritüeller, normlar, vaatler, ve bu kültürün gelenekleri; öğrencinin öğrenmesini ve gelişimini destekleyen ve motive eden çerçeveyi oluşturulmaktadır (Sergiovanni,1998, s.39). Odaklanmış topluluklarda öğretme ve öğrenme, önemli okul kararlarının alınmasında temeli sağlamaktadır. Başarılı sınıf pedagojisi, öğretmenlerin bireysel

ve tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan eğitim faaliyetlerini nasıl tasarladıklarını, uygulayıp değerlendirecek özerkliğe sahip olduklarını ve nasıl öğrenciler öğrendiklerini anlamalarını gerektirir. Eğitim bilimsel lider, okul çapında öğrenmeyi geliştirme süreçleri ile birlikte öğrenme ve öğretme konusunda inanılır bilgi verir (Macneill, vd., 2005, s. 3-4).

Odaklanmış topluluklarda liderler, işlevin okul hedefleri ve amaçları ile tanımlandığı “şekil işlevi takip eder” anlayışına bağlıdırlar. Bu ilkeye göre, örgüt, personel, zaman, para, mekân ve diğer kaynaklar; müfredat odak, içerik, uygulama ve değerlendirme; öğretmen gelişimi, gözetimi ve değerlendirilmesi; ve diğer hususlar hakkında kararlar öğretme ve öğrenmenin kalitesine etkise sahipler (Sergiovanni, 1996). Yani işlev formdan önce gelir. Odaklanmış bir toplulukta, titiz akademik çalışmalar, öğretmenlerin öğrenci başarısı için kişisel odaklanmaları ve öğrencilerin sıkı çalışacağı beklentileri ile öğrenci başarısına güçlü ve açık bir bağlılık vardır (Sergiovanni, 2001, p. 78). Müfredat dar bir şekilde odaklandığında ve herkes için ortak olduğunda; değerlendirme otantik ve amaçlarla bağlandığında; başarı standartları açık ve kamusal olduğunda ve öğrenciler ellerinden gelenin en iyisini yapmaya teşvik edildiğinde, akademik başarıya olası daha yüksek olacaktır (Sergiovanni, 1998, s. 39).

Öğrenciler için akademik odaklanmanın ve özenli bir topluluk sağlamanın her ikisi de önem taşımaktadır. Fakat ne ihtiyaç duyulan ilgi alaka ne de öğrenim kolayca paketlenip yazılıp ithal edilemez. Her ikisi de okulun kendi önem duygusundan, değer ve amaç geliştirmesinden yola çıkmalı ve okulun iyiyi gerçekleştirmek için taahhüt olmasından ve karakterli bir okul yaratacak diğer kültürel konulardan kaynaklanmalıdır (Sergiovanni, 2001). Sermaye gelişimi ve okul etkililiği çalışmalarına göz attığımızda Hill ve Celio (1998) şunu belirtmişler: “Küçük boyutlu okullar, kişiselleşme, aile altyapısına bakılmaksızın her öğrenciden yüksek beklentiler, öğretmen iş birliği, atılgan(girişken) liderlik, müfredatın sadeliği, öğrenci davranışının ve gayretinin tutarlı standartları, aile ve akran grup desteğidir” (s.30).

Öğrenciler otantik öğrenmeyi öğrenmeye teşvik edilmektedir ve Van Manen (1991)’in de açıkladığı gibi: “İşte burada, tut elimi!” “Gel, sana bu dünyayı göstereceğim. Dünyaya, benimkine ve senin dünyana olan yolu da. Çocuk olmak ne demek bununla ilgili bir şeyler biliyorum çünkü ben de bir zamanlar senin olduğun yerdeydim, bir zamanlar gençtim” . Öğrenen toplulukta özen göstermenin özel bir yanı, topluluğun, öğrenciler için zihnin yanında vücut ve ruhu da çalıştırıp geliştiren otantik öğrenme deneyimlerini sağlayacak resmi vurguyu vermesidir.

Toplulukların içerisindeki öğrenci rollerine baktığımızda, vatandaş imajı biraz daha fazla anlam (mantık) katabilir. Tıpkı müşteriler gibi vatandaşların da hakları vardır ve taleplerde bulunurlar. Ancak vatandaşların da sorumlulukları bulunmaktadır. Vatandaşlık; okulun işleyişine yardım etmek için bir kişisel fedakârlık ölçüsü, bir sadakat ölçüsü ve yükümlülüğün bir ölçüsünü ima eder. Bu nedenlerden öğrencilerimizi okulun vatandaşları olmaya çağırmalı ve okulun işleyişine katılmalarını ve vatandaşlar olarak rol almalarını istemeliyiz (Sergiovanni, 2001).

Odaklanmış topluluklarda öğretme ve öğrenme, öğrencileri kendileri için bilgi oluşturmaya teşvik eden ödevler ve öğretme stratejileri ile çerçeveler, teoriler ve disiplin yapılarında öğrendiklerini gerçek dünya problemleriyle ilişkilendirme ile karakterize edilir (Newmann, Secada ve Wehlage, 1995). Güçlü ve derin bir öğretme ve öğrenme kültürüne sahip olan okullar, ne olduklarını bilir ve bunu akademik katılımlarını ve performanslarını artıracak şekilde öğrencilere iletirler (Sergiovanni, 1998, s.39). Bir okuldaki akademik konulardaki öğrencilerin öğrenmesi için temel amaç otantik entelektüel çalışmalar yaratmaktır (Newmann, vd., s. 105). Okul müdürleri, öğrencinin öğrenmesini etkiler, okullarda birincil öğrenme sağlayıcılarının öğretmenler olduğunu için ikinci sıradalardır. Fakat, eğitim bilimsel liderler, öğrencinin öğrenmesini geliştirmek için öğretmenlerin ve okul topluluğunun diğer üyelerinin kapasitelerinin geliştirilmesinde ve ortak vizyon ve misyon geliştirilmesinde büyük bir role sahiptir. Öğrencilerin akademik kapasitesi, bireylere destek sağlayan ve bu hedefe yönelik okul topluluğu taahhüdü geliştiren liderler tarafından geliştirilecektir (Macneill, vd., 2003, s.9).

Özetle, belirgin değerlerin önem verildiği, birbirini gözetmenin norm olduğu, akademik meselelerin dikkate alındığı, sosyal sözleşmenin kurulduğu ve ana-babaları, öğretmenleri, öğrencileri ve diğerlerini bir arada kamu yararına ortak sözde birleştirdiği yerler olan okullar odaklanmış topluluklar olarak işlev gösterip çalışmalarında yaşam alanının değerlerinin kullanmakta becerilidirler ve bunun sonucu olarak öğrenci başarısını artırmakta şaşırtıcı derecede iyi işler çıkarırlar. Bir okulun yaşam alanı ve okul etkililiği arasındaki bağlantı, yerel otoriteyi herhangi bir okul etkililiği denkleminde mutlaka gereken malzeme olarak öne çıkartmaktadır (Sergiovanni, 2001, ss. 79-80).

2.1.1.5.3. Entelektüel Sermaye

Entelektüel sermaye, okuldaki, öğrencilerin öğrenmesini ve gelişmesini artırmada okulun daha etkili olmasına yardımcı olabilecek herkesin bilgilerini ve paylaşımlarını toplamdır. Okullar araştırma topluluklar haline gelmek suretiyle entelektüel sermayeyi geliştirirler. Entelektüel sermaye miktarı arttıkça, kulun öğrencilerin yaşamlarına değer katma kapasitesi de artmaktadır (Sergiovann, 1998, p. 39). Ayrıca okulda ebeveynlerin, öğretmenlerin ve diğer yerel üyelerin bilgileri, becerileri ve yeteneklerini geliştirmeye odaklanarak entelektüel sermaye yaratılır. Ebeveynler ve diğer vatandaşları, öğrencilerin okula ait olmak ve başarılı olmak için ihtiyaç duydukları desteği verebilirler, daha akıllı olurlar ve sonuç olarak akıllı ebeveynler de akıllı öğrenciler demektir. Öğretmen geliştirme, öğretmenlerin, öğrettikleri disiplinlerdeki bilgilerini ve bu disiplinleri etkili şekilde öğretmeleri için gereken eğitbilimsel içerikli bilgiyi kazanmayı sürdürmeleri için ihtiyaç duydukları entelektüel sermaye geliştirmesine yardımcı olur. Fakat entelektüel sermaye bizim bildiğimizden ve bir grubun kolektif olarak bildiğinden daha fazla olandır. Entelektüel maddenin sadece geliştirilmesi ve elde tutulması değil aynı zamanda şekillendirilmesi ve eğer daha yüksek değer varlıkları üretilcekse mutlaka işe yerleştirilmesi gerekmektedir (Sergiovanni, 2001). Entelektüel sermaye paketlenmiş faydalı bilgidir (Stewart, 1997, s. 67).

Webb'in (2005) araştırmasına göre, araştıran topluluklarda, öğretmenler birlikte öğretme ve öğrenmedeki sorunları belirler ve çözerler, ancak öğretmenler katı öğretimsel kurallara uymaz. Ayrıca, okul meselelerine yönelik eleştirel bir zihniyet geliştiren öğretmenleri, bu meseleleri körükleyen olarak algılanan okul dışındaki politika ve yapıları incelemeleri ve sorgulamaları muhtemeldir.

Bhatti ve Zahee (2014) ve Cheng (2015), okul entelektüel sermayesini, bir okuldaki hem insan hem de insan olmayan bilgi depoları olarak tanımlamıştır. Yazarlar, birçok çalışmaya dayanarak, okulun entelektüel sermayesini öğretmenlerde, okul politikalarında ve ebeveynlerle ilişkilerinde bulunan insan, iç (yapısal) ve dış sermaye olarak kavramlaştırmaktadır. Bunlardan birincisi insan sermayesidir-maddi olmayan bilgileri ve örgütün insanıyla ilgili bilgileri, yani örgütün başarısı için gerekli olan personelin yetkinliklerini, deneyimlerini, becerilerini, yenilikçi ve yaratıcı yeteneklerini içerir. Bu, ancak bir kuruluşun faaliyetlerini yaratıcı araçlarla geliştirip

gerçekleştirmedeği düzeyini ifade eden süreç inovasyonu ile başarılabilir. Süreç inovasyonunda çalışanlar fikir ve bilgileri özgürce paylaşmaya ve yaratıcı yeteneklerini ortaya koymaya ve yenilikçiliğe teşvik etmelidir. Kesari, vd. (2017, s. 94)'ye göre, insan sermayesi bir kuruluşun üyelerinin bilgi birikimidir ve entelektüel sermayenin ruhu ve zihni olarak kabul edilebilir. Beşerî sermaye entelektüel sermayenin merkezi boyutu olarak kabul edilir ve öğretmenlerin öğretme yeterliliği olarak kavramsallaştırılır.

İkinci olarak, yapısal sermayedir-örgütteki tüm insan dışı kaynaklardan oluşturur. Örgütsel çizelgeleri, yürütme süreçlerini, liderlik ve yönetim tarzını, örgüt kültürünü, veri tabanlarını, çalışanların teşvik planlarını, idari prosedürleri, süreçleri, stratejileri, eylem planlarını ve genel olarak örgüt için fiziksel veya maddi değerinden daha değerli olan ne varsa içerir (Marr, Gray ve Neely, 2003, s. 451). Bir çalışan ayrıldıktan sonra kurumun bilgi ve bir kuruluşun insan sermayesi için altyapıyı sürdüren bir deposudur (Roos ve Roos, 1997). Kuruluşun yapısal sermayesi, kültür, uygulama ve çalışma alışkanlıkları ve fikri mülkiyet olarak farklı alt gruplarına ayrılabilir (Kesari, vd., 2017, s. 94).

Entelektüel sermayenin üçüncü ve son biçimi, ilişkisel sermayedir-bir kuruluşun dış paydaşlarıyla olan ilişkilerinden ve onlar kuruluşun hizmetlerini akıllarında nasıl algıladıklarına ve değer verdiklerinden oluşturur. Örgütte zekanın daha iyi gelişmesi için, yöneticiler ayrıca diğer kuruluşların deneyimlerinden öğrenerek maddi olmayan kaynaklar hakkında bilgi edinebilirler. Ek olarak, paylaşım ve dönüşüm yoluyla serbest bilgi akışını teşvik eden ve yeniliklerin ortaya çıkmasını sağlayan bir ortam geliştirilmelidir (Bhatti ve Zahee, 2014, s. 189). Dış sermaye, dış çevre ile ilişkilerde bulunan bilgiyi temsil eder (Cheng, 2015, s. 1456).

Öğretmenler, bilgi paylaşımının, bilgiyi değere dönüştürerek okulun entelektüel sermayesi için önemli bir öngörücü faktör olduğunu düşünmektedir. Bilgi paylaşımı, okulun entelektüel sermayesini geliştirdiğinden, okullar, uygulama topluluklarını yetiştirmeyi, okul içinde bilgi paylaşımını kolaylaştırmak için bir platform olarak düşünebilir (Cheng, 2015, s. 1458). Son olarak, öğrenme öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini, birbirlerini desteklemelerini ve birbirlerine özen göstermelerini sağlayan sosyal bir bağlamda gerçekleşir (Sergiovanni, 1998, s. 40).

Okulun entelektüel sermayesi, bir öğrenme vizyonu tarafından motive edilmiş ve öğrenci başarısını arttırma yönünde birbirini destekleyen bir grup insan olan profesyonel bir

öğrenme topluluğu tarafından geliştirilebilir (Burden, 2003; Mindich ve Lieberman, 2012; Secretariat, 2007). Bolam ve arkadaşlarına (2005) göre, profesyonel bir öğrenme topluluğu, öğrencinin öğrenmesini geliştirir, okuldaki tüm profesyonellerin öğrenmesini teşvik edip sürdürmesi için ortak bir çaba gösterir, bilgi oluşturma için veri kullanır, analiz ve sorgulama eder. Sekreteryası'nın (2007) rapor ettiğine göre, profesyonel öğrenme toplulukları (PLC'ler) altı bileşeni vardır: (1) tüm öğrenciler için öğrenmeyi sağlar- öğrenci öğrenimi karar verme ve eylem merkezidir (2) sonuçlara odaklanır- tüm öğrencilerin dikkatle izlenmesini gerektirir; (3) ilişkiler- PLC üyeleri birbirlerini paylaşır; (4) işbirlikçi sorgular- takım öğretimi, eylem araştırması, durum çalışması tartışmaları, mentorluk, akran koçluğu, öğretmen çalışma grupları gibi işbirliğini teşvik ederek öğretmenleri yeni beceriler, deneyimler ve bilgileri paylaşmaları sağlar; (5) liderlik- liderler destekleyici ortamları teşvik etmesi, yansımaları desteklemesi, risk almayı teşvik etmesi gerekir; (6) uyumu teşvik eder- okul geliştirme planlarının tüm personel ve topluluk üyelerinin (örneğin okul konseyi) girdilerinin sağlamaştırılması ve uyumlaştırılması, ölçülebilir hedeflerin belirlenmesi ve bunlara ulaşmak için gereken eylemlerin ana hatlarının belirlenmesidir). Gaspar (2010)'a göre, okul personeli arasında profesyonel bir öğrenme topluluğu beş ana kategoriden oluşmaktadır: Paylaşılan liderlik, paylaşılan vizyonlar, kolektif yaratıcılık, akran değerlendirme ve destekleyici koşullar. Jappinen (2012)'e göre, profesyonel bir öğrenme topluluğu tüm personelin güçlendirilmesini teşvik eder.

Öğrenme topluluklarında, lider olarak müdürler personel üyeleri arasında teşvik etmeli ve motivasyon yaratmalı ve rol oynamaları için ilham vermeli, meslektaşlarına mesleki etkinliklere katılmak için zaman ayırmalı, okuldaki meslektaşların görüşlerini dikkate almalıdır (Earl ve Katz, 2007, s. 246). Profesyonel öğrenme toplulukları, öğrencilerin daha yüksek düzeyde öğrenmelerine ve elde etmelerine yardımcı olmak için öğretmenler ihtiyaç duydukları bilgileri, becerileri, uygulamaları ve eğilimleri geliştirmelerini sağlar (Mindich ve Lieberman, 2012). Riege'nin deneysel araştırmasına göre bilgi paylaşımını etkileyen dört önemli faktör vardı: bireysel faktörler (örneğin, güven eksikliği, güç kaybı korkusu ve sosyal ağ eksikliği), örgütsel faktörler (örneğin, liderlik eksikliği, uygun ödül sisteminin eksikliği ve paylaşım fırsatlarının eksikliği), ve teknolojik faktörler (örneğin uygunsuz bilgi teknolojisi sistemleri) ve eğitim eksikliğidir (Gagne, 2009, s. 572).

Saint-Onge ve Wallace (2003), uygulama topluluklarının entelektüel sermayeyi

arttırması ve bireysel, uygulama ve örgütsel performansı artırması için bir araç olarak kullandıklarını bildirmiştir. Uygulama modelleri toplulukları, konumlandırılmış biliş, sosyal öğrenme teorisi veya bilgi yönetimi teorisinden yararlanır (Saint-Onge ve Wallace, 2003).

2.1.1.5.4. Profesyonel Sermaye

Adams (2016, s.9)'ın tanımladığı gibi, profesyonel sermaye, öğretmenlik uygulamalarını dönüştürmesi ve sonuçta okulları dönüştürmesi için öğretmenlerin sahip olması gereken varlıkları ifade eder. Öğretmenlerin profesyonel sermayeyi, okuldaki uygulama toplulukları ile geliştirilebilir ve genişletilebilir. Wenger (1998)'e göre, uygulama toplulukları her yerdedir. Hepimiz bir dizi kişiye aitiz-işte, okulda, evde, hobilerimizde. Bir uygulama topluluğuna üyelik çoğu okulda hala yetersizdir (Sergiovanni, 1998). Wenger vd. (2002) uygulama topluluğunu, bir konu için ortak bir ilgi paylaşan, örgütsel sınırların içinde ve ötesinde bilgi ve bilgi alışverişinde bulunan ve yeni bilgiler veya en iyi uygulamalar geliştirmesi için motive eden bir çalışan grubu olarak tanımlanmıştır. Sergiovanni (1998)'a göre, iyi okullar okulda tek bir öğretmenlik uygulaması oluşturmak için kolektifliği ciddiye almaktadır. Örneğin, uygulama topluluklarının küçük okullarda ortaya çıkma olasılığı daha yüksektir. Müdürlerin eğitimsel liderliği, her şeyden önce, öğretmenlerin bilgileri ve öğrenmelerini desteklemeye odaklanır. Tıpkı bir okul müdürü gibi, bir eğitim müdürü yalnızca idari süpervizör olarak çalışmaktan, aynı zamanda astlarının bilgilerin ve öğrenimlerinin destekmekte eğitimsel lideri sorumludur. Bir müdürün görevi, okulu, bir eğitim müdürünün görevi, belediyenin eğitim yönetimini bir bütün olarak kapsar (Alava, vd., 2012, s.41).

ABD'de, eğitimsel liderlik uygulandığı okulu, doğrudan öğretmenlerle bireysel olarak çalışan (insan sermayesi) ve okul alanındaki gruplarda (sosyal sermaye) çalışan mesleki gelişim danışmanlarına büyük yatırımlar yapmışlardır. İlçe iki ana danışmanlık düzenlemesi geliştirebilir: Birincisi, dış danışmanlardan, bazen üniversitelerdeki uzmanlardan, bazen bağımsız danışmanlardan alır; ikincisi ilçe danışmanlarına bağlıdır, genellikle ilçe personelinin rütbelerinden işe alınır. Okul müdürleri, okulun ihtiyaçlarının değerlendirmesinde ve danışmanlık hizmetlerinde önemli bir rol oynamaktadır (Elmore ve Burney, 1996, s. 23).

Victoria Eyaletinde yapılan bir çalışma, bir okuldaki üç öğretmen liderliği aracılığıyla profesyonel sermayenin geliştirilebileceğini gösterir: Profesyonel uygulama (öğretmen

bilgisinin, eğitim bilimsel stratejilerin ve öğrenme teorisinin entegrasyonudur), mesleki öğrenme (öğretmenlerin yeni anlayışları, dersle ilgili yeni bilgileri, mesleki uygulamalarında yeni yeterlilikler kazanmasına yardımcı olur, nihayetinde okul etkinliğinin artmasına katkıda bulunur) ve liderlik gelişimi (temel olarak öğretmenlerin mesleki uygulamalarındaki ve mesleki öğrenmedeki günlük deneyimler aracılığıyla gerçekleşmiştir, bununla birlikte özel olarak tasarlanmış liderlik geliştirme programları mevcut değildir (O'Brien, 2005).

Hargreaves (2016)'e göre, profesyonel sermayenin üç boyutu vardır: İlk insan sermayesi; bireylerin niteliklerini, profesyonelliklerini ve kağıttaki yeterliliklerini içerir. Admas (2016)'a göre, insan sermayesi profesyonel büyümeye odaklanır. İnsan sermayesini geliştirmenin iki yolu, öğretmen mesleki gelişimi ve sürekli eğitimidir. Öğretmenlerin insan sermayesini en iyi şekilde desteklemesi için müdürler öğretmenler arasındaki işbirliğini veya profesyonel ilişkileri kolaylaştırarak ve destekleyerek sosyal sermayeye yatırım yapmalıdır. Bir araştırma, sosyal sermayeye yapılan yatırımın yalnızca insan sermayesine yatırım yapmaktan daha fazla iyi sonucu sağladığını öne sürmüştür: “Daha az bireysel yeteneğe sahip tutarlı gruplar, genellikle ekip olarak çalışmayan süper starlı gruplardan daha iyi performans gösterir” (Hargreaves ve Fullan, 2012, s. 91).

İkincisi, sosyal sermaye-kimi tanıdığınızı açıklar ancak insan sermayesi ne bildiğinizi açıklar (İdil, Dereli ve Sağlam, 2014, s. 964). Meijjs, Prinsen ve De Laat (2016, s.88)'a göre, okulda profesyonel sermaye geliştirmenin en iyi ve yeni yolları sosyal öğrenmedir. Sosyal öğrenme, yüz yüze ya da çevrimiçi toplantılar, yoğun etkileşim ya da işbirliği yoluyla sözsüz bilgilerin paylaşılmasıdır. İşbirliği, öğretmenler sorunları, bakış açılarını ve fikirleri paylaşarak birlikte çalıştıklarında fiziksel, bilişsel ve duygusal olarak öğretmenleri geliştirir. Neredeyse, Şili'nin üç coğrafi bölgesinde 1025 ilk ve orta öğretmenin Bevan ve Bascope (2017, s.1-3) tarafından yaptığı bir anket bu işbirliğini profesyonel gelişim için bir yaklaşım olarak bulmuştur. Bir öğretmenin işbirliği içinde çalışmaya yatkınlığını etkileyen faktörler, okuldaki uygun mekansal koşulların eksikliği ve elverişsiz liderlik, uygun zaman eksikliği ve test ve standardizasyondan kaynaklanan baskılardır (Bevan ve Bascope, 2017).

Üçüncüsü, kararlı sermayesidir- öğretmenlerin kariyerleri boyunca zaman içinde geliştirdikleri bilgeliği, yargıyı ve uzmanlığı ifade eder. Karar sermayesi, alışılmış hareket prosedürel tepkiler yapmadan öğretmenlerin öğretme ve öğrencilerin öğrenme konusundaki

kararlarına odaklanır. Bu, meslektaşların yansısı ve geri bildirimleri yoluyla oluşturulabilir ve rafine edilebilir. Kararlı sermaye geliştirmenin amacı, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecinde kendi kararlarına göre karar vermelerine yardımcı olmaktır. Bu profesyonel olmanın bir işaretidir (Hargreaves, 2016). Öğretmenler arasında soruşturmanın yasaklandığında sınıflarda yapılan sorgulamanın gelişmesi muhtemel değildir. Öğretmenler arasında çok az söylem varsa, öğrenciler arasında söylem geliştirmek ve sürdürmek daha zor olacaktır. Sınıfları öğrenciler için öğrenen topluluklara dönüştürme istekleri, okullar öğretmenler için de öğrenen topluluklar olmadıkça gerçeklerden daha retorik kalacaktır. Öğrencileri akademik olarak daha yüksek seviyelerde meşgul etmek ve günümüz dünyasında öğrenci performansını artırmak, öğretmenlerin öğrettikleri konuları ve etkili bir şekilde öğretmek için alınması gereken eğitimsel kararları anlamada yeni kapasiteler geliştirmelerini gerektirmektedir (Sergiovanni, 1998, s. 40). Öğretmenler, öğrenmenin önemli olduğunu düşündükleri konulara odaklandığında; sınıflarında yer aldığında, sürekli ve değerli ve yeterli kaynaklarla desteklendiğinde, en iyisini öğrenir. Dahası, bu öğrenme sadece yeni bilgi ve anlayışların gelişimini değil, aslında farklı şekilde uygulamak için gereken becerileri ve eğilimleri vurgulamaktadır.

Okul müdürü, insan sermaye, sosyal sermaye ve karar sermayesi geliştirerek öğretmenlerin profesyonel sermayesini gerçekleştirmelidir (Admas, 2016; Hargreaves ve Fullan, 2012).

2.2. Psikolojik Güçlendirme

2.2.1. Psikolojik Güçlendirmeye Genel Bakış

1980'lerden beri, hizmet kalitesi ve müşteri memnuniyeti açısından önem olduğu için hem endüstri hem de akademi, psikolojik güçlendirme kavramına ilgi göstermişlerdir (Yesuf, 2011). Bindurani (2015) farklı çalışmaları derlediği gibi, psikolojik güçlendirmeye dair farklı bilim adamları tarafından farklı şeklide tanımlanmıştır. Birçok fikir iki güçlendirme teorisinden (Conger ve Kanungo, 1988; Thomas ve Velthouse, 1990) çıkmıştır. Eski yıllar boyunca yapılan birçok çalışmada, güçlendirme, güçlerin astlarla delegasyonu veya paylaşım ile aynıdır ve dolayısıyla güçlendirme kavramını güçle sınırlandırmıştır. Buna yapısal veya ilişkisel güçlendirme denir (Yesuf, 2011).

Merriam Webster'nın 11. Sözlüğü de benzer şekilde "birisine resmi otorite veya yasal güç vermek" olarak güçlendirme fiilini açıklar. Ancak yıllar sonra, güçlendirme yapısı öz yeterlik kavramını eklemiştir (Thomas ve Velthouse, 1990, s. 471). Yönetim literatüründe delegasyon ve desantralizasyon karar verme gücü fikri güçlendirme kavramının merkezindedir. Yasal anlamda, güç otorite anlamına gelir, böylece güçlendirme yetkilendirme anlamına gelebilir. Güç aynı zamanda enerji demektir. Bu nedenle, güçlendirmek enerji vermek anlamına da gelebilir (Thomas ve Velthouse, 1990, s. 667). Yukarıdaki tanımların tümü, bireysel bir aktör veya örgütsel alt birimin diğerleri üzerinde sahip olduğu algılanan gücü veya kontrolü tanımlayan ilişkisel bir yapı olarak güçlendirme tanımlamıştır. Hage ve Lorensen (2005), güçlendirme, değişimin gerçekleştirilmesini sağlayan bir süreç olarak tanımlamıştır. Klagge (1998), bunu, torite, önemli görevi ile beraberinde çalışanlara vermek olarak tanımlamıştır.

Mohamme, vd. (1998), güçlendirme 1) yapılacak iş üzerinde kontrol hissi; 2) işin yürütüldüğü bağlamın farkındalığı hissi; 3) kişisel iş çıktısı için hesap verebilirlik hissi; 4) birim ve örgütsel performans için ortak sorumluluk hissi ve 5) bireysel ve toplu performansa dayalı olarak ödüllerde eşitlik hissilerinden oluşturan bir zihinsel durum olarak belirtmektedir. Güçlendirmenin üç yaklaşımı vardır: Feminist güçlendirme (ezilen gruplar için koşulların geliştirilmesine odaklanır); yapısal güçlendirme (astlara güç, kontrol ve yetki veren bir dizi

faaliyete ve uygulamaya odaklanır); psikolojik güçlendirme (sosyal psikolojik teoriye odaklanır ve güçlendirmeyi çalışanların algılarına dayandığını varsaymaktadır) (Stander ve Rothmann, 2009, s. 192).

Öte yandan, Bindurani (2015)'ye göre, güçlendirmenin dört yaklaşımı vardır. İlk yaklaşım mekanik bir yaklaşımdır. Mekanik yaklaşıma göre, güçlendirme, kesin sınır, sorumluluk ve hesap verebilirlik ile yukarıdan aşağıya güç verme demektir. İkincisi, güçlendirmeyi kişisel inançları açısından gören organik bir yaklaşımdır, yöneticiler' in çalışanlara uyguladığı bir şey değildir. Bu görüşe göre, örgüt yönetimi bilgileri paylaşarak, geleneksel hiyerarşik düşünceyi bırakarak ve çalışanların sorumluluk duygusunu artırarak işverenleri güçlendirmektedir. Üçüncüsü, çalışanlara çalışmaları üzerinde güç, otorite ve etki sağlamak için örgütsel politikalar, uygulamalar ve yapılar geliştirmek veya yeniden tasarlamaya odaklanan sosyo-yapısal yaklaşımdır. Son yaklaşım psikolojik bir yaklaşımdır: Çalışanların anlam, yetkinlik, özerklik ve etki duygularını geliştirmelerine yardımcı olarak kişisel etkinliğin artırılmasına ve sağlanmasına odaklanır. Yönetici, çalışanların bağımsız karar alma, inanılmaz başarılar elde etme, özgüvenlerini arttırma için gerekli becerileri kazanmalarına yardımcı olur (Kesari, vd., 2017, s. 95).

Psikoloji literatüründe, bireyler, güçlü olduğunu algıladıklarında veya olaylarla, durumlarla ve /veya karşılaştıkları insanlarla yeterince başa çıkabileceklerine inandıklarında, onların güç ihtiyaçlarını karşılanır. Öte yandan, bireyler, güçsüz hissettiklerinde veya çevrenin fiziksel ve sosyal talepleriyle başa çıkamadıklarına inandıklarında onların güç ihtiyaçları karşılanmazdır (Conger ve Kanungo, 1988, s. 473). Yazarlara göre, yalnızca delegasyon veya kaynak paylaşımı, astları güçlendirebilecek (ancak zorunlu olarak değil) bir koşul kümesidir. İşte Conger ve Kanungo (1988) güçlendirmeyi şöyle tanımlamıştır: "Güçsüzlüğü destekleyen koşulların belirlenmesi yoluyla ve bunların hem resmi örgütsel uygulamalar hem de etkinlik bilgisi sağlama gayri resmi teknikleriyle kaldırılması yoluyla örgütsel üyeler arasında öz-yeterlilik duygularını geliştirme sürecidir (s. 474). Aslında, bu tanım Oxford İngilizce sözlüğünün" etkinleştirmek (to enable)" olarak adlandırılan fiil ile tutarlılığına sahiptir. İlgili araştırmayı gözden geçirdikten sonra, Thomas ve Velthouse (1990), güçlendirmeyi, dört biliş kümesiyle ortaya çıkan, içsel bir görev motivasyonunu olarak tanımlamıştır: anlam, yetkinlik (Conger ve Kanungo'nun öz yeterliği ile eşanlamlıdır), özerklik ve etkidir. Bu Spreitzer (1995)

ile aynıdır. Sanjay (999), psikolojik güçlendirmeyi algılanan kontrol hissi, yetkinlik algıları ve kuruluşun amacını ve hedeflerinin içselleştirilmesi ile karakterize bilişsel bir durum olarak tanımlamıştır.

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, insanoğlunun tatminsiz ihtiyaçlarla motive olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, liderler yönettikleri insanlar için hangi ihtiyaçların aktif olduğunu bilmeleri önemlidir. Maslow'un teorisi, insanların motivasyonlarını ve güçlerini geliştirmek için liderler önemli rollerine sahiptir. Maslow'un okul bağlamındaki hiyerarşik ihtiyaçları şunlardır: Fizyolojik ihtiyaçlar (beslenme, barınma, maaşlar gibi öğretmenin hayatın şartlarını sürdürmesi için yeterli düzey); güvenlik ihtiyaçları (güvenli bir ortamın içinde yaşamak ve tehditlerden korunmak); sosyal ihtiyaçlar (ait olma ihtiyaçları); saygınlık ihtiyaçları (başarıları tanımak, önemli projeler atamak ve insanların kendilerini takdir ve değerli hissetmelerini sağlamak için statü sağlamak); kendini gerçekleştirme (uzun vadeli hedeflere göre inovasyon, yaratıcılık ve ilerleme sağlayan zorlu ve anlamlı işler sağlamak). Ancak, yapılan araştırmalar, tüm insanların herhangi bir zamanda aynı ihtiyaçlardan etkilendiğini bildirmiştir. Bu nedenle, farklı topluluklardaki her bir insan grubunun kendine özgü ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve bağlılık ve daha yurtsever davranmaya teşvik etmek için ihtiyaçlarını anlamak önemlidir (Sladipo, 2009, s. 124-125).

Yesu'ta (2011) belirtildiği gibi, Spreitzer (1995)'e göre güçlendirme aşağıdaki temel varsayımlara sahiptir: Birincisi, güçlendirme, durumlar arasında genelleştirilebilen kalıcı bir kişilik özelliği değil, bir çalışma ortamı tarafından şekillendirilen bir biliş setidir. İkincisi, güçlendirme sürekli bir değişkendir; insanlar az ve çok güçlenmiş olarak görülebilir. Üçüncüsü, güçlendirme farklı yaşam durumları ve rolleri arasında genelleştirilebilen küresel bir yapı değildir bunun yerine, çalışma alanına özgüdür.

2.2.2. Psikolojik Güçlenmenin Boyutları

Spreitzer (1995)'e göre psikolojik güçlendirmenin boyutlarını 'anlam', 'yetkinlik', 'özerklik' ve 'etki' olarak belirlemiştir. Psikolojik güçlendirme, çalışanların yaptıkları işin anlamlarına dair inançlarını, işlerini iyi yapma yeteneklerini, kendi işlerini belirleme duygularını ve iş sonuçlarını etkilemedeki özerkliklerini içerir. Bir çalışmalarında ve yaşamlarında anlam,

güven, yetkinlik, özerklik duygusu olduğunda ve aileleri ve toplulukları üzerindeki etkilerini anladıklarında, insanlar psikolojik olarak güçlendirilmiş olur. Bu boyutlar arasında yer alan anlam, örgütsel görevlerin çalışanlar için taşıdığı değer olarak tanımlanmaktadır. Yetkinlik, çalışanların bir görevi başarabileceklerine yönelik taşıdıkları inanç olarak ele alınmaktadır. Özerklik boyutu, çalışanların işlerini nasıl yapacaklarını kendilerinin belirleyebilmeleridir. Güçlendirmenin son boyutu olan etki ise, çalışanların örgütsel sonuçlar üzerindeki görece etki sahibi olup olmadıklarına ilişkin inançlarıdır (Thomas ve Velthouse, 1990; Spreitzer, 1995). Böylece, psikolojik güçlenme boyutları kısaca şöyle açıklanmaktadır:

2.2.2.1. Anlam

Psikolojik güçlenmenin başlangıç noktası, bir çalışma ortamının kişilik özellikleri ile etkileşimidir; bu da bireysel davranışları motive eder (Uma ve Jayabharathi, 2016). Bu değerlendirme, bireyin kendi ideallerine veya standartları ile görevlerin amacı arasında ilgilidir. Bireyin kendine özgü bir işi önemsemesini içerir (Thomas ve Velthouse, 1990, s. 668). Başka bir deyişle, anlamlı olma hissi iş amaçlarının önemi ve mesleğe bireysel ilgi gösterdiği veya zamanları ve güçleri değerli olduğu bir ortamda çalışmak demektir (Allameh, vd., 2012, s.225). Bu anlam kullanımı Hackman ve Oldham'ın (1980) terimine benzemektedir. Psikanalitik terimlerle anlam, bir göreve ilişkin olarak bir tür katoksiyi (veya psişik enerjinin yatırımını) temsil eder. Düşük derecede anlam, farklı psikolojik problemlerle sonuçlanır. Tersine, daha yüksek anlam seviyeleri, bağlılık, katılım ve enerji konsantrasyonu ile sonuçlandığına inanılmaktadır (Thomas ve Velthouse, 1990, s. 672). Örgütsel sınırlamalardan bağımsız olarak, insanlar benzer değerlere sahip olanlarla çalışmayı ve kendileri için anlam taşıyan hedeflere ulaşma eğilimindedirler (Kesari, vd., 2017, s. 95).

2.2.2.2. Yetkinlik

Yetkinlik, bir bireyin beceri ile iş yapma kapasitesine olan inancını ifade eder (Spreitzer, 1995). Bu değerlendirme, bir kişinin denemesi sırasında ustalıkla görev etkinliklerini gerçekleştirme derecesini ifade eder (Thomas ve Velthouse, 1990, s. 672). Diğer araştırmacılar bunu, bir veya daha fazla atanmış görevin ustaca başarılmasını ve rutin olmayan rollerle ilgili

durumlarla başarılı bir şekilde başa çıkmayı gerektiren bir rol uzmanlığı olarak tanımlanmıştır (Sanjay, 1999). Yetkinlik insanlar, görevlerini başarıyla yerine getirebilecek kadar kendilerine inanan bireylerdir. Başka bir deyişle, bir öğretmen öğretimini başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için gerekli uzmanlığa, yeterliliğe ve yeteneklere sahip olduğuna inanıyorsa, iyi bir yetkinliğe sahiptir (Kesari, vd., 2017, s.95). Yetkinlik, kişinin iş yapma yeteneğini ya da iş aktivitelerini gerçekleştirmesi için kişisel kabiliyetlerle ilgili kendinden emin olma duygusu ve gerekli iş becerileri ile ilgili ustalık duygusu ile ölçülmüştür. Yetkinlik, birisinin departmanında etkisi olması ya da işin nasıl yapılacağına karar vermede sahip olacağı özgürlükten (özerklik) olduğundan daha kişiseldir (Seigal ve Gardner, 2000, s. 716).

2.2.2.3. Özerklik

Kendini belirleme veya özerklik, bireyin iş davranışlarını başlatma ve gerçekleştirme konusundaki tercih derecesine ilişkin inancını ifade eder (Kesari, vd., 2017; Spreitzer, 1995). Farklı araştırmacılar kendini belirleme/özerklik kendiliğinden motivasyonun temel bir bileşeni olarak açıklamak için farklı kelimeler kullanmışlardır. Örneğin, Thomas ve Velthouse (1990) sözcüğü bir seçenek (choice) olarak kullanmıştır (P.673). Sanjay (1999), yetki, karar verme enlemi, kaynakların mevcudiyeti ile ilgili inançları ve iş planlaması ve performansında özerklik vb. içeren algılanan kontrolü kendini belirleme (self-determination) olarak adlandırmıştır. Deci ve Ryan (1985), seçeneğin (kendini belirlemenin) daha fazla esneklik, yaratıcılık, inisiyatif, esneklik ve öz düzenleme sağladığını belirtmiştir. Buna karşılık, bir kişinin olaylar tarafından kontrol edildiği hissi gerginliğe, daha olumsuz bir duygusuna ve özgüveninin azalmasına yol açar. Özerklik, bireylerin yakın denetim olmadan çalıştıkları anlamına gelmez, ancak işçilerin kendi görev başarısını kontrol etmede esneklik göstermeleri, problemler veya fırsatlar ortaya çıktıkça yeni görevlerin başlatılması ve engellere karşı esneklik göstermeleri, sorunlar veya belirsizlik karşısında motivasyonun sürdürülmesi gerektiği anlamına gelir (Thomas ve Velthouse, 1990, s. 673). İnsanlar gönüllü olarak işlerini yaparken, bir seçim işi olduğunu ve yeni fikirler başlatma, karar verme ve test etme yeteneğine sahip olduklarını hissetmektedir. Böylece iç kontrol odağına sahip olmalarını sağlar (Kesari, vd., 2017, s. 95).

2.2.2.4. Etki

Etki, bir bireyin işteki sonuçları etkileyebileceğine inandığına işaret eder (Spreitzer, 1995). Bu değerlendirme, görevin amacına ulaşma yönündeki davranışının "bir fark yaratma" olarak görülme, yani, görev ortamında amaçlanan etkiler üretme derecesini belirtir (Thomas ve Velthouse, 1990, s. 672). Etkinliğini güçlü bir şekilde ifade eden insanlar, yeteneklerinin ve dış bariyerlerinin sınırlarına inanmazlar, kontrol edilebilir olduklarını düşünürler. Ayrıca, çevrenin kendi arzularına uygun olduğunu düşünürler. Yeteneklerini anlaması için, sadece yaptıklarını etkili hissetmekle kalmazlar, aynı zamanda, bu etkileri yarattıklarını hissetmeleri gerekir (Kesari, vd., 2017, s. 95). Burada, etkinin kontrol odağından farklı olduğunu unutulmaz. Etki, iş bağlamından etkilenir; iç kontrol odağı ise durumlar arasında süren küresel bir kişilik özelliğidir (Yesuf, 2011).

2.2.2.5. Hedefi İçselleştirme

Hedef içselleştirme boyutu, çalışanlara vizyon ve hedefleri içselleştirme konusunda enerji vermeyi ifade eder (Sanjay, 1999).

2.2.3. Çalışanların Genel Psikolojik Güçlendirmesi Üzerinde Etkileyen Kisisel Değişkenler

Görevi/pozisyon- Ergeneli, vd. (2007)'ye göre pozisyonu, çalışanların genel psikolojik güçlenmesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olan tek kontrol değişkenidir.

Cinsiyet- Çalışmada, kadın ve erkek çalışanlar arasında psikolojik güçlendirme algısında cinsiyet farkının bulunmadığı, hizmet kalitesinde önemli bir değişikliğe yol açtığı tespit edilmiştir (Timothy ve Abubakar, 2013). Cinsiyet, öğretmenlerin algılanan güçlendirilme düzeyi ile müdürlerin sosyal sermaye (güven) uygulaması arasındaki ilişki üzerinde ılımlı bir etkiye sahiptir (Melinda, vd., 2005).

Çalışma süresi- Öğretmenlik tecrübesiyle psikolojik güçlendirmenin dört boyutunda anlamlı bir fark vardır, yani tecrübeli öğretmenler genellikle öğretmenlerin başlangıç düzeyinden daha yüksek düzeyde bir güçlendirme göstermiştir (Gardenhour, 2008). Öğretmenlik mesleğindeki çalışma süresi, öğretmenlerin algılanan güçlendirme düzeyi ile müdürlerin sosyal sermaye (güven) uygulaması arasındaki ilişki üzerinde ılımlı bir etkiye sahiptir (Melinda, vd., 2005).

Geçmişteki idari sorumluluklarına sahip olması- Geçmişteki idari sorumluluklarına sahip olması, çalışanların algılanan güçlendirme seviyesi ile sosyal sermaye (güven) arasındaki ilişki üzerinde ılımlı bir etkiye sahiptir; dolayısıyla kişilerarası düzeydeki güven ile psikolojik güçlendirme arasındaki ilişkide önemli bir belirleyici olduğu tespit edilmiştir (Melinda, vd. 2005). Basitçe, hiçbir zaman idari sorumluluğu olmayanlar, olanlara göre daha yüksek düzeyde müdürlerinde kişilerarası güvene sahiptir.

Çalışma yeri- Çalışma yeri açısından, öğretmenlerin okulun sosyal sermayesi hakkında farklı düşüncesi vardır. Örneğin, Bevan ve Bascope (2017)'e göre, şehir öğretmenleriyle karşılaştırıldığında, kırsal okullardaki öğrenciler her boyutta daha yüksek bir ebeveyn katkısı kavramına sahiptir. Kırsal öğretmenler ayrıca birbirlerinin sınıflarını gözlemleme, farklı sınıflar ve yaş grupları arasında ortak faaliyetlerde bulunma, ortak standartları sağlamak için diğer öğretmenlerle çalışma ve yansıtıcı atölye toplantılarına katılma konusunda önemli ölçüde daha yüksek fırsatlara sahiptirler.

Her hangi komiteye katılım- Komite çalışmalarına katılım, takım eğitimine katılım, toplum /gönüllü çalışmasına katılım ve sendika üyeliğinin, öğretmenlerin ilköğretimde algılanan güçlenme düzeyi ile sosyal sermaye (güven) arasındaki ilişkide ılımlı bir etkisi vardır; Böylece, komite çalışmalarına katılımın kişilerarası düzeydeki güven ile psikolojik güçlendirme arasındaki ilişkide anlamlı bir belirleyici olduğu bulunmuştur (Melinda, vd., 2005). Basit ifadeyle, komite çalışmalarında katılmayan öğretmenler, katılanlara göre daha müdürlerinde kişilerarası güven düzeylerinde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

2.3. Okul Müdürlerinin, Öğretmenleri Psikolojik Olarak Güçlendirmek İçin Başvurdukları Stratejiler

Çalışanların güçlendirmek önemli bir yönetsel uygulamasıdır çünkü tüm örgütsel sonuçları doğrudan ve dolaylı olarak etkilerlerdir. Yöneticiler, çalışanlarına yeterli güç vererek, bağımsızlık ve özgürlük vererek, işbirliği için bir ortam sağlayarak, çalışmalarının anlamlı olduğu ve daha iyi bir kariyer etkisi yaratacağı hissini vererek güçlendirme için gerekli bağlamı sağlamaları beklenmektedir (Pradhan, Panda ve Jena, 2017, s 92).

Çalışanların psikolojik olarak güçlendirmek için yöneticilerin başvurdukları stratejiler şunlar:

1. Açık iletişimi sağlama- Sadece yukarıdan aşağıya iletişim, çalışanları, kanalı yukarıya doğru yönlendirmedikleri ve bir etkisi olacaklarını hissetmedikleri için, tavır almanın bir amacı olmadığını hissetmeye yönlendirir. Bu birçok şirket için geçerlidir. Çalışanlara düşüncelerini, duygularını ve gözlemlerini yapmaları için yapılandırılmış yolları sunarak liderler farklı bir yoldan gitmeye karar verseniz bile çalışanların girdilerinin değerli olduğunu göstermesi için yardımcı olmaktadır. Onları şirkete yardımcı olan değerli girdileri paylaşma ve ödüllendirme konusunda onayladığınızdan emin olmaktadır (Bindurani, 2015, s. 233-234).

2. Kendini geliştirme ödüllendirme (Reward self-improvement)- Birçok lider, terfi ve para insanların ilerlemesini sağlamak için yeterli olduğunu bildirmiştir. Bununla birlikte, liderler çalışanlar büyüme için bir plan yapmalarına yardımcı olmalı ve ilerlerken onları ödüllendirmelidir (Bindurani, 2015, s. 233-234).

3. Rollerini açıkça tanımlama- Çalışanların sınırlarını bilmeleri gerekir, böylece başkalarının ayak parmaklarına basmazlar ya da fazlalıktan dolayı verimsizlik yaratmazlar. Liderler çalışanlara sorumluluklar ve roller vermelidir, bu nedenle hepsi açık ve birlikte çalışabilirler (Bindurani, 2015, ss 233-234).

4. Hesap verebilirlik isteme- liderler ölçümlerinde ve ödülleri tutarlı ve çalışkan olmalıdır, böylece çalışanlar ellerinden gelenin en iyisini yapmak için motive olurlar. Çalışanların beklentileri ne zaman karşıladıklarını ve daha da önemlisi karşılanmadıklarında bilmeleri gerekir. Başarısızlığın sonuçlarını anlamıyorsa hiç kimse hesap vermez (Bindurani, 2015, s. 233-234)

5. Bağımsızlarını destekleme- Çalışanların omzuna sürekli bakan bir lider, çocuk bakıcısından biraz daha fazladır. Ancak liderler, çalışanlara kendilerini genişletmek ve hatta başkalarına liderlik etmek için sebepler ve fırsatlar sunmaktadır. Liderler hata yapabilir, ancak çok güçlendirici liderler olmaya hazırlanırken çok şey öğrenecek ve meslektaşlarının saygısını arttıracaklardır (Bindurani, 2015, s. 233-234). Üst yöneticiler, çalışanların iş tanımları ile ilgili fikirlerini, faaliyetlerini ve duygularını tartışması için çalışanlar arasında kültürü tanıtmalı ve teşvik etmelidir. Eğer çalışanlar özerkliğe sahip değilse ve karar verme merkezi bir biçimde merkezileştirilmişse, psikolojik güçlenme düzeyleri üzerinde bir etkisi olması muhtemeldir. Bu sorunun üstesinden gelmek için, liderler kurum içinde daha açık ve esnek bir kültür yaratmayı düşünebilirler.

6. Çalışanların çabalarını takdir etme- Liderler, en iyi çalışanlar şirkette sadece para için çalışmadıkları farkında olmaktadır. Güçlendirilmiş insanlar, sadece finansal istikrardan daha büyük bir memnuniyet seviyesine ihtiyaç duyarlar. Liderliğin katkılarını takdir ettiğini ve katılımlarına değer verdiğini hissettirmeleri gerekir (Bindurani, 2015, s.233-234). Ödül sistemlerinin geliştirilmesi, özerklik ve yetkinlik üzerinde etkiler (Thomas ve Velthouse, 1990, s.671). Bireyin davranışını güçlendirmek ve sürdürmek, çalışanların psikolojik olarak güçlendirmesini etkilemektedir (Thomas ve Velthouse, 1990).

7. Çevresel olayları teşvik etme- Liderler, bireye devam eden görev davranışının sonuçları ve gelecekteki davranışlarla ilgili koşullar ve olaylar hakkında veri sağlamalıdır. Bunlar, örneğin performans değerlendirmeleri, karizmatik temyizler, eğitim oturumları, mentorluk tavsiyesi ve devam eden projelerin genel tartışmaları gibi üstlerden, çalışanlardan, akranlardan ve astlardan gelen girdiler olabilir. Bu tür girdiler aynı zamanda bireylerin daha doğrudan deneyimleriyle yorumlanmalı ve uzlaştırılmalıdır (Thomas ve Velthouse, 1990, s. 671). Thomas ve Velthouse (1990), örgüt içindeki dikey ve yatay iletişimin doğası, liderliğin çevresel değişkenleri, delegasyon, iş tasarımı ve ödül sistemleri gibi örgütsel bağlamın, çalışanların çeşitli örgütlerdeki psikolojik güçlenmesi üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu ileri sürmüştür.

8. Görev değerlendirmesini teşvik etme- Çevresel olaylar tarafından sağlanan veriler, bireyin görev değerlendirmelerini şekillendirmiştir. Düşük görev değerlendirmeleri eylemsizlik ve düşük inisiyatif başlatabilir. Bunlar düşük etki, yetkinlik eksikliğine vb. yola açar. Buna karşın, yüksek durumsal değerlendirmeler bu değerlendirmeleri güçlendiren ya da onaylayan kendi kendini geliştiren döngülere yol açabilir (Thomas ve Velthouse, 1990, s. 671).

2.4. Eğitbilimsel Liderlik ve Psikolojik Güçlendirme Arasındaki İlişki

Farklı eğitim kurumlarında yapılan araştırmalar, çeşitli liderlik modellerinin çalışanların psikolojik güçlenmesiyle farklı ilişkilere sahip olduğunu bulmuştur (Allameh, vd., 2012; Bolat, vd., 2016; Healy, 2017; Pettis, 2017; Pieterse, vd., 2010; Pradhan, vd., 2017; Özdemir ve Gören, 2017). Pettis (2017)'e göre, laissez-faire liderliği ile algılanan

psikolojik güçlendirilme arasında negatif bir ilişki olduğunu ama işlemsel liderlik, algılanan psikolojik güçlendirilme ile anlamlı bir korelasyon olmadığını ortaya koymuştur. Birçok araştırmaya göre, dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesi ile pozitif bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur (Allameh, vd., 2012; Bolat, vd., 2016; Healy, 2017; Pettis, 2017; Pieterse, vd., 2010; Pradhan, vd. 2017; Özdemir ve Gören, 2017). Görev değerlendirmelerini şekillendiren seçilen çevresel olaylar şunları içerir: Karizmatik liderliğin yetkinlik üzerinde bir etkisi vardır ve dönüşümsel liderliğin özerklik üzerinde etkisi vardır (House, 1977); delegasyonu yetkinliği hariç tüm psikolojik güçlendirme boyutları üzerinde etkisi vardır (Hackman ve Oldham, 1980). Multifactor Liderlik Anketi'nden uyarlanan ölçeğe dayanarak, psikolojik güçlendirilme, işlemsel ve dönüşümsel liderleri farklılaştıran temel özelliklerden biri olarak kabul edilir. Ayrıca, Kore'de beş farklı profesyonel erkek hentbol takımı üzerinde yapılan bir araştırma, dönüşümsel liderliğin psikolojik güçlendirme ile istatistiksel olarak pozitif bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur (Lee, Kim ve Kang, 2013, s. 333). Dönüşümsel liderlik biçimleri gösteren liderler, çalışanların işlerinde kalmasını sağlamıştır (Uma ve Jayabharathi, 2016).

Türkiye'deki çalışmaya göre, hizmetkar liderlik biçimini benimseyen yöneticilerin takipçileri daha psikolojik olarak daha güçlü hissederler. Yazarlar ayrıca hizmetkar liderliği ile psikolojik güçlendirilme arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır (Bolat, vd., 2016, s.75). Diğer çalışmalar da hizmetkar liderliğin psikolojik güçlendirilme üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir (Khajepour, Baharlou, Yeganeh ve Hashemei, 2016). Fin okullarındaki öğretmenler üzerine yapılan bir araştırma, eğitbilimsel liderliğin öğretmenlerin genel büyümesi üzerinde büyük bir etkisi olduğunu göstermiştir (Lee, 2016, s.58). Yazar ayrıca, özellikle yeni mesleğe girerken, öğretmen topluluğuna yeni başlayanlara daha fazla dikkat verilmesi gerektiğini de sözlerine eklemiştir. Yeni öğretmenleri okul sistemine ve kültürüne yerleştirmek için eğitbilimsel liderlere ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin genel büyümesi için eğitbilimsel liderlik (profesyonel ve psikolojik ve sosyal olarak) ve tüm okul topluluğunda öğrenmeyi teşvik etmek birçok boyutu kapsar: Öğretmenleri anlamak, sistematik destek sağlamak ve destekleyici bir okul kültürünü ve iklimini teşvik etmektedir (Lee, 2016, s. 69). Çalışanlarda yetkinlik, anlam, bağımsızlık ve etkili olma duygusunu pekiştirmek için her yönetici kendine güven duymalı, grup amaca

uygunluk duygusunu pekiştirmeli, iş perspektiflerini geliştirmelidir (Allameh, vd., 2012, s. 29). Çalışmada ayrıca eğitbilimsel liderliğin öğretmenlere mesleğe kolayca uyum sağlamaları, stresi azaltmaları ve motivasyonlarını teşvik etmeleri için önemli bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Singapur'da yapılan bir araştırma, öğretmenlerin müdürün ve hemen yöneticinin güçlendirici davranışlarına ilişkin algılarının öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesi ile pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir (Lee ve Nie, 2017). Macneill, vd. (2003, s.8) eğitbilimsel liderliğin rollerinden birinin personeli olarak güçlendirmesi olduğunu göstermiştir.

2.4.1. Sosyal Sermaye ve Psikolojik Güçlendirme

Öğretmenlerin güçlendirilmesi, kişilerarası düzeydeki güven ilkelerine temelini belirlemiştir (Melinda, vd., 2005, s. 271). Tahran devlet üniversitelerinde merkezi kütüphaneler üzerine yapılan araştırma, sosyal sermayenin yapısal yönü ile kütüphanecilerin güçlendirilmesi arasında pozitif ve zayıf bir ilişki olduğunu göstermiştir. Çalışma aynı zamanda, sosyal sermayenin iletişimsel yönü ile kütüphanecilerin güçlendirilmesi arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir (Beyramzadegan ve Rasouli-Azad, 2015, s.64). İranlı İngilizce öğretmenlerinde güven ile psikolojik güçlendirilme arasındaki ilişkiyi hedefleyen çalışma, psikolojik güçlendirmenin dört boyutunun (anlam, yeterlilik, özerklik ve etki) üç fakülte güveniyle (müdüre güven, iş arkadaşına güven, öğrencilere güven ve velilere güven) pozitif bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir (Khany ve Tazik, 2015, s. 112).

Türkiye'de yapılan bir çalışmada psikolojik güçlendirmenin dört boyutu (anlam, etki, özerk ve yetkinlik) ile çalışanların üst yöneticilerine olan güvenleri arasındaki ilişkiler üzerine yapılan bir başka çalışmada üst yöneticilerine biliş temelli güven ile genel psikolojik güçlendirme arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Daha ileri analizler biliş temelli güvenin, psikolojik güçlendirmenin anlamı ve yetkinlik boyutlarıyla pozitif bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, duygu temelli güven yalnızca etki ile ilgili dir. Bulgular ayrıca, herhangi bir güven ile psikolojik güçlenmenin özerkliği arasında bir ilişki olmadığını göstermiştir (Ergeneli, Arı ve Metin, 2007, s.41). Ek olarak, yöneticiler çalışanlar tarafından güvenildiğinde, yenilikçi davranışları ve memnuniyetleri artacaktır (Tan ve Tan, 2000).

İçsel sosyal sermaye, güçlendirilmiş öğretmenlere veya okul müdürlerine psikolojik

olarak yol açmayabilir, bunun yerine dışsal diğerlerle bağlantı kurduğu zaman, sosyal sermaye, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin güçlendirmesini çeşitli şekillerde etkileyebilir. Dış bağlantılar, tedarikçiler ve ittifak ortakları gibi önemli kaynakların dış sağlayıcılarına erişim sağlayabilir; bu nedenle, dış sosyal sermaye, fon ve personel kaynağı sağlamada okullar için önemlidir (Leana ve Pil, 2016, s.354). ABD'deki bir kentsel okul bölgesindeki ilköğretim okulu öğretmenleri ile ilgili bir anket çalışması, müdürlerinin kişilerarası güveni daha yüksek olan okulların da öğretmenleri güçlendirdiğini tespit etmiştir. Çalışmalarını kişisel olarak anlamlı hisseden ve çalışmalarında önemli bir özerkliğe sahip olan öğretmenler, müdürlere kişilerarası güven düzeylerinde daha yüksek seviyelere sahip oldukları anlaşılmaktadır (Melinda, vd., 2005, s. 260). Destekleyici ortamlar oluşturan müdürleri, öğretmenin mesleğinde kendini tatmin hissetmesini sağlar (Adams, 2016, s. 29).

Toplumun üyelerini güçlendirmeye yatkın bir ortamda çalışanlar, doğal olarak kendilerini daha güçlendirme hissederler. Öğretmenler dürüst bir etkiye sahip olduklarına, günlük çalışma hayatlarını etkileme kabiliyetine sahip olmalarına inanmalarını sağlamak için müdür rol ve beklentileri netleştirmeli, sosyo-duygusal akran desteğini teşvik etmeli, stratejik bilgi ve kaynaklara erişimi teşvik etmeli ve vizyon ve değerleri girdiyi paylaşan ilham verici liderlik kullanmalıdır. Öğretmenler ve meslekler arasında iyi bir uyuma sahip olmak aynı zamanda öğretmenlerin okul toplumunda anlamlı bireysel rolleri olduğunu algılamasına da izin verir (Cowdery, 2006, s. 2). Çalışanların güçlendirmesi güven ve motivasyonla ilgilidir (Bindurani, 2015, s. 231). Spreitzer'in (1996) çalışmasında, yetkinlik, kontrol kapsamı, sosyopolitik destek, bilgiye erişim, kaynaklara erişim ve çalışma ortamı ile önemli ölçüde ilişkili vardır (Seigal ve Gardner, 2000, s. 715). Sözüünü tutan ve çalışan önerilerini uygulayan yönetimin, çalışanların psikolojik güçlenmesine katkıda bulunduğu (örneğin, özerklik ve etki) daha muhtemeldir. Birinin müdüründen net bilgi almak ve saygı duymak ve örgütsel sonuçlar için benzer konuları paylaşan iş arkadaşlarından işle ilgili destek alabilmek çalışanların psikolojik olarak güçlendirilmesine neden olur (Seigal ve Gardner, 2000). Güçlendirilme çalışanları, daha fazla güçlendirme yaratan destek ve özgürlüğü sağlamada denetleyici/yönetmelik rahatlığı artıracaktır. Etkin ve verimli bir şekilde başlatıldığında, güçlendirme karşılıklı bir süreç haline gelebilir (Seigal ve Gardner, 2000, s. 719).

Genel olarak, kişisel ve örgütsel faydaların ortaya çıkması için çalışanların güçlendirmenin tüm boyutlarını tecrübe etmesi gerekir (Spreitzer vd.,1997). Etkin güçlendirme aşamasını ayarlamak için birçok örgütsel faktör gereklidir, çünkü bu faktörler güçlendirmenin dört bileşeninin tümünü etkileyebilir (örneğin, Spreitzer (1995), şirketin misyonu hakkındaki bilgilere erişimin tüm psikolojik güçlendirme unsurlarıyla önemli bir şekilde ilişkili olduğunu bulmuştur). Bununla birlikte, diğer çalışmalar örgütsel faktörlerin güçlendirmenin bu bileşenleri üzerinde farklı etkileri olabileceğini göstermiştir. Ayrıca, faktörlerin farklı iş türlerinde farklı güçlendirme etkileri olabilir (Seigal ve Gardner, 2000, s. 719).

2.4.2. Akademik Sermaye ve Psikolojik Güçlendirme

Araştırmalara göre öğretmen güçlendirme (öz yeterlik, özerklik ve etki) ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur (örneğin, Kelly ve Denise, 2012). Bununla birlikte Davidson ve Dell (2003); Levin (1991) öğretmenin güçlendirilmesi (öz yeterlik, özerklik ve etki) ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olduğunu bulmuştur.

2.4.3. Entelektüel Sermaye ve Psikolojik Güçlendirme

Timothy ve Abubakar (2013) çalışanlar arasında ekip çalışmasını teşvik ederek, cinsiyetten bağımsız olarak her personelin, kuruluşun amaçlarına ulaşmak için ortak bir vizyona yönelik olarak çalışacağını, dolayısıyla çalışanların psikolojik olarak güçlendirilmesini sağladığını ortaya koymuşlardır. Çalışanların güçlendirilmesi karar alma ve iş birliği ile ilgilidir. Yöneticiler, çalışanlarını fikirlerinde, çözümlerinde ve kararlarında yenilikçi olmaya davet ederek ve onları uygulamada görmeleri için yetki vererek örgütsel başarıyı teşvik edebilir (Bindurani, 2015, s. 231). Müfredat, öğretim stratejileri, materyaller, personel seçimi ve kaynak tahsisi ile ilgili birçok önemli karar, öğrenci ve ebeveyn katılımı ile desteklenecek şekilde site düzeyinde okul personeli tarafından verilmelidir, dolayısıyla öğretmenleri güçlendirir (Davidson ve Dell, 2003; Levin, 1991).

Psikolojik güçlendirme boyutları, örneğin, bir kişinin yaptığı çalışmanın kişisel olarak anlamlı olup olmadığı-kişisel bir meseledir, ancak bağlamsal faktörlerle, örneğin, değerli dikey iletişimin olduğu ve işbirliğine dayalı yatay ilişkilerin var olduğu destekleyici bir çalışma ortamı

ile anlamlı şekilde ilişkilendirilmiştir. Destekleyici bir çalışma ortamı, değerli bir paylaşılan kültürle birlikte, insanların örgüte yaptıkları katkıların önemini içselleştirmelerine yardımcı olur. Spreitzer (1996), yöneticilerle iletişim ve örgütle genel ilişkiler gibi örgütsel faktörleri insanların güçlenme hissine katkıda bulunduğunu keşfetmiştir. Conger ve Kanungo (1988) örgütsel iletişim sistemleri güçlendirilmesi için kritik öneme sahip olduğunu bulmuştur. Chiles ve Zorn (1995)'a göre çalışanların güçlenme duygularının makro düzeyde kültür, olumlu sözlü ikna ve olumlu duygusal destek algıları ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Çalışanların etki veya özgürlük hissi doğal olarak denetleyici ve iş arkadaşı ilişkilerinden etkilenir (Seigal ve Gardner, 2000, s.715).

Seigal ve Gardner (2000) tarafından yapılan çalışmada, ekip çalışmasının anlam ve etki ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Regresyon sonuçlarına göre, performans konusundaki odaklanmamaların, yöneticilerle iletişimin ve şirket ile genel ilişkilerin anlam boyutunu etkilediğini; yöneticilerle iletişim ve şirket ile genel ilişkilerin özerklik boyutunu etkilediğini ve yöneticilerle iletişimin etki boyutunu etkilediğini göstermiştir. Yetkinliğin güçlendirme boyutunun, ekip çalışması (bölümler arası ilişkiler), yöneticilerle iletişim (dinlenmiş, açık iş talimatları almak ve geri bildirim almak), şirket ile genel ilişkiler (yönetim ve şirketi sevmek) ile ilişkili olmadığını göstermiştir. Keller ve Dansereau (1995), üstlerden veya yöneticilerden kendi kendine değer alma konusunda anlam ve destek müzakerelerinin alınmasının, kontrol ve güçlendirme algılarını artırarak astları güçlendirdiğini tespit etmiştir. Böylece, astlar, denetleyici tercihlerine göre hareket ederek karşılık verirler.

Ayrıca, güçlendirici liderlik uygulamalarından yararlanan liderlerin, astlar tarafından adil olarak değerlendirileceği tahmin edilmektedir. Ek olarak, bilgi paylaşımı, vizyon oluşturma ve takım çalışmasının anlam ve etki boyutları ile ilişkisi olduğu bulunmuştur (Randolph, 1995). Fakat Seigal ve Gardner (2000, s. 719) tarafından yapılan anket çalışması, dört bağlamsal faktörden hiçbirinin çalışanların yetkinlik duygusu ile anlamlı bir şekilde ilişkili olmadığını ortaya koymuştur. Başka bir deyişle, takım çalışması, denetleyici iletişim ve genel şirket ilişkileri, çalışanlarda bir yetkinlik duygusu etkilenmemiştir. Eğitim ve sağlık kurumlarının çalışanları üzerine yapılan bir araştırma, yapısal sermaye, insan kaynakları sermayesi ve ilişkisel sermayeden oluşan entelektüel sermaye unsurlarının çalışanların güçlendirilmesiyle çok olumlu ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir (Kesari, vd., 2017). Diğer araştırmalar,

entelektüel sermayenin (insan, yapısal ve ilişkisel sermaye dahil), İran Hukuk Tıbbi Teşkilatı personelinin psikolojik olarak güçlendirilmesi ile önemli bir pozitif ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir (Mousavi Kouhpar, Mondajin ve Amirkabiri, 2013).

2.4.4. Profesyonel Sermaye ve Psikolojik Güçlendirme

Etkili insan-iş uyumu, iyi bir eğitim programı ve iş ilgili geribildirim için daha fazla fırsat sağlamak gibi farklı bir bağlamsal faktörler kümesi çalışanların psikolojik olarak güçlendirilmesine katkıda bulunabilir (Seigal ve Gardner, 2000, s. 716). Araştırmacılara göre öğretmenlerin mesleki gelişimi özerklik duygularını geliştirmektedir (Adams, 2016, s. 65; Hargreaves ve Fullan, 2012). Macneill, vd. (2003)'a göre, eğitimsel liderler, öğrenme ve öğretme süreçleri hakkında güvenilir bilgi göstererek öğretmen uygulamalarını ve yansımalarını teşvik etmeli ve öğretmenleri mesleki sorumluluk ve takdir yetkisini kullanmaya teşvik etmelidir. Yazarlar, eğitimsel liderlerin, öğrencilere müfredat uygulamasının amacı olarak davranan öğretimsel liderlerin aksine öğrencilerin öğrenmelerini ve entelektüel gelişimlerini sağlamaya odaklandıklarını eklemiştir. Örgütsel zorlukları ele almak için, şirket hem maaşlı hem de saatlik olarak çalışanlarına yoğun ve sürekli eğitim sağlamalıdır. Bu çabalar, diğerleri arasında, çalışma gruplarının önemli üretim problemlerini tartışmak, teknolojik gelişmeleri gözden geçirmek ve özel müşteri taleplerini nasıl karşılayacaklarına karar vermek için gönüllü olarak buluştukları haftalık öğle yemeği oturumlarını içerir. Ayrıca, dışarıdaki danışmanlar ve devam eden eğitim ve akran odaklı problem çözme, çalışanların yetkinlik duygusunu kolayca etkileyebilir ve bağlamsal faktörlerin etkisini azaltabilir (Seigal ve Gardner, 2000, s.718). Başka araştırma aynı zamanda müdürlerin kişisel, kişilerarası ve mesleki kapasitelerinin öğretmenlerin mesleki uygulamalarında liderlik yapmalarını sağladığını ortaya koymuştur. Bu profesyonel uygulama, öğretmenin gerçek kapasitesini otantik ve motive bir kişi olmaya; olumlu ve güçlendirici ilişkiler geliştirmeye, anahtar mesleki yetkinliklerin kullanmaya ve öğretme ve öğrenme sürecinde devam etmekte olan profesyonel öğrenme faaliyetlerine katılmaya teşvik eder (O'Brien, 2007).

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, eğitbilimsel liderlik ve psikolojik güçlendirme ile ilgili araştırmalar sunulmuştur.

Arlestig ve Törnsen (2014) "İsveçte sınıf gözlemleri ve denetimi-pedagojik liderliğin temel boyutları" konusunda üç müdür grubu üzerinde bir araştırma yapmışlardır. İsveç'te bir müdürün belirli bir okulun temel misyonuyla yaptığı çalışma, ulusal hedefler ve okul sonuçlarıyla ilgili çeşitli aktiviteler içeren eğitbilimsel liderlik olarak etiketlenmiştir. Eğitbilimsel liderliğin temel görevleri arasında öğretmenlerin kapasitelerini artırmak için müdürlerin sınıf gözlemleri ve öğretme ve öğrenme konularında iletişim yer almaktadır.

Adams (2016) "Öğretmen Profesyonel Sermayesi: Temel Uygulama ile Öğretmen İş Doyumu Arasındaki İlişki" konusunda 105 öğretmen ile çalışmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan bir çevrimiçi anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler uygulanarak, açıklayıcı sıralı karma yöntemler ve korelasyonel çalışma kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin iş doyumu müdürlerin profesyonel sermaye pratiğinden bağımsızdır. Nicel bulgular, ayrıca öğretmenlerin müdürlerinin profesyonel sermaye pratiğine ilişkin algılar ile öğretmenlerin iş doyumu arasında bir ilişki olmadığını göstermiştir. Nitel veriler, öğrenciler ve meslektaşları ile ilişki ve amaç duygusunu öğretmenlerin iş tatmini kaynakları olarak göstermiştir.

Allameh, Heydari ve Davoodi (2012) "Studying the relationship between transformational leadership and psychological empowerment of teachers in Abade Township" konusunda 150 öğretmen üzerinde İran'da uygulanmıştır. Dönüşümcü liderliği ile öğretmenlerin psikolojik güçlenmesi arasında pozitif bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmalarda, çalışanların güçlendirilmesinin verimliliği artırması için önemli olduğunu göstermiştir.

Beyramzadegan ve Rasouli-Azad (2015) "The Relationship Social Capital and Empowerment in Central Libraries' Librarians of Public Universities in Tehran" konusunda 181 kütüphaneci üzerinde İran'da korelasyon araştırması kullanmıştır. Yazarlara göre sosyal sermayenin yapısı: yapısal, ilişkisel ve bilişseldir. Tahran devlet üniversitelerinde merkezi kütüphaneler üzerine yapılan araştırma, sosyal sermayenin yapısal yönü ile kütüphanecilerin güçlendirilmesi arasında pozitif ve zayıf bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Bolat, Bolat ve Yüksel (2016) tarafından hizmetkar liderlik ve psikolojik güçlendirme ilişkisi: Örgüt kültürünün düzenleyici etkisini incelemek amacıyla yapılan bir başka çalışmada fabrikada çalışanlardan veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda hizmetkar liderlik ve psikolojik güçlendirme arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Eskişehir'de ve Balıkesir'de fabrikada 526 çalışan üzerinde uygulanmıştır. Sonuç olarak hizmetkar liderlik ve psikolojik güçlendirme arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Öte yandan bu çalışmanın sadece fabrikada yapılması nedeniyle eğitim sektörüne yönelik genellenememesine rağmen bu araştırma örgüt kültürü alt boyutlarından klan kültürünün hizmetkar liderlik ve psikolojik güçlendirme arasındaki ilişki üzerinde düzenleyici etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Ergeneli, Arı ve Metin (2007) tarafından Türkiye'de, Spreitzer'in tanımladığı gibi psikolojik güçlenmenin dört boyutu (anlam, etki, özerk ve yetkinlik) ile çalışanların üst yöneticilerine olan güvenleri arasındaki ilişkiler üzerine yapılan bir başka çalışmada üst yöneticilerine biliş temelli güven ile genel psikolojik güçlendirme arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Veriler Ankara'da, Türkiye'deki 220 banka müdüründen toplanmıştır. Daha ileri analizler biliş temelli güvenin, psikolojik güçlenmenin anlamı ve yetkinlik boyutlarıyla pozitif bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, duygu temelli güven yalnızca etki ile ilgilidir. Bulgular ayrıca, herhangi bir güven ile psikolojik güçlenmenin özerkliği arasında bir ilişki olmadığını göstermiştir. Psikolojik güçlendirme ve güven arasındaki ilişki üzerindeki etkilerini belirlemek için bazı demografik faktörler kontrol değişkenleri olarak dikkate alınmaktadır.

Khany ve Tazik (2015) tarafından “Psikolojik güçlendirme, güven ve İranlı EFL öğretmenlerinin iş tatmini arasındaki ilişki: Ortaokul öğretmenleri örneği” konusunda araştırmak için 217 (117 kadın ve 100 erkek) öğretmenden veri toplanmıştır. Toplanan veriler, AMOS 20 programı kullanılarak yapısal eşitlik modellemesi (YEM) ile analiz edilmiştir. İranlı İngilizce öğretmenlerinde güven ile psikolojik güçlendirme arasındaki ilişkiyi hedefleyen çalışma, psikolojik güçlenmenin dört boyutunun (anlam, yeterlilik, özerklik ve etki) üç fakülte güveniyle (müdüre güven, iş arkadaşına güven, öğrencilere güven ve velilere güven) pozitif bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir.

Melinda, Alan ve Robert (2005) tarafından ‘Öğretmen-temel ilişkileri: Güçlendirme ile

kişilerarası güven arasındaki bağlantıların araştırılması” başlıklı ABD'deki bir kentsel okul bölgesindeki ilköğretim okulu öğretmenleri ile ilgili bir çalışması, müdürlerinin kişilerarası güveni daha yüksek olan okulların da öğretmenleri güçlendirdiğini tespit etmiştir. Çalışmalarını kişisel olarak anlamlı hisseden ve çalışmalarında önemli bir özerkliğe sahip olan öğretmenler, müdürlere kişilerarası güven düzeylerinde daha yüksek seviyelere sahiptirler. Cinsiyet, öğretmenlerin algılanan güçlenme düzeyi ile müdürlerin sosyal sermaye (güven) uygulaması arasındaki ilişki üzerinde ılımlı bir etkiye sahiptir. Böylece, komite okul-dayalı komiteye katılımın kişilerarası düzeydeki güven ile psikolojik güçlenme arasındaki ilişkide anlamlı bir belirleyici olduğu bulunmuştur.

Seigal ve Gardner (2000) tarafından "Psikolojik güçlenmenin bağlamsal faktörleri" başlıklı bir çalışmada, bağlamsal faktörlerin psikolojik güçlendirme unsurlarıyla farklı şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bir imalat firmasının 203 çalışanından toplanan veriler. Etkili insan-iş uyumu, iyi bir eğitim programı ve iş ilgili geribildirim için daha fazla fırsat sağlamak gibi farklı bir bağlamsal faktörler kümesi çalışanların psikolojik olarak güçlendirilmesine katkıda bulunabilir (Seigal ve Gardner, 2000, s. 716). Ayrıca, dışarıdaki danışmanlar ve devam eden eğitim ve akran odaklı problem çözme, çalışanların yetkinlik duygusunu kolayca etkileyebilir ve bağlamsal faktörlerin etkisini azaltabilir (Seigal ve Gardner, 2000, s.718).

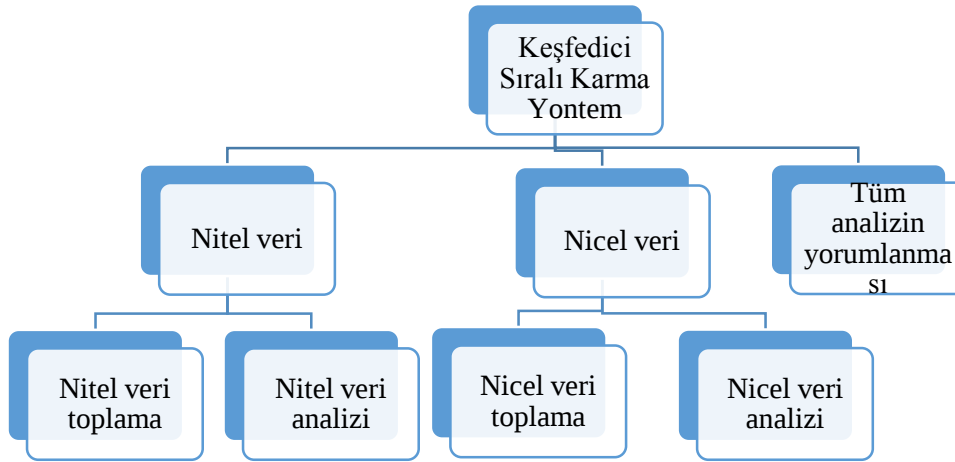
BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem/çalışma grubu, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli, veri toplama, işleme ve yorumlama planlarından oluşturan bir çalışmanın genel yapısını veya planını ifade eder (Scott ve Morrison, 2007; Wiersma ve Jurs, 2004). Bu çalışmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma bir araştırma modeli kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerini birleştiren bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2009, s.4). Bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden de keşfedici sıralı karma yöntem stratejisi araştırma modeli olarak benimsenmiştir. Creswell (2006)'e göre, karma yöntemler bir araştırma sorununu incelemek için tek başına nicel veya nitel araştırmalardan daha kapsamlı kanıtlar sunar ve yalnızca nitel veya nicel yaklaşımlarla cevaplanamayan soruları cevaplamaya yardımcı olur. Keşfedici sıralı tasarımın genel çerçevesi aşağıdaki şekil gibi gösterilmiştir:



Şekil 3. 1. Araştırma Modeli: Keşfedici Sıralı Karma Araştırma Tasarımı

Bu model Creswell (2009, s.209)'den uyarlanmıştır. Creswell ve Clark (2011)'a göre, keşfedici sıralı karma araştırma tasarımı sıralı zamanlamayı kullanmaktadır, böylece veri toplama prosedürü, nitel yöntemin ölçme aracı geliştirme tasarımı ve nicel takip tasarımı olarak iki aşamada tasarlanmış olmaktadır. Bu nedenle birinci aşamada, nitel veri toplama yöntemleri, ikinci aşamada nicel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Keşfedici sıralı karma araştırma yöntemi ile ilköğretim okulu müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarının okul müdürlerinin ve öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu çerçeveye dayanarak, araştırma nitel ve nicel olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır: Nitel araştırma, istatistiksel analiz yerine bireylerin dünyaya ilişkin algılarını anlama ve içgörü arayışıyla ilgilidir (Silverman, 2005). Nitel araştırmada kullanılan durum çalışması yöntemi, gerçek yaşam olaylarının bütünsel ve anlamlı özelliklerini bulmalarını sağlar (Yin, 2012).

Durum çalışmaları, sebep ve sonuç verebilir, güçlü yönlerinden biri, gerçek bağlamda etkileri gözlemlmeleri, bağlam hem nedenlerin hem de etkilerin güçlü bir belirleyicisi olduğunu kabul etmeleridir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). İlköğretim kurumlarında müdürlerin eğitbilimsel liderlik uygulaması ile öğretmenlerin ve müdürlerin psikolojik güçlendirmesi okul üyelerinden, okuldaki olay ve süreçlerden etkilenmektedir. Bu amaçla araştırma spesifik olarak okulların farklı alt birimlerinden (öğretmenler ve müdürler) veri toplanması nedeniyle iç içe geçmiş çoklu durum deseninde tasarlanmıştır (Yin, 2012).

Çalışmanın ikinci aşaması ise nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirmiştir. İlköğretim kurumları müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarının müdürlerin ve öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesi üzerindeki etkisi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu bölümde, betimsel ve ilişkisel tarama modeli desenleri birlikte kullanılmıştır.

İlköğretim kurumları müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamaları ve müdürlerin ve öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesi düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel tarama modeli; ilköğretim kurumları müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamaları ile müdürlerin ve öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesi arasındaki ilişkiyi belirlemek için de ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu/Evren ve Örneklem

Çalışmada araştırma modellerinden keşfedici sıralı karma yöntem kullanıldığı için nitel araştırma desenlerine ilişkin çalışma grubu bilgileri ve nicel araştırma desenlerine ilişkin evren-örneklem bilgileri iki ayrı başlık altında toplanarak aşağıda sunulmuştur.

3.2.1. Nitel Araştırma İçin Çalışma Grubu Bilgileri

Resmi olarak Etiyopya Federal Demokratik Cumhuriyeti olan Etiyopya, Afrika Boynuzu'nda bulunan büyük bir Doğu Afrika ülkesidir. Etiyopya'nın başkenti, yerel dilde "yeni çiçek" anlamına gelen Addis Ababa'dır. Etiyopya'da dokuz bölge (Tigray, Affar, Amhara, Oromiya, Somali, Benishangul-Gumuz, Güney Milletleri, Gambela ve Harari) ve iki şehir idaresi (Addis Ababa ve Dire Dawa) bulunmaktadır (CSA, 2012). Etiyopya, 2018 yılında dünyada 14. sırada yer alan, tahmini olarak 107,53 milyon nüfusa sahiptir. 2007 nüfus sayımında, bölgeler ve şehir idareleri 73 il (zones); 731 ilçe (weredas) olarak ele alınmıştır; Addis Ababa'daki 10 alt-şehir; ve 14,850 kırsal ve 1,478 şehir mahalle (kebele) bulunmaktadır. Etiyopya, farklı kültürleri barındırır ve 80'den fazla dil konuşulur (CSA, 2012).

Bu çalışma, Etiyopya'nın kuzeyindeki Doğu Gojjam ilinde gerçekleştirilmiştir. Tüm Doğu Gojjam ili ilköğretim okulu öğretmenleri ve okul müdürleri bu çalışmanın evrenidir. Veriler, nitel araştırma aşamasında çalışma gurubu maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi ile belirlenen 9 öğretmen ve 5 okul müdüründen olmak üzere toplam 14 kişiden oluşmuştur. Yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır (Çokluk vd., 2010, s.89). Bu iki grubun (öğretmenler ve müdürler) görüşmelere dahil edilmesi, araştırmacın her bir grubun farklı ve bir şekilde benzer bakış açılarının ortaya çıkmasına, karşılaştırılmasında ve aynı zamanda analizde ortaklığın belirlenmesine olanak sağlamıştır. Okul yönetimi (müdürler) okullarında davranış yönetimi politikalarının başlatıcısı olarak görülebilir ve öğretmenler alıcı olarak ve okullarında davranış yönetimi ile ilgili bu politikaları uygulayan ve takip eden kişi olarak görülebilir. Bu nedenle, okullarında oynadıkları role bağlı olarak çeşitli görüşmelerden veri toplamak, analiz edilmesi gereken nispeten dengeli bir bakış açısı ve çeşitli algılamalar sağlayabilir.

3.2.2. Nicel Araştırma İçin Evren ve Örneklem Bilgileri

Evren

Nicel araştırma aşamasında evren Doğu Gojjam ilindeki tüm ilköğretim okulu öğretmenleri ve okul müdürlerinden oluşmuştur. 2017/2018 yılında Doğu Gojjam ilinde 929 ilkokul ve 18 ilçe vardır. Aynı akademik yılda, Doğu Gojjam ilinin ilköğretim okullarında 14,693 öğretmen (kadın-6298 ve erkek-8393) ve 929 okul müdürü vardır.

Örneklem

Örneklemin belirlenmesinde çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlk aşamada, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme kullanılarak 18 ilçeden dört ilçe (weredas) (Gozamen, Debre-Elias, Debre-Markos ve Machakele) seçilmiştir. Dört ilçede çalışmakta olan tüm öğretmenler ve müdürler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışma evreni 2,684 öğretmeni içermektedir (Kadın-1,311, erkek-1,373). Dört ilçede 166 ilköğretim okulu ve 166 okul müdürü bulunmaktadır. İkinci aşamada dört ilçeden seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak 83 okul seçilmiştir. Üçüncü aşamada öğretmenler yine basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Müdürlerin seçiminde ise yeter sayı elde etmek amacıyla $n=83$ okul müdürüne anket gönderilmesi kararlaştırılmıştır (Çokluk vd., 2010, s.83). Örneklem ile ilgili ayrıntılara Tablo 3.1’de yer verilmiştir.

Tablo 3. 1. Cinsiyete ve Okul Sayısına Göre Çalışma Evreni

İlçelerin Adı	Öğretmen sayısı			Okul Sayısı
	Erkek	Kadın	Toplam	
Gozamen	546	448	994	57
Debre-Elias	281	250	531	32
Debre-Markos	190	290	480	25
Machakele	356	323	679	52
Total	1,373	1,311	2,684	166

Örneklem büyüklüğü hesaplamak için örneklem büyüklüğünü belirleyen EpiInfo programı ve Krejcie ve Morgan (1970, s.608)’dan yararlanılmıştır. Buna göre 14,693 evren için 374 örnek alınmıştır (güven=%95 veya marjinal hata=% 5). Dahası, konunun doğası potansiyel olarak hassas olduğu için, araştırmacı, bazı katılımcıların soruların bir kısmına ve hatta tüm sorulara cevap vermeyebileceğini hesaplayarak, katılımcıların %20’si kadar deneğin önerilen örneklem büyüklüğüne eklenmesi kararlaştırılmıştır (Naing, Winn ve Rusli, 2006). Buna göre toplam örneklem büyüklüğü $(374 + (20/100 \times 374))=449$ ilköğretim okulu öğretmeni olarak

hesaplanmıştır. Seçilen okullardaki bütün okul müdürleri (n=83) bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Toplam katılımcı sayısı 532'dir, Örnekleme prosedüründe araştırmacı, her iki cinsiyet de tezin odak noktası olduğundan, yaklaşık olarak eşit sayıda erkek ve kadın seçilmesine özen göstermiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Veriler, nitel ve nicel veri toplama araçlarından elde edilmiştir. Veri toplama araçları hakkında aşağıda ayrıntılı bilgi verilmiştir.

3.3.1. Nitel Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada nitel veri toplamak amacıyla görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme üç ana bölüm olarak planlanmıştır. Bu kapsamda eğitbilimsel liderlik, psikolojik güçlendirme ve ilköğretim kurumları müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarının müdürlerin ve öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesi üzerindeki etkisine yönelik konular öğretmenlere ve müdürlere sorulmuştur (Detaylı bilgi Ek-1'de sunulmuştur). Görüşmeler katılımcıların çalışma odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında araştırmacı not almış ve görüşülen kişilerin izniyle bir ses kayıt cihazı aracılığı ile ses kaydı yapmıştır. Tipik olarak, görüşmeler görüşme amacının kısa bir özeti ile başlamıştır. Her görüşme boyunca, görüşmecinin görüşlerini özgürce ifade etmesine izin verecek şekilde samimi, tehditkâr olmayan ve güven verici bir ortam sağlanmıştır.

Her görüşmenin sonunda, katılımcılar katılımcılara veri kullanımı hakkında tekrar bilgi vermiştir. Son olarak, araştırmacı görüşmeye katılmak için değerli zaman ayırdıkları için katılımcılara şükranlarını dile getirmiştir. Her görüşme yaklaşık 35 dakika sürmüştür. Sonunda yazma ve ses bandı ile kaydedilen veriler ve daha sonra araştırmacı tarafından yazılıya değiştirilmiştir.

3.3.2. Nicel Veri Toplama Aracı

Nicel verileri toplamak için anket kullanılmıştır. Anket, üç bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde eğitbilimsel liderlik uygulamalarını belirlemek üzere

hazırlanan maddeler ve üçüncü bölümde psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri belirlemek üzere hazırlanan maddelere yer verilmiştir. Anket ile ilgili detaylı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

a. Kişisel bilgiler

Ölçme aracında yer alan kişisel bilgiler şunlardır: a) cinsiyet, b) öğrenim durumu, c) çalışma süresi, ç) çalışma yeri, d) geçmişteki idari sorumlulukları, e) herhangi komiteye katılım ve f) öğrenci başarısı (sadece müdürler).

b. Eğitbilimsel Liderlik Ölçeği

Eğitbilimsel liderlik ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. İlk olarak eğitbilimsel liderlik ölçeği geliştirmek için alanyazın taraması yapılmıştır. İkinci olarak nitel araştırma yöntemi ile veri toplanmıştır. Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımı ile görüşmeler yapılmış ve elde edilen veriler ışığında bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Son olarak elde edilen “Eğitbilimsel Liderlik Ölçeği’nin faktör yapısının geçerli bir model olup olmadığının saptanması için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Sonuç olarak ölçme aracı 4 boyuttan oluşmuştur. Bunlar: Sosyal, akademik, profesyonel ve entelektüel sermaye olarak adlandırılmıştır. Eğitbilimsel liderliğin faktör desenini ortaya koymak amacıyla 300 geçerli anket verisiyle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için gerekli katılımcı sayısına ilişkin farklı düşünceler ileri sürülmektedir. Örneklem büyüklüğü için katılımcı sayısının değişken (madde) sayısına oranının 10/1 olması önerilmekle birlikte, bu 5/1’e kadar düşürülebileceği de vurgulanmaktadır ve tercihen örneklem genişliğinin 100 ve yukarısında olması önerilmektedir (Akgül ve Çevik, 2003; Büyüköztürk, 1992). Bu doğrultuda verisi değerlendirilen 300 kişilik örneklem grubunun açımlayıcı faktör analizi için yeterli olduğu söylenebilir.

Örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek amacıyla, açımlayıcı faktör analizi yapmadan önce, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity testi uygulanmıştır. Büyüköztürk (1992)’e göre verilerin faktör analizi için uygunluğu KMO katsayısı ve Bartlett Sphericity testi ile incelenebilir. KMO’nun 0,60’dan yüksek, Bartlett Sphericity testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca 0,90 ile 1,00 arasındaki KMO değerinin mükemmel; 0,80-0,89 arasındaki KMO

değerinin ise çok iyi olduğunu ifade etmektedir. Analiz sonucunda KMO değerinin 0,9 olduğu görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için mükemmel derecede yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde ise ki-kare değerinin manidar olduğu görülmüştür ($p < .01$). Sonuç olarak verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği söylenilebilir. Orijinal ölçme aracının ilk halinde 40 madde yer almıştır. Analize alınan 40 madde için ilk döndürme sonrasında özdeğeri 1'in üzerinde olan beş bileşen olduğu görülmüştür. Bu bileşenlerin varyansa yapmış olduğu katkı % 66,018'dir. Açımlayıcı faktör analizi için tekrarlanan analizde maddeler binişiklik, faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılamaması ve teorik olarak orijinal ölçme aracındaki boyutunda yer alıp almaması açısından değerlendirildiğinde her döndürmede sırasıyla A23, S15, S14, I28, A18, I27, I24 ve S16 no'lu maddeler analizden atılmıştır.

Sonuç olarak eğitbilimsel liderliği ölçmeyi amaçlayan ve final versiyonu 32 maddeden oluşturan orijinal ölçme aracı dört teorik boyut esas alınarak geliştirilmiştir. Bu boyutlar sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye şeklindedir. Ölçme aracının orijinal halinde Likert tipi 5'li derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Final versiyonunda dört faktörün birlikte toplam varyansı açıklama oranları % 64,766'dır.

Tablo 3.2'de verilen bulgulara göre, bu araştırmada kullanılan ana faktörlerin geçerliliğini sağlamak için temel bileşen analizi yapılmış ve Varimax döndürme ile faktör analizi prosedürü gerçekleştirilmiştir. İstatistikte, belirli öğelerin ifadesini her biri yalnızca birkaç ana öge açısından açıklamak için bir varimax rotasyonu kullanılır. Temel bileşenleri, çalışmalarında içsel faktörleri tanımlamak için akademisyenler tarafından kullanılmıştır (Wang ve Mowen, 1997).

Maddelerin faktör yük değerleri ve toplam varyansı açıklama oranlarına ilişkin veriler Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3. 2. Eğitimsel Liderliği Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde kod	Madde	Faktörler			
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
S5	Müdürüm, katılımcı kararları uygular.	,753			
S4	Müdürüm, okul paydaşlarının sık etkileşimlerini teşvik eder.	,695			
S1	Müdürüm, ailenin ve topluluğun öğrencilerin öğrenmesine katılmalarını kolaylaştırır.	,693			
S8	Müdürüm, sözlerini tutar.	,690			
S3	Müdürüm, önemseyici ve destekleyici bir okul kültürü yaratır.	,663			
S6	Diğer okul paydaşlarını dürüst ve / veya güvenilir insanlar olarak görürüm.	,657			
S7	Müdürüm, diğer okul paydaşları ile görüşür ve çalışır.	,640			
S2	Müdürüm, çeşitli sosyal gruplar veya kulüpler oluşturur.	,632			
S10	Müdürüm, başkalarına öncelikle yer verir	,629			
S11	Müdürüm, kelimelerden daha çok eylemlere vurgular.	,628			
S12	Müdürüm, okul paydaşlarını paylaşılan değerlere sahip olmaya teşvik eder.	,612			
S9	Müdürüm, güvenilir kültür yaratır.	,604			
S13	Müdürüm, bilgi değişimi ya da bilgi alışverişini kolaylaştırır.	,480			
M33	Müdürüm, profesyonel gelişim için resmi olmayan iş birliğini teşvik eder.		,726		
M34	Müdürüm, öğretmenleri eğitimlerine devam etmeye teşvik eder.		,710		
M40	Müdürüm, öğretmenleri öğretim kararlarını değerlendirmeye teşvik eder.		,678		
M38	Müdürüm, öğretmenlerin mesleki yargılarına ve bilgeliğine değer verir.		,668		
M32	Müdürüm, öğretmenlere eğitime katılma fırsatları sunar.		,631		
M39	Müdürüm, öğretmenleri sağlam öğretim kararları yapmaya teşvik eder.		,627		
M37	Müdürüm, öğretmenlerin öğretim kararlarına saygı duyan bir okul kültürü yaratır.		,615		
M36	Müdürüm, öğrencilerin nasıl öğrendiğini anlamak için öğretmenleri teşvik eder.		,595		
M35	Müdürüm, sürekli mesleki gelişim programının uygulanmasını teşvik eder.		,493		
I26	Müdürüm, benimle deneyim ve zorlukların paylaşımını teşvik eder.			,793	
I25	Müdürüm, öğretmenler arasında akran denetimini kolaylaştırır.			,754	
I30	Müdürüm, şehir içindeki okullarla deneyimlerin paylaşılmasını teşvik eder ve destekler.			,719	

Madde kod	Madde	Factörler			
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 2	Faktör 4
I31	Müdürüm, şehir dışındaki okullarla deneyimlerin paylaşılmasını teşvik eder ve destekler.			,716	
I29	Müdürüm, okul stratejileri ve eylem planlarını öğretmenlerle tartışır.			,476	
A21	Müdürüm, öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmalarını sağlaması için öğretmenleri teşvik eder.				,720
A20	Müdürüm, öğretmenlere farklı sürekli değerlendirme teknikleri kullanmaları için takdir eder.				,712
A19	Müdürüm, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini gerçek dünya problemleriyle ilişkilendirmelerini sağlar.				,626
A22	Müdürüm öğrencileri birbirlerine yardımcı olacak şekilde gruplara ayırır.				,595
A17	Müdürüm, öğretmenleri farklı öğretim metodolojileri kullanmaya teşvik eder.				,563
Varyansı açıklama oranları (%)		22,046	17,351	13,430	11,939
Cronbach Alpha		,944	,927	,868	,879
Toplam Varyansı Açıklama Oranı = % 64,94 Toplam Cronbach Alpha= ,9 Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy=,9 Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square=7433,071(p<,05)					

Note: Faktör 1= Sosyal sermaye, Faktör 2=profesyonel sermaye, Faktör 3= Entelektüel sermaye ve Faktör 4=Akademik sermaye

Tablo 3.2’de verilen bulgulara göre, döndürülmüş faktör matrisinde verilen bulgulara göre, faktör analizi dört faktör ile tamamlamıştır. Sosyal sermaye yükleyen maddeler ilk faktörde daha güçlüdür, ikinci faktörde profesyonel sermaye daha güçlüdür. Entelektüel sermaye ve akademik sermaye sırasıyla üçüncü ve dört faktörde daha güçlüdür. Fakat 8 madde faktör yükleme gereksinimine uymadıkları için analizden silinmişlerdir. Dışlanan maddeler: Müdürüm, ortak okulun hedeflerini oluşturur (S14), müdürüm, okul paydaşlarını okulun hedeflerini belirlemeye aktif olarak katılmalarını sağlar (S15), müdürüm, okulun hedeflerini kendimiz olarak kabul etmeyi teşvik eder (S16), müdürüm, iyi performans gösteren öğretmenleri takdir eder (A23), müdürüm, öğretmenler arasında deneyim ve fikirlerin paylaşımını teşvik eder (I24), Müdürüm, öğretmenler arasındaki ekip çalışmasını teşvik eder (I27) ve müdürüm, okulu ve okulun müdürünü serbestçe eleştirmeyi teşvik eder (I28).

Her boyut farklı sayıda maddeden oluşmuştur. Sosyal sermaye faktörü, aşağıdaki 13 maddeden oluşmuştur: Müdürüm, katılımcı kararları uygular (S5) (,753), müdürüm, okul paydaşlarının birbirleriyle olan sık etkileşimlerini teşvik eder (S4) (,695), müdürüm, ailenin ve topluluğun öğrencilerin öğrenmesine katılmalarını sağlar (kolaylaştırır) (S1) (,693), müdürüm, sözlerini tutar (S8) (,690), müdürüm, özenli ve destekleyici bir okul kültürü yaratır (S3) (,663), diğer okul paydaşlarını dürüst ve/veya güvenilir insanlar olarak görürüm (S6) (,657), müdürüm, diğer okul paydaşları ile görüşür ve çalışır (S7) (,640), müdürüm, çeşitli sosyal gruplar veya kulüpler oluşturur (S2) (,632), müdürüm, başkalarına ilk sırada (öncelikle) yer verir (S10) (,629), müdürüm, kelimelerden daha çok eylemlere vurgular (S11) (,628), müdürüm, okul paydaşlarını ortak değerlere sahip olmaya teşvik eder (S12) (,612), müdürüm, güvenilir kültür yaratır (S9) (,604) ve müdürüm, bilgi değişimi yada bilgi alışverişini kolaylaştırır (S13) (,480).

Profesyonel sermaye 9 maddeden oluşmuştur. Bunlar: Müdürüm, profesyonel gelişim için resmi olmayan işbirliğini teşvik eder (M33) (,726), müdürüm, öğretmenleri eğitimlerine devam etmeye teşvik eder (M34) (,710), müdürüm, öğretmenleri öğretim kararlarını değerlendirmeye teşvik eder (M40) (,678), müdürüm, öğretmenlerin mesleki yargılarına ve bilgeliğine değer verir (M38) (,668), müdürüm, öğretmenlere eğitime katılma fırsatları sunar (M32) (,631), müdürüm, öğretmenleri sağlam öğretim kararları yapmaya teşvik eder (M39) (,627), müdürüm öğretmenlerin öğretim kararlarına saygı duyan bir okul kültürü yaratır (M37) (,615), müdürüm, öğrencilerin nasıl öğrendiğini anlamak için öğretmenleri teşvik eder (M36) (,595) ve müdürüm, sürekli mesleki gelişim programının uygulanmasını teşvik eder (M35) (,493).

Entelektüel sermaye (3 madde analizden çıkarılmıştır) 5 maddeden oluşmuştur. Bunlar: Müdürüm, benimle deneyim ve zorlukların paylaşımını teşvik eder (I26) (,719), müdürüm, öğretmenler arasında akran denetimini kolaylaştırır (I25) (,754), müdürüm, şehir içindeki okullarla deneyimlerin paylaşılmasını teşvik eder ve destekler (I30) (,719), müdürüm, şehir dışındaki okullarla deneyimlerin paylaşılmasını teşvik eder ve destekler (I31) (,716), ve müdürüm, okul stratejileri ve eylem planlarını öğretmenlerle tartışır (I29) (,476).

Akademik sermaye (2- madde analizden çıkarılmıştır) 5 maddeden oluşmuştur. Bunlar: müdürüm, öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmalarını sağlaması için öğretmenleri teşvik eder (A21) (,720), müdürüm, öğretmenlere farklı sürekli değerlendirme teknikleri kullanmaları için

takdir eder (A20) (,712), müdürüm, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini gerçek dünya problemleriyle ilişkilendirmelerini sağlar (A19) (,626), müdürüm öğrencileri birbirlerine yardımcı olacak şekilde gruplara ayırır (A22) (,596) ve müdürüm, öğretmenleri farklı öğretim metodolojileri kullanmaya teşvik eder (A17) (,476).

Her boyut farklı faktör yük değerine sahiptir. Sosyal sermaye boyutunda yer alan maddelerin,480 ile,753; profesyonel sermaye boyutunda yer alanların, 493 ile, 726; entelektüel sermaye boyutunda yer alanların, 476 ile,793 ve akademik sermaye boyutunda yer alanların ise ,563 ile ,720 arasında faktör yük değerine sahip oldukları belirlenmiştir. Field (2009)'a göre faktör yük değerlerinin anlamlı kabul edilebilmesi için 50 kişilik örneklem büyüklüğünde ,722'den, 100 kişilik örneklem büyüklüğünde ,512'den, 200 kişilik örneklem büyüklüğünde ,364'den, 300 kişilik örneklem büyüklüğünde ,298'den, 600 kişilik örneklem büyüklüğünde ,21'den ve 1000 kişilik örneklem büyüklüğünde ,162'den büyük olması gerektiğini önermektedir. Bu doğrultuda çalışmada 300 kişilik örneklem büyüklüğünde, maddelerin faktör yük değerlerinin ,298'den büyük olması ve faktör yük değerleri arasındaki farkın en az,10 olması anlamlı olarak kabul edilebilmektedir (Büyüköztürk, 2005; Field,2009).

Güvenirlilik çalışmalarında ise madde toplam test korelasyonu (Cronbach's Alpha) sosyal sermaye boyutu için,944; entelektüel sermaye boyutu için,868; profesyonel sermaye boyutu için ,927 ve akademik boyutu için ,879 bulunmuştur. Toplam Cronbach Alpha=,9'dur. Akgül ve Çevik (2003) ve Field (2009) alfa katsayısının bulunabileceği aralıklar ve buna bağlı ölçeğin güvenirlik durumu için eğer alfa katsayısı 0,00 ile 0,40 aralığında ise ölçeğin güvenilir olmadığını, 0,40 ile 0,60 aralığında ise düşük güvenirlikte, 0,60 ile 0,80 aralığında ise oldukça güvenilir, 0,80 ile 1,00 aralığında ise yüksek derecede güvenilir olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda eğitbilimsel liderlik ölçeğinin her boyutlarında ve ölçeğin bütününde yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Doğrulamalı Faktör Analizi

Araştırmacı, eğitbilimsel liderlik ile ilgili dört faktörden (sosyal sermaye, akademik sermaye, entelektüel sermaye ve profesyonel sermaye) ve 32 maddeden oluşan bir "Eğitbilimsel Liderlik Ölçeği" geliştirmiştir. Eğitbilimsel Liderlik Ölçeğinde, tüm maddeler (1) Kesinlikle Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle katılıyorum ile puanlanmıştır.

Anketin bu çalışma ile uygunluğunu belirlemek için LISREL 8.7 programı ile 470 örneklem üzerinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde incelenmesi gereken ilk değer p değeridir. Bu araştırmada P değeri .00 düzeyinde manidardır. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen bulgular incelendiğinde, en düşük t değerinin 12,55 (madde I29); en yüksek t değerinin ise 22,35 (madde I25) olduğu görülmüştür. Parametre tahminlerinden t değerleri 1,96'yı aşarsa ,05 düzeyinde; 2,576'yı aşarsa ,01 düzeyinde manidar olduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda t değerlerinin tamamının ,01 düzeyinde manidar olduğu söylenebilir. Gözlenen değişkenlerin hata varyansları incelendiğinde en düşük hata varyansı ,27 (madde I25); en yüksek hata varyansı ise ,69 (madde I29)'dur. Bu doğrultuda madde I29'un hata varyansının bile yüksek olmadığı söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Tablo 3.3'te eğitimsel liderlik ölçeğinin uyum indeksleri verilmiştir.

Table 3. 3. Eğitimsel Liderlik Ölçeğinin Uyum İndeksleri

Uyum indeksi	Kabul Edilebilir Sınır/Ölçüt	Çalışmaya Ait Uyum Değerleri
χ^2/sd	≤ 2 =mükemmel uyum $\leq 2,5$ = mükemmel uyum (küçük örneklem) ≤ 3 = mükemmel uyum (büyük örneklem) ≤ 5 = orta düzeyde uyum	$\chi^2/sd=3,38$
GFI/AGFI/ NFI/NNFI/IFI/RFI/CFI	$\geq ,95$ mükemmel uyum $\geq ,90$ iyi uyum $\geq ,10$ vasat uyum	GFI = ,88, AGFI = ,85, NFI = 0,97, NNFI = ,98, IFI = ,98 RFI = 0,97, CFI = 0,98
RMSEA/RMR/SRMR/	$\leq ,05$ mükemmel uyum $\leq ,08$ iyi uyum $\leq ,10$ zayıf uyum	RMSEA= ,068, RMR = ,057 SRMR = ,042

Kaynak: Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003) ve Çokluk, Şekercioğlu ve Çokluk vd. (2010)

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi, değerlendirmeye alınan bir uyum indeksi χ^2 'dir, tek başına değerlendirilen bir istatistik değildir. Yani $\chi^2=1548,19$, serbestlik derecesi (SD)=458 ile oranlanarak değerlendirmeye alınır. Bu değerler birbirine oranlandığında χ^2/sd oranının 3.38 (1548,19/458) olduğunu görülmektedir. Beş'in altında olması orta düzeyde uyuma karşılık gelmektedir. RMSEA incelendiğinde ,071 düzeyinde bir iyi uyuma işaret etmektedir. Uyum indekslerinin incelenmesine devam edildiğinde GFI'in .88 ve AGFI'in .85 olduğunu görülmektedir. Elde edilen tüm değerler yukarıdaki belirlenen kriterlere göre kabul edilmektedir. RMR'in uyum indeksinin .058 ve standardize edilmiş RMR (SRMR)'in uyum

indeksinin .043 olduğunu görülmektedir. Burada RMR iyi uyuma ve SRMR mükemmel uyuma karşılık gelmektedir. Son olarak, IFI, RFI, NFI, NNFI ve CFI uyum indeksleri incelendiğinde, NFI'in ,97, IFI'in ,98, RFI'in ,97, NNFI' in ,97 ve CFI' in ,98 olduğunu görülmektedir. NFI, IFI, RFI, NNFI ve CFI indekslerinin, 95'in üzerinde olması mükemmel uyuma karşılık gelmektedir.

c. Psikolojik Güçlendirme Ölçeği

Son araştırmalarda psikolojik güçlendirmeyi içsel görev motivasyonu ile eşleştirmiştir (örneğin Spreitzer, 1995, Sprietzer, 1996, Thomas ve Velthouse, 1990). Spreitzer (1995) Psikolojik Güçlendirme Ölçeğini geliştirmiştir. Ölçeğin 12 maddesi çalışanların algılanan psikolojik güçlendirme seviyesini tahmin etmek için kullanılmıştır. Anlam, yetkinlik, özerklik ve etki olmak üzere dört psikolojik güçlendirme boyutu vardır. Spreitzer (1995), tüm psikolojik güçlendirme ölçeği için güvenirlik değeri ,72 Cronbach alfa olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma, orijinal 12 madde ölçeğinin ve 4 faktör yapısının farklı kültüründe de geçerli olduğunu göstermiştir. Bu araç, hemşirelerden düşük ücretli hizmet çalışanlarına ve üretim işçilerine kadar çeşitli bağlamlarda 50'den fazla farklı çalışmada başarıyla kullanılmıştır. Ölçeğin geçerliliği ve test tekrar test güvenilirliğinin güçlü olduğu ve boyutlar için geçerlilik tahminlerinin genellikle yaklaşık ,80 olduğu gösterilmiştir (Spreitzer ve Quinn, 2001).

Çeşitli kurumlardan gelen çalışmaları incelerken, farklı bilim adamları çeşitli psikolojik güçlendirme faktörleri bulunmuştur. Örneğin, Hancer ve George (2005)'e göre, özerklik (self-determination) ve etki (impact) tek bir faktörde bir araya getirerek etki (influence) olarak isimlendirmiş ve anlam ve yetkinlik ise, tutum olarak adlandırılan tek bir faktör ortaya çıkarmışlardır. Toplam ölçeğin Cronbach alfa güvenirliği ,89'dur. Hem anlam hem de yetkinliği içeren altı madde, çalışanların işe karşı duygularını ve iyi niyetli olma yeteneklerine sahip olduklarını ifade etmeye çalışır. Buna ek olarak, Varoi (2000), Spreitzer'in dört faktörlü psikolojik güçlendirmesi için güçlü bir destek bulunmasına rağmen Seigall ve Gardner (2000) ve Fulford ve Enz'in (1995) restoran servis sağlayıcıları üzerinde anlam, yetkinlik ve etki (influence) olmak üzere üç faktörlü psikolojik güçlendirmesi ölçeği ortaya çıkarmışlardır. Burada özerklik ve etki (impact) yeniden etki (influence) olarak adlandırılmıştır. Psikolojik güçlendirmenin diğer faktör analizinde denetleyici olmayan çalışanlar tarafından algılandığına göre üç boyutlu bir faktör yapısı ortaya çıkarmışlardır (Hancer ve George, 2003). Sonuçlardaki

bu fark, psikolojik güçlendirme yapısının daha da tanımlanmasının gerekli olduğunu göstermiştir. Spreitzer (1995) psikolojik güçlendirme boyutlarıyla ilgili daha fazla çalışma yapılması gerektiğini belirtmiştir. Sanjay (1999) öleğin dört boyut olarak diskriminant geçerliliği çalışması yapmanın liderlik ettiklerinden kaynaklanan dışsal etkileri engellediğini ileri sürmektedir. Hedefi içselleştirmesi (goal internalization), liderlik etkisini olup olmadığını bilmek için kullanılan bir boyuttur (Sanjay, 1999). Bu çalışmadaki hedefi içselleştirme boyutu, açıkça liderler tarafından yapıldığı ilham verici örgütsel hedeflerin veya heyecan verici bir örgütsel vizyonun etkisini göstermektedir. Sanjay (1999), hedef içselleştirme faktörünün temel bileşen analizinde ilk faktörü olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, bu çalışmada, Spreitzer'in psikolojik güçlendirme ölçeği izin alınarak kullanılmıştır (izin Ek-7'de bulunmaktadır). Psikolojik Güçlendirme Ölçeği'nin Habeşçe versiyonunu geliştirmek üzere Psikolojik Güçlendirme Ölçeği'nin 17 maddelik versiyonu esas alınarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Etiyopyalı öğretmen ve yöneticilerin, okullardaki 5'li not sistemine yakınlıkları nedeniyle Likert tipi 5'li derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

Psikoloji Güçlendirme Ölçeği'nin faktör yapısının geçerli bir model olup olmadığını saptanması için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Psikolojik Güçlendirme Ölçeği'nin desenini ortaya koymak amacıyla 153 geçerli anket verisiyle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için gerekli katılımcı sayısına ilişkin farklı düşünceler ileri sürülmektedir. Örneklem büyüklüğü için katılımcı sayısının değişken (madde) sayısına oranının 10/1 olması önerilmekle birlikte ve 5/1'e kadar düşürülebileceği de vurgulanmaktadır ve tercihen örneklem genişliğinin 100 ve yukarısında olması önerilmektedir (Büyüköztürk, 1992; Akgül ve Çevik, 2003). Bu doğrultuda verisi değerlendirilen 153 kişilik örneklem grubunun açımlayıcı faktör analizi için yeterli olduğu söylenebilir.

Örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek amacıyla, açımlayıcı faktör analizi yapmadan önce, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity testi uygulanmıştır.

Büyüköztürk (1992)'e göre verilerin faktör analizi için uygunluğu KMO katsayısı ve Bartlett Sphericity testi ile incelenebilir. KMO'nun 0,60'dan yüksek, Bartlett Sphericity testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca ,90 ile 1,00

arasındaki KMO değerinin mükemmel; ,80-,89 arasındaki KMO değerinin ise çok iyi olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada analiz sonucunda KMO değerinin ,87 olduğu görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için çok iyi derecede yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde ise ki-kare değerinin manidar olduğu görülmüştür ($X^2_{(105)}=1267,105$; $p<.01$). Sonuç olarak verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği söylenilebilir.

Maddelerin faktör yük değerleri ve toplam varyansı açıklama oranları ile ilgili veriler tablo 3.4'te verilmiştir.

Table 3. 4. Psikolojik Güçlendirme Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde Kod	Madde	Faktörler			
		Faktör 1	Faktör2	Faktör 3	Faktör 4
15	Okulun hedeflerine yönelik çalışma konusunda hevesliyim.	,876			
14	Okulun hedeflerinden ilham alırım.	,804			
13	Okul olarak elde etmeye çalıştığımız şeyden ilham alırım.	,801			
16	Bir okul olarak yaptığımız işi merak ederim.,	,779			
1	Yaptığım iş benim için çok önemlidir.		,863		
3	Yaptığım iş benim için anlamlıdır.		,842		
2	İşimi yerine getirirken yaptığım faaliyetler bana anlamlı gelmektedir.		,815		
8	İşimi nasıl yapacağımı belirlemede önemli ölçüde özerkliğe sahibim.			,791	
12	Çalıştığım bölümde gerçekleşen olaylar üzerinde kontrol sahibiyim.			,771	
11	İşimi nasıl yapacağıma kendim karar verebilirim.			,596	
10	Çalıştığım bölümde gerçekleşen olaylar üzerinde etkim büyüktür.			,575	
7	Çalıştığım bölümde gerçekleşen olaylar üzerinde sözüm geçer.			,481	
5	İşimi yapmak için yeteneklerime güveniyorum.				,832
4	İşimle ilgili faaliyetleri yerine getirecek kapasiteye sahip olduğumdan eminim.				,780
6	İşim için gerekli olan becerilerimi geliştirdim.				,590
Varyansı açıklama oranları (%)		22,119	17,253	16,846	13,467
Cronbach Alpha		,870	,842	,777	,789
Toplam Varyansı Açıklama Oranı= % 69,685 Toplam Cronbach Alpha= ,904 Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy=,87 Bartlett's Test of Sphericity Approx, Chi-Square(SD/Df=105)=1267,497(p<,05)					

Not: Faktör 1-Hedefi içselleştirme, Fakör 2-Anlam, Faktör 3-Etki, Faktör 4- yetkinlik

Tablo 3.4'te verilen bulgulara göre, bu araştırmada kullanılan ana faktörlerin geçerliliğini

sağlamak için temel bileşen analizi ve Varimax ile faktör analizi prosedürü gerçekleştirilmiştir. Orijinal ölçme aracının ilk halinde 17 madde yer almıştır. Analize alınan 17 madde için ilk döndürme sonrasında özdeğeri1'in üzerinde olan dört bileşen olduğu görülmüştür. Bu bileşenlerin toplam varyansa yapmış olduğu katkı % 66,843'tür. Maddeler analizden atmak için açımlayıcı faktör analizinde tekrarlanan analizde maddeler binişiklik, faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılamaması ve teorik olarak orijinal ölçme aracındaki boyutunda yer alıp almaması açısından değerlendirilmektedir. Binişiklik problemi nedeniyle, madde 9 ve 17 no'lu maddeler analizden atılmıştır. Sonuç olarak Psikolojik Güçlendirme ölçmeyi amaçlayan ve final versiyonu 15 maddeden oluşan orijinal ölçme aracı dört teorik boyut esas alınarak geliştirilmiştir. Bunlar: etki (influence), anlam (meaning), yetkinlik (competence) ve hedefi içselleştirmesi (goal internalization). Ölçme aracının orijinal halinde Likert tipi 5'li derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Final versiyonunda dört faktörün birlikte toplam varyansı açıklama oranları % 69,685'tir. Temel bileşenleri, çalışmalarında içsel faktörleri tanımlamak için akademisyenler tarafından kullanılmıştır (Wang ve Mowen, 1997). Döndürülmüş faktör matrisinde verilen bulgulara göre, faktör analizi dört faktör ile tamamlamıştır. Hedefi içselleştirme yükleyen maddeler ilk faktörde daha güçlüdür, ikinci faktörde anlam daha güçlüdür. Etki ve yeterlilik sırasıyla üçüncü ve dört faktörde daha güçlüdür. Bununla birlikte iki madde faktör yükleme gereksinimine uymadıkları için analizden silinmişlerdir. Dışlanan maddeler: İşimi bağımsız ve özgür yapabilmek için önemli fırsatlara sahibim (madde 9) ve İşimin okula yaptığı katkı hakkında hevesliyim (madde 17).

Her boyut farklı sayıda maddeden oluşturmaktadır. Hedefi içselleştirme yapısı, binişiklik nedeniyle kaldırılan bir maddenin (madde 17) bir sonucu olarak 4 maddeden oluşmuştur. Anlam 3 maddeden oluşmuştur. Özerklik ve etki tek bir faktörde birleştirilerek yeniden adlandırılan etki (influence) boyutu ortaya çıkarılmıştır. Etki (influence) binişiklik nedeniyle kaldırılan bir maddenin (madde 9) bir sonucu olarak 5 maddeden oluşmuştur. Bu sonucu Gardner (2000), Fulford ve Enz (1995) ve Hancer ve George, 2003 ile tutarlıdır. Yetkinlik 3 maddeden oluşmuştur.

Her boyut farklı faktör yük değerlerine sahiptir. Hedef içselleştirme boyutunda yer alan maddelerin ,779 ile ,876; anlam boyutunda yer alanların ,815 ile ,863; etki boyutunda yer alanların ,481 ile ,791 ve yetkinlik boyutunda yer alanların ise ,590 ile ,832 arasında faktör yük değerine sahip oldukları belirtilmiştir. Field (2009)'a göre faktör yük değerlerinin anlamlı kabul edilebilmesi için 50 kişilik örneklem büyüklüğünde ,722'den, 100 kişilik örneklem büyüklüğünde ,512'den, 200 kişilik örneklem büyüklüğünde ,364'den, 300 kişilik örneklem büyüklüğünde ,298'den, 600 kişilik örneklem büyüklüğünde ,21'den ve 1000 kişilik örneklem büyüklüğünde ,162'den büyük olması gerektiğini önermektedir. Bu doğrultuda çalışmada 153 kişilik örneklem büyüklüğünde, maddelerin faktör yük

değerlerinin ,512'den büyük olması ve faktör yük değerleri arasındaki farkın en az ,10 olması anlamlı olarak kabul edilebilmektedir (Büyüköztürk, 2005; Field,2009). Sadece bir maddenin faktör yük değeri azdır (madde 7=,481) ama kriterlere yakın olduğunu için bırakılmıştır. Güvenirlik çalışmalarında ise madde toplam test korelasyonu (Cronbach's Alpha) hedef içselleştirme boyutu için ,87; anlam boyutu için ,842; etki boyutu için,777 ve yetkinlik boyutu için,789 bulunmuştur. Toplam Cronbach Alpha=,904'dür. Akgül ve Çevik (2003) ve Field (2009) alfa katsayısının bulunabileceği aralıklar ve buna bağlı ölçeğin güvenirlik durumu için eğer alfa katsayısı ,00 ile ,40 aralığında ise ölçeğin güvenilir olmadığını, ,40 ile ,60 aralığında ise düşük güvenirlikte, ,60 ile ,80 aralığında ise oldukça güvenilir, ,80 ile 1,00 aralığında ise yüksek derecede güvenilir olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda psikolojik güçlendirme ölçeğinin her boyutlarında oldukça ve ölçeğin bütününde yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Doğrulayıcı faktör analizi

Anketin bu çalışma ile uygunluğunu belirlemek için LISREL 8.7 programı ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde incelenmesi gereken ilk değer p değeridir. Bu araştırmada P değeri .00 düzeyinde manidardır. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen bulgular incelendiğinde, en düşük t değerinin 6,31 (madde 2); en yüksek t değerinin ise 14,68 (10) olduğu görülmüştür. Parametre tahminlerinden t değerleri 1,96'yı aşarsa ,05 düzeyinde; 2,576'yı aşarsa ,01 düzeyinde manidar olduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda t değerlerinin tamamının ,01 düzeyinde manidar olduğu söylenebilir. Gözlenen değişkenlerin hata varyansları incelendiğinde en düşük hata varyansı ,17(madde 2); en yüksek hata varyansı ise ,81 (madde 10)'dir. Bu doğrultuda madde I10'in hata varyansının bile yüksek olmadığı söylenebilir (Çokluk, vd., 2010).

Table 3. 5. *Psikolojik Güçlendirme Ölçeğinin Uyum İndeksleri.*

Uyum indeksi	Kabul Edilebilir Sınır/Ölçüt	Çalışmaya Ait Uyum Değerleri
χ^2/sd	≤ 2 =mükemmel uyum	$\chi^2/sd=3$
	$\leq 2,5$ =mükemmel uyum (küçük örneklem)	
	≤ 3 =mükemmel uyum (büyük örneklem)	
	≤ 5 = orta düzeyde uyum	
GFI/ AGFI/ NFI/ NNFI/ IFI/ RFI/ CFI	$\geq ,95$ mükemmel uyum	GFI=,93, AGFI=,90, NFI=,97,
	$\geq ,90$ iyi uyum	NNFI=,98, IFI=,98, RFI = ,96,
	$\leq ,10$ vasat uyum	CFI= ,98
RMSEA/ RMR/ SRMR/	$\leq ,05$ mükemmel uyum	RMSEA=,065, RMR=,032
	$\leq ,08$ iyi uyum	SRMR=,044
	$\leq ,10$ zayıf uyum	

Kaynak: Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003) ve Çokluk, Şekercioğlu ve Çokluk (2010)

Tablo 3.5 incelendiğinde, değerlendirmeye alınan diğer bir uyum indeksi χ^2 'dir, tek başına değerlendirilen bir istatistik değildir. Yani $\chi^2=252,70$, serbestlik derecesi (sd)=84 ile oranlanarak değerlendirmeye alınır. Bu değerler birbirine oranlandığında χ^2/sd oranının $3(252,70/84)$ olduğunu görülmektedir. Büyük örneklem ve χ^2/sd oranının=3 olduğu için mükemmel uyum diye söylenebilir. Ayrıca 5'in altında olması orta düzeyde uyuma karşılık gelmektedir. RMSEA incelendiğinde .065 düzeyinde bir iyi uyuma işaret etmektedir. Uyum indekslerinin incelenmesine devam edildiğinde GFI'in.93 ve AGFI'in.90 olduğunu görülmektedir. Elde edilen tüm değerler Schermelleh-Engel, vd. 2003) ve (Çokluk, vd., 2010) tarafından belirlenen kritere göre iyi uyum olarak kabul edilmektedir. RMR'in uyum indeksinin ,32 ve standardize edilmiş RMR (SRMR)'in uyum indeksinin ,044 olduğunu görülmektedir. Burada RMR ve SRMR mükemmel uyuma karşılık gelmektedir. Son olarak, IFI, RFI, NNFI ve CFI uyum indeksleri incelendiğinde, IFI'in ,98, RFI' in ,96, NNFI' in .98 ve CFI' in .98 olduğunu görülmektedir. IFI, RFI, NNFI ve CFI indekslerinin .95'in üzerinde olması mükemmel uyuma karşılık gelmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinden, araştırma etiğine özenle uyulmuştur. İlk olarak, araştırmacı, Akdeniz Üniversitesinden bir tez öneri onay mektubu almıştır. Daha sonra bu mektup Doğu Gıjjam İli Eğitim Müdürlüğü'ne gönderilmiştir. Son olarak, bu çalışmayı bu ilinde yapması için izin alınmıştır. Bu çalışmanın nicel araştırma yaklaşımı kullanılan bölümünde veri toplama aracı olarak okullarda öğretmenlerin ve okul müdürlerinin eğitim bilimsel liderliğin uygulamalarına ilişkin algısı ve okul müdürlerin ve öğretmenlerin psikolojik güçlendirme durumunu belirlemeye yönelik iki ölçme aracı kullanılmıştır. Eğitim bilimsel Liderlik Ölçeği ise araştırmacının kendisine ait olduğu için izne gerek duyulmamaktadır. Müdürlerin ve öğretmenlerin psikolojik güçlendirme durumunu belirlemek üzere Spreitzer (1995) ve (Sanjay, 1999) tarafından daha önce geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış isimli ölçme aracı kullanılmıştır. Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği Mohammed (2011) tarafından Habeşçe'ye uyarlama çalışması yapılmıştır. Fakat, açıklayıcı faktör analizi yapmadan sadece ölçeği güvenilirlik incelenmiştir. Thomas(2017)'a göre,

öğretmenin güçlendirilmesi kendi kendini yönlendiren bir olgudur ve psikolojik güçlendirmenin doğası ve kapsamı bağlamsal kültürden etkilenebilir. Mevcut eğitim literatüründe çalışanların güçlendirilmesi batıdan kaynaklandığı ve boyutları batı kültürel senaryosuna uygun olduğu için araştırmacı açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapmıştır. Psikolojik Güçlendirme Ölçeğiyle ilgili gerekli kullanım izinleri alınmıştır. Yazarlardan ölçeğin kullanılabileceğine dair e-posta aracılığıyla izin alınmıştır. İzin sürecinden sonra Psikolojik Güçlendirme Ölçeği'nin uyarlanma çalışmalarına başlanmıştır.

Geçerlilik, bulgunun doğruluğu ve genellenebilirliğine odaklanır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu çalışmada nitelden nicel veriye kadar geçerlilik sağlamak için aşağıdaki adımlar uygulanmıştır. İlk olarak, görüşme soruları geliştirmek ve yüz geçerliliğini kontrol etmek için edebiyat eserlerini ve farklı çalışmaları toplanmıştır. Görüşmeden önce araştırmacı ve süpervizör görüşme sorularını hedefe karşı kontrol etmişlerdir. Bundan sonra görüşme soruları, içeriğinin geçerliliğini sağlamak için konuyla ilgili uzman iki akademisyene verilmiştir. Bu bazı hataları düzeltme fırsatı sağlanmıştır. Ardından yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı ve Arba-Minch Üniversitesi'nden iki yardımcı doçent tarafından Amharca versiyonuna çevrilmiştir. Tercümanların hepsi Amharca'nın anadili, Etiyopyalı ve çalışma alanında on yıldan fazla bir süre yaşamışlar; böylece, ilişkilerin kültürel geçmişine tanışmışlardır. Dil çevirisiyle ilgili problemleri yakalamak için içeriğin geçerliliğini derinlemesine test etmek için Hambleton yöntemi kullanılmıştır. Hataları tekrar düzeltme şansı verilmiştir. İkinci olarak, iki müdür ve iki öğretmenle, katılımcıların soruyu anlayıp anlayamayacaklarını ve yararsız soruları kaldırmak ve anketine bazı ek materyaller ve bilgiler eklemek için pilot çalışması yapılmıştır. Pilot çalışma bize bazı hataları düzeltmek için değerli bilgiler sunmuştur. Üçüncüsü, yarı yapılandırılmış görüşmenin son hali formüle edilmiş ve öğretmenlere ve müdürlere sorulmuştur. Araştırmacı çalışmanın amaçlarını katılımcıya açıklayarak görüşmeden önce onaylarını istemişlerdir (Gorfu ve Demsse, 2007). Araştırmacı, görüşme kullanarak nitel verileri topladıktan sonra, katılımcıların cevaplarını temalara ayırmıştır ve eğitbilimsel liderlik için anket oluşturmuştur.

Araştırmacı, iki akademisyenin niteliksel maddeler için aralarındaki anlaşmayı ölçen Cohen'in kappa katsayısı (κ) kullanmıştır. Anlaşmanın değeri, SPSS-20 çıkışına göre 0.714'tür. Bu, uzmanlar arasındaki kodlama anlaşmasının veya arası-güvenirliğin (inter-reliability) çok

yüksek olduğunu göstermiştir (Holzmnn,1996). Bundan sonra, anketin nihai formunun geçerliliğini artırmak için iki müdür ve iki öğretmenle pilot çalışma yapılmıştır. Kelimenin veya cümlenin uygun olmadığını veya anlaşılmasının zor olduğunu düşündükleri durumlarda, kendilerinin kelimeleri/ifadelerini yazmaları istenmiştir. Pallant (2002) ve Wiersma ve Jurs (2005), pilot çalışmanın sadece belirsiz dili tanımlamak için değil aynı zamanda olası sonuç modelleri hakkında bilgi edinmek için bir fırsat sağladığını göstermişlerdir. Müdürler ve öğretmenler tarafından yapılan yorumlar anketin son haline dahil edilmiştir. Son olarak, yapı geçerliliğini kontrol etmek için açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Güvenilirlik, tekrarlanabilirliğe odaklanır ve zaman içinde yöntemlerle tutarlı olma ile ilgilidir. Güvenilirliği sağlamak için Cronbach alfa ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır (Wiersma ve Jurs, 2004; Cohen, vd., 2007).

Veri toplandıktan sonra toplanan tüm veriler, katılımcıları gizliliği esasına uyularak dikkatle incelenmiştir. Tüm veriler bir bilgisayarda kayıt altına alınmış ve şifrelenmiştir. Toplanan veriler sadece tez amaçlı kullanılmıştır. Son olarak, anketler ve görüşmeler iki yıl sonra yok edilecektir. Gizlilik, adlarını ve kişisel kimliklerini ihmal ederek de sağlanmıştır. Araştırmacı tarafından katılımcı bilgilerinin gizli tutulması amacıyla müdür katılımcılar için M1, M2, vb.; öğretmen katılımcılar için Ö1, Ö2, vb. kullanılmıştır.

3.5. Veri Analizi

Araştırmada hem nitel hem de nicel veriler kullanılmıştır. Bu nedenle, nitel ve nicel veri analizi farklı tekniklerle yapılmıştır.

3.5.1. Nitel Veri Analizi

Nitel görüşme verilerini analiz etmenin ve sunmanın bir yolu yoktur. Literatür, nitel veri analizine bir rehber olarak düzenleme, özetleme ve yorumlama olarak sınıflandıran üç adımın kullanılmasını önermektedir (Ary, Jacobs ve Razavieh, 2002). Görüşme yoluyla toplanan nitel veriler Nvivo 12 versiyonu kullanılarak analiz edilmiştir. NVIVO analizi yapmaz, sadece veriyi düzenleyerek analizi yapan araştırmacıyı destekler (Cohen, vd., 2007). Bu programa dayanarak yapılan analiz altı adımda gerçekleştirilmiştir (Adu, 2016). İlk olarak, araştırmacı paragraf

stilini kullanarak veri temizliğini gerçekleştirmiştir. Bu, araştırma sorularına göre verileri gruplamak için kullanılır. İkincisi, araştırmacı verileri NVivo'ya yüklemiştir. Üçüncüsü, araştırmacı verileri araştırma sorularına göre gruplayarak yeniden düzenlemiştir. Dördüncü olarak, araştırmacı araştırma sorularına cevap veren kelimeleri veya ifadelerini bulmak için veri araştırması yapmıştır (“Sorgu komutunu” kullanarak). Ardından, araştırmacı ilgili bilgileri kodlamaya başlamıştır. Beşinci olarak, araştırmacı temalar üretmiştir. Araştırmacı Excel kullanarak temaları frekanslarını hesaplamıştır. Son olarak, araştırmacı katılımcılardan doğrudan alıntılar ekleyerek sıklıklarına göre temaları açıklamıştır.

3.5.2. Nicel Verilerin Analizi

Anket yoluyla toplanan veriler, betimsel istatistikler ve çok değişkenli analiz kullanılarak nicel olarak analiz edilmiştir. Nicel analizde “Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi” (SPSS) 20.0 programı kullanılmıştır. Bilgisayarların veri analizi için son derece yararlı olduğuna inanılmaktadır çünkü işlevsel, hızlı, doğru ve erişilebilirdir (Wiersma ve Jurs, 2004). Yapısal Eşitlik Modeli (SEM) modeli-eksojen değişkenler ile endojen değişkenler arasındaki bir dizi ilişkinin incelenmesine yardımcı olan istatistiksel tekniklerin bir koleksiyonudur. Faktör yapılarını ve değişkenler arasındaki yolları incelemek ve modelin yapı geçerliliğini doğrulamak için SEM Lisrel 8.3 kullanılarak uygulanmıştır (Cheng, 2015, s. 1457).

Verilerin analizinde SPSS istatistik programından yararlanılmış; yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, basit korelasyon (Pearson korelasyon katsayısı), hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi, parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t-testi, ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır. Parametrik testin varsayımlarının karşılanamaması durumunda parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi ve Wann-whitney testi kullanılmıştır

(Büyüköztürk, 2005, s.34; Cohen, vd., 2000, s.317).

Parametrik testlerin varsayımlarından bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerde alt grupların ait oldukları evrenlerde normal dağılım sergilemesi durumuyla ilgili olarak çarpıklık ve kurtoz, histogramlar kullanılmıştır. Ölçümlerin dağılımlarına ait varyansların eşitliğine ise Levene testiyle bakılmıştır. Değişkenlerin normal dağılmadığı grup varyanslarının eşit olmadığı görüldüğünde non-parametrik testler yapılmıştır. Bununla birlikte değişkenlerin normal dağıldığı veya normale yakın

dağılım sergilediği ancak varyansların eşit olmadığı durumlarda örneklemdeki veri sayısı çok ise parametrik testlerin yapılabileceği belirtilmektedir. Aynı zamanda grup varyanslarının eşit fakat değişkenlerin normal dağılmadığı görülürse de parametrik testlerin yapılabileceği belirtilmektedir. Nitekim bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerde alt grupların ait oldukları evrenlerde normal dağılım sergilemesi varsayımının eğitim ve davranış bilimlerinde karşılanmasının güç olduğu; bu nedenle grup değişkenine göre oluşturulan alt grupların her birinin 15 ya da daha fazla olması durumunda sonuçlar bu varsayımın ihmal edilmesinin önemli bir etkisi olmayacağı belirtilmektedir (Akgül ve Çevik, 2003; Büyüköztürk, 2005). Çalışmada değişkenler arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesinde aşağıdaki kriterlere dayanan bir yaklaşım benimsenmiştir. Akgül ve Çevik (2003, s.358)'e göre korelasyon katsayılarının gücü: $\pm (,00-,25)$ çok zayıf; $\pm (,26-,49)$ zayıf; $\pm (,50-,69)$ orta; $\pm (,70-,89)$ yüksek ve $\pm (,90-1,00)$ çok yüksek olduğunu gösterir.

İlköğretim okul müdürlerinin eğitimsel liderlik uygulamalarına ilişkin okul müdürlerin görüşlerinin analizinde cinsiyet, her hangi komiteye katılım değişkenleri için Mann-Whitney testi; öğrenim durumu, geçmişteki idari sorumluluklarına ve toplulukla ilgili komiteye katılım değişkenleri için ilişkisiz örneklem t-testi; çalışma süresi değişkeni için kruskal wallis testi; çalışma yeri, okulla ilgili komiteye katılım değişkenleri için Mann-Whitney testi; ve ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmıştır. İlköğretim okul müdürlerinin eğitimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin analizinde eğitimle ve öğretmenle ilgili komiteye katılım değişkeni için Mann-Whitney testi; öğrenim durumu, geçmişteki idari sorumluluklarına ve okulla ilgili komiteye katılım ve kulüple ilgili komiteye katılım değişkenleri için ilişkisiz örneklem t-testi; çalışma süresi değişkeni için tek faktörlü varyans analizi (One Way ANOVA); cinsiyet, çalışma yeri, her hangi komiteye katılıma, toplulukla ilgili komiteye katılım değişkenleri için Mann-Whitney testi ve ilişkisiz örneklem t-testi; ve eğitimle ilgili komiteye katılım ve öğretmenle ilgili komiteye katılım değişkenleri için Mann-Whitney testi kullanılmıştır.

İlköğretim öğretmenlerinin psikolojik güçlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin analizinde eğitimle ve öğretmenle ilgili komiteye katılım değişkenleri için Mann-Whitney testi; cinsiyet, öğrenim durumu, geçmişteki idari sorumlulukları; okulla ilgili komiteye katılım ve kulüple ilgili komiteye katılım değişkenleri için ilişkisiz örneklem t-testi; çalışma süresi değişkeni için tek faktörlü varyans analizi (One Way ANOVA); çalışma yeri, her hangi komiteye katılım, ve toplulukla ilgili komiteye katılım değişkenleri için Mann-Whitney testi ve ilişkisiz örneklem t-

testi; ve eğitimle ilgili komiteye katılım ve öğretmenle ilgili komiteye katılım için Mann-Whitney testi kullanılmıştır. İlköğretim kurum okul müdürlerin psikolojik güçlendirilmesine ilişkin okul müdürlerin görüşlerinin analizinde cinsiyet, her hangi komiteye katılım, toplulukla ilgili komiteye katılım değişkenleri için Mann-Whitney testi; öğrenim durumu, geçmişteki idari sorumlulukları ve okulla ilgili komiteye katılım, öğrenci başarıları değişkenleri için ilişkisiz örneklem t-testi; çalışma süresi değişkeni için Kruskal-Wallis testi; ve çalışma yeri değişkeni için Mann-Whitney testi ve ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmıştır.

Son olarak, okul müdürlerinin eğitim bilimsel liderlik uygulamaları ve okul müdürleri ve öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere okul müdürleri ve öğretmenler görüşleri öncelikle ayrı ayrı korelasyon analizine tabi tutulmuş daha sonra da değişkenlerle ilgili model arayışı için çoklu doğrusal regresyon analizleri tekniğinden hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizinde yaygın olarak kullanılan yöntemlerden bazılarının standart, aşamalı ve hiyerarşik yaklaşımlar olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 1992). Çoklu doğrusal regresyon analizinin varsayımlarının sağlanması durumunda analizi yapılmıştır (Akgül ve Çevik, 2003 s.350).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde öncelikle nitel araştırma sürecinde elde edilen bulgular bölüm 4.1’de daha sonra da nicel araştırma süreci ile elde edilen bulgular bölüm 4.2’de sunulmuştur. Nitel bulgularda genel olarak katılımcıların kişisel özelliklerine değinilmiş; müdürlerin eğitbilimsel liderlik uygulamaları, okul müdürlerinin, öğretmenleri psikolojik olarak güçlendirmek için başvurdukları stratejiler; ve okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarının okul müdürlerinin ve öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleri içerir. Çalışmanın nicel bölümünde ise öncelikle katılımcıların kişisel özelliklerine değinilmiş; okul müdürlerinin ve okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamaları düzeyleri; öğretmenler ve okul müdürleri psikolojik olarak güçlendirilme düzeyleri ve okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarının okul müdürlerinin ve öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri üzerindeki etkisi hakkındaki kapsar.

4.1. Nitel Araştırma Bulguları

İlk bölümde, Doğu Gocjam ili müdürlerinin ve öğretmenlerinin görüşmesiyle toplanan verilerin analizi sunulmuştur. Veri kaynağı olarak on dört katılımcının görüşlerine başvurulmuştur. Temel kişisel bilgilere ek olarak, analizin bu bölümükatılımcıların araştırma sorularına verdikleri yanıtlara dayanarak düzenlenmiştir: (1) okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürlerin eğitbilimsel liderlik uygulamaları nasıldır?; (2) Okul müdürlerinin, öğretmenleri psikolojik olarak güçlendirmek için başvurdukları stratejiler nelerdir?; (3a) Öğretmenlerin, müdürlerin eğitbilimsel liderlik uygulamalarının kendilerinin psikolojik güçlendirilmeleri üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleri nelerdir?; (3b) Müdürlerin, eğitbilimsel liderlik uygulamalarının öğretmenlerinin psikolojik güçlendirilmeleri üzerindeki etkisi hakkında görüşleri nelerdir? ve (3c) Müdürlerin, eğitbilimsel liderlik uygulamalarının kendilerinin psikolojik güçlendirilmeleri üzerindeki etkisi hakkında görüşleri nelerdir? Bunları

analiz etmek için NVIVO kullanılmıştır. Nitel araştırma bulguları altı ana bölüm halinde düzenlenmiştir.

4.1.1. Nitel Araştırmaya Katılan Çalışma Grubunun Kişisel Özellikleri

Nitel araştırma aşamasında çalışma grubu 5 okul müdürü ve 9 öğretmen olmak üzere toplam 14 gönüllü eğitimciden oluşturulmuştur. Çalışma grubuna ilişkin kişisel bilgiler Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4. 1. Çalışma Grubuna İlişkin Kişisel Bilgiler

Katılımcı lar	Cinsiyet	Toplam çalışma süre	Görevi	Geçmişteki idari sorumluluk	Komitede katılma	Öğrencilerin başarıları
M1	Erkek	15	Müdür	Evet	Evet	>98
M2	Erkek	13	Müdür	Hayır	Evet	99
M3	Erkek	12	Müdür	Evet	Evet	98
M4	Erkek	11	Müdür	Evet	Evet	100
M5	Erkek	23	Müdür	Evet	Evet	96
Ö1	Erkek	33	Öğretmen	Evet	Hayır	>98
Ö2	Kadın	36	Öğretmen	Hayır	Evet	95
Ö3	Kadın	37	Öğretmen	Hayır	Hayır	95
Ö4	Erkek	36	Öğretmen	Evet	Evet	100
Ö5	Erkek	32	Öğretmen	Evet	Evet	96
Ö6	Kadın	15	Öğretmen	Evet	Evet	96
Ö7	Kadın	37	Öğretmen	Evet	Evet	96
Ö8	Kadın	19	Öğretmen	Evet	Evet	95
Ö9	Kadın	21	Öğretmen	Hayır	Evet	92

Tablo 4.1'de verilen bulgulara göre nitel çalışmaya katılan 5'i müdür, 9'u öğretmendir. Müdürlerin cinsiyete göre dağılımı incelendiği zaman çalışma grubunda hepsi erkek müdür olduğu görülmektedir. Öğretmenlerinden 3 kişi erkek, 6 kişi kadındır. Okul müdürlerinin toplam çalışma sürelerinin ise 11 ile 23 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmenlerin çalışma süreleri 15 ile 37 yıl arasında değişmektedir. Çalışmada yer alan 14 katılımcıdan 11 katılımcı geçmişte idari sorumluluk üstlenmiştir. Katılımcıların 12'sinin en az bir komiteye katılım sağladıkları görülmektedir. Öğrencilerin başarılarının ise %92 ile %100 arasında değiştiği belirlenmiştir.

4.1.2. Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Müdürlerin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Görüşme başlangıcında, müdürlerin eğitbilimsel liderlik uygulamaları hakkında devlet ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerine ve öğretmenlere sorular sorulmuştur. Eğitbilimsel liderliğin dört boyutu vardır. Eğitbilimsel liderliğin boyutlarla ilgili öğretmenler ve müdürler görüşleri aşağıda sunulmuştur:

4.1.2.1. Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Müdürlerin Eğitbilimsel Liderliğin Sosyal Sermaye Uygulamaları Boyutuna İlişkin Görüşleri

Sosyal sermaye uygulamalarına ilişkin müdürler ve öğretmenler görüşleri arasında biraz farklılık göstermiştir. Beş müdürün ve dokuz öğretmenin sosyal sermaye uygulamaları ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdiği yanıtlar sırasıyla Tablo 4.2 ve 4.3'te verilmiştir.

A. Okul müdürlerinin müdürlerin eğitbilimsel liderliğin sosyal sermaye uygulamaları boyutuna ilişkin görüşleri

Tablo 4. 2. Müdürlerinin Sosyal Sermaye Uygulamalarına İlişkin Müdürlerin Görüşleri

Temalar	Müdürler				
	M1	M2	M3	M4	M5
a. Sosyal sermaye-Yapısal boyut					
Çeşitli sosyal gruplar veya kulüpler oluşturmam.	✓		✓	✓	✓
Ailenin ve topluluğun öğrencilerin öğrenmesine katılmalarını kolaylaştırırım.	✓	✓	✓	✓	
Özenli(caring) ve destekleyici bir okul kültürü yaratırım.	✓	✓		✓	✓
Okul paydaşlarının sık etkileşimlerini teşvik ederim.	✓		✓		
Katılımcı kararları uygulayım.		✓	✓		
b. Sosyal sermaye- İlişkisel I boyut					
Diğer okul paydaşlarını dürüst ve/veya güvenilir insanlar olarak görürüm.	✓	✓	✓	✓	✓
Diğer okul paydaşları ile görüşürüm ve çalışırım.	✓	✓		✓	✓
Sözlerimi tutarım.		✓			✓
Başkalarına ilk sırada (öncelikle) yer veririm.		✓	✓		
Kelimelerden daha çok eylemlere vurgularım,		✓			
c. Sosyal sermaye- Bilişsel boyut					
Ortak okulun hedeflerini oluşturmam.	✓	✓	✓	✓	
Bilgi değişimi ya da bilgi alışverişini kolaylaştırırım.	✓	✓	✓	✓	
Okul paydaşlarını paylaşılan değerlere sahip olmaya teşvik ederim.	✓	✓	✓	✓	
Okul paydaşlarını okulun hedeflerini belirlemeye aktif olarak katılmalarını sağlarım.		✓	✓		
Okulun hedeflerini hedeflerimiz olarak kabul etmeyi teşvik ederim.	✓				

Tablo 4.2' de verilen bulgulara göre, müdürlerin sosyal sermaye uygulamalarına ilişkin müdürlerin yanıtlarını üç ana temaya ayrılmıştır (yapısal, ilişkisel ve bilişsel boyut). Görüşmeye katılan müdürler çeşitli derecelerde sosyal sermaye uygulamışlardır. Ayrı olarak görelim:

a. Sosyal sermaye-Yapısal boyutu

Sosyal sermayenin yapısal boyutuna ilişkin, müdürlerin cevapları beş ana temaya ayrılmıştır. Görüşülen müdürlerin 4'ü çeşitli sosyal gruplar kurduğunu, aile ve toplum ailenin öğrencilerin öğrenmesine katılımını kolaylaştırdığını ve okul paydaşlarının sık ve yakın etkileşimlerini güçlendirmek için özenli bir okul kültürü oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda katılımcıların görüşleri şöyledir:

Çeşitli sosyal gruplar veya kulüpler kurarım- müdürler, okul paydaşları arasında sosyal yakınlığı geliştirmek için güle güle törenleri, kulüpler, veli-öğrenci-öğretmen birliği ve veli toplantıları kurduğunu belirtmiştir. Örneğin, bir katılımcı bunu şöyle ifade etmiştir: "Sosyal etkileşimi, okulun başarısında önemli bir rol oynar. Bunu geliştirmek için farklı törenlerimiz ve kulüplerimiz var" (M4). Ayrıca M-5 ebeveyn-öğrenci-öğretmen birliklerini ve ebeveyn toplantısının okul paydaşları arasındaki sosyal etkileşimlere katkısını şu şekilde açıklamıştır:

Okul paydaşları arasındaki sosyal yakınlığı artırmak amacıyla 16 sınıf için ebeveyn-öğrenci-öğretmen dernekleri olarak adlandırılan grupları oluşturduk. Şimdi okulumuzda, 16 sınıf için 16 veli-öğrenci-öğretmen derneğimiz var. Her sınıfta 2 ebeveyn, 1 öğretmen ve 2 öğrenciden oluşan bir veli-öğrenci-öğretmen derneği vardır. Veli-öğrenci-öğretmen dernekleri, öğretme-öğrenme sürecini değerlendirir, okulu desteklemenin yollarını bulur (örneğin, kitabı sağlar) ve maddi sorunları olan öğrencilere üniforma ve kırtasiye sağlayarak yardım eder. Bu faaliyetleri yaparak, yalnızca sosyal etkileşimleri geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda her sınıftaki okulu bırakma oranını azaltır. Ayrıca, yılda iki kez, bazen yılda 4 kez ebeveyn toplantıları yapıyoruz ve öğrencilerin davranışlarını, öğretme-öğrenme sürecini ve öğrencilerin başarısını tartışıyoruz. Ebeveyn toplantılarına mahalle (Kebele) yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve okul yöneticileri katılır. Öte yandan öğretmenler ve veliler de çok küçük oldukları için öğrencilerin psiko-sosyal gelişimini önemserler.

Ailenin ve topluluğun öğrencilerin öğrenmesine katılmalarını kolaylaştırırım- İlkokul müdürlerinin bildirdiği gibi aile, sivil toplum örgütleri ve toplum, çocukların evde ve okul etkinliklerinde öğrenmelerine aktif olarak dahil olmuşlardır. M-3 şöyle tanımlamıştır:

Öğrencilerin aileleri, örneğin, geçen yıl, sınıflar için 78 pencereyi satın aldılar. Sivil toplum örgütleri de eğitim kalitesini sağlamak için okul etkinliklerine katılırlar. Örneğin, G-cup E, sınıflar kurarak ve kitap ve laboratuvar malzemesi satın alarak öğrencilerin akademik performansını artırır. Alman kilise okulu, gerekli tüm donanıma sahip bir laboratuvar evi inşa etti. Bütün bunlar dolaylı olarak okulun sosyal sermayesini geliştirir.

Bununla birlikte, M1, “Ebeveynlerin ve toplumu okul işlerine katılmalar, öğrencilerin fırtınalı bir denizde güvenli bir liman sağlamak gibi güvenlerini sağladığını açık olmasına rağmen, okula aktif olarak katılmıyorlar” diyerek şikâyet etmiştir. M2 ayrıca, ebeveynlerin belirli bir toplantıda görünmeleri ya da bunlardan faydalanma konusunda çok az taahhütleri ve çıkarları olduğundan da şikâyet etmiştir. “Örneğin, aile toplantısında yüz iki yüz ebeveynden %25'inden daha azını bulabilirsiniz. En trajik olay, toplantıya katılan ebeveynlerin bile gerekli öneri ve yorumları veremezler. Bazen ebeveynler, çocuklarının evde ifade ettikleri davranışları gizleme eğilimindedir ve yine hata yaparlar. Dolayısıyla, bu tür sorunların sorumsuz ebeveynlerden kaynaklandığına inanıyoruz”. M2 ayrıca anne-baba ve okula önerilerini şöyle sunmuştur: “Okulun, öğrencilerin eğitimine, etiğine ve genel olarak kaliteli eğitimi geliştirmelerine yönelik olarak öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunmaları için ebeveynlere eğitim vermesi gerektiğine inanıyoruz. Ebeveynler, öğrendikleri günlük dersi anlatmalarını isteyerek çocuklarının eğitimi konusunda düşünülmeli, ancak öğrencilere öğretmenlerinin söylediklerini ve diğer alakasız konuları sormaktan kaçınmalıdır. Böylece eğitim kalitesi güvence altına alınacaktır”.

Özenli ve destekleyici bir okul kültürü yaratırım- İlkokul öğretim müdürleri, okul paydaşlarını sıcak ile karşılayarak aile tipi kurumlar oluşturmuştur. M1 bunu “Okul paydaşları arasındaki sosyal etkileşim baba, erkek kardeş, anne ve çocuk gibidir. Sıkı sıkıya bağlı bir grup olduğumuzu ve her sabah sıcak bir şekilde karşılandığımızı sanıyorum” diye belirtmiştir. M5 şunu böyle de açıklamıştır: “Eğitim sosyal bir yapıya sahiptir, bu nedenle anne-baba ve öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğretmen-öğretmen ve öğretmen-ebeveyn gibi tüm okul paydaşları aile-tipi sosyal etkileşimine ihtiyaç duyar”.

Okul paydaşlarının sık etkileşimlerini teşvik ederim- Görüşmeye katılan müdürlerin 5 kişiden 2'si sosyal ortamlarda öğrenciler ve öğretmenlerle sık sık iletişimde bulunduğunu bildirmiştir.

Katılımcı kararları uygulamam- Sosyal etkileşimi geliştirmek için müdürler, çeşitli okul paydaşlarıyla sürekli olumlu tartışma yaptıklarını bildirmiştir. Örneğin, M2 “Ebeveyn komitesiyle çoğu zaman ayda bir kez görüşüyoruz. Gerekirse, ayda iki kez telefonla arayarak buluşuyoruz. Ebeveynler, öğrencilerin öneri defterini kullanarak evde gösterdikleri genel davranış ve eylemler hakkında her şey dahil olmak üzere öneri ve yorumlar bize yazar. Ayrıca her üç ayda bir genel toplantı yapıyoruz” demiştir.

M3 bu konuyu şöyle söylemiştir:

Katılımcı karar verme türünü takip ediyorum. Önemli okul konularına dair öğretmenler, öğrenciler ve süpervizörlerle tartışmadan karar vermiyorum. Benim gözlemimden; katılımcı karar verme modelini kullanmak okul paydaşları arasında iyi bir etkileşim kurmayı sağlar. Bu okul ilçe ve il eğitim düzeyinde bir rol modelidir. Bazen onları sosyalleştirmek için, çeşitli toplantılarda öğretmenleri kasıtlı olarak farklı gruplarla ve farklı bölümlerle birlikte oturmalarını sağlarım.

b. Sosyal sermaye-İlişkisel boyutu

Müdürlerin sosyal sermayenin ilişkisel kısmı hakkındaki algıları beş tema altında toplanmıştır. Bunlar:

Diğer okul paydaşlarını dürüst ve / veya güvenilir insanlar olarak görürüm- Müdürler, okul paydaşları arasında güven, dürüst, sadık ve güven hakkında farklı görüşlere sahiplenmiştir. M1, M4 ve M5, öğretmenler, öğrenciler ve diğer okul paydaşları, müdürlerin sözlerine, eylemlerine ve kararlarına dayanarak hareket etmelerine, güven duymalarına istekli olduğunu savunmuştur. Aksine, bazı öğretmenler müdürlerinin güvenmediğine inanmıştır. Öğretmenler müdürlere ve danışmana daha az güven düzeyine sahip olduğunu bildirmiştir (Hem M2 hem de M3). Örneğin, M-2 öğretmenlerin güvenleri hakkındaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Öğretmen, istenmeyen davranışları nedeniyle öğrencilere uygun cezalar verebilir. Ancak, bu tür önlemlere özel bir okulda izin verilemez. Yöneticiler, öğrencileri bazı eylemler uygulayarak öğrencileri strese sokmak istemiyoruz. Bu ve diğer engellemelerden biriken bir

birikim nedeniyle güven ve akademik özgürlüğe sahip değiller, bu yüzden de müdürlere güvenmeyebilir. Ancak onlara güvenirim.

M-3 ayrıca öğretmenlerin müdürün sözlerine, eylemlerine ve kararlarına dayanarak hareket etmeye isteklerini ve bunun sonuçları şöyle açıklamıştır:

Demokrasi adına, birkaç öğretmen müdürün sözlerine, eylemlerine ve kararlarına dayanarak hareket etmeye istekli değildir. Öğretmenlerin çoğunluğu müfettişi ve müdürü devlet kulağı veya politikacı olarak görür ve bize güvenmez. Örneğin, geçmiş yıllarda tam gün öğretmenlik yapmanın önemini açıkladık; ancak öğretmenler bizi politikacı olarak kabul etmiş. Kararlarımızı şüpheyle bakmışlardır. Öğretmenler yarım gün (vardiya) ile çalışmaya devam ederse ve kararlarımıza şüphe ile bakmaya devam ederse, eğitim kalitesi büyük ölçüde etkilenecektir.

Ancak, hem M2 hem de M3 “Öğrenciler ve veliler, güvenilir ve dürüst insanlar olarak idari personel olarak görülebilir” demiştir.

Diğer okul paydaşları ile görüşürüm ve çalışırım- Görüşmeye katılan müdürlerden 4'ü güven, dürüst oluşturmak ve okul paydaşlarının müdürlerin sözlerine, eylemlerine ve kararlarına duydukları artırmak amacıyla tartışma için uygun bir ortam oluşturarak karar alırken ebeveyn-öğrenci-öğretmen dernekleri, öğretmenler, öğrenciler, ebeveynler ve diğer sosyal ağlarla birlikte çalışmıştır. M1 ve M4 bunu aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Güven oluşturmak için bir okul olarak toplantıdaki her etkinliği duyurur ve sınıfta veli-öğrenci-öğretmen derneği gibi farklı gruplar oluştururuz. Öğretmenlerin istekli, özgüvenini artırmak için katılımcı karar verme türlerini uygulayım. Bu, okul seviyesi olarak aldığımız kararlara açık, ve dürüst olduğumuzu gösterir. Ayrıca, doğru şekilde yaptığımız kararlar veya planlar için gerekçeleri de sunarım (M1).

Eğer öğretmenler sosyal normlara göre davranmazlarsa, sosyal açıdan iyi niyetli öğrenciler yaratacağını düşünmek zordur. Tek güven hakkında konuşmak yeterli değil, yorum yapmak ve serbestçe paylaşmak için uygun olan iyi bir ortam yaratırım. Öğrenciler, öğretmenler ve veliler de insan olduğu için birlikte çalışmaya önem veririm, bu nedenle bir başkasına aile, eğlence ve yaşam hakkında soru sormak iyidir. Dolayısıyla, okul paydaşları arasında güvene yol açar (M4).

Sözlerimi tutarım- Öğrenciler, veliler ve öğretmenler tarafından güvenilmesi için iki müdür girdikleri sözleri tuttuklarını bildirmiştir.

Başkalarına ilk sırada(öncelikle) yer veririm- İki müdür, diğer paydaşlarına tercihlerini ve fikirlerini alarak kritik bir yer vermenin önemini belirtmiştir. Örneğin, M2 fikirlerini şöyle koymuştur: “Öğretmenler ve öğrenciler için okul kararlarında görüşlerini ilk sırada alırım. Ayrıca öğretmenleri, ebeveynleri ve öğrencilerin rolünü, başarısını ve katkılarını kutlarım ve teşvik ederim”.

Kelimelerden daha çok eylemlere vurgularım- Sadece M2 “Liderlere gelince kelimelerden daha yüksek sesle konuştuğu için eylemlere önem veririm” diye bunu belirtmiştir.

c. Sosyal sermaye-Bilişsel boyut

Müdürlerin sosyal sermayenin bilişsel bölümleriyle ilgili algıları beş tema altında toplanmıştır. Bunlar:

Ortak okulun hedeflerini oluştururum-Tüm müdürler, ortak bir okulun amaçlarını ve vizyonunu oluşturduğunu, basitçe ifade ile, öğrencileri gelişmelerin her alanında başarılı kıldıklarını açıklamıştır. M5, ortak bir okulun hedeflerini oluşturmanın müdürün sorumluluğunun bir parçası olduğunu ve herkese öğrencilerin akademik performansı ortak bir hedef olarak desteklemeye aktif olarak çalışmasını belirtmiştir.

Bilgi değişimi ya da bilgi alışverişini kolaylaştırırım- Müdürler, bilgi alışverişi yada değişimi yapmak için mesajlar, toplantılar, geliştirme ekipleri ve öğretmenler formlarını kullanmışlardır. M1, bilgi alışverişi yöntemlerini “Bir okuldaki çok sayıda öğretmen, öğrencinin bilgilerini ve becerilerini öğretmen forumunda bir araya getiririm” olarak ifade etmiştir. M1 ayrıca “Değerli bilgilerin elde edilmesini farklı toplantılar ve mesajlarla kolaylaştırmaktadır” demiştir.

M2, bilgi akışını şu şekilde tarif etmiştir:

Her yönden bilgi akışını artırmak için aşağıdakileri yapıyoruz: Performansımızı değerlendirmek için her iki haftada öğretmenler ve velilerle düzenli bir toplantı yapıyoruz. Ebeveynler tarafından verilen yorumlar öğretmenler ve idari personel tarafından serbestçe değerlendirilir ve son olarak ilgili öğretmenlere geri bildirim veriyoruz. Öğrencilerin tercihlerini ve ihtiyaçlarını düzenli olarak tartışırız.

M5 ayrıca okul içindeki bilgi alışverişini geliştirme yollarını şöyle açıklamıştır:

Okul paydaşları arasında bilgi alışverişini geliştirmek ve öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirme ekipleri, 1-5 yapı ve her sınıftaki veli-öğrenci-öğretmen derneği, Kebele (mahalle) eğitim ve öğretim kurulu gibi birçok grubumuz var. Bilgi akışı, ilk önce 1-5 yapı (5 öğrenci bir araya bilgi paylaşırlar ve birbirlerine yardım etmesini kolaylaştıran bir yapıdır), sonra da sınıf başkanına rapor verir, daha sonra sınıf başkanı birim liderine rapor verir, daha sonra birim lideri okul müdürüne bildirir ve nihayet mahalle eğitim ve öğretim kuruluna ve ilçe eğitim ofisine rapor veririz.

Okul paydaşlarını paylaşılan değerlere sahip olmaya teşvik ederim- Farklı müdürler, okullarında takdir ettikleri farklı paylaşılan değerleri bildirmişlerdir. Bunlar arasında: saygı duyma, anlama, birbirini dinleme, öğrencilerin akademik sorunlarını çözülme, hoşgörü, tartışmaya inanma, birbirlerine yardım etme, topluma hizmet etmek, öğretme-öğrenme sürecini geliştirmek ve okul paydaşları arasında iyi sosyal etkileşim oluşturmaktadır.

Örneğin, M2 akademik mükemmelliği paylaşılan bir değer olarak şöyle tanımlamıştır: “Okullarımızda sahip olduğumuz ve bizi diğer okullardan farklı kılan ortak değerler, tüm KG düzeyindeki öğrencilerin okuma, yazma ve matematiksel problemlerini çözüyorlar. Basitçe söylemek gerekirse, okulumuzda bu sorunlara görülmez. Okulumuzda, birinci sınıfa katılan öğrenciler dört matematiksel denklemi mükemmel bir şekilde hesaplar ve dört dil becerisini bilir. Okulumuzdaki mükemmellik alt sınıfta, KG düzeyinde başlar”.

Okul paydaşlarını okulun hedeflerini belirlemeye aktif olarak katılmalarını sağlarım- Sosyal sermayeyi geliştirmek için (yani bilişsel boyut), iki müdür “Okulumuzun vizyonu ve hedeflerine ulaşmasını desteklemekte aktif olarak çalışırız (M2).

Okulun hedeflerini hedeflerimiz olarak kabul etmeyi teşvik ederim-M1, “Öğretmenlerin çoğunluğu tarafından kendi hedefleri olarak kabul edilen benzer okul hedeflerine sahibiz” diye tanımlamıştır.

B. Öğretmenlerin okul müdürlerinin eğitimsel liderliğin sosyal sermaye uygulamaları boyutuna ilişkin görüşleri

Tablo 4. 3. Müdürlerin Sosyal Sermaye Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Temalar	Öğretmenler								
a. Sosyal sermaye-Yapısal boyut	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9
Müdürüm, ailenin ve topluluğun öğrencilerin öğrenmesine katılmalarını kolaylaştırır.	✓	✓	✓	✓			✓		✓
Müdürüm, çeşitli sosyal gruplar veya kulüpler oluşturur.	✓	✓				✓		✓	✓
Müdürüm, özenli ve destekleyici bir okul kültürü yaratır.	✓		✓				✓	✓	✓
Müdürüm, okul paydaşlarının sık etkileşimlerini teşvik eder.			✓	✓		✓	✓		
Müdürüm, katılımcı kararları uygular.	✓	✓							
b. Sosyal sermaye-İlişkisel boyut									
Diğer okul paydaşlarını dürüst ve/veya güvenilir insanlar olarak görürüm.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
Müdürüm, diğer okul paydaşları ile görüşür ve çalışır.	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓
Müdürüm, sözlerini tutar.	✓			✓	✓	✓			✓
Müdürüm, güvenilir kültür yaratır.	✓					✓			✓
Müdürüm, başkalarına ilk sırada (öncelikle) yer verir.				✓					
Müdürüm, kelimelerden daha çok eylemlere vurgular.	✓								
c. Sosyal sermaye-Bilişsel boyut									
Müdürüm, okul paydaşlarını paylaşılan değerlere sahip olmaya teşvik eder.		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Müdürüm, bilgi değişimi ya da bilgi alışverişini kolaylaştırır.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
Müdürüm, ortak okulun hedeflerini oluşturur.	✓					✓			✓
Müdürüm, okul paydaşlarını okulun hedeflerini belirlemeye aktif olarak katılmalarını sağlar.					✓			✓	✓
Müdürüm, okulun hedeflerini hedeflerimiz olarak kabul etmeyi teşvik eder.								✓	✓

Tablo 4.3'te verilen bulgulara göre, müdürlerin sosyal sermaye uygulamalarına ilişkin öğretmen yanıtlarını üç ana temaya ayrılmıştır (yapısal, ilişkisel ve bilişsel boyut). Ayrı olarak görelim:

a. Sosyal sermaye-Yapısal boyut

Sosyal sermayenin yapısal boyutuna ilişkin, öğretmenlerin cevapları beş ana temaya ayrılmıştır. Görüşülen 9 öğretmenlerden müdürlerin 6'sı topluluğun ve ailenin öğrencilerin öğrenmesine katılmalarını kolaylaştırdığını ve 5'i çeşitli sosyal gruplar kurduğunu ve okul paydaşlarının sık ve yakın etkileşimlerini güçlendirmek için özenli bir okul kültürü oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda katılımcıların görüşleri şöyledir:

Müdürüm, ailenin ve topluluğun öğrencilerin öğrenmesine katılmalarını kolaylaştırır- Okuldaki paydaşlar arasındaki sosyal etkileşimi artırmak için, dokuz kişiden altı öğretmen, müdürlerinin mahalle (Kebele) Eğitim Kurulunu (KETB), toplumu ve aileyi, öğrencilerin evine ve okul etkinliklerine öğrenmelerini farklı komiteler ve dernekler şeklinde katılmalarını kolaylaştırmıştır.

Ö1, örneğin,

Müdürüm, aileyi ve toplumu okul işlerine katılmaya teşvik etmek için tüm çabalarını kullanmaya çalışmıştır. Ebeveynler, çocukların eğitimine aktif olarak katılımı, öğrencilerin psiko-sosyal gelişimi için esastır. Örneğin, tuvaletler yapma, laboratuvarı kurma ve okulun farklı ihtiyaçlarını karşılamada hükümetin bir katkısı olsa bile, aileler de çok katkıda bulunur.

Ö2 ayrıca ebeveynler plantasyona(fidanlığa) katılımını; sağlık profesyonelleri sağlıkla ilgili konuların öğretilmesine; trafik polisinin trafik kazası gibi trafikle ilgili konuların öğretilmesine; avukatların hukukla ilgili konuların öğretilmesine katılmayı teşvik ettiğini söylemiştir.

Ö2 ayrıca ebeveynler ve topluluklar katılımı okul paydaşları arasında yakınlık, ortak hedefler, paylaşılan değerler ve güven yarattığını bildirmiştir. Böylece okul paydaşlarının gereksiz masraflarını boşa harcamasını önler. Ö4 ayrıca “Müdürüm, ailelerin ve toplumun okul işlerine katılım yollarını belirlemesinde aile komitesine yardım eder” diye bunu açıklamıştır.

Ö7 ayrıca topluluk ve ailenin heyecan sözleriyle katılımını şu şekilde açıklamıştır:

Aileyi ve toplumu okul etkinliklerine dahil etmek için her sınıfta beş kişilikten oluşturan ebeveyn-öğrenci-öğretmen derneği ile adlandıran grubu oluşturur. Kariyerim boyunca, bu tür bir okul toplumunu hiç görmedim, çünkü aktif olarak okul etkinliklerine katılıyorlar. Örneğin geçen yıl, bir bilgisayar evi inşa ettiler ve her bir ebeveyninden 150 ETB toplayarak sınıflar için 78 pencere satın aldılar.

Ö9, topluluğun ve ailenin katılımını şöyle ifade etmiştir:

Okul aynı zamanda topluluğu okula yardım edebilmesi için toplumla iletişim kurar. Ebeveyn-öğretmen dernekleri gibi diğer kurumlar, öğrencilerin disiplin konularına odaklanarak okula aktif olarak katılırlar. Öğrencilerin yaptıkları sorunun derecesine bağlı olarak, ebeveyn-öğretmen derneği öğrencileri birden iki yıla kadar cezalandırabilir. Kebele başkanının altındaki Kebele Eğitim Kurulu (KETB) gibi diğer kurumlar da okulun mali konularını yönetimde yer alır.

Müdürüm, çeşitli sosyal gruplar veya kulüpler oluşturur- Öğretmenler, iyi bir sosyal etkileşim kurmak için müdürleri farklı sosyal gruplar, sosyal komiteler, sosyal programlar, sosyal etkinlikler ve kulüpler oluşturduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, Ö1, “Okuldaki öğretmenler arasında, yardım edebileceğimiz ve bilgi paylaştığımız amacıyla gelişim ekipleri adında gruplarımız var. Öğrenciler durumlarını ve bilgilerini birbirlerine paylaşmalarına yardımcı olan 1-5 adı gruplar vardır. Her sınıfta, öğretme ve öğrenme sürecini değerlendirmeyi amaçlayan bir ebeveyn-öğrenci-öğretmen derneği de vardır. Yukarıda belirtilen ekiplerini kurarak, müdür okul paydaşları arasındaki sosyal bağlantıyı arttırmaya çalışır”.

Ö2 ayrıca “Öğretmenlerin farklı özellik ve davranışları vardır. Örneğin, bir öğretmen veya öğrenci, kişiliğinin özelliklerinden utangaç ve içe dönük olabilir ve grup tartışmasındaki kötü tecrübesi nedeniyle sessiz kalabilir, o durumda müdür, bir katalizör, koordinatör ve denetleyici olarak ebeveyn-öğrenci-öğretmen derneği, kulüp ve benzeri gibi çeşitli sosyal gruplara katılmaya onları öğretmenleri teşvik eder. Aynı zamanda ayrıca yeni öğretmenleri farklı sosyal gruplara alıştırır.

Ö9 ayrıca şöyle açıklamıştır:

Okul müdürü iyi bir kişiliğe sahiptir. Müdürümüz etkileşimi güçlendirmek için farklı komiteler ve sosyal gruplar oluşturur. Öğretmen-öğretmen etkileşimi, örneğin, çok iyi görünür. Okulun yönetimi, öğretmenler arasındaki etkileşimi geliştirmek için çeşitli etkinlikler ve olayları hazırlar. Örneğin, yeni personeli için hoş geldin ve okuldan ayrılan personeli için güle güle programları amacıyla yılda iki kez toplanan öğretmenlerden oluşturan bir sosyal komite bulunmaktadır. Ayrıca farklı olsun-araya (get-together) programı düzenleriz.

Müdürüm, özenli ve destekleyici bir okul kültürü yaratır- 9 öğretmenden 5'inin müdürlerinin bir önemseyici ya da özenli okulu kültürü oluşturarak sosyal etkileşimlerinin geliştirilmesinde bütünleyici bir rol oynadığını açıklamışlardır. Ayrıca Ö7, Ö8 ve Ö9, okul paydaşları arasındaki etkileşimlerin yakınlığının aile-tipi gibi olduğunu da açıklamışlardır. Yeni işe alınan bir öğretmen (Ö1), “Ben bu okulda yeni bir öğretmenim ve müdür yine bir bebek gibi yardımcı olur. Beni okul kültürüne ve okulun farklı normlarına ya da sosyal gruplarına alıştırılmış”. Ayrıca Ö9, çocukları ve diğer okul paydaşlarını destekleyici ve ilgi çekici sosyal etkileşimlerden nedeniyle şanslı olduğunu bildirmiştir.

Müdürüm, okul paydaşlarının sık etkileşimlerini teşvik eder- Öğretmenler tarafından bildirildiği gibi, okul paydaşları arasındaki sosyal etkileşim iyidir. Bununla birlikte, Ö6 ebeveynlerinin diğer paydaşlardan daha az etkileşime sahip olduğunu şu şekilde tanımlamıştır: “Gözlemlerimden öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğretmen-öğretmen, öğretmen-müdür iyi iletişime ve yakınlığa sahibiyiz ebeveyn ve diğer okul paydaşları hariç”.

Müdürüm, katılımcı kararları uygular- Hem Ö1 hem de Ö2, okul müdürlerinin okul paydaşları arasındaki sosyal etkileşimde okul kararlarına dahil ederek önemli bir rol oynadıklarını belirtmiştir. Örneğin, Ö1 “Öğretmen toplantısında, müdür bizden farklı gruplarla oturmamızı ister. Bu aynı zamanda öğretmenlerin birbirlerini tanımalarının bir yoludur”.

Ö2 bunu şöyle açıklamış: ‘Sosyal etkileşimi geliştirmede, müdür okuldaki masadaki tüm paydaşların sesini başka bir şeye gitmeden önce konuşma fırsatı vererek duyur ’.

b. Sosyal sermaye-İlişkisel boyut

Öğretmenlerin sosyal sermayenin ilişkisel kısmı hakkındaki algıları altı tema altında toplanmıştır. Bunlar:

Diğer okul paydaşlarını dürüst ve/veya güvenilir insanlar olarak görürüm- Öğretmenler kendilerine, öğrencilerin ve diğer okul paydaşlarının, müdürlerin sözlerine, eylemlerine ve kararlarına dayanarak güven duyduklarını belirtmiştir. Güvenin genelleştirilmesinde bir fark var. Örneğin, Ö3 ve Ö4, bazı öğretmenler, öğrenciler ve diğer okul paydaşları, müdürlerin sözlerine, eylemlerine ve kararlarına dayanarak hareket etme konusunda güven duymadıklarına ya da istekli olmadıklarını belirtmiştir. Ancak, Ö4, “Tüm öğretmenler ve öğrenciler, müdürlerin sözleri, eylemleri ve kararları temelinde hareket etmeye güvenirler ve isteklidirler” demiştir.

Ö2 ayrıca bunu şöyle belirtmiştir:

Öğretmenlerin çoğunluğu müdürün kararlarına göre çalışır. Bazen, kararlar toplulukların ve öğrencilerin refahına aykırı ise, öğretmenler müdürün sözlerini, eylemlerini ve kararlarını takip etmez. Ayrıca, gözlemlerime göre, birkaç müdür dikkatsizlikleri, yaşları ve istemeyen davranışlarından nedeniyle iyi davranamazlardır ve öğretmenler müdürlerin kararlarını takip etmemelerine yol açar.

Müdürüm, diğer okul paydaşları ile görüşür ve çalışır- 9 öğretmenden 7'si müdürlerinin okul paydaşları arasında güven geliştirmede okul paydaşlarını okul kararlarına dahil ederek çok önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Ö2, okul işlerine katılmanın önemini şöyle tanımlamıştır

“Okul işlerine katılmaktan başka şeyler ile güveni geliştirilmez”. Ö5, tüm okul paydaşlarına güven geliştirmek için sorumlu olduğunu şöyle tanımlamıştır:

Tüm öğretmenler müdür veya müdür yardımcısı olma kapasitesine sahiptir, ancak bunu yapmak için motive değildir. Okuldaki okul paydaşları arasında güven oluşturmak için tüm sorumlu olanlar, okul faaliyetlerini okulun misyonuna göre yapmaya çalışmalıdır. Bu sadece okul müdürünün faaliyetleri değildir.

Okul paydaşları arasında güven oluşturmak için, Ö7 müdürünü aşağıdaki gibi tanımlamıştır:

Müdür, toplantıda uzlaşmaya varılamadığında başkalarının fikirlerine saygı gösterir. Tartışmaya, fikri yürütmeye ve nihai kararlara ulaşmaya inanır. Davranışlarını beğendim. Her dönemin sonunda hem okul müdürü hem de meslektaş olarak okuldaki paydaşlar arasında güvenilirlik sağlamak için öğretmenlere zamanlı, uygun ve dürüst geri bildirimde bulunur.

Müdürüm, sözlerini tutar- Öğretmenler ve öğrenciler arasında güven oluşturmak için görüşülen 9 öğretmeninden 5'i müdürlerini sözlerini tutan kişiler olarak tanımlamıştır. Örneğin, Ö6, “Herkes başkalarını güvenilir ve dürüst olan insanlar olarak gördüğü iyi bir ortama sahibiz. Böyle dürüst bir kültürün oluşturulmasında müdür, rol model olarak aslanın payını (Lion's share) alır”.

Ö9 güvenmekle söz tutmak arasındaki ilişkiyi belirtmiştir; “Müdürüm genellikle öğretmenler ve öğrenciler tarafından güvenilmesi için sözlerini tutar. Ne kadar çok sözün peşindesin, başkaları tarafından güvenilebilecek olanaklar o kadar fazla olur”.

Müdürüm, güvenilir kültür yaratır- Üç öğretmen de müdürlerinin dürüst, sadık ve güvenilir bir okul kültürü yaratmadaki rolünü açıklamıştır.

Müdürüm, başkalarına ilk sırada (öncelikle) yer verir- Ö4 ayrıca müdürünün güven geliştirmedeki rolünü de böyle açıklamıştır:” Müdür, yaptığı iş için kredi aramaz. Aksine sır saklar ve bazen başarısını diğer okul paydaşlarına aktarır”

Müdürüm, kelimelerden daha çok eylemlere vurgular- Ö1 ayrıca, müdür eyleminin pratik eyleminden dolayı güven geliştirmede kritik bir rol oynadığını açıklamıştır.

c. Sosyal sermaye-Bilişsel boyut

Sosyal sermayenin bilişsel boyutuna dayanarak, öğretmenlerin cevapları beş ana tema altında toplanmıştır. Görüşmeye katılan 9 öğretmenden, 8'i müdürlerinin okul paydaşlarını paylaşılan değerlere sahip olmaya teşvik ettiğini ve bilgi alışverişini kolaylaştırdığını bildirmiştir.

Katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Müdürüm, okul paydaşlarını paylaşılan değerlere sahip olmaya teşvik eder- Öğretmenler, kendi okullarındaki paylaşılan değerler algısına göre farklı gösterir. Genel olarak katılımcılar aşağıdakileri paylaşılan değerler olarak bildirmişlerdir: Öğretmenler iş birliği içinde çalışır, misafirperverlik, itaat, dürüstlük, saygı gösterme, sorumluluklara uyma, öğretmenler ve aileleriyle iyi iletişim kurma, öğrencilerin iyi performans göstermeleri için teşvik etmektedir. Örneğin, Ö3, müdürünün rolünü şöyle açıklamıştır:

Müdür, öğrenciler arasındaki davranış ve politikalar hakkında paylaşılan değerler oluşturmak için bayrak standında zaman çizelgesi (matematik), haberler hakkında öğrencilere soru sormakta ve iyi performans göstermelerini teşvik eder.

Ö4 ayrıca “Biz (öğretmenler) mutluluk ve keder zamanında birlikteyiz” diye bir paylaşılan değerler olarak söylemiştir. Ö7 ayrıca okulunun paylaşılan değerlerini şöyle tanımlamıştır:

Bu okulda takdir ettiğim paylaşılan değeri, tüm okul paydaşları iyi performans gösteriyor; Böylece, okula ilçe, il ve bölge eğitim ofisi tarafından bir ödül verilmesi yol açmaktadır.

Müdürüm, bilgi değişimi ya da bilgi alışverişini kolaylaştırır- Öğretmenler belirttiği gibi, müdürleri akran denetimi, paylaşımlar, mesajlar, sosyal öğrenme ve toplantı şeklinde bilgi alışverişine teşvik etmişlerdir. Ö3, müdürünü şu şekilde tanımlamıştır:

Sınıflar arası bilgi alışverişini geliştirmek için aynı konuyu ve aynı sınıf seviyesinde öğreten öğretmenler bir araya getiren olan forum denilen gruplarımız var. Forumun amacı, öğretmenlerin sosyal etkileşimini artırmak, benzer sınavı vermek, öğrencilerin davranışsal olumlu şeklinde değiştirmek, sınavların zorluk seviyesini incelemektir. Ek olarak, bilgi alışverişinde kullanılan bir bölüm toplantımız var.

Bununla birlikte, Ö6 okul içindeki ve eğitim ofisi ile bilgi alışverişini durumunu şu şekilde tanımlamıştır: “Gönüllüler okulu kurduğundan, ilçe eğitim ofisi özel bir okul olarak

sayılmışlardır. Bu nedenle, ilçe eğitim ofisi ile fazla bilgi alışverişinde bulunmadık. Ancak okul içinde bilgi paylaşıyoruz”.

Ö7, il ve bölge eğitim ofisinde bilgilerin yer değiştirdiğini bildirmiştir.

Alt seviyede bilgi alışverişi sağlam ve doğrudur; ancak, okulda öğrenim gören veya sınavı geçen öğrenci sayısını yukarıdaki eğitim ofislerine bildirdiğimizde, numarayı değiştirmiş ve istatistiksel ve politik amaçlar için bir artış yapmıştır.

Müdürüm, ortak okulun hedeflerini oluşturur-Öğretmenler, okul hedefi öğrencileri başarılı kılmak olduğunu belirtmiştir.

Ö1 bunu şöyle ifade etmiştir: “Müdürüm, okulun hedefine ulaşma yollarını tartışmak için aile toplantıları, öğrenci toplantıları ve öğretmen toplantıları gibi çeşitli toplantıları çağırır”. Diğer ise: *İl düzeyinde ve ülke düzeyinde en iyi okullardan biri olma vizyonumuz var. Bunu başarmak için hepimiz okul stratejilerini tanımlamak ve uygulamak konusunda aktif olarak çalışırız* (Ö6).

Müdürüm, okul paydaşlarını okulun hedeflerini belirlemeye aktif olarak katılmalarını sağlar- Üç öğretmen, okul müdürleri okuldaki paydaşlarını dahil ederek okulun hedeflerini tanımladığını ve uyguladığını bildirmiştir. Ö9 “Başlangıçta okulun hedeflerini belirlemede aktif olarak katıldığımız için okulun hedeflerini uygulamada büyük bir heyecan ve ilgi hissederiz ya da gösteririz” olarak tanımlamıştır.

Müdürüm, okulun hedeflerini hedeflerimiz olarak kabul etmeyi teşvik eder- Ö8 ve Ö9, müdürleri okul paydaşlarını okulun hedeflerini hedeflerimiz olarak kabul etmeye teşvik etmedeki rolünü söyle açıklamıştır.

Ö8 “Kişisel hedefimiz olarak belirlediğimiz ortak bir vizyonumuz var ve bunu başarmak için ortak çıkar peşinde koşuyoruz” demiştir. Ayrıca, Ö9 bunu “Okul paydaşlarının başlangıçta okulun hedeflerini tanımlamakta dahil edilmesinden dolayı öğretmenler okulun hedeflerini bize ait hedefler olarak kabul ederiz ve anlamlı bir şekilde katılırız” demiştir.

4.1.2.2. Müdürlerin ve Öğretmenlerin Müdürlerin Eğitbilimsel Liderliğin Akademik Sermaye Uygulamaları Boyutuna İlişkin Görüşleri

İkinci kısım olarak, müdürlerin eğitbilimsel liderliğin akademik sermaye uygulamaları boyutna ilişkin müdürlere ve öğretmenlere sorulmuştur. Sosyal sermaye gibi, akademik sermaye de

müdür ve öğretmen görüşleri arasında biraz farklılık göstermiştir. Ayrıca onların cevapları sırasıyla tablo 4.4 ve 4.5'te verilmiştir.

A. Okul müdürlerinin müdürlerin eğitbilimsel liderliğin akademik sermaye uygulamaları boyutuna ilişkin görüşleri

Tablo 4. 4. Müdürlerin Akademik Sermaye Uygulamalarına İlişkin Müdürlerin Görüşleri

Temalar	M1	M2	M3	M4	M5
Öğretmenleri farklı öğretim metodolojileri kullanmayı teşvik ederim.	✓	✓	✓	✓	✓
Öğrencilerin öğrenmelerini gerçek dünya problemleriyle ilişkilendirmelerini sağlarım.	✓		✓	✓	✓
Öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmasını sağlaması için öğretmenleri teşvik ederim.	✓	✓	✓		
Öğrencileri birbirlerine yardımcı olacak şekilde gruplara ayırıyorum.		✓		✓	✓
Öğretmenlere farklı sürekli değerlendirme teknikleri kullanmaları için takdir ederim.	✓	✓			
İyi performans gösteren öğrencileri takdir ederim.		✓			

Tablo 4.4'te verilen bulgulara göre, eğitbilimsel liderliğin akademik sermaye boyutuna ilişkin müdürlerin cevapları altı ana tema altında sınıflandırılmıştır. Tüm müdürler öğretmenleri sınıfta çeşitli öğretim metodolojileri kullanmaya teşvik ettiklerini bildirmiştir. Görüşmeye katılan 5 müdürden 4'ü öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini gerçek dünya problemleriyle ilişkilendirmelerini kolaylaştırdığını belirtmiştir.

Katılımcılar görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Öğretmenleri farklı öğretim metodolojileri kullanmaya teşvik ederim-Tüm müdürler öğretmenleri çeşitli öğretim yardımcıları ve materyalleri sağlayarak farklı öğretim metodolojilerini kullanmaya teşvik ettiklerini belirtmiştir.

M1 ve M3 şöyle tanımlamıştır:

Başlangıçta bir sınavı yaptıktan sonra, öğrencileri düşük, orta ve daha yüksek başarılı olmak üzere üç gruba ayırıyoruz. Daha sonra, müdür olarak, öğretmenleri düşük alan öğrenciler için öğretmenler ekstra derse vermeye teşvik ederim (M1); ve

Öğretmenlerin çeşitli öğrenme stratejileri kullanmaları teşvik edilir. Düşük performans gösteren öğrencilere yardımcı olmak için öğretmenler ekstra dersi sağlar (M3).

M5 ayrıca şunu da eklemiştir: “Öğretmenlerin projeleri, medyayı (imaj ve model etkinlikleri), öğrenci merkezli öğretim metodolojisini kullanmaları teşvik edilir”.

Öğrencilerin öğrenmelerini gerçek dünya problemleriyle ilişkilendirmelerini sağlıyorum- Müdürler, öğretmenleri özellikle fen dersleri için laboratuvar, bilgisayar ve medya yardımıyla pratiğe dayalı etkinlikler vermeye teşvik etmiştir. Ancak M1, öğretmenlerin deneyimleri nedeniyle öğrencilerin öğrenmelerini gerçek dünya problemleriyle ilişkilendirmenin etkisizliğini söyle bildirmiştir.

Birkaç öğretmen dışında, öğretmenlerin çoğunluğu, eski eğitim sistemine göre yani teoriye odaklanan müfredatı ile öğrendikleri için teoriye odaklanıyorlar. Bu nedenle, öğrencilerin öğrenmelerini gerçek dünya problemleriyle ilişkilendirmeleri daha az olasıdır. Uygulama temelli eğitim var ancak etkili değildir.

M5, “Öğretmenleri öğrencilerin öğrenmelerini gerçek dünya sorunlarıyla ilişkilendirmeye teşvik etmek için tam donanımlı laboratuvar araçlarına sahip değiliz. Ancak, öğrenciler sınıfta öğrendikleri farklı renkleri ve asitleri yapmak için ağaçlar gibi yerel materyalleri kullanırlar. Ayrıca öğrencileri plantasyona (fidanlığa) katılmaya teşvik ederiz” demiştir.

Öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmalarını sağlaması için öğretmenleri teşvik ederim-3 müdürü, kolejler ve üniversitelerle iş birliği yaparak vizyon yapısıyla öğrencilerin kendi anlayış ve bilgilerini oluşturmalarına yardımcı olmaları için öğretmenlerin teşvik ettiğini açıklamıştır.

M1, öğrencilerin yaratıcılıklarındaki vizyon yapısının rolü şu şekilde belirtmiştir:

Öğrencileri kendi bilgilerini oluşturmaya teşvik etmek için vizyon yapısı olarak adlandırılan gruplarımız var. Bu yapıda, her öğrenci vizyonuna göre kategorize eder ve kendi medya, yaratıcılık ve bilgilerini uygular ve gösterir. Örneğin, bir öğrenci doktor olmak isterse, ilk yardım gösterisini sunar. Ancak, öğrenci sayısından dolayı tüm öğrencilerle takip etmek zordur.

M2, “Yılın başında, her öğrenci kendi hedeflerini belirlemeye teşvik eder” diye de eklemiştir.

Öğrencileri birbirlerine yardımcı olacak şekilde gruplara ayırırım- Zayıf performans gösteren öğrencilerin kazanımlarını geliştirmek için müdürler, öğrenciler birbirlerine yardım etmeleri için iyi bir atmosfer yaratarak onlara yardım eder. Bir katılımcı bunu şöyle tanımlamıştır:

Öğrencileri, beş öğrenciye bölerek paylaşılan öğrenme şeklinde öğrenmelerini sağlarız. Birlikte çalışırlar, kaçırdıkları günler için notlarını kopyalarlar ve birbirleriyle sınavlar, ödevler, medya veya projeler hakkında konuşurlar. Öğrencileri takım halinde sınıflandırmak,

akademik ve sosyal problemleriyle başa çıkmalarına yardımcı olur (M4). Ayrıca M5, “Öğrencileri birbirleriyle yardım etmeye ve rekabet etmeye teşvik eden elverişli bir ortamımız vardır” demiştir.

Öğretmenlere farklı sürekli değerlendirme teknikleri kullanmaları için takdir ederim- Müdürler bildirdiği gibi, öz değerlendirme, akran değerlendirme, projeler, ödev ve sınıf çalışması vb. sürekli değerlendirme teknikleri kullanımı öğretmenlerine takdir etmişlerdir.

M1 bunu şöyle açıklamıştır: “Gün, hafta ya da dönem için sabit bir ödevi çerçeveyi yok. Öğretmenler ödevi, sınıf çalışması ve projeler müfredat ve ders planlarına göre sunar. Ayrıca öğretmenlerin müfredatı takip edip etmediklerini denetleriz”.

M2 ayrıca şöyle açıklamıştır,

Okulumuzda çok az öğrencimiz (sınıfta başına 15 veya 16 öğrencisidir) bulunduğundan, öğretmenler öğrencilerin ödevlerini ve sınıfta çalışmalarını kontrol etmek için yeterli zamana sahiptirler. Bir öğretmen ödevini ilk kez yapmayan öğrencileri bulursa, ertesi gün yapmalarını önerir ve eğer bir gelişme bulunamazsa yöneticiye yollar.

İyi performans gösteren öğrencileri takdir ederim- M2, öğrencilerin akademik sermayesini arttırmanın bir yolunu şöyle açıklamıştır: “Daha iyi sonuçlar elde eden öğrencilere ödül veririz (çoğunlukla 1-5 arasında olanlara)”.

B. Öğretmenlerin müdürlerin eğitbilimsel liderliğin akademik sermaye uygulamaları boyutuna ilişkin görüşleri

Tablo 4. 5. Müdürlerin Akademik Sermaye Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Temalar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9
Müdürüm, öğretmenleri farklı öğretim metodolojileri kullanmaya teşvik eder.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Müdürüm iyi performans gösteren öğrencileri takdir eder.		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Müdürüm, öğrencilerin öğrenmelerini gerçek dünya problemleriyle ilişkilendirmelerini sağlar.	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓
Müdürüm, öğretmenlere farklı sürekli değerlendirme teknikleri kullanmaları için takdir eder.	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓
Müdürüm, öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmalarını sağlaması için öğretmenleri teşvik eder.	✓		✓	✓				✓	✓
Müdürüm, öğrencileri birbirlerine yardımcı olacak şekilde gruplara ayırır.		✓	✓				✓	✓	
Müdürüm, iyi performans gösteren öğretmenleri takdir eder.			✓						

Tablo 4.5'te verilen bulgulara göre, müdürlerin öğrencilerin akademik sermayesini geliştirmeye yönelik uygulamalarına ilişkin olarak, öğretmenlerin cevapları yedi ana temaya ayrılmıştır. Tüm

müdürler gibi, tüm öğretmenler ayrıca müdürlerinin onları sınıfta çeşitli öğretim metodolojileri kullanmaya teşvik ettiğini bildirmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerden 8 öğretmen de müdürlerinin iyi performans gösteren öğrencileri takdir ettiğini belirtmiştir.

Derinlemesine görelim:

Müdürüm, öğretmenleri farklı öğretim metodolojileri kullanmaya teşvik eder-Tüm öğretmenler, müdürleri öğrenci merkezli yaklaşımlara odaklanarak farklı öğretim metodolojileri kullanmaya teşvik ettiğini belirtmiştir.

Ö4 şöyle açıklamıştır: *Öğrenci merkezli öğretim metodolojilerini uygulayacak materyal kıtlığı olsa bile, müdür, öğretmenlerin öğretimini ileriye aktarmak için tüm çabalarını dener. Ayrıca, müdür bizi gösteriyi kullanmaya teşvik eder. Ayrıca her öğrencinin farklı bir öğrenme stiline sahip olması nedeniyle derslere birkaç öğretim metodolojisi dahil etmeye çalışırım. Bu, öğrencilerin sınıfta meşgul kalmalarını sağlar.*

Ö9, kendi müdürünü şöyle açıklamıştır: “Eyleme/pratiğe yönelik ve aktif öğrenme sistemi sağlamak için müdür sadece bunu yapmamızı emreder, öğretmenlere daha fazla yardım verilmez. Bunu yapmak öğretmenlerin görevidir”.

Müdür ve ben iyi performans gösteren öğrencileri takdir ederiz-Görüşmeye katılan öğretmenlerden 8 öğretmen müdürlerinin ve kendileri iyi performans gösteren öğrencileri takdir ettiklerini belirtmiştir.

Örneğin katılımcılar takdir tekniklerini şu şekilde tanımlamıştır: “Öğrencinin elini alkışlatacağımı; onlara "Zeki, Güzel, Harika" gibi güzel sözler söylerim; kalemler, kurşun kalemler ve diğer materyaller sağlarım” (Ö2); “Müfredat dışı etkinlikler yaparım” (Ö3); “Kalemleri, kurşun kalemleri, kitapları ve parayı sağlayarak onları güçlendiririm” (Ö5); “Sınıftaki bütün öğrencilerin önünde ahlaki tanıma sağlarım” (Ö9).

Müdürüm, öğrencilerin öğrenmelerini gerçek dünya problemleriyle ilişkilendirmelerini sağlar- Öğrencilerin öğrenmelerini gerçek dünya problemleriyle ilişkilendirmek için öğretmenler, öğrencilere medya hazırlar (görüntüleri içeren aktiviteler), laboratuvar merkezlerinde ve yerel ortamda pratik yaptırır.

Örneğin, Ö2 bunu şöyle belirtmiştir: *Müdürüm, öğretmenleri öğrencilerin öğrenmelerini gerçek dünyadaki sorunlara bağlamaya teşvik eder. Ayrıca, onu bağlamak için elimizden geleni yapıyoruz. Örneğin, öğrenciler resmi çizdiğinde, ilk olarak onlara örneklerle nasıl çizileceğini*

anlattıktan sonra laboratuvarında veya sınıfta tek başlarına çizmeye teşvik ediyoruz. Çok iyi yaparlarsa onları teşvik ediyoruz; değilse, tekrar çizmek için ellerini tutuyoruz.

Ö6, yetişkinler için pratik uygulamaya odaklandığını söyle açıklamıştır. “Yetişkinler için para biriktirme yolları, çocuk gelişimi ve benzeri gerçek dünyadaki sorunlar hakkında uygulama- temelli eğitim veriyoruz. Öğrenciler için uygulamaya dayalı etkinlikler sunduğumuzu söylemek zordur”.

Müdürüm, öğretmenlere farklı sürekli değerlendirme teknikleri kullanmaları için takdir eder- Görüşmeye katılan 9 öğretmenden 7'si, müdürlerinin ödevi, sınav, pratik projeler, yansıma, akran ve öz denetim vb. gibi sürekli değerlendirme tekniklerini kullanmalarını takdir etmede çok önemli bir rol oynadıklarını belirtmiştir.

Ö2 bunu söyle açıklamıştır: *Okul ödevi çerçevesi yoktur, ancak yapılacak faaliyetleri içeren günlük, haftalık, aylık ve yıllık bir plan vardır. Her ay bir sınav var. Öğrenciler okula tamamlanmış ödevleriyle gelip gelmediğini değerlendirmekte, müdür, ders planını ve öğrenci notunu doğruluğu kontrol eder.*

Ö4 ayrıca değerlendirme tekniklerini söyle açıklamıştır: “Ödevi, öz değerlendirme ve projeler gibi farklı değerlendirme teknikleri kullanırım. Günde ödevi çerçevesi üç bölümden oluşturmaktadır: selamlama, son derste öğrettiklerimi revize etme ve bugünkü dersi tahtaya yazmadan ve okumadan önce açıklama yapma, ardından öğrencileri kitaplarını okumaya davet etmektedir”.

Ö5 bu konuda müdürünün düşük performansını şöyle tanımlamıştır: *Müdürüm, beni iyiden üstüne ilerletmek için yapacak bir şeyi yok. Yoluma gidiyorum. Haftalık olarak bir ders planında ödevi çerçevemiz var. Her ders planında 5 iş günü için bir faaliyetler bölümü vardır. Müdür, öğrencilerin ödevlerini yapıp yapmadıklarını kontrol etmez. O birinci sınıfı bile kontrol etmez.*

Bununla birlikte, Ö5, “Dönemin başında belirledikleri belirli hedeflere yönelik kendi ilerlemelerini öz-değerlendirme fırsatını veriyoruz. Ayrıca, sınıfta oturma düzenlerini karıştırarak, akran konuşmaları biçiminde öğrencilere yardımcı oluruz. Bazen, öğrenciler derslerden öğrendikleriyle ilgili düşüncelerini de sağlarım, böylece öğrenciler derse yaklaşmalarına izin verir”.

Ö7, derslere dayalı farklı değerlendirme tekniklerinin kullanımını şöyle tanımlamıştır:

İsteseler de istemeseler de öğrencilere ödevi vermek zorundayız; ancak, ödevlerinin sıklığı ve türleri derslere göre farklılık göstermektedir. Beden eğitimi ve Bilim bölümü için örneğin, öğretmenler projeler sunarlardır. Ayrıca, Amharca, İngilizce ve Matematik bölümleri için çoğunlukla sınıf çalışması ve ödevi sunarlardır.

Müdürüm, öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmalarını sağlaması için öğretmenleri teşvik eder- beş öğretmen, öğrencileri kendi bilgilerini oluşturmalarına yardımcı olmalarını teşvik etmede müdürleri önemli bir rol oynadığını bildirmiştir.

Örneğin, Ö1, bunu şöyle açıklamıştır: “Öğrenciler her sınıfta kendi bilgilerini oluşturmaları teşvik edilir. Geçmiş iyi deneyimlerimizi kullanarak onlara tavsiye veririz ve öğrencileri bu konuda daha fazla çalışmaya teşvik ederiz”. Ö4 bunu eklemiştir: *Öğrenciler kendi bilgilerini oluşturmalarını sağlamak için farklı kitaplar okumalarını ve kitapları arkadaş olarak saymalarını öneririm; sırayla, okuduklarında buldukları meraklı konuları bize sormalarını teşvik ederim.*

Ö9 ayrıca kulüpler öğrencilerin yaratıcılıklarını göstermenin bir yolu olarak aşağıdaki açıklamıştır: “Öğrencilerin yeteneklerini geliştirmesine ve ilgi alanlarına uygun olarak yaratıcılıklarını gösterebilmeleri için çeşitli kulüplerde kayıtlı olurlar”.

Müdürüm, öğrencileri birbirlerine yardımcı olacak şekilde gruplara ayırır- Görüşülen öğretmenlerden 4'ü öğrencilerin akademik olarak birbirlerine yardımcı olmaları için öğrenciler arasında yapıcı ilişkiler kurduklarını açıklamıştır. Örneğin, “Aileleriyle çalışıyorum, zayıf öğrencileri iyi performans gösteren öğrencilerin yanına oturtuyorum” (Ö2); “Öz değerlendirme ve akran değerlendirme kullanıyorum” (Ö8); “Öğrencileri karıştırıyorum- normalde 5 öğrenciyi bir gruba ayırıyorum ve bazen bire bir gruplandırıyorum” (Ö3).

Müdürüm, iyi performans gösteren öğretmenleri takdir eder- Ö3, öğrencilerin akademik başarıları için öğretmenlerin takdir edilmesinin rolünü şu şekilde belirtmiştir:

Yıllar önce, öğretmenlerin öğretimini ilerine iletirmek için, okul müdürü ve il ve ilçe eğitim memurları finansal destek sağlamıştır, ancak şimdi toplantıda etkinliklerini örnek alarak tanıma sağlıyorlar. Böylece, öğrencilerin akademik sermayelerini olumlu yönde etkiler.

4.1.2.3. Müdürlerin ve Öğretmenlerin Müdürlerin Eğitbilimsel Liderliğin Entelektüel Sermaye Uygulamaları Boyutuna İlişkin Görüşleri

Bu bölüm aynı zamanda iki alt bölümden oluşturur- müdürlerin entelektüel sermaye uygulamaları boyutuna hakkındaki ilk müdürlerin görüşleri ve ikinci öğretmenlerin görüşleridir

A. Okul Müdürlerinin müdürlerin eğitbilimsel liderliğin entelektüel sermaye uygulamaları boyutuna ilişkin görüşleri

Tablo 4. 6. Müdürlerin Entelektüel Sermaye Uygulamalarına İlişkin Müdürlerin Görüşleri

a. Entelektüel sermaye-İnsan sermayesi	M1	M2	M3	M4	M5
Öğretmenler arasındaki ekip çalışmasını teşvik ederim.	✓	✓	✓	✓	
Öğretmenler arasında deneyimler ve fikirler paylaşımını teşvik ederim.			✓	✓	✓
Öğretmenler arasında akran denetimini kolaylaştırırım.	✓	✓			
Benimle deneyim ve zorlukların paylaşımını teşvik ederim.		✓			✓
b. Entelektüel sermaye-Yapısal sermaye					
Okulu ve okulun müdürünü serbestçe eleştirmeyi teşvik ederim.	✓	✓	✓	✓	✓
Okul stratejileri ve eylem planlarını öğretmenlerle tartışırım.	✓	✓	✓	✓	✓
c. Entelektüel sermaye- İlişkisel sermaye					
Şehir içindeki okullarla deneyimlerin paylaşılmasını desteklerim.	✓	✓	✓		
Şehir dışındaki okullarla deneyimlerin paylaşılmasını desteklerim.	✓				

Tablo 4.6' da verilen bulgulara göre, okul **müdürlerinin müdürlerin eğitbilimsel liderliğin entelektüel sermaye uygulamaları boyutuna ilişkin** cevapları sekiz tema ile üç alt boyuta sınıflandırılmıştır. Ayrı görüşelim:

a. Entelektüel sermaye-İnsan sermayesi

Müdürlerin entelektüel sermayenin insan sermayesi hakkındaki görüşleri dört ana başlık altında toplanmıştır. Görüşmeye katılan müdürlerden 4'ü, öğretmenler arasında takım çalışmasını teşvik ettiğini belirtmiştir.

Öğretmenler arasındaki ekip çalışmasını teşvik ederim-Dört müdür, öğretmenlerin yeteneklerini geliştirmede öğretmenler arasında geliştirme takımları, departman toplantıları, sınav komiteleri ve sosyal komiteler gibi takım çalışmasını teşvik ederek önemli bir rol oynadıklarını belirtmiştir.

Örneğin, M1 bunu şöyle açıklamıştır: *Geliştirme ekiplerinde ve bölüm toplantılarında öğretmenlerin bilgilerini, deneyimlerini, fikirlerini ve bilgilerini paylaşmaları teşvik edilir (Örneğin, ders planları oluşturmada). Öğretmenler ayrıca bilgilerini sosyal öğrenme şeklinde*

paylaşırlar. Bana gelince, insan sermayesini (öğretmenlerin yeteneği) geliştirmek için, bir bireyin sermayesine odaklanmaktan çok gruplara ve ekiplere odaklanmayı tercih ederim.

M3 ayrıca yaptığı şeyi şu şekilde tarif etmiştir: *Sınav komitesi, sosyal komitesi ve geliştirme ekipleri gibi farklı takımlar oluşturmak ve öğrenme paylaşımını iyi bir norm haline getirmek için bölüm başkanlarına teşvik ederim.*

Öğretmenler arasında deneyimler ve fikirler paylaşımını teşvik ederim- Öğretmenlerin bilgilerini geliştirmesi için okul müdürleri öğretmenlerin istedikleri zaman ve istedikleri her şeyi serbestçe tartıştıkları ortamı yarattıklarını belirtmiştir. Örneğin, M3, öğretmenler arasında deneyimler ve fikirler paylaşımını teşvik etme adımlarını şöyle açıklamıştır:

Öğretmen olağanüstü faaliyetler yaptığında, ilk önce, ben tanınırlık veririm daha sonra denetçi tanınırlık verir. Bundan sonra, olağanüstü etkinlikler için diğer öğretmenler tarafından paylaşılacak fırsatlar ayarlarız. Bölge eğitim ofisi ayrıca öğrencilerin yıl sonunda akademik olarak iyi olmalarını sağlayan öğretmenlere tanınmaktadır.

Ayrıca M5, “Öğretmenler veya diğer okul paydaşları, bilgilerini, deneyimlerini, fikirlerini ve bilgilerini okul içinde serbestçe paylaşmaları için teşvik edilir. Örneğin, öğretmenleri aynı konuyu sağlayanlarla birlikte ders planları oluşturma konusunda teşvik ederim. Bu, yeni öğretmenler için iyi bir avantaj olabilir”.

Öğretmenler arasında akran denetimini kolaylaştırırım- Müdürler bildirdiği üzere öğretmenler arasında akran değerlendirme ve denetimi kullanarak deneyimlerini ve becerilerini paylaşmaya teşvik edilir.

M2 bunu şöyle açıklamıştır: *Sınıfta düzenlenen öğretmenler arasında akran gözetimi ile paylaşılan bir deneyim vardır. Denetim yapan öğretmenden ayrıca denetim sırasında öğretmenden ne iyi ders aldığını yazması istenmiştir.*

Benimle deneyimlerin ve zorlukların paylaşımını teşvik ederim- İki müdür öğretmenlerinin yönetimle karşılaştıkları zorlukları paylaştığını bildirmiştir.

M5 olarak bunu şöyle tanımlamıştır: “Öğretmenler yalnızca sorunu çözmezse, öğretmenler müdür ile yönetim komitesi ile ve veli-öğretmen birliği ile karşılaştıkları sorunları veya zorlukları paylaşmaları teşvik edilir”.

b. Entelektüel sermaye-Yapısal sermaye

Müdürlerin entelektüel sermayenin yapısal sermayesi hakkındaki görüşleri iki ana başlık altında toplanmıştır. Hepsi de okulu ve okul müdürünü serbestçe eleştirmeyi teşvik ettiklerini ve okul stratejileri ve eylem planlarını öğretmenlerle tartıştıklarını belirtmiştir.

Okulu ve okulun müdürünü serbestçe eleştirmeyi teşvik ederim- Tüm müdürler, öğretmenleri, öğrencileri ve velileri okuldaki işleri ve müdürlerin faaliyetlerini özgürce eleştirmeye teşvik ettiklerini belirtmiştir. Bazıları anayasal hakla eleştirme hakkını ilişkilendirerek bildirilmiştir (örneğin, M5).

M2, öğretmenlerin kapasite sorunu nedeniyle eleştirilmekten korktuklarını şöyle belirtmiştir.

Öğretmenleri, okulun faaliyetlerini özgürce eleştirmeye teşvik ettik ve bunu yapmakta serbest olduklarını düşünüyoruz; ancak, örneğin, öğretmenin kapasite sorunu nedeniyle veya biz lider olarak onların ötesinde olduğumuzdan bizi eleştirmiyorlar. Çok az öğretmen bu ve diğer sorunları nasıl gördüğünüzü diyerek bize soruyorlar.

M3 öğretmenlerin eleştirilerini şöyle şikayet etmiştir: “Öğretmenler, okul sorunlarını eleştirme konusunda sıkıntı yaşamamışlardır, ancak sorumluluk almalarını istediğimde geri dönerler. Öğrencilerin akademik başarısını artırma konusunda yapıcı yorumlar vermezler; bunun yerine kendileri için ek faydalar hakkında yorumlar verirler”.

Okul stratejileri ve eylem planlarını öğretmenlerle tartışırım-Tüm müdürler, yönetici süreçleri, okul bütçe planlaması, idari prosedürleri, stratejileri, eylem planları hakkında öğretmenlerle (bazıları ebeveynleri ve öğrencileri de dahil olmak üzere) tartıştıklarını belirtmiştir. İlk Mahalle (Kebele) eğitim ve öğretim kurulu ve okul yöneticileri bunları hazırladıklarını belirtmiştir. Mahalle eğitim ve öğretim kurulu öğretmenler, veliler, okul ve kebele yöneticilerinden oluşturur. M3 stratejik planı (okul geliştirme programı) şöyle açıklamıştır:

Üç yıl için stratejik bir planımız var. Planladığımızda, önce öğrencilerin ve velilerin ihtiyaçlarını onlardan % 10'u ve tüm öğretmenler dahil olmak üzere değerlendirdik ve sonra problemleri sıraladık. Sorunları belirledikten sonra okul geliştirme programı adı verilen stratejik bir plan geliştirdik. Okul geliştirme programı her üç yılda bir gelişir. Bu programdan

her yıl stratejik bir plan geliştiririz. Okul bütçesi planıyla ilgili olarak öğretmenleri tahsis edilen bütçeyi bölüm stratejik planına dahil etmeye teşvik ederiz.

Ancak, M2 okul bütçesi planlamasını “Sadece biz yaptık” olarak açıklamıştır.

c. Entelektüel sermaye- İlişkisel sermaye

Müdürlerin entelektüel sermayenin ilişkisel sermayesi hakkındaki görüşleri iki ana başlık altında toplanmıştır. Üç müdür şehirdeki (Debre-Markos) okullarla deneyimlerin paylaşılmasını teşvik ettiklerini belirtmiştir.

Şehir içindeki okullarla deneyimlerin paylaşılmasını desteklerim- Müdürlerin çoğu, şehirdeki diğer okullardaki bilgilerini ve deneyimlerini paylaşmaları için öğretmenleri teşvik ettiklerini bildirmiştir. M3, örneğin, şöyle tanımlamıştır: *Tecrübeleri diğer okulların öğretmenleriyle çeşitli durumlarda paylaşıyoruz. Örneğin öğrencilerin rekabetinde, öğretmenlerin ve öğrencilerin deneyimlerini paylaşmalarını sağlar.*

Şehir dışındaki okullarla deneyimlerin paylaşılmasını desteklerim- Sadece M1 Debre Markos şehrinin okul dışı deneyimlerini paylaşmayı şu şekilde teşvik ettiğini bildirmiştir:

Diğer okullardan deneyimler kazanırız. Örneğin, öğretmenlerimiz diğer bölgelerdeki (örneğin, Tigray ve Dire-Dawa), diğer illerdeki (Bahir-Dar) öğretmenlerle deneyimlerini paylaşıyoruz.

B. Öğretmenlerin müdürlerin eğitbilimsel liderliğin entelektüel sermaye uygulamaları boyutuna ilişkin görüşleri

Tablo 4. 7. Müdürlerin Entelektüel Sermaye Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Temalar	Öğretmenler									
a. Entelektüel sermaye- İnsan sermayesi	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	
Müdürüm, öğretmenler arasında deneyimler ve fikirler paylaşımını teşvik eder.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Müdürüm, öğretmenler arasında akran denetimini kolaylaştırır.	✓		✓			✓	✓	✓	✓	
Müdürüm, kendisiyle deneyimlerin ve zorlukların paylaşımını teşvik eder.	✓	✓	✓	✓	✓		✓			
b. Entelektüel sermaye-Yapısal sermaye										
Müdürüm, okulu ve onu serbestçe eleştirmeyi teşvik eder.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Müdürüm, okul stratejileri ve eylem planlarını öğretmenlerle tartışır.	✓	✓	✓			✓			✓	
Müdürüm, şehir içindeki okullarla deneyimlerin paylaşılmasını destekler.										
	✓	✓	✓			✓	✓	✓		

Tablo 4.7'de verilen bulgulara göre, öğretmenlerin müdürlerin eğitbilimsel liderliğin entelektüel sermaye uygulamaları boyutuna ilişkin görüşleri sekiz ana tema altında sınıflandırılmıştır.

Katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur:

a. Entelektüel sermaye- İnsan sermayesi

Öğretmenlerin müdürlerin eğitim bilimsel liderliğin entelektüel sermaye uygulamaları boyutuna (insan sermayesine) ilişkin görüşleri üç ana başlık altında toplanmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerden 8'i, müdürlerinin öğretmenler arasında deneyimler ve fikirler paylaşımını teşvik ettiğini belirtmişlerdir.

Derinlemesine görelim:

Müdürüm, öğretmenler arasında deneyimler ve fikirler paylaşımını teşvik eder- Neredeyse tüm öğretmenler müdürlerinin deneyimlerini, fikirlerini ve bilgilerini özgürce paylaşmalarını ve hem bölüm hem de okul düzeyinde tartışma şeklinde yaratıcı yeteneklerini ortaya koymalarını teşvik ettiğini belirtmiştir.

İşte doğrudan Ö1 tepkisi:

Birbirinden öğrenmek için sürekli ve düzenli fırsatlara sahip olmak öğretmenler ve okulun başarısı için çok önemlidir. Biz (öğretmenler), örneğin sürekli değerlendirme sistemleri, ders planları ve yıllık planlar gibi önemli kavramlarla ilgili deneyimleri paylaşıyoruz.

Müdürüm, öğretmenler arasında akran denetimini kolaylaştırır- Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğu, müdürlerinin, birbirlerine öğretmelerini gözlemlemelerini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Örneğin Ö8, “Öğretmenlerin bilgilerini, deneyimlerini, fikirlerini ve bilgilerini tartışma ve akran gözetimi biçiminde özgürce paylaşmaya teşvik edildiğini” belirtmiştir. Ö6, akran denetiminin bölüm düzeyinde içselleştirilmesini şöyle açıklamıştır: “Müdürden herhangi bir başlatma yapmadan, bazen bölüm düzeyinde birbirimizi paylaşıyoruz ve sınıfta birbirimize gözlemlemeyi yaparız”.

Müdürüm, kendisiyle deneyimlerin ve zorlukların paylaşımını teşvik eder- Öğretmenlerin yarısından fazlası, zorluklarını hiyerarşik sıraya göre paylaştığını belirtmiştir. İlk önce, birim lideri ile görüşür, daha sonra müdür yardımcısı ve nihayet müdür.

İşte derinlemesine görelim:

Ö1, örneğin, şunu belirtmiştir:

Öğretmenler sorunlarla karşılaştığında müdürlerle çalışırlar. Örneğin, bir öğrenci sınıfta istenmeyen davranışlar gösterdiğinde, bir öğretmen onu müdürüne getirir. Müdürle çözülmezse, öğrencinin ebeveyni okula gelmeye çağırır ve öğrenciye tavsiyede bulunur.

Ek olarak, Ö5 bunu şöyle tanımlamıştır:

Öğretmenler, öğrencilerin istenmeyen davranışları gibi sınıfta karşılaştıkları sorunları paylaşırlar. Öncelikle, müdürle, olmazsa da öğrencinin ailesiyle çözmeye çalışırız. Farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için çözümler aramak ve çoğu okul meselesi hakkında karar vermek için, müdür, meselelerin niteliğine ve zamanın kullanılabilirliğine bağlı olarak öğretmenlerle birlikte çalışır. Eğer zaman kısıtlaması varsa veya mesele öğretmenlerin görüş ve katılımına ihtiyaç duymuyorsa, sadece müdür karar verir.

c. Entelektüel sermaye-Yapısal sermaye

Öğretmenlerin entelektüel sermayenin yapısal sermayesi hakkındaki görüşleri iki ana başlık altında toplanmıştır. Hepsisi de okulu ve okulu müdürünü serbestçe eleştirmeyi teşvik ettiklerini belirtmiştir.

Derinlemesine görelim:

Müdürüm, okulu ve onu serbestçe eleştirmeyi teşvik eder-Tüm öğretmenler okul müdürlerinin çalışmalarını ve günlük okul aktivitelerini farklı toplantılarda serbestçe eleştirdiklerini belirtmiştir. Ancak, bir katılımcı (Ö2), “Müdürlerin çalışmalarını eleştirdikten sonra bazı müdürler bu öğretmenlere karşı olabilir” demiştir. Ö5, öğretmenlerin müdürlerin çalışmalarını eleştirme özgürlüğünü şu şekilde tanımlamıştır: "Öğretmenler müdürlerini mantıksal nedenlerle serbestçe eleştirir".

Birkaç öğretmen, okul bütçesi gibi okul meselelerini eleştirmek konusunda cesaretlendirilmediğinden şikâyet etmiştir. Örneğin,” Öğretmenler okul bütçesi gibi okul konularını eleştirmez; bununla birlikte, üç yıllık okul stratejik planını planlarız. Okul bütçesine sadece Kebele eğitim ve öğretim kurulu ve veli-öğretmen derneği karar verir” (Ö6).

Müdürüm, okul stratejileri ve eylem planlarını öğretmenlerle tartışır- Görüşmeye katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı, yönetim süreçleri, okul bütçe planlamasını, idari prosedürleri, stratejileri ve eylem planlarını ve eylem planlarını öğretmenlerle tartışarak, öğretmenlerin entelektüel sermayesinde müdürler önemli bir rol oynadıklarını bildirmişler.

İşte bazı katılımcıların doğrudan yanıtları:

Örneğin, Ö1 şöyle belirtmiştir:

Müdürümüz bizimle birlikte öğrencilerin ve okulun farklı ihtiyaçlarını karşılamak için çalışır. Örneğin, geçen yıl tam gün çalıştık (sabah 8'den akşam 4'e kadar) ve biz (öğretmenler) bundan

şikayet ettik. Son olarak, veliler, öğrenciler, müdürler ve diğer eğitim paydaşları ile görüştük. Bu yıl sadece bir vardiya üzerinde çalışıyoruz (yani sabah 8'den 12: 30'a veya 12: 30'dan 17: 00'a kadar).

Ö2 okul stratejileri hakkında adımları şöyle açıklamıştır: “İlk müdür, Kebele eğitim ve öğretim kurumu ile yürütme süreçleri, okul bütçe planlaması, idari prosedürleri, stratejileri ve eyleme dair planlar. Daha sonra müdür öğretmenlere sunar. Bundan sonra öğretmenlerin yapıcı yorumlarına dayanarak, müdür prosedürleri, stratejileri ve eylem planlarını değiştirebilir”.

Ancak, Ö4 ve Ö5, yürütme süreçlerine, okul bütçesi planlamasına, tasarım müfredatına, idari prosedürlerine, stratejilerine ve eylem planlarına katılmadıklarını ve tartışmadıklarını bildirmiştir.

c. Entelektüel kişi- İlişki sermayesi

Öğretmenlerin entelektüel sermayenin ilişki sermayesi hakkındaki görüşleri bir tema altında sınıflandırılmıştır. Dokuz kişiden altısı, müdürlerinin şehir içindeki okullarla deneyimlerin paylaşılmasını teşvik ettiğini belirtmiştir.

Müdürüm, şehir içindeki okullarla deneyimlerin paylaşılmasını destekler- Görüşülen öğretmenlerin neredeyse yarısı, diğer okullarda çalışan diğer öğretmenlerle paylaşımlarını teşvik ederek öğretmenlerin ilişkisel sermayesinde müdürler önemli bir rol oynadığını belirtmiştir.

Örneğin, Ö2 bunu şöyle açıklamıştır: *Bilgi, deneyim, fikir ve bilgi paylaşımı için biz (bilim bölümü olarak) deneyimleri okuldaki Matematik ve İngilizce gibi diğer bölümlerle ve diğer okullarla paylaşma planımız vardır.*

4.1.2.4. Müdürlerin ve Öğretmenlerin Müdürlerin Eğitbilimsel Liderliğin Profesyonel Sermaye Uygulamaları Boyutuna İlişkin Görüşleri

Bu bölüm iki alt bölümden oluşturur- müdürlerin profesyonel sermaye uygulamaları hakkındaki ilk müdürlerin görüşleri ve ikinci öğretmenlerin görüşleridir. Cevapları sırasıyla Tablo 4.8 ve 4.9'da verilmiştir.

A. Okul müdürlerinin müdürlerin eğitbilimsel liderliğin profesyonel sermaye uygulamaları boyutuna ilişkin görüşleri

Tablo 4. 8. Müdürlerinin Profesyonel Sermaye Uygulamalarına İlişkin Müdürlerin Görüşleri

Temalar	Okul Müdürleri				
	M1	M2	M3	M4	M5
a. Profesyonel sermaye- İnsan sermayesi					
Öğretmenlere eğitime katılma fırsatları sunarım.	✓	✓	✓	✓	✓
Öğretmenleri eğitimlerine devam etmeyi teşvik ederim.	✓			✓	✓
Profesyonel gelişimi için resmi olmayan iş birliğini teşvik ederim.	✓			✓	✓
Sürekli mesleki gelişim programının uygulanmasını teşvik ederim.			✓		✓
Öğrencilerin nasıl öğrendiğini anlamak için öğretmenleri teşvik ederim.			✓		
b. Profesyonel sermaye- Kararlı sermayesi					
Öğretmenlerin öğretim kararlarına saygı duyan bir okul kültürü yaratırım.	✓		✓	✓	✓
Öğretmenleri sağlam öğretim kararları yapmayı teşvik ederim.		✓	✓	✓	
Öğretmenleri öğretim kararlarını değerlendirmeyi teşvik ederim.					✓

Tablo 4.8'de verilen bulgulara göre, okul **müdürlerinin müdürlerin eğitbilimsel liderliğin profesyonel sermaye uygulamaları boyutuna ilişkin görüşlerine** göre araştırmacı yanıtları sekiz ana başlıkta iki ana boyuta (insan ve karar sermayesi) sınıflandırmıştır.

Katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur::

a. Profesyonel sermaye- İnsan sermayesi

Profesyonel sermaye insan sermayesi ile ilgili olarak müdürlerin cevapları beş ana temaya ayrılmıştır. Görüşülen müdürlerin tümü, öğretmenlerin yeteneklerini güçlendirmek amacıyla öğretmenlere eğitim fırsatları verildiğini belirtmiştir. Bu konuda katılımcıların görüşleri şöyledir:

Öğretmenlere eğitime katılma fırsatları sunarım- Müdürler, öğretmenlerin bilgileri, yetkinlikleri ve becerilerini geliştirmek için Kolejler ve Üniversiteler işbirliğiyle farklı eğitimler verdiklerini belirtmiştir.

Örneğin M2, bunu şöyle tanımlamıştır: *Farklı konularda, örneğin el yazısının nasıl geliştirileceği, çocuğa bakmanın yolu, çocuğun oyun becerilerinin nasıl geliştirileceği gibi çeşitli eğitimler öğretmenlere verilmiştir.*

Örneğin M4, “Yaz aylarında sürekli değerlendirme, sınava hazırlık ve değerlendirme teknikleri gibi pedagojik kararlar hakkında kısa süreli eğitim veriyoruz. Ayrıca, yıllar önce, üniversitenin iş birliğiyle öğretmenlere eğitim verdik. Önümüzdeki aylarda öğretmenlere hizmet içi eğitim vermeye planladık ” demiştir.

M5 ayrıca aşağıdaki adımlarla eğitim verir: *Öncelikle, öğretmenlerin hangi alanlara, örneğin etkili medya hazırlama, sürekli değerlendirme ve uygulamalı araştırma hazırlama gibi eğitime ihtiyaç duydukları konusunda bir değerlendirme yaparız. Sonra bir okul süpervizöre rapor veririz ve nihayet süpervizör, kolejlerle veya üniversitelerle iletişim kurar.*

Öğretmenleri eğitimlerine devam etmeyi teşvik ederim- Düzenli veya yaz eğitiminde akademik statüsünü yükselten öğretmen sayısı finansal kısıtlamalar nedeniyle az olsa da; müdürler, eğitimlerini kendi başları yada hükümetin sponsoru ile sürdürmelerini teşvik ettiklerini belirtmiştir.

M4 bunu şöyle açıklamıştır: *İlke olarak öğretmenler öğretmenlik mesleğine katılarak akademik statülerini yükseltmelerini tavsiye ediyorum. Ancak okul yeni olduğu için, yüksek öğrenimlerine katılmak için öğretmenlere sponsor olmadık.*

Bununla birlikte, M5 “Öğretmenlerin akademik statüsünü yükseltmek için hükümetle de konuşuyorum. Örneğin, hükümet geçen yıllarda tüm ilköğretim öğretmenlerini sertifikadan diplomaya yükseltmiştir. Şimdi, yazın , lisans eğitimine katılan altı öğretmen var”.

Profesyonel gelişimi için resmi olmayan iş birliğini teşvik ederim- Öğretmenler profesyonel olarak geliştirmek için, üç müdür, öğretmenlerin meslek alanlarına dayalı olarak yetkinliklerini geliştirmeyi amaçlayan ekipler oluşturmalarını bildirmiştir.

Örneğin, M5, öğretmenlerin profesyonel olarak geliştirmenin en iyi yolu, öğretmenlerin deneyimlerini ve bilgilerini tartışmalarını ve paylaşımlarını sağlamak olduğunu belirtmiştir.

Sürekli mesleki gelişim programının uygulanmasını teşvik ederim- Öğretmenlerin yetkinlikleri ve bilgilerini geliştirmek için, müdürler sürekli mesleki gelişim programları uygulamaya teşvik etmişlerdir.

Örneğin, bir katılımcı (M3) şunları bildirmiştir: *Sürekli mesleki gelişim programına göre, süpervizör, öğretmen ve okul müdürü gibi her okul paydaşının kendi amaçları vardır. Örneğin, bilgi işlemeye ilgili bir sorunum varsa, yılda 60 saat ayırarak bilgi işlemeyi planlamam gerekir. Bu, bir öğretmen olarak kendini güçlendirme veya bireysel gelişim anlamına gelir.*

M5, ancak şunu şöyle bildirmiştir: *Sürekli mesleki gelişim programında, öğretmenlerin kendi başlarına iki hedef belirleyerek ve okulun hedeflerinden bir hedef olarak kendi portföylerini oluşturmaları beklenmektedir. Bu kariyer yapıları için önemlidir.*

Öğrencilerin nasıl öğrendiğini anlamak için öğretmenleri teşvik ederim- M3 öğretmenlerin öğrenme teorilerini anlamalarını, kendilerini öğretmenlik mesleğinde bireysel olarak geliştirmelerini ve meslekleri için değer vermelerini teşvik ettiğini belirtmiştir.

b. Profesyonel sermaye- Kararlı sermayesi

Kararlı profesyonel sermaye sermayesine ilişkin olarak, müdürlerin cevapları üç ana başlık altında toplanmıştır. Görüşülen müdürlerden 4 müdür, öğretmenlerin öğretim kararlarına saygı duyan bir okul kültürü oluşturduklarını belirtmiştir.

İşte derinlemesine görelim:

Öğretmenlerin öğretim kararlarına saygı duyan bir okul kültürü yaratırım- Okul müdürlerinin bildirdiği gibi öğretmenler sınıftaki pedagojik kararlarda ve sınav kâğıdı tasarlama da özerk olmaları teşvik edilir, ancak sınava hazırladıktan sonra değerlendirme komitesi bölüm düzeyinde onaylar.

M4 ayrıca “Öğretmenlerin pedagojik kararlarına saygı duyan iyi bir kültüre sahibiz” olarak tanımlamıştır.

Öğretmenleri sağlam öğretim kararları yapmayı teşvik ederim- Müdürler öğretmenleri öğrencilerin ihtiyaçları konusunda yeni ve farklı kararlar almaya teşvik ettiklerini belirtmiştir. Öğretmenlik profesyonelce yükseltmek için müdürler, öğretmenlerin deneyimlerine, uygulamalarına ve yansımalarına dayanarak doğru kararlar vermek için öğretmen özerkliğini teşvik ederlerdir.

Ancak, M2, öğretmenlerin ve eğitim bakanlığının öğretim kararlarının özerkliğine daha az bağlı olduğunu şöyle bildirmiştir:

Öğretmenler sınav hazırlama özgürlüğüne sahiptir. Öğretmenler, müfredatı geliştirmek için fikir üretmek bile yorumda bulunmaya teşvik ederiz. Bununla birlikte, öğretmenler çoğu zaman buna daha az bağlılık gösterir. Örneğin, birinci sınıf bir İngilizce ders kitabı öğrencilerin kapasitelerinden ötesindedir, bu nedenle tekrar gözden geçirilmeleri gerekir ve eğitim bakanlığına dilekçe ile göndermek isteyecektik fakat hiç kimse onu geliştirmek için sorumluluk almamıştır.

Katılımcı (M2) da şunu eklemiştir: *Müfredat, eğitim bakanlığı tarafından yapılır ve ilçe (woreda) eğitim ofisi aracılığıyla bize gönderir. Hükümetin müfredatını kesinlikle takip ederiz, aksi takdirde okulumuz otomatik olarak kapanacak. Bu nedenle, okulların kendi müfredatlarını*

tasarlama konusunda isteğe bağlı yetkisi yoktur, ancak müfredatın boşluğunu doldurmak için ek öğretim yardımcılarını kullanabiliriz.

Öğretmenleri öğretim kararlarını değerlendirmeyi teşvik ederim- Sadece M5 öğretmenleri öğretim kararlarını değerlendirmeyi teşvik ettiğini belirtmiştir.

A. Öğretmenlerin müdürlerin eğitimsel liderliğin profesyonel sermaye uygulamaları boyutuna ilişkin görüşleri

Tablo 4. 9. Müdürlerin Profesyonel Sermaye Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Temalar	Öğretmenler								
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9
a. Profesyonel sermaye-İnsan sermayesi									
Müdürüm, öğretmenlere eğitime katılma fırsatları sunar.	✓		✓	✓	✓	✓	✓		
Müdürüm, profesyonel gelişimi için resmi olmayan iş birliğini teşvik eder.	✓	✓	✓		✓		✓		
Müdürüm, öğretmenleri eğitimlerine devam etmeyi teşvik eder.	✓		✓	✓		✓		✓	
Müdürüm, sürekli mesleki gelişim programının uygulanmasını teşvik eder.	✓				✓				✓
Müdürüm, öğrencilerin nasıl öğrendiğini anlamak için öğretmenleri teşvik eder.						✓			
b. Profesyonel sermaye-Kararlı sermayesi									
Müdürüm, öğretmenlerin öğretim kararlarına saygı duyan bir okul kültürü yaratır.	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓
Müdürüm, öğretmenlerin mesleki yargılarına ve bilgeliğine değer verir.	✓	✓				✓			
Müdürüm, öğretmenleri sağlam öğretim kararları yapmayı teşvik eder.							✓	✓	✓
Müdürüm, öğretmenleri öğretim kararlarını değerlendirmeyi teşvik eder.		✓	✓				✓		

Tablo 4.9'da verilen bulgulara göre, müdürlerin profesyonel sermaye uygulamalarına ilişkin öğretmenler verdikleri yanıtlar dokuz ana temaya iki ana boyuta (insan ve kararlı sermayesi) ayrılmıştır.

Katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur:

a. Profesyonel sermaye- İnsan sermayesi

Müdürlerin insan sermayesi uygulamalarına ilişkin olarak, öğretmenlerin cevapları beş ana tema altında toplanmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerden 6'sı müdürlerinin öğretmenlerinin yeteneklerini güçlendirmek amacıyla öğretmenlere eğitime katılma olanakları sağladığını belirtmiştir. Bu konuda katılımcıların görüşleri şöyledir:

Müdürüm, öğretmenlere eğitime katılma fırsatları sunar- Altı öğretmen, öğretmenlerin bilgileri, yeterlilikleri ve becerilerini geliştirmek için müdürlerinin, il, bölge eğitim ofisi, kolejler ve Üniversiteler işbirliğiyle öğretmenlere eğitim verildiğini bildirmiştir. Örneğin, Ö6 bunu şöyle açıklamıştır: “Sadece Amharca ve İngilizce dilleri için il eğitim ofisi eğitim vermiştir”. Ö7 ayrıca, kolejlerin eğitim sağlamadaki katılımını şu şekilde açıklamıştır: Öğretmenlerin bilgileri, yetkinlikleri ve becerilerini geliştirmek için okul müdürümüz ve okulumuz elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışır, ancak okulun kapasitesi sınırlıdır. Ancak kolejler öğretmenlere eğitim verir.

Müdürüm, profesyonel gelişimi için resmi olmayan iş birliğini teşvik eder- Beş öğretmen, müdürlerinin öğretmenleri farklı ekipler oluşturarak paylaşmayı öğrenme uygulamalarına teşvik ettiğini belirtmiştir. Ö2 hissettiğini şöyle belirtmiştir:

Öğretmenlerin bilgileri, yetkinlikleri ve becerilerini geliştirmek için müdür, her hafta okuldaki meslek geliştirme eğitimleri kontrol eder. Her hafta (öğretmenler) deneyimlerimizi paylaşıyoruz. Bazen iyi bir deneyime sahip olan öğretmen diğer öğretmenlere eğitim verir. Müdürümüz ayrıca birbirimizi öğrenmemizi teşvik eder.

Müdürüm, öğretmenleri eğitimlerine devam etmeyi teşvik eder- Öğretmenler, müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin veya kariyer yapılarının ve yollarının bir parçası olarak üniversitede eğitime devam etmeleri için teşvik ettiğini açıklamıştır.

Örneğin, Ö1, "Bazen bölge eğitim ofisi, Lisans veya Yüksek Lisans gibi farklı akademik seviyeler için yaz eğitimi imkânı sağlar", Ö4, "Müdürüm bize kolejlere veya üniversitelere katılarak kendimizi geliştirmemizi tavsiye eder" demiştir.

Neredeyse benzer bir şekilde Ö6, “Burada, müdür gücü olmadığı için sadece tavsiye verir; güç, ilçe ve il eğitim ofisinin elinde bulunur. Müdür sadece yeterliliğimizi ilçe ve il eğitim ofisine gönderir ve ardından il eğitim ofisi kime sponsor olunacağını belirler”.

Ö8 bunu şöyle tarif etmiştir: *Öğretmenlerin yetkinliğini arttırması için bölge eğitim ofisi bütçe sınırlı vardır. Lisans kendi masrafları ile tamamlamış, fakat terfi ettirmemiş olan öğretmenler var. Bazı öğretmenler, Lisans mezununa sahip olmasına rağmen diploma ile çalışırlardır. Bence, böyle öğretmenler hükümetin bütçesini paylaştığı için teşvik edilmelidir. Okul müdürü, yaz eğitimine katılarak öğretmenlik mesleğinde geliştirmemi teşvik etti.*

Müdürüm, sürekli mesleki gelişim programının uygulanmasını teşvik eder- Görüşülen öğretmenlerin yaklaşık %25'i, müdürlerinin sürekli mesleki gelişim programı uygulamalarını teşvik etmede önemli bir rol oynadığını belirtmiştir.

Örneğin, Ö5, müdürünü şöyle açıklamıştır: “Müdürümüz, okulun hedeflerini kişisel hedeflerle birleştirerek sürekli mesleki gelişim programını uygulamaya koymamızı teşvik eder”. Ö1, sürekli mesleki gelişim programlarının önemini şöyle açıklamıştır: “Sürekli mesleki gelişimi çocukların nasıl öğrendikleri hakkında yeni araştırmalar, sınıf için yeni gelişen teknoloji araçları, yeni müfredat kaynakları ve daha fazlası hakkında güncel bilgileri öğretmenlere verir”.

Müdürüm, öğrencilerin nasıl öğrendiğini anlamak için öğretmenleri teşvik eder- Sadece Ö6, okul müdürünün öğrencilerinin nasıl öğrendiklerini anlamalarını, farklı öğrenme teorileri öğrenmelerini, öğretmenlik mesleğini dikey ve yatay olarak geliştirmeyi teşvik ettiğini belirtmiştir.

b. Profesyonel sermaye-Kararlı sermayesi

Kararlı profesyonel sermaye sermayesine dayanarak, öğretmenlerin cevapları dört ana başlık altında toplanmıştır. Görüşülen öğretmenlerden 7'si müdürlerinin öğretmenlerin öğretim kararlarına saygı duyan bir okul kültürü oluşturduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Müdürüm, öğretmenlerin öğretim kararlarına saygı duyan bir okul kültürü yaratır- Öğretmenlerin çoğunluğu, müdürlerinin pedagojik kararda ve sınav kâğıdı tasarlamada ve mesleki uzmanlık ve deneyimlerini kullanmada öğretmenlerin özerkliğine saygı gösteren bir okul kültürü oluşturduğunu belirtmiştir.

Örneğin, Ö4 bunu şöyle bildirmiştir: *Müdür, öğretmenleri sınıftaki pedagojik kararda ve sınav kâğıdını tasarlamada özerk hissetmeye teşvik eder; ancak, öğretmenler sınava hazırlandıktan sonra sınav komitesi, öğrencilerin öğrendiklerine ve öğrencilerin kitaplarına göre hazırlayıp hazırlamadığını kontrol eder. Öğretmenler, öğretim ve öğrenme sürecini desteklemek için faaliyetler seçme konusunda takdir yetkisine sahiptir.* Diğer bir öğretmen, Ö9, şöyle tanımlamıştır: *Pedagojik kararlar hakkında eğitim almadık. Ancak, okul yönetimi öğretmenin özerkliğine müdahale etmemektedir. Müdür ayrıca öğrencilerin ihtiyaçlarına göre çeşitli öğretim yöntemleri kullanmamızı teşvik eder.*

Müdürüm, öğretmenlerin mesleki yargılarına ve bilgeliğine değer verir- Üç öğretmen, müdürlerinin tanınmalarını sağlayarak, öğretmenler kariyerler boyunca geliştirdikleri bilgelik, yargı ve uzmanlığı uygulamayı teşvik ettiğini belirtmiştir. Ö6, müdürünün sağlam ve yapıcı kararlar veren öğretmenlere büyük değeri verdiğini söylemiştir.

Müdürüm, öğretmenleri sağlam öğretim kararları yapmayı teşvik eder- Öğretmenler müdürlerinin, kariyerleri boyunca biriktirdikleri deneyimleri ve farklı öğretim ve değerlendirme yöntemlerini kullanma fırsatı verdiğini bildirmiştir. Örneğin, M3 bunu şöyle açıklamışlar: “Müdür, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve deneyimlerime dayanarak farklı öğretim yöntemleri kullanmamı teşvik eder”.

Müdürüm, öğretmenlerin öğretim kararlarını değerlendirmeyi teşvik eder- Üç öğretmen müdürlerinin öğretmenler verdikleri pedagojik kararları değerlendirmeyi teşvik ettiğini söylemiştir.

4.1.3. Okul Müdürlerinin, Öğretmenleri Psikolojik Olarak Güçlendirmek İçin Başvurdukları Stratejiler

Görüşmenin ikinci bölümünde, okul müdürlerinin, öğretmenleri psikolojik olarak güçlendirmek için başvurdukları stratejiler hakkında öğretmene ve müdürlere sorulmuştur. Psikolojik güçlendirmenin beş boyutu hakkındaki görüşleri şu şekilde sunulmuştur:

A. Okul müdürlerinin, psikolojik güçlendirme amacıyla öğretmenlerin işlerine verdikleri anlamı güçlendirmek için başvurdukları stratejiler

Tablo 4. 10. Psikolojik Güçlendirme Amacıyla Öğretmenlerin İşlerine Verdikleri Anlamı Güçlendirmek İçin Müdürlerin Başvurdukları Stratejilere Dair Müdürlerin Görüşleri

Stratejiler	M1	M2	M3	M4	M5
Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin görevleri, saygınlığı ve ahlakı hakkında ezberleme	✓	✓		✓	
Öğretmenlerin içten motive olmalarını kolaylaştırma	✓		✓		
Öğretmenlerin faydalarını koruma				✓	✓
Çalışma ortamını öğretmenlerin kişiliği ile ilişkilendirme				✓	

Tablo 4.10’da verilen bulgulara göre, öğretmenlerin işlerine verdikleri anlamı güçlendirmek için müdürler farklı güçlendirici stratejiler başvurduklarını belirtmiştir. Bunlar:

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin görevleri, saygınlığı ve ahlakı hakkında ezberleme- Öğretmenlerin çalışmalarına (öğretme) ekledikleri anlamla ilgili inançlarını arttırmalarını ifade

eden üç müdürü, öğretmenlik mesleğinin ülkenin kalkınmasına katkısını öğretmenlere ezberlemiştir.

M2 şunu şöyle belirtmiştir: Öğretmenleri öğretmenlik mesleğini sevmeye ve saygı duymaya teşvik ederiz. Bir öğretmeni Öğretmenlik mesleğini sevmiyorsan, lütfen buraya gelme diye uyarız çünkü öğretimde dikkatsiz öğretmenleri kendisi, nesiller ve ülke geneli olmak üzere üç şey öldürecektir.

Öğretmenlerin içten motive olmalarını kolaylaştırma- Müdürler öğretmenlerin içten motive olduklarını belirtmiştir.

M1 bunu şöyle tanımlamıştır:” Öğretmenlerin çoğunluğu deneyimli olduğu için öğretmenlik mesleği ile ilgili olumlu düşünceler var. Öğretmenlikle başladılar ve öğretmenlik mesleği ile emekli olmak istiyorlar. Liderler olarak bizler sadece mesleklerine ilıştirdikleri anlama sahip olmalarını ve devam etmelerini sağlarız”.

M3 bunu şöyle açıklamıştır: *Kişisel olarak maaş arttırması ve ödülleri vermesi öğretmenlerin güçlendirme araçları olarak inanmıyorum. Ancak, öğretmenler mesleklerini iyi öğretmenler olmak için sevmelidir.*

Öğretmenlerin faydalarını koruma- M5 bunu şöyle belirtmiştir: “Geçtiğimiz yıllarda, hükümet, arsa sahibine kira ödeyerek evi inşa etmek için ücretsiz arsa vererek öğretmenleri güçlendirmeyi planlıyormuştur. Ancak, kendileri için ödenen birçok öğretmen var. Bana göre, öğretmenlerin mesleklerini sevmelerini sağlamak için hükümetin yeterince maaş vermesi ve ek fayda sağlaması gerekir”.

Çalışma ortamını öğretmenlerin kişiliği ile ilişkilendirme- Öğretmenlerin mesleklerini sevmelerini sağlamak için M4, “Okul ortamını öğretmenlerin kendi inançlarına, değerlerine ve standartlarına göre ayarlamaya çalıştık” demiştir.

Tablo 4. 11. Öğretmenlerin, İşlerine Verdikleri Anlamı Güçlendirmek İçin Müdürlerin Başvurdukları Stratejilere Dair Görüşleri

Stratejiler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9
Öğretmenlerin içten motive olmalarını kolaylaştırma			✓	✓	✓				✓
Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin görevleri, saygınlığı ve ahlakı hakkında ezberleme		✓				✓	✓		
Öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmalarını sağlama				✓		✓		✓	
Öğretmenlerin faydalarını koruma	✓				✓			✓	
Toplulukta öğretmenlik mesleği hakkında farkındalık yaratma	✓	✓							
Çalışma ortamını öğretmenlerin kişiliğiyle ilişkilendirme				✓		✓			
Öğrencilerinin başarısını gösterme						✓			

Tablo 4.11'de verilen bulgulara göre, müdürler öğretmenlerin mesleğe olan inancını güçlendirmek için kullandıkları stratejiler hakkındaki öğretmenlerin görüşleri altı ana temaya ayrılmıştır. Cevapları aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Öğretmenlerin içten motive olmalarını kolaylaştırma- Dört öğretmen, öğretmenlik mesleğini içtenlikle sevdiklerini söylemiştir.

Ayrıntılar için, doğrudan yanıtları aşağıdaki gibi inceleyelim:

Ö9 bunu şöyle açıklamıştır: “Mesleğimi seviyorum. Öğrencileri seviyorum. Müdür, mesleğimi sevmemi sağlamıyor. Çocukluk hayalim olduğu için mesleğim. Müdür bazı etkinlikler düzenleyebilir”.

Ö3 ayrıca şöyle açıklamıştır: *Sonuçlarımıza yani öğrencilerimize baktığımızdan motive oluyoruz ve mesleğimizi seviyoruz. Ürünlerimizi gördüğümüzde, yani öğrencilerimiz hastanelerde, bankalarda, üniversitelerde, kolejlerde ve diğer ofislerde çalışırken çok mutlu, güçlenmiş ve memnun oluruz. Onlardan her yerde saygı duyuyoruz. Buna ek olarak, biz ulusun kurucusuyuz. Çoğu öğretmen yaptıklarını sever ve mesleklerinden gurur duyar. Bu içsel bir motivasyondur.*

Ö5 bunu öte yandan şöyle açıklamıştır: *Benim için zor olsa bile, öğretmenlik en iyi iştir. Mesleğimin her parçasından zevk alıyorum. Mesleğimi seviyorum, okulumdan, maaşımdan veya müdürümden dolayı değil. Çocukluk döneminden itibaren benim hayalim olduğu için. Otuz iki yıl önce, öğretime başladım ve onunla emekli olmayı planlıyorum.*

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin görevleri, saygınlığı ve ahlakı hakkında ezberleme-Görüşmeye katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı, öğretmenlerinin çalışmalarıyla ilgili inançlarını güçlendirmek için öğretmenlerinin saygınlığı, öğretmenlik mesleğinin etiği hakkında ezberlediklerini bildirmiştir.

Ö7 bunu şöyle tanımlamıştır: *Öğretmenlerin okuldaki çalışmaları hakkındaki inancını geliştirmek müdürün işinin bir parçasıdır. Müdürler öğretmenlerin desteklemesi için önlemler alarak, farklı öğretim stratejileri sunarak ve sıkı eğitim standartlarına odaklanarak, öğretmenleri motive eder ve öğrencilerin daha iyi akademik performanslarını teşvik eder.*

Öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmalarını sağlama- Ö6, “Genç ve yaşlı öğretmenleri deneyimlerini paylaşmalarını sağlayarak, müdür öğretmenlik mesleği hakkındaki inançlarını pekiştirmeye çalışır. Benim için öğretmenlik inanılmaz derecede faydalı bir meslektir.

Öğretmenlerin faydalarını koruma- Ö1, “Müdürüm ilçe eğitim bürosuyla öğretmenlerin faydalarını korumak için çalışıyor” diye açıklamıştır.

Topluluktaki öğretmenlik mesleği hakkında farkındalık yaratma-Ö1 “Öğretmenlerin mesleklerinin anlamı hakkındaki inançlarını güçlendirmek için, okul müdürü topluma ve öğrencilere farklı toplantılarda öğretmenlerin değerini öğretir. Bu da toplumu ve öğrencileri öğretmenlere saygı duyuyor” dedi.

Çalışma ortamını öğretmenlerin kişiliği ile ilişkilendirme- Ö6, “Ayrıca çalışma ortamını kişilik özelliklerimizle ilişkilendirmeye çalışıyor” demiştir.

Öğrencilerinin başarısını gösterme- Kesinlikle, öğretmenler öğrencilerinin akademik başarılarını çabalarının ürünü olarak sayıyor ve onlarla gurur duyuyorlar. Ö6, "Müdür öğrencilerimizin akademik başarısını göstererek bize güç veriyor" şeklinde ifade etmiştir.

B. Psikolojik güçlendirme amacıyla öğretmenlerin yetkinliklerine ilişkin inançlarını güçlendirmek için müdürlerin başvurdukları stratejilere dair müdürlerin görüşleri

Tablo 4. 12. Psikolojik Güçlendirme Amacıyla Öğretmenlerin Yetkinliklerine İlişkin İnançlarını Güçlendirmek İçin Müdürlerin Başvurdukları Stratejilere Dair Müdürlerin Görüşleri

Stratejiler	M1	M2	M3	M4	M5
Yetkinliklerine inanmak için destek sağlama	✓		✓		
Öğretmenleri öz-değerlendirmeye teşvik etme		✓	✓		
Eğitim verme				✓	✓
Takdirler ve ödüller verme	✓			✓	
Özgürlük verme		✓	✓		
Öğretmenleri yeterlik sınavına almaya teşvik etme	✓				
Akran değerlendirmesini teşvik etme			✓		
Çalışma ortamını öğretmenlerin kişiliğiyle ilişkilendirme		✓			

Tablo 4.12'de verilen bulgulara göre psikolojik güçlendirme amacıyla öğretmenlerin yetkinliklerine ilişkin inançlarını güçlendirmek için müdürler farklı güçlendirme stratejileri başvurdukları belirtmiştir. Bunlar:

Yetkinliklerine inanmak için destek sağlama- Müdürler, öğretmenlerin yetkinliklerini geliştirmek için farklı tavsiyeler ve yollar sağlayarak teşvik ettiklerini bildirmiştir.

M1, “Kitaplar okuyarak ve deneyimlerimden öğretmenleri tavsiye şeklinde öğretmenlerin yetkinliğini arttırmaya çalışıyorum” demiştir.

Öğretmenleri öz değerlendirilmeye teşvik etme- M2 ve M3 belirtildiği gibi, öğretmenlerin kapasitelerine inancını artırmak için okullarda öz-değerlendirme teşvik edilmiştir. Örneğin, M2 “Öz-değerlendirme öğretmenlerin eksikliğini doldurarak kapasitelerinin geliştirilmesine yardımcı olur” olarak tanımlamıştır.

Eğitim verme- M5, “Yüksekokullar, ilçe ve il eğitim ofisi iş birliğiyle eğitim vererek, öğretmenlerin kapasitesini güçlendirmeye çalıştık” demiştir.

Takdirler ve ödüller verme- M4 ayrıca “Öğretmenlerin görevlerini iyi yerine getirme yeteneklerine olan inançlarını artırmak için yıl sonunda ödüller sunuyoruz. Öğretmenlere okul düzeyinde ödüller olarak övgü mektupları, kıyafetler vb. veriyoruz. Bu, öğretmenlerin kapasitelerine inanmalarını sağlar”.

Özgürlük verme- M2 bunu şöyle bildirmiştir: “Öğretmenlerin yeterliliklerine olan inançlarını geliştirmek motivasyonu artıran temel faktörlerden biridir. Burada, bunu geliştirmek için öğretmenlere okulda pedagojik kararlar alma konusunda tam özgürlük verdik” demiştir.

Öğretmenleri yeterlik sınavına almaya teşvik etme- M1, “öğretmenlerin belirli konularda yeterliliklerini geliştirmeyi ve sağlamayı amaçlayan yeterlilik sınavına girmelerini sağlarım” demiştir.

Akran değerlendirmesini teşvik etme- M3 ayrıca şunu da belirtmiştir: “Akran değerlendirmesi, öğretmenlerin kapasitelerine olan inancını artırmak için teşvik edilir”.

Çalışma ortamını öğretmenlerin kişiliğiyle ilişkilendirme- M2 bunu şöyle anlatmıştır: “Öğretmenleri, kendi kavramlarını ifade edecek şekilde davranmalarına izin veren roller arayarak çalışma rollerini kişilikleriyle ilişkilendirmeye teşvik ediyorum” demiştir.

Tablo 4. 13. Psikolojik Güçlendirme Amacıyla Öğretmenlerin Yetkinliklerine İlişkin İnançlarını Güçlendirmek İçin Müdürlerin Başvurdıkları Stratejilere Dair Görüşleri

Stratejiler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9
Yetkinliklerine inanmaları için destek verme	✓						✓	✓	✓
Takdirler ve ödüller verme		✓	✓		✓				✓
Özgürlük verme				✓		✓		✓	
Öğretmenleri öz değerlendirmeye teşvik etme	✓				✓		✓		
Çalışma ortamını öğretmenlerin kişiliği ile ilişkilendirme					✓	✓			✓

Tablo 4.13'te verilen bulgulara göre öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak yeterliliklerine olan inançlarını güçlendirmek için müdürler farklı güçlendirici stratejiler kullanmıştır. Bunlar:

Yetkinliklerine inanmaları için destek verme-Dört öğretmen müdürlerinin kendilerini uzmanlıklarına ve yetkinliklerine inanmaya teşvik ettiğini bildirmiştir.

Katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Öğretmenlerin yeterliliklerine olan inançlarını geliştirmek için okul müdürü, öğretim yılı boyunca mesleklerimizi geliştirmeleri için destek öğretmenleri sunmaktadır (Ö8).

Ö9 da bunu eklemiştir: *Öğretmenlerin okulda tutulması için bana göre okul müdürü destekleyici bir ortam oluşturarak öğretmenlerin yeterliliklerine ilişkin inançlarını geliştirmelidir.*

Takdirler ve ödüller verme- Öğretmenler bildirdiği gibi, okul müdürler, başarılı iş yapanlara tanıma vererek, işlerini iyi yapabilme yetenekleri hakkındaki inançlarını geliştirmelerini sağlamıştır.

Ö3 şöyle bunu açıklamıştır: *Geçtiğimiz yıllarda, öğretmenlerin işlerini iyi yapabilme yetenekleriyle ilgili inançlarını güçlendirmek için ilçe eğitim ofisi ilk üç öğretmen için ödül*

(para ve kıyafet) sağlamıştır. Bunu elde etmek için kriterler tüm öğrencilerin ortalaması % 50'den fazla puan olmalıdır. Bu ödüle sahibim, ancak buna inanmadım çünkü öğrencilerin yaşam ve aile koşulları gibi kişiler faktörleri nedeniyle tüm öğrencilerin başarılı olması mümkün olmayabilir. Ayrıca, öğrencilerin yeterlik sınavını gördüğümüzde, başarılı değiller. Ancak, bu eğilim geçen yıldan beri durmuştur ve bu beni çok mutlu eder. Bu yıl sadece övgü ve teşekkür mektubu sağlıyorlar.

Özgürlük verme-Ö4 bunu şöyle açıklamıştır: “Müdür, öğretmenlere özgürlüklerini vererek işlerini iyi yapabilme yeteneklerine inançlarını güçlendirir”.

Öğretmenleri öz değerlendirmeye teşvik etme- Ö7 “Öz-değerlendirme öğretmenlerin kapasitelerine olan inancını geliştirmektedir” olarak tanımlamıştır.

Çalışma ortamını öğretmenlerin kişiliği ile ilişkilendirme- Ö6, “Müdür, öğretmenlerin sahip oldukları kapasite hakkında konuşarak ve özellikleri ile işleri arasındaki boşluğu doldurmaya çalışarak öğretmenlerin bilgilerine olan inançlarını pekiştirmektedir”.

Ç. Psikolojik güçlendirme amacıyla öğretmenlerin özerkliklerine ilişkin inançlarını güçlendirmek için müdürlerin başvurdukları stratejiler

Müdürlere göre öğretmenlerin özerk duygularını güçlendirmek için müdürler farklı güçlendirici stratejiler kullandıklarını belirtmiştir. Bunlar:

Öğretim faaliyetlerini seçme özerkliği sağlama- Müdürler, öğretmenlere eylemlerinin başlatılması veya düzenlenmesi konusunda özgürlük ve kontrol sağladıklarını bildirmiştir. Bazı katılımcıların doğrudan yanıtlarını görelim:

M1 bunu şöyle açıklamıştır: “Pedagojik kararları belirlemede öğretmenlerin tam özerkliğini vermekten memnuniyet duyuyorum. Ancak, yanlış pedagojik kararlar veren öğretmenlere izin verdiğim anlamına gelmez. Öğretmenlerin faaliyetlerini belirli bir mesafeden yol tarif ederek denetlerim.

Ayrıca M3 “Öğretmenlere her çocuğun öğrenmesini ve gelişimini destekleyen ve yönlendiren farklı stratejiler gösteriyorum. Daha sonra öğretmenler her çocuğun yeteneklerine, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre öğretim stratejileri seçer”

M5 buna eklenmiştir: *Okulumda, öğretmenlerin her öğrenciye öğrenme stillerine göre çözüm bulmalarına yardımcı olmak için, öğretmenlerin sınıfta ve bir bütün olarak okuldaki özerkliğini teşvik ediyorum.*

Öz değerlendirmeyi teşvik etme- M4, “Öğretmenlerin özerklik duygusunu geliştirmek için öz değerlendirmeyi teşvik ediyorum” diye belirtmiştir.

Öğretmenlere gezinmek ve keşfetmek için yardım etme- M2 bunu şöyle ifade etmiştir: “Keşif, bilgi alışverişi, test ve deneme için bir ortam yaratarak, öğretmenlerin özerklik inancını geliştiriyorum. Çalışma koşulları çok kesin bir şekilde tanımlanmışsa, daha az yenilikçi davranışa yol açar”.

Öğretmenlere göre öğretmenlerin özerk duygularını geliştirmek için müdürlerinin farklı güçlendirici stratejiler başvurdukları belirtmiştir. Bunlar:

Öğretim etkinliklerini seçme özerkliği sağlama- Sekiz öğretmen, müdürlerinin okula katılmak istedikleri etkinlikleri seçmek için özerklik sağladıklarını belirtmiştir. Bu, sınıfta öğretme-öğrenme sürecinin başlatılması ve düzenlenmesi konusunda tercih duygusu geliştirir.

Ö2, örneğin, şöyle belirtmiştir. *Bana göre müdürüm öğrencilerin öğrenimlerinin her aşamasında öğretmenlere özerklik veriyor. Müdür her pedagojik kararda harekete geçmek için bazı alanlarda küçük kontrol ile bağımsız eylem kavramını teşvik ediyor. Değilse, öğretmenlerin profesyonellik, yetki ve yaratıcılığını sınırlayabilir.*

Ö3 bunu şöyle ifade etmiştir: *Öğretmenler özerkliğe sahiptir. Bu, öğretmenler müfredatlarının içeriğine tek elle karar vermeleri anlamına gelmez. Ne kadar çok öğretmen özerkliğe sahip olursa, o kadar çok öğrenciye özerklik kazandırır.*

Ö7 bunun üzerinde şöyle açıklamıştır: *Öğretmenler müdürlerinin destekleyici, öğretmenlerin başarısını önemseyici ve zayıf ve güçlü yanlarını dürüstçe değerlendirci olduğunu düşündüklerinde özerklik hissederler.*

Ö8 bunu şöyle açıklamıştır: “Müdür bizi okulda etkinlik yapmaya zorlamaz. Ancak, ahlaki olarak mecburuz. Pedagojik kararlarda özerkliğe sahibiz. Bazen kararlar bölge veya ilçe eğitim ofislerinden geldiğinde, bizi bilgilendirir ve gönüllü olarak çalışırız”.

Ö9, “Müdür, müfredata ve öğretmenlerin deneyimlerine dayanarak içeriği iletme metodolojisini ve değerlendirme yöntemlerini belirlemeleri teşvik eder. Ancak, her konu için genel bir müfredat olduğu için kutudan çıkmayız” demiştir.

Öz-değerlendirmeyi teşvik etme- Ö9, müdür öğretmenlerin özerkliklerini ne kadar olduğunu göstermek için kendilerini değerlendirmeye teşvik ettiğini söylemiştir.

C. Psikolojik güçlendirme amacıyla öğretmenlerin etki hissini güçlendirmek için müdürlerin başvurdukları stratejiler

Müdürlere göre öğretmenlerin etki hissini güçlendirmek için farklı güçlendirici stratejiler başvurdukları belirtmiştir. Bunlar:

Öğretmenlerin katkısını tanıma-Tüm müdürler, öğretmenlerin okul başarısını ve öğrencilerin akademik başarılarını üzerinde etkilemelerini sağlamak için, ödemekten daha fazlası olan “Katkınız için teşekkür ederiz” diyerek takdirlerini vermiştir.

Örneğin, M2, “Okul başarısı üzerindeki etkilerini ve okuldaki bir fark yarattıklarını göstermek için yıl sonunda öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin önünde öğretmenlerin katkısını tanıyorum” demiştir.

M4 ayrıca bunu şöyle açıklamıştır: “Tanıma vererek, öğretmenlerin okul başarısında bir fark yaratabileceklerine dair inancı geliştiririm; bu da okuldaki operasyonel sonuçları etkileyebilir” demiştir.

Deneyimleri paylaşma- M1, “Öğretmenlerin hatalarını bulmak değil, güçlendirmek amacıyla öğrencilerin akademik performanslarında öğretmenlerin rollerini göstermek için denetliyorum ve deneyimlerimi paylaşıyorum” diyerek açıklamıştır.

Öğretmenlere göre etki duygularını geliştirmek için, müdürlerinin farklı güçlendirme stratejileri kullandıklarını belirtmiştir. Bunlar:

Öğretmenlerin katkısını tanıma- Görüşmeye katılan beş öğretmen, müdürlerinin öğretmenlerin okul başarısı ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde katkısını farklı toplantılarda tanıdığını belirtmiştir.

Örneğin, Ö3 bunu şöyle ifade etmiştir:” Öğretmenlerin okul etkinliği üzerindeki etkilerine olan inancı artırmak için müdür okula ve öğrencilere yaptıkları olağanüstü katkılarını teşvik eder.

Ö5 bunu şöyle açıklamıştır: "Müdür, yılın sonunda, okulun başarısında ne kadar etkili olduğumuzu gösteren ödüller sunar".

Ö9 bunu şöyle tanımlamıştır: *Müdür, dönem sonunda, öğrencileri akademik açıdan iyi bir şekilde yetiştiren öğretmenleri halka açık olarak övgüde bulunur. Eğer bir öğretmen kendini*

değerli hissediyorsa, daha fazla çalışmak için motive olmuşlardır. Övgüler personel yemeği ya da teşekkür mektubu olabilir.

Öğretmenlerin güçlü ve ihtiyaçlarına odaklama- Müdürler, öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak bir ortam oluşturarak ve öğretmenlerin güçlü yönlerine odaklanarak kendilerini etkileyici hissettirmiştir. Örneğin, Ö6, “Müdür, öğretmenlerin okul başarısını etkilediğine inanmalarını sağlayan bir ortam yaratır” diyerek nitelendirmiştir.

Ö7 bunu şöyle belirtmiştir: *Öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki uzun süreli etkilerini göstermesi için farklı toplantılarda öğretmenin çabasıyla başarılı olan öğrencilere hatırlatır. Bu, öğretmenleri öğretmenliği sevmeleri ve en zor olan aktiviteleri çözümlenmeye itmiştir.*

Deneyimleri paylaşma- Ö6, “Kesinlikle, öğretmenler öğrencilerinin akademik başarılarını çabalarının bir ürünü olarak kabul eder ve onlardan gurur duyar. Müdür, çalışma ortamındaki etkileriyle ilgili deneyimlerini anlatarak örnekler verir”.

Öz değerlendirmeyi teşvik etme-Ö1, “Müdür, etki duygumuzu geliştirmek için kendimizi değerlendirmemizi teşvik eder” diyerek tanımlamıştır.

D. Psikolojik güçlendirme amacıyla öğretmenleri okul hedeflerini içselleştirmek için müdürlerin başvurdukları stratejiler

Müdürlere göre öğretmenlerin hedef içselleştirmelerini güçlendirmek için farklı güçlendirici stratejiler kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunlar:

Okulun hedeflerini hazırlamak için birlikte çalışma- Dört müdür, katılımcı karar verme türünü uygulayarak okul hedeflerini norm olarak içselleştirdiklerini bildirmiştir.

M1, örneğin, bunu şöyle tanımlamıştır: Okul hedeflerini öğretmenler üzerinde içselleştirmek için onlara arkadaşça yaklaşım ve kendi hedeflerine sahip olmaları için cesaretlendiririm. Örneğin, dönem başında, tüm öğrenciler ve öğretmenler, okul hedeflerini bir ahlak veya ahlaki kural gibi paylaşılan vizyonlar olarak içselleştirmeye itiyoruz. Ayrıca M3, “Okul hedeflerini içselleştirmek için tüm paydaşların bağlı kalmasını ve okul hedeflerine ait olma hissi edinmelerini sağlarım. Okula ait olma duygusunu hissediyorlarsa, okul hedeflerini zaten okul normları olarak saydıkları için onlara okulun hedeflerini anlatmanız beklenmez” demiştir.

Öğretmenlerle görüşme- M5“Amacımız öğrencilerin akademik açıdan başarılı olmasını sağlamaktadır. Bunu işe başlarken biliyorduk. Küçük hedefler için öğretmenlerle kişisel olarak veya gruplar halinde konuşuyorum” demiştir.

Okulun hedeflerini farklı toplantılarda hatırlama- M4, “Farklı kulüplerdeki okulun hedeflerini hatırlamaya çalıştım” demiştir.

Öğretmenlere göre hedef içselleştirmelerini geliştirmek için müdürlerinin farklı güçlendirme stratejileri kullandıklarını belirtmiştir. Bunlar:

Okulun hedeflerini hazırlamak için birlikte çalışma- Okulun hedeflerini içselleştirmek için öğretmenler bir dizi okul kararı taslağı hazırlarken için müdürleriyle birlikte çalışmıştır.

Ö7 bunu şöyle tanımlamıştır: *Tüm öğretmenler değil, çoğu yıl boyunca onlardan ne beklendiğini bilir. İçselleştirmek için okul müdürü öğretmenlerle temelde başlangıçta, ortada ve sonda olarak öğretme-öğrenme süreci, okul hedefleri, öğrencilerin istemeyen davranışları ve eğitim politikaları hakkında konuşmalar yapar.*

Ö9 ayrıca bunu şöyle açıklamıştır: *Öğretmenler dahil olmak üzere okul paydaşlarıyla kanıta dayalı konuşmayı derinlemesine tutarak müdür okul öğretim hedeflerini kolayca içselleştirebilir.*

Okulun farklı toplantılarda hedeflerini hatırlama- Öğretmenler, okul hedeflerinin okul paydaşlarının aklında içselleştirmek için müdürlerinin farklı toplantılar yaptığını belirtmiştir.

Ö4, örnek olarak, şöyle belirtmiştir: *Yüksek okul standartları belirleyip farklı koşullarda hatırlatmak, öğretmenlerin okul hedeflerini içselleştirmesini sağlar.*

Eğitim verme- Ö6 bunu şöyle açıklamıştır: “Okul hedeflerini sosyal norm etkinliği olarak içselleştirmek için önce liderler eğitim vermekte olup sonra uyguladık”.

Takımları organize etme- Ö2, “Başlangıçta, örneğin müdür, okulun öğretim hedeflerini gözden geçiren takımı organize eder, ardından takım, öğretmenlerin yıl boyunca öğretme ve öğrenme sürecinde neler gördüklerini sunar ve tartışır” demiştir.

Öğretmenlerle görüşmeler- Ö2, “Amaçları içselleştirmek için bazen müdür öğretmenlerle birebir görüşmeler yapar” demiştir.

4.1.4. Okul Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarının Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirilmeleri Üzerindeki Etkisi Hakkındaki Görüşleri

4.1.4.1. Öğretmenlerin, Müdürlerin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarının Kendilerinin Psikolojik Güçlendirilmeleri Üzerindeki Etkisi Hakkındaki Görüşleri

Çalışmanın bu bölümü okulu müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarının (sosyal, akademik, entelektüel ve profesyonel sermaye) öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri üzerindeki etkisine ilişkin öğretmenlerin algıları hakkında bilgi verilmektedir.

A. Öğretmenlerin, müdürlerin sosyal sermaye uygulamalarının kendilerinin psikolojik güçlendirilmeleri üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleri

Öğretmenlerin çoğu, müdürlerinin yakınlık, ilişkisel güven ve bağıllık geliştirme, paylaşılan değerleri, ortak hedefleri ve bilgi alışverişı geliştirmenin, çalışmalarına ekledikleri anlamla ilgili inançlarını artırarak psikolojik olarak güçlenmelerini olumlu yönde etkilediğine inanmışlardır. Bu, ayrıca öğretmenlerin okulun amaçlarından ilham almasını ve okula ait olduğunu hissetmesini sağlamıştır.

Ö8 bunu şöyle açıklamıştır: *Okulda farklı sosyal komiteler ve ağlar oluşturmak öğretmenler okulların ve mesleklerin sevmelerini sağlamıştır. Aileleri ve toplumu çeşitli sosyal ağlar aracılığıyla okullara dahil etmek öğretmenler ve öğrenciler topluluğun ruhunu ve ilgilerini geliştirmek için yardımcı olur. Böylece öğretmenlerin aidiyet hissetmelerini sağlar. Eğer ait olduklarını hissediyorlarsa, çalışmalarında, kapasitelerinde pozitif inançlar geliştirir ve ileri hiyerarşik ihtiyaçları karşılamaya çalışırlar.*

Ö1 bunu şöyle tanımlamıştır: *Okuldaki sosyal etkileşimimiz bir aile gibidir çünkü okuldaki paydaşlar birbirlerine genişletilmiş aile olarak bakarlar. Öğretmenler burada asla yalnız değildir. Buna inanmak zor olabilir, ama bu okulu ne kadar desteklediğini bilmek için zor zamanlar geçirmelisiniz. Bu tür bir sosyal etkileşimi öğretmenlerin işlerinde kalmalarını, yetkinliklerinde kendilerini yeterli hissetmelerini sağlar.*

Ö5, ebeveynler, öğrenciler ve müdürler için sosyal sermaye geliştirmenin avantajını şu şekilde açıklamıştır: *Öğrenme sosyal bağlamda gerçekleşir. Belirli bir kuruluştaki tüm okul paydaşları arasında iyi sosyal ağlara sahip olmanın birden fazla sonucu vardır. Öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkilerini geliştirmek, yalnızca öğrencilerin başarısında ve okulun etkinliğinde kazanç sağlamakla kalmaz, aynı zamanda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin akademik,*

psikolojik ve sosyal gelişimleri üzerinde önemli, olumlu ve uzun süreli etkileri vardır. Böylece, öğretmenler, müdürler, öğrenciler ve veliler psikolojik olarak okulu sevmeyi, yeteneklerine güven duymalarını, okul hedeflerini içselleştirmelerini sağlar.

Ö6, bunu, “olumlu öğretmen-öğrenci, müdür-öğretmen ilişkileri, öğrencileri olgunluk öğrenme sürecine yola açar ve öğretmenleri psikolojik olarak güçlendirir” diyerek açıklamıştır.

Ö7, “Faaliyetlerini olumlu yönde düşünen ve sosyal etkileşimi iyi olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde kalma olasılıkları daha yüksektir” diyerek eklemiştir.

B. Öğretmenlerin, müdürlerin akademik sermaye uygulamalarının kendilerinin psikolojik güçlendirilmeleri üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleri

Öğretmenlerin çoğunluğu, müdürlerinin, mahalle eğitim ve öğretim ofisi iş birliğiyle birlikte kitap ve laboratuvar ekipmanları gibi öğretim materyalleri sağladığını belirtmiştir. Bu müdürlerin faaliyetleri ve öğrencilerin akademik başarıları, öğretmenlerin kapasitelerine, güvenlerine, öğretmenlik mesleğine bağlı oldukları inancına değer katmaktadır.

Ö1 ayrıca, müdürünün, mahalle eğitim ve öğretim ofisinin iş birliğiyle kitap ve laboratuvar ekipmanı gibi eğitim ve öğretim materyalleri sunarak öğretmenlerin daha fazla çalışmasını, yetkinliklerine inandıklarını ve öğretimi mesleğini sevmesini sağlamıştır.

Ö5 bunu şöyle tanımlamıştır: *Müdür, uygulamaya dayalı, öğrenci merkezli öğretim metodolojisi gibi iyi öğretme ve öğrenme stratejileri geliştirmek için gerekli malzemeleri sağladığında, çok motive oluruz ve mesleğimizi severiz. Ayrıca, bana göre, motive edici faktörlerin hepsi sadece müdürlerden gelmemeli, burada müdürler öğretmenleri psikolojik olarak güçlendirmek için ekstra olarak hareket etmelidir; Ancak, öğretmenler her şeyin temelidir, bu yüzden mesleği için anlam vermeye, yetkin hissetmeye ve okul hedeflerini içselleştirmeye çalışmalıdırlar.*

Ayrıca Ö6, öğrencilerin akademik sermayesini öğretmenlerin içsel motivasyonu ile şu şekilde ilişkilendirir: “Öğrencilerin akademik başarısı, öğretmenlerin motivasyonu ile doğrudan bağlantılıdır. Yani, öğrenciler iyi performans gösterdiğinde, öğretmenlerin çalışmaya ve daha fazla kitap keşfetmeye istekli olmaları artar. Dolayısıyla öğretmenler öğretmenlik mesleği için daha fazla anlam verebilir ve kapasitelerine ve etkililiklerine güvenlerini artırabilirler”.

Ö8 bunu şöyle ifade etmiştir: *Öğrencilerin yaratıcılıklarını ve akademik başarılarını gördüğümde, daha fazla çalışmayı, mesleğimi daha fazla sevmeyi, etkililiğini daha fazla*

hissetmeyi ve kendinden emin olmayı hissederim. Normalde, öğretmenlik mesleğini seviyorum, çünkü kutsal bir mesleğe benziyor. İsa Mesih de öğretmenlik yapmış ve sonunda 5000 takipten 12 başarılı Havariler kalmıştır. Bu yüzden, ayda bir milyon dolarım olsa bile, başka bir sektörde çalışamam. Öğretmenlik mesleğiyle başladım ve öğretmenlik mesleği ile emekli olacağım. Mesleğimden psikolojik doyum alırım.

C. Öğretmenlerin, müdürlerin entelektüel sermaye uygulamalarının kendilerinin psikolojik güçlendirilmeleri üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleri

Öğretmenlerin çoğunluğunun bildirdiği gibi, okul kararlarına dahil olmak ve okul içindeki ve okul dışındaki diğer öğretmenlerle deneyimlerini paylaşma fırsatlarını sunmak, öğretmenler daha fazla çalışmaya, meslek alanlarındaki kapasitelerine inanmaya, okula aidiyet hissetmeye ve işini sevmeye motive ettiğini sağlamıştır. Ayrıca, katılımcı kararları uygulamanın okulun hedeflerini içselleştirmenin en kolay yolu olduğunu belirtmiştir. Ancak Ö4, “Okulda önemli bir kararın dışında bırakılmak, öğretmenleri motive azaltır. Birçok öğretmen ben de dahil okul kararlarına katılmak isteriz” diyerek ifade etmiştir.

Ö1, entelektüel sermaye ile psikolojik güçlendirilme arasındaki ilişkiyi şöyle ifade etmiştir: *Deneyimlerimi meslektaşlarımla ne kadar çok paylaşırsam işimi o kadar çok sevinirim. Müdür, deneyimlerimizi akran gözetimi yoluyla paylaşmaya teşvik eder. Öğrencilerin ve okulun işlerini tartışırsınız. Bu, öğretmen olmaktan gurur duymak ve mesleki bilgi geliştirmek ve okul hedeflerini içleştirmekle sonuçlanabilir.*

Ö2, “Okul müdürleri daha fazla bilgi paylaşımı için uygun bir sosyal ortam yarattığında, daha fazla öğretmen işlerinde ve güvenlerinde daha fazla güçlendirilir” ile aynı şekilde nitelendirmiştir.

Ö5 bunu şöyle ifade etmiştir: *Öğretmenler arasındaki güçlü bir profesyonel bağlantı, öğretmenlerin meslektaşları ile sık sık özgürce konuşmalarına neden olur ve meslektaşlarının eleştirmesinden ziyade daha yapıcı rehberlik ve övgü alır. Bunu yaparak, öğretmenler diğer meslektaşlarına güvenme, okul aktivitelerine katılma, okulda daha iyi davranma ve hedeflere ulaşma olasılığı artar. Son olarak, bu, öğretmenler çalışmalara inançlarının geliştirmesine yol açar.*

Ö7 ne hissettiğini derinlemesine şöyle anlatmıştır: “Öğretmenlerle deneyimlerini paylaşmayı sevinirim. Benim için bu bilgi edinmenin en iyi ve en kolay yoludur.

Üniversitelerde daha fazla teori elde edersiniz; burada gerçek dünyadaki etkilerini tartışırız. Bu beni öğretmen olmaktan gururlandırır ve kapasiteme ve güvenime değer katar”.

Ö8 bunu “Bir öğretmen diğer öğretmenlerle bilgileri veya deneyimleri paylaştığında, daha yeni şeyler yapmak için motive olur ve kendi kapasitesinde daha iyi hisseder. Böylece, dolaylı olarak öğretmenlerin mesleğini sevmesini sağlar”.

Ö9 bunun üzerine şöyle eklenmiştir: *Öğretmenler birlikte çalışması için bir ortam yaratmak, motivasyonlarını etkileyebilir. Sosyal öğrenmede daha deneyimli öğretmenler takdir edilmekte ve genç öğretmenler deneyim kazanmaktadır. Her iki grup da akademik ve psikolojik faydalar elde eder. Örneğin, genç bir öğretmenin becerilerine, inancına, bilgisine (yetkinliğine) olan inancı geliştirilecek ve deneyimli bir öğretmen psikolojik olarak yeni eylemler yapması için güçlendirilecektir.*

D. Öğretmenlerin, müdürlerin profesyonel sermaye uygulamalarının kendilerinin psikolojik güçlendirilmeleri üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleri

Öğretmenler bildirdiği gibi, öğretmenlerin mesleğini geliştirmek için okul müdürleri eğitim ve deneyimlerini okul içinde ve okul dışında paylaşımlarını sağlar (Ö2, Ö4, Ö5 ve Ö6). Bunlar yeni tecrübe ve bilgi edinmenin araçlarıdır. Profesyonel olarak büyümek, öz yeterlilik ve güvende büyümeye yol açar. Bazı kariyer yapıları ve yolları, öğretmenlerin okul başarısına katkılarındaki inançları üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

Ö2, mesleki özerkliğin değerini şöyle açıklamıştır: *Okullarda profesyonel bağımsızlık vermek öğretmenler için içsel bir motivasyon yaratır. Öğretmenler ayrıca profesyonelliklerini, yetkilerini ve yaratıcılıklarından ihtiyaç duydukları şekilde uygularlardır. Öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmesi hakkında bilinçli kararlar vermede en iyi pozisyonudur. Görevlerinde ve öğretim kararlarında daha az güç ve özerkliğe sahip olduklarını hissederse, psikolojik olarak daha az güçlendirilirler ve daha fazla işten ayrılmayı hissederek*

4.1.4.2 Müdürlerin, Eğitimsel Liderlik Uygulamalarının Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlendirilmeleri Üzerindeki Etkisi Hakkındaki Görüşleri

Bazı okul müdürleri öğretmenlerin içsel niteliklerini (psikolojik güçlendirme) test edemediklerini ya da bilmediklerini belirtmişlerdir. Ancak müdürler, öğretmenlerin açık davranış ve eylemlerine dayanan bir şey söylemişlerdir. Bu nedenle, araştırmacı, nicel kısmında öğretmenlerin psikolojik güçlendirmesi hakkında müdürlere sorular sormamışlardır.

A. Müdürlerin, sosyal sermaye uygulamalarının öğretmenlerinin psikolojik güçlendirilmeleri üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleri

Müdürlerin belirttiği gibi, mutluluk ve üzüntü zamanda öğretmenlerle ve velilerle olan sosyal etkileşimleri, öğretmenler mesleği sevmeyi ve potansiyelini etkin bir şekilde kullanmayı teşvik eder. Ayrıca bu aile ve aidiyet duygusu yaratır. Böylece, tüm okul paydaşlarının psikolojik olarak güçlendirilmesine yol açmaktadır.

M2 bunu şunu belirtmiştir: “Öğretmenlerin birbirleriyle etkileşime girmelerini sağlayarak destek olma ortamlarını teşvik ediyorum, bu da onların aidiyet geliştirmelerini ve okul hedeflerini içselleştirmelerini sağlıyor”.

M1 bunu şöyle tanımlamıştır: *İyi bir sosyal etkileşime sahip olduğumuzdan, öğretmenler benden komut istemeden kendi beklenen görevlerini yaparlar. Okulda iyi bir sosyal etkileşim ve sosyal çevre oluşturmak, öğretmenlerin mesleklerini sevmelerini ve kapasitelerinde kendilerini güvende hissetmelerini sağlayarak psikolojik olarak öğretmenlere güç verir.*

M3 bunu de eklemiştir: *Okul paydaşları arasında yakınlık geliştirmek, öğretmenlerin ve ebeveynlerin psikolojik olarak tatmin olduklarından dolayı gönüllü aktivitelere katılmalarını sağlar. Örneğin, iki yıl önce, veli komitesi, kolej ile iş birliği yaparak çocuklar için eğitim düzenlemiştir. Debre Markos Öğretmen Koleji'nden gelen öğretmenler eğitim vermiştir. Yıl sonunda veli komitesi öğretmenlerin güçlendirilmesi amacıyla kolye hediye olarak sağlamıştır. Bir yıl sonra, öğretmenler ayrıca öğrenciler için bir eğitim sağlamak için motive olmuşlardır. Burada, ebeveynler öğrencilerin öğrenmelerine katılımının, öğretmenlerin iç motivasyonunda önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir.*

M5 bnu şöyle tanımlamıştır: *Sosyal ağların geliştirilmesi için ilk güvenilir okul müdürüne ihtiyaç vardır. Öğretmenler, veliler, öğrenciler ve diğer okul toplulukları, ışığı açan birine ihtiyaç duyar, böylece orada ne olduğunu görebilir ve ona ulaşabilirler. Burada müdürler ışıkları açarsa ve öğretmenler psikolojik olarak güçlendirilir.*

B. Müdürlerin, akademik sermaye uygulamalarının öğretmenlerinin psikolojik güçlendirilmeleri üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleri

Uygulama, yenilikçi ve iyi öğretme ve öğrenme stratejileri okul yöneticileri tarafından teşvik edildiğinde, öğrenciler akademik olarak başarılı kılarlar, sırayla öğretmenler psikolojik olarak güçlendirirler (okul başarısında daha yeni ve fark yaratan işler yapmakta kendilerini

etkili, yüksek motivasyonlu olduğunu hissederler). Bu, öğretmenler gerekli tüm etkinlikleri başarıyla geçtiğini gösterir. Öğrenciler tartışmalar yoluyla fiziksel, bilişsel ve duygusal olarak meşgul olurlarsa öğrenme aktifleşir.

Ancak, M3 "Laboratuvarımız vardı; ancak, öğretmenlerin bilgi eksiğinden öğrenciler bunu uygulamadılar. Bunu yaparsa öğretmenler hem psikolojik hem de akademik olarak güçlendirirlerdir" diyerek bildirilmiştir.

M2 bunu şöyle açıklamıştır: *Eyleme odaklı ve öğrenci merkezli öğrenme, öğretmene değil aynı zamanda yeni fikirlerle gelen öğrencilere de memnuniyet getirir. Öğretmen ek bir yük getirdiği için bu tür öğrenme stillerinden memnun olmayabilir. Öğretmenlerin tarafından yorucu ve sıkıcı bir duygu oluşturmalarına rağmen iyi çıktıları(öğrenci başarısı) nedeniyle öğretmenler öğrencilerin genel performanslarında bir fark yarattıklarını düşünürlerdir.*

M5 bunu şöyle açıklamıştır: *Benden ötesinde, yenilikçi öğrenme stratejileri uygulamak öğretmenler daha psikolojik olarak tatmin edilir. Örneğin, bir matematik öğretmeni final sınavında 60'tan 60'ı alan öğrencilere ödül vermiştir. Mesleğini sevdiği ve öğrencilerin sonuçları üzerinde etkili olduğunu hissetmiştir. Öğrencilerin yüksek akademik performansı nedeniyle sadece öğretmenler değil, velileri de motive olmaktadır.*

C. Müdürlerin, entelektüel sermaye uygulamalarının öğretmenlerinin psikolojik güçlendirilmeleri üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleri

Müdürler deneyimlerin paylaşılmasının ve demokratik bir ortam yaratılmasının öğretmenleri mesleğinden gurur duymasını ve sevmesini sağladığını belirtmiştir. Öğretmen fikirlerini ifade etmek ve paylaşmak için ne kadar özgür olursa, o kadar motive olur.

M1 bunu şöyle açıklamıştır: *Örneğin, bugün sabah kişisel meseleler yüzünden geç kaldım; ancak, öğrenciler derse başlatmakta her etkinlik normal yola dayanarak yapılmaktan emindim. Öğretmenlere, öğrencilere köklü yolu takip ettiklerinden eminim. Sosyal öğrenme oluşturmak öğretmenlerin daha fazla kontrol veya özerkliğe sahip olmasını sağlar.*

M3 geçmiş deneyimlerini şöyle paylaşmıştır: "Deneyimlerimi paylaşma konusunda öğretmen olduğumda, öğretmenlerimden boşluklarımı doldurma isterdim. Benim gibi birçok öğretmen var. Bununla birlikte, birkaç öğretmen diğer kıdemli veya deneyimli meslektaşlarına soru sorarken aşağılık hisseder. Deneyimlerin böyle paylaşılması işimi sevmemi sağladı".

M4 ayrıca şunu da eklemiştir: “Öğretmenler deneyimlerini meslektaşları ile paylaşmayı teşvik edildiğinde ve öğretim kararlarını özgürce alma şansı verildiğinde, yeteneklerinde, bilgelerinde güven duyarlar”.

D. Müdürlerin, profesyonel sermaye uygulamalarının öğretmenlerinin psikolojik güçlendirilmeleri üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleri

Müdürler, profesyonel olarak öğretmen geliştirmenin (küçük bir şans olsa bile) öğretmenlik mesleğinin anlamına, işlerini iyi yapma yeteneklerine, işlerinin faaliyetlerini seçmelerine, okulun amaçlarından ilham almalarına, okulun etkinliği ve öğrencilerin başarısında etkilerini sağlamalarına ilişkin inançları üzerinde kritik bir etkisi olduğunu bildirmiştir. M2, “Öğretmenlerin profesyonel olarak geliştirmesi, öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesine değer katar” diyerek nitelendirmiştir. M3, profesyonel olarak öğretmen geliştirme konusundaki zorluklarını, öğretmenlerin kapasitelerine ilişkin inançlarına göre şöyle tanımlamıştır: *Benim gözlemimden, eğitim için öğretmenleri aradığımızda, “bunu biliyorum” diyerek cevap veriyorlar ya da bize uygun olmayan bir ödeme talep ediyorlar ya da zamanlarının az olduğunu söylüyorlar. Bu, öğretmenler eğitim konusunda olumlu bir hisleri olmadığı anlamına gelir. Gerçekte, eğitim eksikliklerini doldurmayı amaçlarız. Birkaç öğretmen eğitime karşı olumsuz bir tavır olsa bile, sürekli olarak mesleki gelişime katılmalarını teşvik ediyorum.*

M5, okulun mali kaynakları sınırlı olsa bile kolejler ve üniversiteler iş birliğiyle eğitim vererek öğretmenlerin profesyonel olarak geliştirmesine yardımcı olmak için elinden gelenin en iyisini yaptığını belirtmiştir. G-cup programından sınıf 1'den 4'e kadar her öğrenci için 10 ETB, sınıf 5'ten 8'den kadar öğrenci başına 15 ETB, lise için öğrenci başına 50 ETB alıyoruz. Bu parayı yalnızca farklı kitaplar, laboratuvar ekipmanları, diskler ve eğitim parçaları sağlama gibi eğitim kalitesini sağlamak için kullanmıştır. Bir okul müdürü olarak, öğretmenleri güçlendirmek için, öğretmenlere çalıştıkları etkinlikleri seçme konusunda özerklik veririm.

4.1.4.3 Müdürlerin, Eğitimsel Liderlik Uygulamalarının Kendilerinin Psikolojik Güçlendirilmeleri Üzerindeki Etkisi Hakkında Görüşleri

Araştırmacı, nicel kısmında müdürlerin, eğitimsel liderlik uygulamalarının kendilerinin psikolojik güçlendirilmeleri üzerindeki etkisi hakkında müdürlere sorular sormuşlardır.

A. Müdürlerin, sosyal sermaye uygulamalarının kendilerinin psikolojik güçlendirilmeleri üzerindeki etkisi hakkında görüşleri

Müdürler, okulda okul paydaşları arasında yakınlık, ilişkisel güven, bağlılık, paylaşılan değerleri, ortak hedefleri ve bilgi alışverişi bulunduğunda, daha fazla çalışmaya, yeteneklerine daha fazla inanmaya motive olduklarını belirtmiştir. Ayrıca, sosyal ağların ve aile katılımının güçlü olduğu okullarda daha sorumlu olduklarını ve daha iyi performans gösterdiklerini bildirmişlerdir. Ancak, müdürün sosyal sermaye uygulamanın düşük olduğu okulda müdürün güveninin zayıf olduğunu belirtmişlerdir.

M5 ve M3, okul paydaşları arasındaki sosyal etkileşimin müdürlerin psikolojik güçlenmesindeki rolünü şu şekilde açıklamıştır: *Öğretmenler, öğrenciler ve diğer okul paydaşları sözlerime, eylemlerime ve kararlarımdan yola çıkarak hareket etmeye istekli olduklarında, daha fazla etkinlik için motive olurum (M5).*

İyi bir sosyal çevreye sahip olduğum için ek zorluklar alıp üzerinde çalışırım ve tüm çabalarımı okul hedeflerine ulaşmak için kullanırım. Basitçe söylemek gerekirse, bu bana belirtilen her hedef için başarıya giden birden çok yolu aramamı sağlar. Kendini harekete geçirmenin yanı sıra, müdürün önemli bir rolü okulda farklı takımlar ve kulüpler oluşturarak öğrencilerin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin psikolojik olarak harekete geçirmektir yani okullarını, mesleklerini ve mesleklerini sevmeye harekete geçirmektedir (M3).

M2 ayrıca şu şekilde buna eklenmiştir: *Okuldaki çeşitli paydaşlarla işbirliğimiz daha fazlasını yapmamız ve karşılaştığımız sorunları çözmemiz için motive eder. Okuldaki insanlar arasında güven olduğunda, yönetim sistemime güvenmeye yola açar. Örneğin, güven oluşturmak demek ki okul paydaşları arasında iyi bir sosyal etkileşimi kurmak, öğrencilerin yaşam tercihlerini şekillendirmek ve boş zamanlarını nasıl geçireceklerine ve öğrencilerin ne tür arkadaşları olması gerektiğine konusunda yardımcı olmaktadır. Aksi takdirde, öğrencilerin akademik performansını etkileyen anti-sosyal grupların bir üyesi olabilirlerdir.*

Bir okul müdürü, psikolojik olarak güçlendirilmenin bazı yolları şöyle açıklamıştır. Bir okul müdürün psikolojik olarak güçlendirilmesi için işbirliğine dayalı bir okula ihtiyaç duyulmaktadır''(M1).

B. Müdürlerin, akademik sermaye uygulamalarının kendilerinin psikolojik güçlendirilmeleri üzerindeki etkisi hakkında görüşleri

Öğrenciler akademik olarak iyi performans gösterdiğinde okul müdürünün psikolojik olarak güçlendirileceğini açıktır. Genel olarak, müdürlerin çoğunluğu, pratiğe odaklı öğretme ve öğrenme stratejileri geliştirme ve öğrenciler daha başarılı kılmanın, kendilerine güvenlerini artırarak psikolojik olarak güçlendirdiğini belirtmiştir.

M2 bunu şöyle tarif etmiştir: *Pratiğe odaklı ve öğrenci merkezli öğretim beni daha çok tatmin eder. Öğrencileri birbirlerini öğrenmeye ve öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmelerine yönlendiren öz değerlendirme uygulamalarını teşvik ederim. Bu, örgütte büyük fark yaratan bir insan gibi hissediyorum. Bu tür faaliyetler öz yeterliliğimi de artırır.*

M4 ayrıca bunu şöyle açıklamıştır: *Öğrencilerin yaratıcılığını gördüğümde psikolojik olarak tatmin oluyorum (örneğin, mesleğimi seviyorum, kendime güven duyuyorum, öğrencilerin başarısını etkilediğini hissediyorum, yeni işler yapmak için motive oluyorum).*

C. Müdürlerin, entelektüel sermaye uygulamalarının kendilerinin psikolojik güçlendirilmeleri üzerindeki etkisi hakkında görüşleri

Müdürler, çabaları nedeniyle okul, öğrenme toplulukları gibi davrandığında, bunundan gurur duyduklarını ve öğretimin kolektif ve şeffaf bir sorumluluk gibi olduklarını bildirmiştir. Sosyalleşme öğretmenler yardım, destek, fikir ve diğerlerinden geribildirim alır. Bölüm düzeyinde bir akran öğrenme var. Müdürler şunu şöyle belirtmişlerdir:

Aynen derse veren öğretmenleri birlikte ders planlarlar, sınavlar ve projeler hazırlayabilir. Öğrencilerini tanırlar ve hangi öğretim planının sınıfta daha iyi çalışabileceğini tartışırlar; bu da öğrencilerin akademik başarılarına neden olur ve müdürlerin yönetim tarzlarına ve kapasitelerine olan güvenlerini artırır. Bu, okul paydaşlarının genel performansını etkilediklerinden emin olmalarını sağlar (M1).

Bana göre öğretmenler ve okul müdürleri izolasyon duvarlarını yıkmalı ve okulu daha işbirlikçi ve işbirliğine dayalı bir örgüte dönüştürmelidir. Böyle bir ortam yaratması, öğretmenlere ve müdürlere daha fazla çalışmaya, okulu ve işi sevmeye, işi kişisel bir ustalıkla yapma becerisine ilham verir (M2). M3 ayrıca aşağıdaki şekilde eklenmiştir: “Birlikte ve işbirliğiyle çalışmak, eklediğimiz işin anlamına değer katar. Öğretmenlerden geri bildirim ve

girdi alırım. Genel okul sorunlarını öğretmenler ve öğrencilerle paylaşmak ve tartışmak, bu işe hakim olmama yardımcı olur”.

D. Müdürlerin, profesyonel sermaye uygulamalarının kendilerinin psikolojik güçlendirilmeleri üzerindeki etkisi hakkında görüşleri

Müdürler, ilçe eğitim ofisi bize okulda çalıştığımız faaliyetleri seçme özerkliğini verdiğinde, kendilerine güven ve öz yeterlik hissettiğini belirtmiştir. M1 bunu şöyle tanımlamıştır: *Profesyonel sermaye konusunda düşük olan bir müdür daha az güvenmeye sahiptir. Öğrencilerin akademik başarısı ve okulun etkinliği üzerinde bir etki yaratmak için, çalışmamın önemli bir parçası olarak, öğretmenlerin, özellikle de yeni başlayanların gelişimi ile ilgilenirken uzun zaman kullanırım.*

4.2. Nicel Araştırma Bulguları

Çalışmanın bu bölümünde öncelikle katılımcıların kişisel özelliklerine değinilmiş, daha sonra da alt problemlere ilişkin araştırma bulgularına yer verilmiştir. Araştırma okul müdürlerinin ve öğretmenlerinin ilköğretim kurumu okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin algıları, ilköğretim okul müdürlerinin ve öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeleri, okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamanın okul müdürlerinin ve öğretmenlerinin psikolojik güçlendirilmeleri üzerindeki etkisi başlıkları altında toplanarak aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Nicel Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun Kişisel Özellikleri

Nicel araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdürlerinin ve öğretmenlerinin kişisel bilgileri Tablo 4.14’te sunulmuştur.

Tablo 4. 14. Örneklem Grubunun Kişisel Bilgileri

Kişisel Özellikleri		Görev					
		Öğretmen (N=420)		Okul müdürü (N=50)		Toplam (N=470)	
		N	%	N	%	N	%
Cinsiyet	Kadın	243	51,7	5	1,1	248	52,8
	Erkek	177	37,7	45	9,6	222	47,2
Öğrenim durumu	Ön lisans	363	77,2	17	3,6	380	80,9
	Lisans	57	12,1	33	7,0	90	19,1
Çalışma süresi	1-10	194	41,3	24	5,1	218	46,4
	11-20	129	27,4	14	3	143	30,4
	>21	97	20,6	12	2,6	109	23,2
Çalışma yeri	Köyde	167	35,5	26	5,5	193	41,1
	Şehirde	253	53,8	24	5,1	277	58,9
Geçmişteki idari sorumluluklar	Evet	71	15,1	27	5,7	98	20,9
	Hayır	349	74,3	23	4,9	372	79,1
Herhangi bir komiteye katılma durumu	Evet	206	43,8	40	8,5	246	52,3
	Hayır	214	45,5	10	2,1	224	47,7
Eğitim ile ilgili komite	Evet	13	2,8	1	0,2	14	3
	Hayır	407	86,6	49	10,4	456	97
Öğretmen ile ilgili komite	Evet	12	2,6	2	0,4	14	3
	Hayır	408	86,8	48	10,2	456	97
Okul ile ilgili komite	Evet	110	23,4	17	3,6	127	27
	Hayır	310	66	33	7	343	73
Kulüp ile ilgili komite	Evet	45	9,6	0	0	45	9,6
	Hayır	375	79,8	50	10,6	425	90,4
Topluluk ile ilgili komite	Evet	37	7,9	16	3,4	53	11,3
	Hayır	383	81,5	34	7,2	417	88,7
Öğrenci başarıları oranı	≤98	-	-	29	60,4	29	60,4
	>98	=	-	19	39,6	19	39,6

Tablo 4.14 incelendiğinde, 532 katılımcının bu çalışmaya katılmaya gönüllü olarak katıldığını göstermiştir. Ancak, ankete uygun olmayan ve eksik kaldıkları 39 anket çalışmadan çıkarılmıştır. Yirmi üç anket geri iade edilmemiş ve çalışmanın son örneklemini 50 ilköğretim okulu müdürü ve 420 ilköğretim okulu öğretmeni olmak üzere toplam 470 kişi katılmıştır. Kadın ilköğretim kurumu okul müdürü sayısı 5 (%1,1), erkek ilköğretim kurumu müdürü sayısı ise 45 (%9,6)'dır. Okul müdürlerin öğrenim durumları incelendiğinde ise 17 (%3,6)'ünün önlisans (diploma) ve 33 (%7)'sinin lisans mezunu olduğu görülmektedir. Okul müdürlerin 24 (% 5,1)'i 1-10 yıl, 14 (% 3)'ü 11-20 yıl ve 12 (% 2,6)'sı 21 yıl ve üzeri çalışma süresine sahiptir. Okul müdürlerin çalışma yeri ya da hizmet verilen topluluk tipi incelendiğinde 26 (%5,5)'inin köyde (kırsal) ve 24 (%5,1)'sinin şehirde (kentsel) olduğu görülmektedir. Okul müdürlerin geçmişteki idari sorumluluğa bakıldığında 27 (%5,5)'inin idari sorumluluğa sahip olduğunu ve 23 (%4,9)'sının idari sorumluluğa sahip olmadığı görülmektedir. Okul müdürlerin herhangi komiteye katılmalar hakkında bakıldığında 40

(%8,5)'inin katıldığı ve 10 (%2,1)'sinin katılmadığı görülmektedir. Okul müdürlerin 1(0.2%)'si eğitime dayalı komiteye, 2(0.4%)'ü öğretmene dayalı komiteye, 17(3.6%)'sı okula dayalı komiteye, ve 16(3.4%)'ü topluluğa dayalı komiteye katıldığı görülmektedir. Aksine, okul müdürlerin 49(10,4%)'ü eğitime dayalı komiteye, 48(10.2%)'si öğretmen dayalı komiteye, 33(7%)'si okula dayalı komiteye, 50 (10,6)'sı kulübe dayalı komiteye, ve 34(7.2%)'si topluluğa dayalı komiteye katılmadığı görülmektedir. Ayrıca kulübe dayalı komiteye katılmaları hakkında bakıldığında okul müdürleri hiç komiteye katılmadığı görülmektedir. Geçen sene yirmi dokuz okul müdürü (% 60.4), öğrencilerinin yüzde 98 ve aşağıya sınavı geçtiği, kalan 19 (% 39,6) ise öğrencilerin % 98'in üstünün geçtiğini bildirmektedir.

Araştırmaya katılan kadın ilköğretim kurumu öğretmeni sayısı 243 (%51,7), erkek ilköğretim kurumu öğretmeni sayısı ise 177(%37,7)'dir. Öğretmenlerin öğrenim durumları incelendiğinde ise 363 (%77,2)'ünün diploma ve 57(%12,1)'sinin lisans mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 194 (% 41, 3)'ü 1-10 yıl, 129 (% 27,4)'ü, 11-20 yıl, 97 (% 20,6)'u 21 yıl ve üzeri çalışma süresine sahiptir. Öğretmenlerin çalışma yeri ya da hizmet verilen topluluk tipi incelendiğinde 167(%35,5)'inin köyde ve 253(%53,8)'sinin şehirde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin geçmişteki idari sorumluluğa bakıldığında 71(%15,1)'inin idari sorumluluğa sahip olduğunu ve 349 (%74,3)'sünün idari sorumluluğa sahip olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin herhangi komiteye katılıma hakkında bakıldığında 206 (%43,8)'inin katıldığı ve 214 (%45,5)'sinin katılmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin 13(2,8%)'i eğitime dayalı komiteye, 12(2.6%)'sı öğretmene dayalı komiteye, 17(3.6%)'sı okula dayalı komiteye, 45 (9,6%)'sı kulübe dayalı komiteye, 37(7,9%)'i topluluğa dayalı komiteye ve 14(3%)'sü diğere dayalı komiteye katıldığı görülmektedir. Aksine, öğretmenlerin 407(86,6%)'sı eğitime dayalı komiteye, 408(86,8%)'i, okula dayalı komiteye 310 (66%)'sı öğretmene dayalı komiteye, 375(79,8)'i kulübe dayalı komiteye, ve 383 (81,5%)'i topluluğa dayalı komiteye katılmadığı görülmektedir. Ayrıca okul müdürleri kulübe dayalı komiteye hiç katılmadığı görülmektedir.

4.2.2. Okul Mudurlerinin ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarına İlişkin Bulgular

İlköğretim kurumu okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin okul müdürlerin ve öğretmenlerin görüşleri birlikte incelenerek aşağıda sunulmuştur. Öncelikle okul müdür ve öğretmen görüşleri frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre analiz edilmiş ve Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4. 15. Okul Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarına İlişkin Betimsel İstatistiksel Sonuçları

Boyutlar	Görev	N	$\bar{x}$	S
Sosyal sermaye	Okul Müdürü	50	4,1831	,46826
	Öğretmen	420	3,8923	,88281
Profesyonel sermaye	Okul Müdürü	50	4,2267	,59305
	Öğretmen	420	3,8421	,94858
Entelektüel sermaye	Okul Müdürü	50	4,1000	,62237
	Öğretmen	420	3,6524	1,01507
Akademik sermaye	Okul Müdürü	50	4,4400	,51587
	Öğretmen	420	3,9610	,92031
Genel eğitbilimsel liderlik	Okul Müdürü	50	4,2374	,48158
	Öğretmen	420	3,8369	,83665

Tablo 4.15'te verilen bulgulara göre, ilköğretim okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına-ilişkin öğretmen ve müdür görüşleri sunulmuştur. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin bakıldığında sosyal sermaye ($\bar{x}$ =3,89), profesyonel sermaye ($\bar{x}$ =3,84), entelektüel sermaye ($\bar{x}$ =3,65), akademik sermaye ($\bar{x}$ =3,96) boyutlarına ve genel eğitbilimsel liderliğe ($\bar{x}$ =3,83) ilişkin katılıyorum şeklinde görüş bildirmektedirler. İlköğretim okul müdürleri ise sosyal sermaye ($\bar{x}$ =4,18), profesyonel sermaye ($\bar{x}$ =4,22), entelektüel sermaye ($\bar{x}$ =4,10), akademik sermaye ($\bar{x}$ =4,44) boyutlarında ve genel eğitbilimsel liderlik ($\bar{x}$ =4,237) katılıyorum ve çok katılıyorum şeklinde görüş bildirmektedirler.

Öğretmenin ilköğretim okulu müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerine göre, okul müdürleri sırasıyla akademik sermaye, sosyal sermaye, profesyonel sermaye ve entelektüel sermaye uygulamıştır. Ancak okul müdürünün ilköğretim okulu müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerine göre, okul müdürleri sırasıyla akademik sermaye, profesyonel sermaye, sosyal sermaye ve entelektüel sermaye uygulamıştır.

Bütünde değerlendirildiğinde, ilköğretim okulu müdürlerinin eğitbilimsel liderlik

uygulamalarına ilişkin ve tüm boyutları hakkında hem öğretmen hem de okul müdür görüşlerinin benzer nitelikte (katılıyorum ve çok katılıyorum derecede) olmasına rağmen okul müdürleri öğretmenlerden daha olumlu görüşe sahip olduğunu söylenebilir.

Okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin okul müdürü ve öğretmen Görüşleri

Tablo 4. 16. Okul Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarına İlişkin Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri

Boyutlar	Görev	N	Sıra orta.	U	Wilcoxon W	Z	p
Sosyal sermaye	Öğretmen	420	232,13	9083	97493,	-1,562	,118
	Müdür	50	263,84				
Profesyonel sermaye	Öğretmen	420	230,14	8249	96659	-2,483	,013
	Müdür	50	280,52				
Entelektüel sermaye	Öğretmen	420	229,71	8066,5	96476,5	-2,687	,007
	Müdür	50	284,17				
Akademik sermaye	Öğretmen	420	228,09	7389	95799	-3,444	,001
	Müdür	50	297,72				
Genel eğitbilimsel liderlik	Öğretmen	420	228,93	7740,5	96150,5	-3,039	,002
	Müdür	50	290,69				

Tablo 4.16’da verilen bulgulara göre ilköğretim kurumu okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin okul müdürlerinin ve öğretmenlerinin görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Sonuçlara göre okul müdürlerinin ve öğretmenlerinin görüşleri profesyonel sermaye (U=8249, $p<,05$), entelektüel sermaye (U=8066,5, $p<,05$), akademik sermaye (U=7389, $p<,05$) boyutlarında ve genel eğitbilimsel liderlik (U=7740,5, $p<,05$) anlamlı farklılık göstermektedir. Genel eğitbilimsel liderliğe (sıra ortalaması=290,69), entelektüel sermaye’ye (sıra ortalaması=284,17), akademik sermaye’ye (sıra ortalaması=297,72) ilişkin okul müdürlerinin puanlarının sırasıyla 228,93, 229,71, ve 228,09 sıra ortalaması seviyelerinde olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte profesyonel sermaye’ye ilişkin okul müdürlerinin puanları (sıra ortalaması=280.52), 230.14 sıra ortalaması seviyede olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. İlköğretim kurumu okul müdürlerinin sosyal sermaye uygulamalarına ilişkin (U=9083, $p>,05$) okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşleri anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.2.2.1. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarına ilişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiş olup görüşler cinsiyet, öğrenim durumu ve çalışma süresi, çalışma yeri, geçmişteki idari sorumluluklarına ve herhangi komiteye katılım değişkenlerine göre analiz edilerek aşağıda sunulmuştur.

A. Cinsiyete göre okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri

İlköğretim kurumu okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi (akademik sermaye için) ve Mann-Whitney testi (diğer boyutlar için) kullanılmıştır. Sonuçlara göre ilköğretim kurumu okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri cinsiyet değişkenine göre akademik sermaye [$t_{(418)}=1,364$, $p>,05$], profesyonel sermaye ($U=21309,5$, $p>,05$), entelektüel sermaye ($U=19826,5$, $p>,05$), sosyal sermaye ($U=19926$, $p>,05$) boyutlarında ve genel eğitbilimsel liderlik ($U=20197$, $p>,05$) anlamlı farklılık göstermemektedir.

B. Öğrenim durumuna göre okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri

İlköğretim kurumu okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre sosyal sermaye [$t_{(418)}=1,282$, $p>,05$], profesyonel sermaye [$t_{(418)}=1,0001$, $p>,05$], entelektüel sermaye [$t_{(418)}=1,97$, $p>,05$], akademik sermaye [$t_{(418)}=1,235$, $p>,05$] boyutlarında ve genel eğitbilimsel liderlik [$t_{(418)}=1,559$, $p>,05$] anlamlı farklılık göstermemektedir.

C. Çalışma süresine göre okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri

Tablo 4. 17. Çalışma Süresine göre Okul Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Boyutlar	Çalışma Süresi	N	$\bar{x}$	S	F	P
Sosyal Sermaye	1-10	194	3,8204	,88650	8,045	,000
	11-20	129	3,7692	,96963		
	>21	97	4,1998	,66457		
Profesyonel Sermaye	1-10	194	3,8139	,95697	7,070	,001
	11-20	129	3,6658	1,01868		
	>21	97	4,1329	,75745		
Entelektüel sermaye	1-10	194	3,6175	1,01486	5,737	,003
	11-20	129	3,4899	1,09000		
	>21	97	3,9381	,84969		
Akademik sermaye	1-10	194	3,9247	,95814	4,880	,008
	11-20	129	3,8326	,99178		
	>21	97	4,2041	,67452		
Genel eğitbilimsel liderlik	1-10	194	3,7941	,84232	8,023	,000
	11-20	129	3,6894	,90771		
	>21	97	4,1187	,64572		

Tablo 4.17'ye göre, ilköğretim kurumu okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri çalışma süresi değişkenine göre sosyal sermaye [$F_{(2,417)}=8,045$; $p<,05$], profesyonel sermaye [$F_{(2,417)}=7,070$; $p<,05$], entelektüel sermaye [$F_{(2,417)}=5,737$; $p<,05$], akademik sermaye [$F_{(2,417)}=4,880$; $p<,05$] boyutlarında ve genel eğitbilimsel liderlik [$F_{(2,417)}= 8,023$; $p<,05$] anlamlı farklılık göstermektedir.

Sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye, akademik sermaye, genel eğitbilimsel liderliğe ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre bu farkın 21 yıldan üstüne çalışma süresine sahip olanlarla 1-10 arasında ve 11-20 yıl arasında çalışma süresine sahip olanların görüşleri arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Yirmi biri yıldan üstüne çalışma süresine sahip olan öğretmenlerin sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye, akademik sermaye boyutlarında ve genel eğitbilimsel liderliğe ilişkin puanlarının 1-10 arasında ve 11-20 yıl arasında çalışma süresine sahip olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ç. Okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri

İlköğretim kurumu okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin okul müdürlerin ve öğretmenlerin görüşleri çalışmada elde edilen verilere yada hizmet verilen topluluk tipi değişkenine dayalı nicel araştırma bulgularına tablo 4.18’de yer verilmiştir.

Tablo 4. 18. Okul Müdürlerinin Entelektüel Sermaye Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Boyut	Çalışma yeri	N	$\bar{x}$	S	sd	T	P
Entelektüel Sermaye	Kırsal	167	3,5293	1,02829	348,487	-2,014	,045
	Kentsel	253	3,7336	1,00001			

Tablo 4.18’de sonuçlarına göre ilköğretim kurumu okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri çalışma yeri değişkenine göre entelektüel sermaye [$t(348,487)=-2,014$, $p<,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Entelektüel sermaye’ye ilişkin şehirde (kentsel) çalışan öğretmenlerin puanlarının ($\bar{x}=3,336$) köyde(kırsal) çalışan öğretmenlere ($\bar{x}=3,5293$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 19. Hizmet Verilen Topluluk Tipine Göre Okul Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Boyutlar	Çalışma yeri	N	Sıra ortalaması	U	Wilcoxon W	Z	p
Sosyal Sermaye	Kırsal	167	183,69	16648	30676	-3,680	,00
	Kentsel	253	228,20				
Profesyonel Sermaye	Kırsal	167	190,65	17810,5	31838,5	-2,727	,006
	Kentsel	253	223,60				
Akdemik Sermaye	Kırsal	167	187,48	17280,5	31308,5	31308,5	,002
	Kentsel	253	225,70				
Genel Eğitbilimsel Liderlik	Kırsal	167	186,61	17135,5	31163,5	-3,277	001
	Kentsel	253	226,27				

Mann-Whitney testi tablo 4.19’da sonuçlarına göre ilköğretim kurumu okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri çalışma yeri değişkenine göre of sosyal sermaye ($U=16648$, $p<,05$), profesyonel sermaye ($U=17810,5$, $p<,05$), akademik sermaye ($U=17135,5$, $p<,05$) boyutunda ve genel eğitbilimsel liderlik ($U=17135,5$, $p<,05$) anlamlı farklılık göstermektedir.

Sosyal sermaye’ye ilişkin kent toplumunda çalışan öğretmenlerin puanlarının (sıra ortalaması=228,2) kırsal toplumda çalışan öğretmenlere (sıra ortalaması=186,1) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde profesyonel sermaye (sıra ortalaması=223,6),

akademik sermaye (sıra ortalaması=225,7) ve genel eğitbilimsel liderliğe (sıra ortalaması=226,27) ilişkin kent toplumunda çalışan öğretmenlerin puanları sırasıyla 1870,48, 190,65 ve 183,69 sıra ortalaması seviyelerinde olan kırsal toplumunda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

D. Geçmişteki idari sorumluluklarına göre okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri

Tablo 4. 20. Geçmişteki İdari Sorumluluklarına Göre Okul Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Boyutlar	Geçmişteki İdari Sorumluluk	N	$\bar{x}$	S	t	Sd	P
Sosyal sermaye	Evet	71	3,6717	,93345	-2,210	96,111	,029
Profesyonel sermaye	Hayır	349	3,9372	,86669			
Entelektüel sermaye	Evet	71	3,6854	,98543	-1,529	418	,127
Akademik sermaye	Hayır	349	3,8739	,93916			
Genel eğitbilimsel liderlik	Evet	71	3,4507	1,03632	-1,842	418	,066
	Hayır	349	3,6934	1,00727			
	Evet	71	3,8338	,94051	-1,278	418	,202
	Hayır	349	3,9868	,91535			
	Evet	71	3,6604	,85746	-1,957	418	,051
	Hayır	349	3,8728	,82901			

Tablo 4.20’de sonuçlarına göre, okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri geçmişteki idari sorumluluklarına değişkenine göre sosyal sermaye [$t_{(418)}=-2,210$, $p<,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Sosyal sermaye’ye ilişkin geçmişteki idari sorumluluklarına sahip olmayan öğretmenlerin puanlarının ($\bar{x}=3,9372$) geçmişteki idari sorumluluklarına sahip olan öğretmenlere ($\bar{x}=3,6717$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat, ilköğretim kurumu okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri geçmişteki idari sorumluluklarına değişkenine göre profesyonel sermaye [$t_{(418)}=-1.529$, $p>,05$], entelektüel sermaye [$t_{(418)}=-1.842$, $p>,05$], akademik sermaye [$t_{(418)}=-1.278$, $p>,05$] boyutlarında ve genel eğitbilimsel liderlik [$t_{(418)}=-1.957$, $p>,05$] anlamlı farklılık göstermemektedir.

E. Herhangi komiteye katılıma göre okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri

Mann-Whitney testi sonuçlarına göre okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri herhangi komiteye katılım değişkenine göre of sosyal sermaye ($U=21331.5$, $p>,05$), profesyonel sermaye ($U=21574.5$, $p>,05$), akademik sermaye

($U=21662.5$, $p>,05$) ve genel eğitimbilimsel liderlik ($U=21870$, $p>,05$) anlamlı farklılık göstermemektedir. Öte yandan, bağımsız örneklem testi verilen bulgulara göre ilköğretim kurumu okul müdürlerinin entelektüel sermaye uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri [$t_{(416.978)}=,02$, $p>,05$] anlamlı farklılık göstermemektedir.

- a. Eğitimle ilgili komiteye katılıma göre okul müdürlerinin eğitimbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri

Mann-Whitney testi sonuçlarına göre okul müdürlerinin eğitimbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri eğitim ile ilgili komiteye katılım değişkenine göre of sosyal sermaye ($U=2451$, $p>,05$), profesyonel sermaye ($U=2417,5$, $p>,05$), entelektüel sermaye ($U=2373,5$, $p>,05$), akademik sermaye ($U=2337$, $p>,05$) ve genel eğitimbilimsel liderlik ($U=2346$, $p>,05$) anlamlı farklılık göstermemektedir.

- b. Öğretmenle ilgili komiteye katılıma göre okul müdürlerinin eğitimbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri

Mann-Whitney testi sonuçlarına göre okul müdürlerinin eğitimbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri öğretmen ile ilgili komiteye katılım değişkenine göre of sosyal sermaye ($U=1648,5$, $p>,05$), profesyonel sermaye ($U=1940$, $p>,05$), entelektüel sermaye ($U=2172,5$, $p>,05$), akademik sermaye ($U=2401,5$, $p>,05$) ve genel eğitimbilimsel liderlik ($U=1998$, $p>,05$) anlamlı farklılık göstermemektedir.

- c. Okulla ilgili komiteye katılıma göre okul müdürlerinin eğitimbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri

Bağımsız örneklem testi sonuçlarına göre okul müdürlerinin eğitimbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri okulla ilgili komiteye katılım (involved in school-related committee) değişkenine göre sosyal sermaye [$t_{(418)}=,599$, $p>,05$], profesyonel sermaye [$t_{(418)}=,096$, $p>,05$], entelektüel sermaye [$t_{(418)}=-1,309$, $p>,05$], akademik sermaye [$t_{(418)}=-,567$, $p>,05$] boyutlarında [$t_{(418)}=-,367$, $p>,05$] anlamlı farklılık göstermemektedir.

- d. Kulüple ilgili komiteye katılıma göre ilköğretim okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri

Bağımsız örneklem testi sonuçlarına göre okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri kulüple ilgili komiteye katılım (involved in club-related committee) değişkenine göre sosyal sermaye [$t_{(418)}=,055$, $p>,05$], profesyonel sermaye [$t_{(418)}=,35$, $p>,05$], entelektüel sermaye [$t_{(418)}=-,739$, $p>,05$], akademik sermaye [$t_{(418)}=,541$, $p>,05$] boyutlarında [$t_{(418)}=,038$, $p>,05$] anlamlı farklılık göstermemektedir.

- e. Toplulukla ilgili komiteye katılıma göre ilköğretim okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri

Tablo 4. 21. *Toplulukla İlgili Komiteye Katılıma Göre Okul Müdürlerinin Entelektüel Sermaye Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri*

Boyut	Toplulukla İlgili Komiteye Katılım	N	$\bar{x}$	S	Sd	T	P
Entelektüel Sermaye	Evet	37	4,0595	,97396	2,653	43,849	,011
	Hayır	383	3,6131	1,01152			

Tablo 4.21’de verilen bulgulara göre, ilköğretim kurumu okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri toplulukla ilgili komiteye katılıma (involved in community-related committee) değişkenine göre entelektüel sermaye [$t_{(418)}= 43,849$, $p<,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Entelektüel sermaye’ye ilişkin toplulukla ilgili komitede katılan öğretmenlerin puanlarının ($\bar{x}=4,0595$) toplulukla ilgili komitede katılmayan öğretmenlere ($\bar{x}=3,6131$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 22. *Toplulukla İlgili Komiteye Katılıma Göre Okul Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri*

Boyut	Toplulukla İlgili Komiteye Katılım	N	Sıra ortalaması	U	Wilcoxon W	Z	P
Sosyal sermaye	Evet	37	268,66	4933,5	78469,5	-3,054	,002
	Hayır	383	205,27				
Profesyonel sermaye	Evet	37	264,64	5082,500	78618,50	-2,845	,004
	Hayır	383	205,27				
Akademik sermaye	Evet	37	270,01	4883,500	78419,500	-3,137	,002
	Hayır	383	204,75				
Genel Eğitbilimsel Liderlik	Evet	37	272,09	4806,500	78342,500	-3,232	,001
	Hayır	383	204,55				

Tablo 4.22’de verilen Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre ilköğretim kurumu okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri toplulukla ilgili

komiteye katılım (involved in community-related committee) değişkenine akademik sermaye ($U=4883,500$, $p<,05$), profesyonel sermaye ($U=5082,5$, $p<,05$) ve sosyal sermaye ($U=4933,5$, $p<,05$) boyutlarında ve genel eğitbilimsel liderlik ($U=4806,5$, $p<,05$) anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca Tablo 4.22’de sonuçlarına göre genel eğitbilimsel liderliğe (sıra ortalaması=272,09), akademik sermaye’ye (sıra ortalaması=270.01), profesyonel sermaye’ye (sıra ortalaması=264.64) ve sosyal sermaye’ye (sıra ortalaması=268.66) ilişkin toplulukla ilgili komiteye katılan öğretmenlerin puanlarının sırayla toplulukla ilgili komiteye katılmayan öğretmenlere 204,55, 204,75, 205,27 ve 205,27 göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.2.2. Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin okul müdür görüşlerine yer verilmiş olup görüşler cinsiyet, öğrenim durumu ve çalışma süresi, çalışma yeri, geçmişteki idari sorumlulukları ve herhangi komiteye katılım ve öğrenci başarılı düzeyi değişkenlerine göre analiz edilerek aşağıda sunulmuştur.

A. Cinsiyete göre okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin okul müdürlerinin görüşleri

İlköğretim kurumu okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin müdürlerin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Sonuçlara göre okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin okul müdür görüşleri cinsiyet değişkenine göre sosyal sermaye ($U=96,5$, $p>,05$), profesyonel sermaye ($U=98$, $p>,05$), entelektüel sermaye ($U=90$, $p>,05$), akademik sermaye ($U=92$, $p>,05$) boyutlarında ve genel eğitbilimsel liderlik ($U=89$, $p>,05$) anlamlı farklılık göstermemektedir.

B. Öğrenim durumuna göre okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin okul müdürlerinin görüşleri

İlköğretim kurumu okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin müdürlerin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre sosyal sermaye [$t_{(48)}=1,362$, $p>,05$], entelektüel sermaye [$t_{(48)}=,62$, $p>,05$], akademik sermaye [$t_{(48)}=,995$, $p>,05$], profesyonel

sermaye [$t_{(48)}=,742$, $p>,05$] boyutlarında ve genel eğitbilimsel liderlik [$t_{(48)}=1,026$, $p>,05$] anlamlı farklılık göstermemektedir.

C. Çalışma süresine göre okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin okul müdürlerinin görüşleri

Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre ilköğretim kurumu okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin müdürlerin görüşleri çalışma süresine değişkenine göre sosyal sermaye ($\chi^2=5,684$, $p>,05$), entelektüel sermaye ($\chi^2=1,029$, $p>,05$), akademik sermaye ($\chi^2=1,49$, $p>,05$), profesyonel sermaye ($\chi^2=,344$, $p>,05$) boyutlarında ve genel eğitbilimsel liderlik ($\chi^2=,185$, $p>,05$) anlamlı farklılık göstermemektedir.

Ç. Çalışma yerine göre okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin okul müdürlerinin görüşleri

Okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin müdürlerin görüşleri görüşlerinin çalışma yeri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney test uygulanmıştır.

Tablo 4. 23. Çalışma Yerine Göre Okul Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarına İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri

Boyutlar	Çalışma Yeri	N	$\bar{x}$	S	t	sd	P
Sosyal sermaye	Kırsal	26	4,0325	,50191	-2,488	48	,016
	Kentsel	24	4,3462	,37410			
Profesyonel sermaye	Kırsal	26	4,1624	,67200	-,795	48	,431
	Kentsel	24	4,2963	,49870			
Entelektüel sermaye	Kırsal	26	4,0154	,69495	-1,001	48	,322
	Kentsel	24	4,1917	,53236			
Akademik sermaye	Kırsal	26	4,3385	,51465	-1,465	48	,149
	Kentsel	24	4,5500	,50476			
Genel eğitbilimsel liderlik	Kırsal	26	4,1372	,53864	-1,554	48	,127
	Kentsel	24	4,3460	,39377			

Tablo 4.23'te ilişkisiz örnekleme t testi sonuçlarına göre ilköğretim kurumu okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin müdürlerin görüşleri çalışma yeri değişkenine göre sosyal sermaye [$t_{(48)}=-2,488$, $p<,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Sosyal sermaye'ye ilişkin kent toplumunda çalışan okul müdürlerinin puanlarının ($\bar{x}=4,3462$) kırsal toplumunda çalışan okul müdürlerine ($\bar{x}=4,0325$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ilköğretim kurumu okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin okul müdürlerinin görüşleri çalışma yeri değişkenine göre entelektüel sermaye [$t_{(48)}=-1,001$, $p>,05$], akademik sermaye [$t_{(48)}=-1,65$, $p>,05$],

profesyonel sermaye [$t_{(48)}=-,795$, $p>,05$] boyutlarında ve genel eğitbilimsel liderlik [$t_{(48)}=-1,554$, $p>,05$] anlamlı farklılık göstermemektedir.

D. Geçmişteki idari sorumluluklarına göre okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin okul müdürlerinin görüşleri

Tablo 4. 24. Geçmişteki İdari Sorumluluklarına Göre Okul Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarına İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri

Boyutlar	Geçmişteki idari sorumluluklar	N	$\bar{x}$	S	t	sd	P
Sosyal sermaye	Evet	27	4,1453	,51129	-,614	48	,542
	Hayır	23	4,2274	,41907			
Profesyonel sermaye	Evet	27	4,0123	,66548	-3,115	48	,003
	Hayır	23	4,4783	,37069			
Entelektüel sermaye	Evet	27	3,9259	,64486	-2,228	48	,031
	Hayır	23	4,3043	,53892			
Akademik sermaye	Evet	27	4,2815	,53854	-2,474	48	,017
	Hayır	23	4,6261	,42770			
Genel eğitbilimsel liderlik	Evet	27	4,0913	,52021	-2,440	48	,018
	Hayır	23	4,4090	,37378			

Tablo 4.24'e göre okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin müdürlerin görüşleri geçmişteki idari sorumluluklar değişkenine göre profesyonel sermaye [$t_{(48)}=-3,115$, $p<,05$], entelektüel sermaye [$t_{(48)}=-2,228$, $p<,05$], akademik sermaye [$t_{(48)}=-2,474$, $p<,05$] boyutlarında ve genel eğitbilimsel liderlik [$t_{(48)}=-2,44$, $p<,05$] anlamlı farklılık göstermektedir. Profesyonel sermaye ($\bar{x}=4.4783$), entelektüel sermaye ($\bar{x}=4,3043$), akademik sermaye ($\bar{x}=4.6261$) ve genel eğitbilimsel liderliğe ($\bar{x}=4.409$) ilişkin geçmişteki idari sorumluluklarına sahip olmayan öğretmenlerin puanları sırasıyla 4,0123, 3,9259, 4,2815 ve 4,0913 ortalaması seviyelerinde olan geçmişteki idari sorumluluklarına sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat ilköğretim kurumu okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin müdürlerin görüşleri geçmişteki idari sorumluluklarını değişkenine göre sosyal sermaye [$t_{(48)}=-,614$, $p>,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir.

E. Herhangi komiteye katılıma göre okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin okul müdürlerinin görüşleri

Mann-Whitney testi sonuçlarına göre okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin okul müdürlerinin görüşleri her hangi komiteye katılım değişkenine göre

sosyal sermaye (U=150, p>,05), profesyonel sermaye (U=157,5, p>,05), entelektüel sermaye (U=122, p>,05), akademik sermaye (U=172,5, p>,05) boyutlarında ve genel eğitbilimsel liderlik (U=149, p>,05) anlamlı farklılık göstermemektedir.

Evet alternatifi ile çok az veya hiç tepki vermediği için kulüp, eğitim ve öğretmenle ilgili komiteleri analiz edilmemişlerdir. Ancak, topluluk ve okulla ilgili komite aşağıdaki şekilde analiz edilmiştir:

- a. Toplulukla ve okulla ilgili komiteye katılıma göre okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin okul müdürlerinin görüşleri

Sonuçlarında da görüldüğü gibi okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin okul müdür görüşleri toplulukla ilgili komiteye katılıma (involved in community-related committee) değişkenine göre sosyal sermaye [$t_{(48)}=-1,153$, p>,05], profesyonel sermaye [$t_{(48)}=-,657$, p>,05], entelektüel sermaye [$t_{(48)}=-1,073$, p>,05], akademik sermaye [$t_{(48)}=-,256$, p>,05] boyutlarında ve genel eğitbilimsel liderlik [$t_{(48)}=-,897$, p>,05] anlamlı farklılık göstermemektedir. İlköğretim kurumu okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin okul müdürlerinin görüşleri okulla ilgili komiteye katılım (involved in school-related committee) değişkenine göre sosyal sermaye [$t_{(48)}=,908$, p>,05], profesyonel sermaye (U=258, p>,05), entelektüel sermaye (U=270,5, p>,05), akademik sermaye [$t_{(48)}=-,390$, p>,05] boyutlarında ve genel eğitbilimsel liderlik [$t_{(48)}=,467$, p>,05] anlamlı farklılık göstermemektedir.

F. Öğrenci başarısına göre okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin okul müdürlerinin görüşleri

Tablo 4. 25. Öğrenci Başarısına Göre Okul Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarına İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri

Boyutlar	Öğrenci Başarısı	N	$\bar{x}$	S	t	Sd	P
Sosyal sermaye	≤98	29	4,0822	,41216	-1,904	46	,063
	>98	19	4,3401	,52317			
Profesyonel sermaye	≤98	29	4,0690	,58600	-2,152	46	,037
	>98	19	4,4327	,55171			
Entelektüel sermaye	≤98	29	4,0552	,64120	-,442	46	,660
	>98	19	4,1368	,60019			
Akademik sermaye	≤98	29	4,2759	,54880	-2,729	46	,009
	>98	19	4,6421	,38052			
Genel eğitbilimsel liderlik	≤98	29	4,1206	,49210	-1,912	46	,062
	>98	19	4,3879	,44373			

Tablo 4.25'te bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre ilköğretim kurumu okul müdürlerinin eğitim bilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin okul müdürlerinin görüşleri öğrenci başarısı değişkenine göre profesyonel sermaye [$t_{(46)}=-2,152$, $p<,05$] ve akademik sermaye [$t_{(48)}=-2,729$, $p<,05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Profesyonel sermaye (ortalama=4,3401) ve akademik sermaye'ye (ortalama=4,6421) ilişkin 98'den fazla öğrenci başarısı olan okulda çalışan okul müdürlerin puanları sırasıyla 4,0822 ve 4,2759 ortalama seviyelerinde olan 98 ve aşağıya öğrenci başarısı olan okulda çalışan okul müdürlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat ilköğretim kurumu okul müdürlerinin eğitim bilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin okul müdür görüşleri öğrenci başarılı değişkenine göre sosyal sermaye [$t_{(46)}=-1,904$, $p>,05$] , entelektüel sermaye [$t_{(46)}=-,442$, $p>,05$] boyutlarında ve genel eğitim bilimsel liderlik [$t_{(46)}=-1,912$, $p>,05$] anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.2.3. Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğretmenler ve Okul Müdürleri Psikolojik Olarak Güçlendirilmesine İlişkin Bulguları

Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre analiz edilip Tablo 4.26'de verilmiştir.

Tablo 4. 26. Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Psikolojik Olarak Güçlendirilmesine İlişkin Betimsel İstatistiksel Sonuçları

Boyutlar	Görev	N	$\bar{x}$	S
Hedef içselleştirme	Öğretmen	420	4,4280	,63534
	Okul Müdürü	50	4,4750	,55845
Anlam	Öğretmen	420	4,5151	,63282
	Okul Müdürü	50	4,5067	,56440
Etki	Öğretmen	420	4,0224	,78017
	Okul Müdürü	50	4,0320	,63549
Yetkinlik	Öğretmen	420	4,4087	,67683
	Okul Müdürü	50	4,3333	,58709
Genel Psikolojik Güçlendirilme	Öğretmen	420	4,3435	,55884
	Okul Müdürü	50	4,3368	,47704

Tablo 4.26'de verilen bulgulara göre, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin psikolojik olarak güçlendirilme konusundaki görüşleri sunulmuştur. Öğretmenler, etki boyutu hariç, 4.26'nın üzerinde bir ortalamasına sahip oldukları için çok yüksek düzeyde psikolojik olarak güçlendirilmişlerdir. Ortalama puanları: Hedef içselleştirme ($\bar{x}=4.4280$), anlam ($\bar{x}= 4.5151$), etki ($\bar{x}=4.0224$), yetkinlik ($\bar{x}=4.4087$) ve genel psikolojik güçlendirilme ($\bar{x}=4.3435$). Aynı şekilde, okul müdürleri de etki boyutu dışında çok yüksek düzeyde psikolojik olarak

güçlendirilmiştir. Ortalama puanları: Hedef içselleştirme ($\bar{x}=4.4750$), anlamlı ($\bar{x}=4.5067$), etki ($\bar{x}=4.0320$), yetkinlik ($\bar{x}=4.3333$) ve genel psikolojik güçlendirme ($\bar{x}=4.3368$).

Öğretmenlerin ve müdürlerin bakış açılarına göre psikolojik olarak güçlendirilme boyutlarını karşılaştırıldığında, sırasıyla bir işin veya görevin değerini algıladıkları (anlam), okul hedeflerini içselleştirdikleri (hedef içselleştirme) ve bir iş yapma kapasitelerine inandıkları (yetkinlik) çok iyi derecede ancak iş davranışlarını başlatma ve uygulama özgürlüğünü ve etkilerini hissettikleri (etki) ise iyi derecede oldukları görülmektedir.

Bütünde değerlendirildiğinde, genel olarak hem öğretmenlerin hem de müdürlerin yüksek ve çok yüksek düzeyde psikolojik olarak güçlendirildikleri söylenebilir.

Bu araştırma bağımsız örneklem t-test sonuçlarına göre öğretmenlerin ve okul müdürlerinin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin okul müdür ve öğretmen görüşleri hedef içselleştirme [$t_{(468)}=-.501$, $p>.05$], anlam [$t_{(468)}=.090$, $p>.05$], etki [$t_{(468)}=-.084$, $p>.05$] ve yetkinlik [$t_{(468)}=.754$, $p>.05$] boyutlarında ve genel psikolojik olarak güçlendirmesi [$t_{(468)}=.082$, $p>.05$] anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.2.3.1. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğretmenler Psikolojik Olarak Güçlendirilmesine İlişkin Bulguları

Çalışmanın bu bölümünde ilköğretim kurum öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiş olup görüşler cinsiyet, öğrenim durumu ve çalışma süresi, çalışma yeri, geçmişteki idari sorumlulukları ve herhangi komiteye katılım değişkenlerine göre analiz edilerek aşağıda sunulmuştur.

A. Cinsiyete göre öğretmenler psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin bulguları

İlköğretim kurumu öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Sonuçlara göre öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre hedefi içselleştirme [$t_{(418)}=-1,206$, $p>.05$], anlam [$t_{(418)}=.13$, $p>.05$], etki [$t_{(418)}=-.359$, $p>.05$], yetkinlik [$t_{(418)}=.002$, $p>.05$] boyutlarında ve genel psikolojik olarak güçlendirilme [$t_{(418)}=-.43$, $p>.05$] anlamlı farklılık göstermemektedir.

B. Öğrenim durumuna göre öğretmenler psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin bulguları

Öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin öğrenim durumu değişkenine göre öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi (anlam hariç başka boyutlar için) ve Mann-Whitney testi (anlam boyut için) kullanılmıştır. Sonuçlara göre ilköğretim kurumu öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre hedefi içselleştirme [$t_{(418)}=,312$, $p>,05$], anlam ($U=9412$, $p>,05$), etki [$t_{(418)}=1,183$, $p>,05$] ve yetkinlik [$t_{(418)}=,694$, $p>,05$] boyutlarında ve genel psikolojik olarak güçlendirilme [$t_{(418)}=1,224$, $p>,05$] anlamlı farklılık göstermemektedir.

C. Çalışma süresine göre öğretmenler psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin bulguları

Tablo 4. 27. Çalışma Süresine Göre Öğretmenler Psikolojik Olarak Güçlendirilmesine İlişkin Bulguları

Boyutlar	Çalışma Süresi	N	$\bar{x}$	S	F	P
Hedef içselleştirme	1-10	194	4,3943	,69261	3,090	,047
	11-20	129	4,3740	,61406		
	>21	97	4,5670	,51856		
Anlam	1-10	194	4,4433	,75529	5,726	,004
	11-20	129	4,4832	,52202		
	>21	97	4,7010	,43696		
Etki	1-10	194	3,9278	,83185	6,597	,002
	11-20	129	3,9798	,73094		
	>21	97	4,2680	,68671		
Yetkinlik	1-10	194	4,3763	,67855	2,672	,070
	11-20	129	4,3540	,71898		
	>21	97	4,5464	,59935		
Genel Psikolojik Güçlendirilme	1-10	194	4,2854	,60437	6,518	,002
	11-20	129	4,2978	,52129		
	>21	97	4,5206	,47443		

Tablo 4.27'e göre öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre hedefi içselleştirme [$F_{(2,417)}=3,09$, $p<,05$], anlam [$F_{(2,417)}= 5,726$; $p<,05$], etki [$F_{(2,417)}=6,597$, $p<,05$] boyutlarında ve genel psikolojik olarak güçlendirilme [$F_{(2,417)}=6,518$, $p<,05$] anlamlı farklılık göstermekte olup ve yetkinlik

[$F_{(2,417)}=2,672$, $p>,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Hedefi içselleştirmesi ve anlam boyutlarına ilişkin Scheffe testi sonuçlarına göre bu farkın 21 yıldan üstüne çalışma süresine sahip olanlarla 11-20 yıl arasında çalışma süresine sahip olanların görüşleri arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Yirmi biri yıldan üstüne çalışma süresine sahip olan öğretmenlerin hedefi içselleştirme ve anlam boyutlarına ilişkin puanlarının 11-20 yıl arasında çalışma süresine sahip olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öte yandan etki ve genel psikolojik güçlendirmesine ilişkin 21 yıldan üstüne çalışma süresine sahip olan öğretmenlerin puanlarının 1-10 arasında ve 11-20 yıl arasında çalışma süresine sahip olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ç. Çalışma yeriye göre öğretmenler psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin bulguları

Öğretmenler psikolojik güçlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin çalışma yeri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi (anlam ve yetkinlik boyutlar için) ve Mann-Whitney testi (hedefi içselleştirme, etki ve genel psikolojik güçlendirme için) kullanılmıştır. Sonuca göre öğretmenler psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri çalışma yeri değişkenine göre hedefi içselleştirme ($U=10026$, $p>,05$), anlam [$t_{(418)}=-1,899$, $p>,05$], etki ($U=9382,5$, $p>,05$), yetkinlik [$t_{(418)}=-1,91$, $p>,05$] boyutlarında ve genel psikolojik olarak güçlendirilme ($U=9456$, $p>,05$) anlamlı farklılık göstermemektedir.

D. Geçmişteki idari sorumluluklarına göre öğretmenler psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin bulguları

Tablo 4. 28. Geçmişteki İdari Sorumluluklarına Göre Öğretmenler Psikolojik Olarak Güçlendirilmesine İlişkin Bulguları

Boyutlar	Geçmişteki idari Sorumluluklar	N	$\bar{x}$	S	t	sd	P
Hedef içselleştirme	Evet	71	4,3239	,68452	-1,516	418	,130
	Hayır	349	4,4491	,62379			
Anlam	Evet	71	4,3521	,75779	-2,054	88,711	,043
	Hayır	349	4,5482	,60011			
Etki	Evet	71	4,0141	,83174	-,098	418	,922
	Hayır	349	4,0241	,77050			
Yetkinlik	Evet	71	4,3991	,58451	-,132	418	,895
	Hayır	349	4,4107	,69485			
Genel Psikolojik Güçlendirme	Evet	71	4,2723	,58615	-1,179	418	,239
	Hayır	349	4,3580	,55287			

Tablo 4.28'e göre öğretmenler psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri geçmişteki idari sorumlulukları değişkenine göre anlam [$t_{(88,11)}=-2.054$, $p<,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Anlam boyutuna ilişkin geçmişteki idari sorumluluklarına sahip olmayan öğretmenlerin puanlarının ($\bar{x}=4,5482$) geçmişteki idari sorumluluklarına sahip olan öğretmenlere ($\bar{x}=4,3521$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenler psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri geçmişteki idari sorumlulukları değişkenine göre hedefi içselleştirme [$t_{(95,104)}=-1,516$, $p>,05$], etki [$t_{(95,987)}=-,098$, $p>,05$], yetkinlik [$t_{(138)}=-,132$, $p>,05$] boyutlarında ve genel psikolojik güçlendirme [$t_{(96,992)}=-1,179$, $p>,05$] anlamlı farklılık göstermemektedir.

E. Herhangi komiteye katılıma göre öğretmenler psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin bulguları

Mann-Whitney testi sonuçlarına göre öğretmenler psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri herhangi komiteye katılım değişkenine göre anlam ($U=20831,5$, $p=.299$) boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca bağımsız örneklem t-testi verilen bulgulara göre ilköğretim kurumu öğretmenler psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri herhangi komiteye katılım değişkenine göre hedefi içselleştirme [$t_{(418)}=-1,719$, $p>,05$], etki [$t_{(418)}=-,777$, $p>,05$], yetkinlik [$t_{(418)}=-,605$, $p>,05$] boyutlarında ve genel psikolojik olarak güçlendirilme [$t_{(418)}=-,801$, $p>,05$] anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenler topluluk, okul, eğitim, öğretmen, kulüp ile ilgili komitelere katılımından dolayı öğretmen algısındaki farklılığı araştırmak için farklı istatistiksel testler kullanılmıştır.

a. Eğitimle ilgili komiteye katılıma göre öğretmenler psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin bulguları

Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre öğretmenler psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri eğitimle ilgili komiteye katılım değişkenine göre hedefi içselleştirme ($U=2295,5$, $p>,05$), anlam ($U=2284$, $p>,05$), etki ($U=2209$, $p>,05$), yetkinlik ($U=2304$, $p>,05$) boyutlarında ve genel psikolojik olarak güçlendirilme ($U=2443$, $p>,05$) anlamlı farklılık göstermemektedir.

b. Öğretmenle ilgili komiteye katılıma göre öğretmenler psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin bulguları

Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre öğretmenler psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri öğretmenle ilgili komiteye katılım değişkenine göre hedefi içselleştirme ($U=1984,5$, $p>,05$), anlam ($U=1961$, $p>,05$), etki ($U=2163,5$, $p>,05$), yetkinlik ($U=2341$, $p>,05$) boyutlarında ve genel psikolojik olarak güçlendirilme ($U=2321$, $p>,05$) anlamlı farklılık göstermemektedir.

c. Okulla ilgili komiteye katılıma göre öğretmenler psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin bulguları

Tablo 4. 29. Okulla İlgili Komiteye Katılıma Göre Öğretmenler Psikolojik Olarak Güçlendirilmesine İlişkin Bulguları

	Okulla İlgili Komiteye katılım	N	$\bar{x}$	S	T	sd	P
Hedef	Evet	110	4,2841	,64296	-2,751	187,124	,007
içselleştirme	Hayır	310	4,4790	,62574			
Anlam	Evet	110	4,5000	,50633	-,291	418	,772
	Hayır	310	4,5204	,67266			
Etki	Evet	110	3,9618	,75004	-,948	418	,344
	Hayır	310	4,0439	,79065			
Yetkinlik	Evet	110	4,3758	,66530	-,594	418	,553
	Hayır	310	4,4204	,68156			
Genel Psikolojik	Evet	110	4,2804	,52063	-1,380	418	,168
Güçlendirme	Hayır	310	4,3659	,57091			

Tablo 4.29'da bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri okulla ilgili komiteye katılım değişkenine göre hedefi içselleştirme [$t_{(418)}=-2,787$, $p<,05$] anlamlı farklılık göstermekte, ilköğretim kurumu öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri okulla ilgili komiteye katılım değişkenine göre anlam [$t_{(418)}=-,291$, $p>,05$], etki [$t_{(418)}=-,945$, $p>,05$], yetkinlik [$t_{(418)}=-,594$, $p>,05$] boyutlarında ve genel psikolojik olarak güçlendirilme [$t_{(418)}=-1,380$, $p>,05$] anlamlı farklılık göstermemektedir. Hedefi içselleştirmesine ilişkin okulla ilgili komiteye katılmayan öğretmenlerin puanlarının okulla ilgili komiteye katılan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

- d. Toplulukla ilgili komiteye katılıma göre öğretmenler psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin bulguları

Tablo 4. 30. Toplulukla İlgili Komiteye Katılıma Göre Öğretmenler Psikolojik Olarak Güçlendirilmesine İlişkin Bulgular (İlişkisiz Örneklem T-testi)

Boyutlar	Toplulukla İlgili Komiteye Katılım	N	$\bar{x}$	T	sd	P
Hedef	Evet	37	4,5608	1,333	418	,183
içselleştirme	Hayır	383	4,4151			
Etki	Evet	37	4,2649	2,142	44,77	,038
	Hayır	383	3,999			

Tablo 4.30’da verilen bulgulara göre öğretmenler psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri toplulukla ilgili komiteye katılım değişkenine göre etki [$t_{(418)}=2,142$, $p<,05$] anlamlı farklılık göstermektedir. Etki boyutuna ilişkin toplulukla ilgili komiteye katılan öğretmenlerin puanlarının ($\bar{x}=4,2649$) toplulukla ilgili komiteye katılmayan öğretmenlere ($\bar{x}=3,999$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ama, öğretmenler psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri toplulukla ilgili komiteye katılım değişkenine göre hedefi içselleştirme [$t_{(418)}=-1,120$, $p=,183$] anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 4. 31. Toplulukla İlgili Komiteye Katılıma Göre Öğretmenler Psikolojik Olarak Güçlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Mann-Whitney testi)

Boyutlar	Toplulukla İlgili Komiteye Katılım	N	Sıra ortalaması	U	Wilcoxon W	Z	P
Anlam	Evet	37	255,45	5422,5	5938	-2,514	,012
	Hayır	383	206,16				
Yetkinlik	Evet	37	241,51	5938	79474,	-3,232	,093
	Hayır	383	207,50				
Genel	Evet	37	272,09	4806,5	78342,5	-3,232	,001
Psikolojik Güçlendirme	Hayır	383	204,55				

Tablo 4.31’de Mann-Whitney testi sonuçlarına göre öğretmenler psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri toplulukla ilgili komiteye katılım değişkenine göre anlam ($U=5422,5$, $p=,012$) boyutunda ve genel psikolojik olarak güçlendirilme ($U=4806,5$, $p<,05$) anlamlı farklılık göstermektedir. Anlam boyutuna ilişkin toplulukla ilgili komiteye katılan öğretmenlerin puanlarının (sıra ortalaması=255,45) toplulukla ilgili komiteye katılmayan öğretmenlere (sıra ortalaması=206,16) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öte yandan genel psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin toplulukla ilgili komiteye katılan öğretmenlerin puanlarının (sıra ortalaması=272,09) toplulukla ilgili komiteye katılmayan öğretmenlere (sıra ortalaması=204,55) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte

öğretmenler psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri toplulukla ilgili komiteye katılım değişkenine göre yetkinlik ($U=5938$, $p>,05$) boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir.

- e. Kulüple ilgili komiteye katılım göre öğretmenler psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin bulguları

Öğretmenler psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri kulüple ilgili komiteye katılım değişkenine göre hedefi içselleştirme [$t_{(418)}=-1,120$, $p>,05$], anlam [$t_{(418)}=1,286$, $p>,05$], etki [$t_{(418)}=-,645$, $p>,05$], yetkinlik [$t_{(418)}=-,996$, $p>,05$] boyutlarında ve genel psikolojik olarak güçlendirilme [$t_{(418)}=-,572$, $p>,05$] anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.2.3.2. Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Okul Müdürleri Psikolojik Olarak Güçlendirilmesine İlişkin Bulguları

Çalışmanın bu bölümünde okul müdürleri psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin okul müdürlerinin görüşlerine yer verilmiş olup görüşler cinsiyet, öğrenim durumu ve çalışma süresi, çalışma yeri, geçmişteki idari sorumluluklarına, herhangi komiteye katılım ve öğrenci başarılı değişkenlerine göre analiz edilerek aşağıda sunulmuştur.

A. Cinsiyete göre okul müdürleri psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin bulguları

Tablo 4. 32. Cinsiyete Göre Okul Müdürleri Psikolojik Olarak Güçlendirilmesine İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra orta.	U	Wilcoxon W	Z	P
Hedef içselleştirme	Kadın	5	42,5	234	585	-1,55	,121
	Erkek	45	23,61				
Anlam	Kadın	5	34,7	192	543	-2,427	,015
	Erkek	45	24,48				
Etki	Kadın	5	36	196,5	547,5	-2,427	,024
	Erkek	45	24,33				
Yetkinlik	Kadın	5	33,9	252,5	547,5	-2,255	,234
	Erkek	45	24,57				
Genel Psikolojik Güçlendirme	Kadın	5	40,1	201,5	552,5	-2,146	,032
	Erkek	45	23,88				

Tablo 3.32’de verilen bulgulara göre okul müdürlerin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin müdürlerin görüşleri cinsiyet değişkenine anlam ($U=234$, $p<,05$), etki ($U=196,5$, $p<,05$) boyutlarında ve genel psikolojik olarak güçlendirilme ($U=201,5$, $p<,05$)

anlamli farklılık göstermektedir. Anlam (sıra ortalaması=34,7), etki (sıra ortalaması=36) ve genel psikolojik olarak güçlendirilmesine (sıra ortalaması=40,1) ilişkin Kadın okul müdürlerinin puanları sırasıyla 24,48, 24,33 ve 23,88 sıra ortalaması seviyelerinde olan erkek müdürlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat okul müdürleri psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin okul müdürlerinin görüşleri cinsiyet değişkenine göre hedefi içselleştirme ($U=234$, $p=,121$) ve yetkinlik ($U=252,5$, $p>,05$) boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir.

B. Öğrenim durumuna göre okul müdürleri psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin bulguları

Okul müdürlerin psikolojik güçlendirilmesine ilişkin okul müdürlerinin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

Tablo 4. 33. Öğrenim Durumuna Göre Okul Müdürleri Psikolojik Olarak Güçlendirilmesine İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	t	sd	P
Hedef İçselleştirme	Ön lisans	17	4,5735	,894	48	,376
	Lisans	33	4,4242			
Anlam	Ön lisans	17	4,6471	1,270	48	,210
	Lisans	33	4,4343			
Etki	Ön lisans	17	4,1412	,870	48	,389
	Lisans	33	3,9758			
Yetkinlik	Ön lisans	17	4,6078	2,497	48	,016
	Lisans	33	4,1919			
Genel Psikolojik Güçlendirme	ön lisans	17	4,4924	1,687	48	,098
	Lisans	33	4,2566			

Tablo 4.33'e göre okul müdürlerin yetkinlik boyutuna [$t_{(48)}=2,497$, $p<,05$] ilişkin okul müdürlerinin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. ön lisans (diploma) okul müdürlerin yetkinlik boyutuna ilişkim puanlarının ($\bar{x}=4,6078$) lisans mezunu olanlara ($\bar{x}=4,1919$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ilköğretim kurumu okul müdürleri psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin okul müdürlerinin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre hedefi içselleştirme [$t_{(48)}=,894$, $p>,05$], anlam [$t_{(48)}=,312$, $p>,05$], etki [$t_{(48)}=.87$, $p>,05$] boyutlarında ve genel psikolojik olarak güçlendirilme [$t_{(48)}=1,687$, $p>,05$] anlamlı farklılık göstermemektedir.

C. Çalışma süresine göre okul müdürleri psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin bulguları

Tablo 4. 34. Çalışma Süresine Göre Okul Müdürleri Psikolojik Olarak Güçlendirilmesine İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri

Boyutlar	Çalışma süresi	N	$\bar{x}$	χ^2	Sd	P
Hedef	1-10	24	23,29	2,129	2	,345
	11-20	14	24,93			
	>21	12	30,58			
İçselleştirme	1-10	24	20,31	6,426	2	,04
	11-20	14	29,54			
	>21	12	31,17			
Anlam	1-10	24	21,60	4,520	2	,104
	11-20	14	31,96			
	>21	12	25,75			
Etki	1-10	24	22,81	2,255	2	,324
	11-20	14	26,00			
	>21	12	30,29			
Yetkinlik	1-10	24	20,92	4,619	2	,099
	11-20	14	29,11			
	>21	12	30,46			

Tablo 4.34'te verilen bulgulara göre okul müdürlerinin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin okul müdürlerinin görüşleri çalışma süresi değişkenine anlam ($\chi^2=6,426$, $p<,05$) boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. 21 yıldan üstüne çalışma süresine sahip olan okul müdürlerinin anlam boyutuna ilişkin puanlarının 1-10 arasında ve 11-20 yıl arasında çalışma süresine sahip olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat ilköğretim kurumu okul müdürlerinin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin müdürlerin görüşleri çalışma süresi değişkenine hedefi içselleştirme ($\chi^2=2,129$, $p>,05$), ve yetkinlik ($\chi^2=4,52$, $p>,05$) boyutlarında ve genel psikolojik güçlendirilme ($\chi^2=4,619$, $p>,05$) anlamlı farklılık göstermemektedir.

D. Çalışma yerine göre okul müdürleri psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin bulguları

Tablo 4. 35. Çalışma Yeri Göre Okul Müdürleri Psikolojik Olarak Güçlendirilmesine İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri

Boyutlar	Çalışma yeri	N	$\bar{x}$	S	t	sd	P
Anlam	Kırsal	26	4,3205	,63583	-2,608	42,363	,013
	Kentsel	24	4,7083	,39700			
Etki	Kırsal	26	3,8385	,67651	-2,366	46,646	,022
	Kentsel	24	4,2417	,52413			
Yetkinlik	Kırsal	26	4,2308	,63784	-1,306	47,240	,198
	Kentsel	24	4,4444	,51702			
Genel Psikolojik Güçlendirme	Kırsal	26	4,1816	,54455	-2,571	41,346	,014
	Kentsel	24	4,5049	,32526			

Tablo 4.35'te verilen bulgulara göre okul müdürlerinin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin okul müdürlerinin görüşleri çalışma yeri değişkenine göre anlam [$t_{(48)}=-2,608$, $p<,05$], etki [$t_{(48)}=-2,366$, $p<,05$] boyutlarında ve genel psikolojik olarak güçlendirilme [$t_{(48)}=-2,571$, $p<,05$] anlamlı farklılık göstermektedir. Anlam ($\bar{x}=4,7083$), etki ($\bar{x}=4,2417$) ve genel psikolojik olarak güçlendirilmesine ($\bar{x}=4,5049$) ilişkin kentsel toplumunda çalışan okul müdürlerinin puanları sırasıyla 4,3205, 3,8385 ve 4,1816 ortalama seviyelerinde olan kırsal toplumunda çalışan müdürlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat, okul müdürlerinin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin okul müdürlerinin görüşleri çalışma yeri değişkenine göre yetkinlik boyutunda [$t_{(48)}=-1,306$, $p>,05$] anlamlı farklılık göstermemektedir. Ayrıca Mann-Whitney testi verilen bulgulara göre okul müdürlerinin hedefi içselleştirme boyutuna ilişkin okul müdürlerinin görüşleri çalışma yeri değişkenine göre hedefi içselleştirme ($U=234$, $p<,05$) anlamlı farklılık göstermektedir.

E. Geçmişteki idari sorumluluklarına göre okul müdürleri psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin bulguları

Tablo 4. 36. Geçmişteki İdari Sorumluluklarına Göre Okul Müdürleri Psikolojik Olarak Güçlendirilmesine İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri

Boyutlar	Geçmişteki İdari Sorumlulukları	N	$\bar{x}$	S	t	sd	P
Hedef	Evet	27	4,4167	,59646	-,797	48	,429
İçselleştirme	Hayır	23	4,5435	,51485			
Anlam	Evet	27	4,4691	,61505	-,506	48	,615
	Hayır	23	4,5507	,50860			
Etki	Evet	27	3,8667	,54349	-2,019	41,537	,050
	Hayır	23	4,2261	,69099			
Yetkinlik	Evet	27	4,2099	,62804	-1,639	48	,108
	Hayır	23	4,4783	,51075			
Genel Psikolojik	Evet	27	4,2406	,47353	-1,567	48	,124
Güçlendirilme	Hayır	23	4,4496	,46603			

Tablo 4.36'ya göre okul müdürleri psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin okul müdürlerinin görüşleri geçmişteki idari sorumlulukları değişkenine göre etki [$t_{(48)}=-2.019$, $p<,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Etki boyutuna ilişkin geçmişteki idari sorumluluklarına sahip olmayan öğretmenlerin puanlarının ($\bar{x}=4,2261$) geçmişteki idari sorumluluklarına sahip olan öğretmenlere ($\bar{x}=3,8667$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenler psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri geçmişteki idari sorumlulukları değişkenine göre hedefi içselleştirme [$t_{(48)}=-,797$, $p>,05$], anlam [$t_{(48)}=-,506$, $p=,615$], yetkinlik [$t_{(48)}=-1,639$, $p>,05$] boyutlarında ve genel psikolojik güçlendirilme [$t_{(48)}=-1,567$, $p>,05$] anlamlı farklılık göstermemektedir.

F. Herhangi komiteye katılıma göre okul müdürleri psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin bulguları

Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre okul müdürleri psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin okul müdürlerin görüşleri her hangi komiteye katılım değişkenine göre anlam ($U=176$, $p>,05$), hedefi içselleştirme ($U=163,5$, $p>,05$), etki ($U=157,5$, $p>,05$), yetkinlik ($U=157,5$, $p>,05$) boyutlarında ve genel psikolojik olarak güçlendirilme ($U=146,6$, $p>,05$) anlamlı farklılık göstermemektedir.

a. Toplulukla ilgili komiteye katılıma göre okul müdürleri psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin bulguları

Mann-Whitney testi sonuçlarına göre okul müdürleri psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin okul müdürlerinin görüşleri toplulukla ilgili komiteye katılım değişkenine göre anlam ($U=262$, $p>,05$), hedefi içselleştirme ($U=236$, $p>,05$), etki ($U=256,5$, $p>,05$), yetkinlik ($U=243,5$, $p>,05$) boyutlarında ve genel psikolojik olarak güçlendirilme ($U=224,5$, $p>,05$) anlamlı farklılık göstermemektedir.

b. Okulla ilişkin komiteye katılıma göre okul müdürleri psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin bulguları

Bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre okul müdürleri psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin okul müdürlerinin görüşleri okulla ilgili komiteye katılım değişkenine göre anlam [$t_{(48)}=,553$, $p>,05$], hedefi içselleştirme [$t_{(48)}=,624$, $p>,05$], etki [$t_{(48)}=-,533$, $p>,05$], yetkinlik [$t_{(48)}=-,505$, $p>,05$] boyutlarında ve genel psikolojik olarak güçlendirilme [$t_{(48)}=,013$, $p>,05$] anlamlı farklılık göstermemektedir.

G. Öğrenci başarısına göre okul müdürleri psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin bulguları

Tablo 4. 37. Öğrenci Başarısına Göre Okul Müdürleri Psikolojik Olarak Güçlendirilmesine İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri

Boyutlar	Öğrenci Başarısı	N	$\bar{x}$	S	t	sd	P
Hedef	≤ 98	29	4,3793	,57329	-1,803	46	,078
İçselleştirme	> 98	19	4,6579	,43470			
Anlam	≤ 98	29	4,3793	,63449	-2,13	45,999	,039
	> 98	19	4,7018	,41417			
Etki	≤ 98	29	3,9586	,52476	-1,802	46	,078
	> 98	19	4,2632	,63963			
Yetkinlik	≤ 98	29	4,1954	,55289	-2,614	39,507	,013
	> 98	19	4,6140	,53591			
Genel Psikolojik	≤ 98	29	4,2282	,45328	-2,630	41,453	,012
Güçlendirme	> 98	19	4,5592	,40804			

Tablo 4.37’de verilen bulgulara göre okul müdürleri psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin okul müdürlerinin görüşleri öğrenci başarısı değişkenine göre anlam [$t_{(45,999)}=-2,13$, $p<,05$], yetkinlik [$t_{(39,507)}=-2,614$, $p<,05$] boyutlarında ve genel psikolojik güçlendirme [$t_{(41,453)}=-2,630$, $p<,05$] anlamlı farklılık göstermektedir. Anlam ($\bar{x}=4,7018$), yetkinlik ($\bar{x}=4,6140$) ve genel psikolojik güçlendirmesine ($\bar{x}=4,5592$) ilişkin 98’den fazla öğrenci başarısı olan okulda

alışan okul müdürlerinin puanları sırasıyla 4,3793, 4,1954 ve 4,2282 ortalama seviyelerinde olan 98 ve aşağıya ğrenci başarı sı olan okulda çalışan müdürlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte okul müdürlerinin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin okul müdürlerinin görüşleri ğrenci başarı sı değişkenine göre hedefi içselleştirme [$t_{(46)}=-1,803$, $p>,05$] ve etki [$t_{(46)}=-1,802$, $p>,05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.2.4. Okul Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarının ğretmenlerin ve Okul Müdürlerinin Psikolojik Güçlendirilmesine Etkisine Dair Bulgular

Bu bölümde ilköğretim kurumları okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin ve okul müdürlerinin psikolojik güçlendirilmesi arasındaki ilişkiye dair bulgulara yer verilmiştir.

4.2.4.1. İlköğretim Kurumları Müdürlerinin Görüşlerine Göre Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarının Müdürlerin Psikolojik Güçlendirilmesi zerindeki Etkisine Dair Bulgular

Okul müdürlerinin görüşlerine göre ilköğretim kurumları okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamaları ile okul müdürlerinin psikolojik güçlendirilmesi arasındaki ilişkiye dair basit korelasyon analizi bulguları ile eğitbilimsel liderlik uygulamalarının okul müdürlerinin psikolojik güçlendirilmesine etkisiyle ilgili hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi bulgular aşağıda sunulmuştur.

İlk hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi yapmadan önce çalışmanın bu bölümünde araştırmanın nicel bölümünden elde edilen müdürlerin görüşlerine dayalı müdürlerin eğitbilimsel liderlik uygulamaları ile müdürlerin psikolojik güçlendirilmesi arasındaki ilişkiye dair bulgular aşağıda sunulmuştur (Büyüköztürk, 2005; Leech, Barrett, ve Morgan, 2005).

Tablo 4.38. Okul nMüdürlerinin Görüşlerine Göre Eğitbilimsel Liderlik Boyutlar ile Psikolojik Güçlendirilme Boyutlar Arasında Korelasyon Değerleri

	Sosyal sermaye	Profesyonel sermaye	Entelektüel sermaye	Akademik sermaye	Hedef içselleştirme	Anlam	Etki	Yetkinlik
Sosyal sermaye	1							
Profesyonel sermaye	,667**	1						
Entelektüel sermaye	,574**	,724**	1					
Akademik sermaye	,612**	,787**	,732**	1				
Hedef içselleştirme	,656**	,632**	,498**	,595**	1			
Anlam	,632**	,655**	,535**	,602**	,786**	1		
Etki	,598**	,440**	,359*	,427**	,626**	,462**	1	
Yetkinlik	,390**	,389**	,294*	,418**	,488**	,335*	,602**	1

** , Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

* , Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Okul müdürlerinin görüşlerini temele alarak yapılan basit korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.38’de verilmiştir. Buna göre eğitbilimsel liderliğin sosyal sermaye boyutu ile profesyonel sermaye boyutu arasında ($r=,667$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki; sosyal sermaye ile entelektüel sermaye arasında ($r=,574$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki; sosyal sermaye ile akademik sermaye arasında ($r=,612$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Müdürlerin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin korelasyonlar incelendiğinde sosyal sermaye boyutu başka eğitbilimsel liderlik boyutları ile pozitif, anlamlı ve orta düzeyde ilişki göstermeleri oldukça manidardır. Öte yandan sosyal sermaye ile hedef içselleştirme arasında ($r=,656$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki; sosyal sermaye ile anlam arasında ($r=,632$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki; sosyal sermaye ile etki arasında ($r=,598$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki ve sosyal sermaye ile yetkinlik arasında ($r=,39$; $p<,01$) ise pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Profesyonel sermaye boyutu ile entelektüel sermaye boyutu arasında ($r=,724$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki; profesyonel sermaye ile akademik sermaye arasında ($r=,787$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. İlköğretim okulu müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin korelasyonlar incelendiğinde profesyonel sermaye başka eğitbilimsel liderlik boyutları ile pozitif, anlamlı ve orta düzeyde ilişki göstermeleri oldukça manidardır. Öte yandan profesyonel sermaye ile hedef içselleştirme arasında ($r=,632$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki; profesyonel

sermaye ile anlam arasında ($r=,655$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki; profesyonel sermaye ile etki arasında ($r=,44$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki ve profesyonel sermaye ile yetkinlik arasında ($r=,389$; $p<,01$) ise pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Entelektüel sermaye ile akademik sermaye arasında ($r=,732$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Öte yandan entelektüel sermaye ile hedef içselleştirme arasında ($r=,498$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki; entelektüel sermaye ile anlam arasında ($r=,535$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki; entelektüel sermaye ile etki arasında ($r=,359$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki ve entelektüel sermaye ile yetkinlik arasında ($r=,294$; $p<,01$) ise pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Akademik sermaye ile hedef içselleştirme arasında ($r=,595$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki; akademik sermaye ile anlam arasında ($r=,602$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki; akademik sermaye ile etki arasında ($r=,427$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki ve akademik sermaye ile yetkinlik arasında ($r=,418$; $p<,01$) ise pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca hedef içselleştirme ile anlam arasında ($r=,786$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki; hedef içselleştirme ile etki arasında ($r=,626$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki ve hedef içselleştirme ile yetkinlik arasında ($r=,488$; $p<,01$) ise pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Öte yandan anlam ile etki arasında ($r=,462$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki ve anlam ile yetkinlik arasında ($r=,335$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Son olarak etki ile yetkinlik arasında ($r=,602$; $p<,01$) ise pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

İlköğretim kurumları müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına (sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye) göre psikolojik güçlendirilmesi boyutlarından hedefi içselleştirmesinin yordanmasına ilişkin okul müdürlerinin görüşlerinin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları tablo 4.39'da verilmiştir.

Tablo 4. 38. Müdürlerin Görüşlerine Göre Müdürlerin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarının Okul Müdürlerinin Psikolojik Güçlendirmenin Hedefi İçselleştirilmesi Boyutu ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata	β	T	p
Model 1	(Sabit)	1,204	,547		2,201	,033
	Sosyal Sermaye	,782	,130	,656	6,017	,000
	R=,656, R ² =,43, Düzeltilmiş R ² =,418, ΔR^2 =,43, P<0,01, F _(1,48) = 36,204, P<0,01					
Model 2	(Sabit))	,974	,526		1,851	,071
	Sosyal Sermaye	,503	,165	,422	3,044	,004
	Profesyonel Sermaye	,330	,131	,351	2,530	,015
	R=,706, R ² =,498, Düzeltilmiş R ² =,477, ΔR^2 =,068, P<0,05, F _(2,47) = 23,341, P<0,01					
Model 3	(Sabit))	,973	,536		1,815	,076
	Sosyal Sermaye	,502	,170	,421	2,959	,005
	Profesyonel Sermaye	,328	,159	,348	2,062	,045
	Entelektüel Sermaye	,003	,138	,004	,025	,980
	R=,706, R ² =,498, Düzeltilmiş R ² =,466, ΔR^2 =,00, P>0,05, F _(3,46) =15,23, P<0,01					
Model 4	(Sabit))	,752	,578		1,301	,200
	Sosyal Sermaye	,479	,171	,401	2,795	,008
	Profesyonel Sermaye	,242	,180	,257	1,347	,185
	Entelektüel Sermaye	-,051	,148	-,057	-,345	,732
	Akademik Sermaye	,204	,200	,189	1,021	,313
	R=,714, R ² =,51, Düzeltilmiş R ² =,466, ΔR^2 =,011, P>0,05, F _(4,45) = 11,693, P<0,01					

Tablo 4.39’da verilen bulgulara göre bağımsız değişken olarak alınan dört eğitbilimsel liderlik boyutu birer birer analize dâhil edilerek 4 model elde edilmiştir. Model 1’e göre eğitbilimsel liderliğin sosyal sermaye boyutu okul müdürlerinin psikolojik güçlendirmedeki hedefi içselleştirmesi boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır (R=,656, R²=,43, düzeltilmiş R²=,418, F_(1,48)= 36,204, P<0,01). Müdürlerin sosyal sermaye’ye ilişkin uygulama, okul müdürlerinin hedefi içselleştirmesinin toplam varyansının %41,8’ini açıklamaktadır.

Model 2’de profesyonel sermaye analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R²’de anlamlı bir değişime neden olduğu (ΔR^2 =, 068; p<, 05), sosyal sermaye ve profesyonel sermaye boyutlarının birlikte ilköğretim okulu müdürlerinin hedefi içselleştirmesi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir (R=,706, R²=,498, düzeltilmiş R²=,477, F_(2,47)=23,341, P<0,01). Sosyal sermaye ve profesyonel sermaye eğitbilimsel liderlik boyutları birlikte, ilköğretim okulu müdürlerinin hedefi içselleştirmesindeki toplam varyansın %47,7’sini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde eğitbilimsel liderliğin sosyal sermaye ve profesyonel sermaye boyutlarının okul müdürlerinin psikolojik güçlendirme boyutu olan hedefi içselleştirmenin önemli birer yordayıcısı olduklarını görülmektedir. Model 3’te entelektüel sermaye analize dâhil edilmiştir.

Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ($\Delta R^2=.00$, $P>0.05$), ancak sosyal sermaye, profesyonel sermaye ve entelektüel sermaye boyutlarının birlikte ilköğretim okulu müdürlerinin hedefi içselleştirmesi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=.706$, $R^2=.498$, düzeltilmiş $R^2=.466$, $F_{(3,46)}=15,23$, $P<0,01$). Sosyal sermaye, entelektüel sermaye ve profesyonel sermaye eğitbilimsel liderlik boyutları birlikte, ilköğretim okulu müdürlerinin hedefi içselleştirmesindeki toplam varyansın %46, 6'sını açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde eğitbilimsel liderliğin sosyal sermaye, profesyonel sermaye ve boyutlarının okul müdürlerinin psikolojik güçlendirme boyutu olan hedefi içselleştirmenin önemli birer yordayıcısı olduklarını görülmektedir. Bununla birlikte entelektüel sermayenin modele anlamlı katkı sağlamadıkları görülmektedir

Model 4'te akademik sermaye analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ($\Delta R^2=.011$, $P>0.05$), ancak sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye boyutlarının birlikte ilköğretim okulu müdürlerinin hedefi içselleştirmesi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=.714$, $R^2=.51$, düzeltilmiş $R^2=.466$, $F_{(4,45)}= 11,693$, $P<0,01$). Sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye boyutları birlikte, ilköğretim okulu müdürlerinin hedefi içselleştirmesindeki toplam varyansın %46,6'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin hedefi içselleştirme üzerindeki göreceli önem sırası; sosyal sermaye, profesyonel sermaye, akademik sermaye ve entelektüel sermayedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde eğitbilimsel liderliğin sosyal sermaye boyutunun okul müdürlerinin psikolojik güçlendirme boyutu olan hedefi içselleştirmenin önemli birer yordayıcısı olduğu görülmektedir. Profesyonel sermayenin, entelektüel sermayenin ve akademik sermayenin modele anlamlı katkı sağlamadıkları görülmektedir. Sonuç olarak, 2. Modelin eğitbilimsel liderlik uygulamalarının hedefi içselleştirme boyutu üzerindeki etkisini açıklayan en iyi model olduğu anlaşılmaktadır.

İlköğretim kurumları müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına (sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye) göre psikolojik

güçlendirilmesi boyutlarından anlam boyutunun yordanmasına ilişkin okul müdürü görüşlerinin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.40’te verilmiştir.

Tablo 4. 39. Müdürlerin Görüşlerine Göre Müdürlerin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarının Okul Müdürlerinin Psikolojik Güçlendirmesinin Anlam Boyutu ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	P
Model 1	(Sabit)	1,321	,568	2,328	,024
	Sosyal Sermaye	,762	,135	5,648	,000
R=,632, R ² =,399, Düzeltilmiş R ² =,387, ΔR^2 =,399, P<0,01, F _(1,48) = 31,898, P<0,01					
Model 2	(Sabit)	1,043	,533	1,958	,056
	Sosyal Sermaye	,424	,167	2,535	,015
	Profesyonel Sermaye	,400	,132	3,031	,004
R=,705, R ² =,497, Düzeltilmiş R ² =,418, ΔR^2 =,098, P<0,01, F _(2,47) = 23,261, P<0,01					
Model 3	(Sabit)	1,017	,541	1,879	,067
	Sosyal Sermaye	,412	,171	2,401	,020
	Profesyonel Sermaye	,364	,161	2,265	,028
	Entelektüel Sermaye	,056	,139	,403	,689
R=,707, R ² =,499, Düzeltilmiş R ² =,467, ΔR^2 =,002, P>0,05, F _(3,46) = 15,285, P<0,01					
Model 4	(Sabit)	,844	,586	1,440	,157
	Sosyal Sermaye	,393	,174	2,262	,029
	Profesyonel Sermaye	,297	,182	1,627	,111
	Entelektüel Sermaye	,013	,150	,090	,929
	Akademik Sermaye	,160	,203	,788	,435
R=,711, R ² =,506, Düzeltilmiş R ² =,462, ΔR^2 =,007, P>0,05, F _(4,45) = 11,524, P<0,01					

Tablo 4.40’te verilen bulgulara göre bağımsız değişken olarak alınan dört eğitbilimsel liderlik boyutu birer birer analize dâhil edilerek 4 model elde edilmiştir. Model 1’e göre eğitbilimsel liderliğin sosyal sermaye boyutu okul müdürlerinin psikolojik güçlendirmedeki anlam boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır (R=,632, R²=,399, Düzeltilmiş R²=,387, F_(1,48)= 31,898, P<0,01). Müdürlerin sosyal sermaye’ye ilişkin uygulamaları, okul müdürlerinin anlam boyutunun toplam varyansının %38,7’sini açıklamaktadır.

Model 2’de profesyonel sermaye analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R²’de anlamlı bir değişime neden olduğu (ΔR^2 =, 098; p<, 05), sosyal sermaye ve profesyonel sermaye boyutlarının birlikte ilköğretim kurumu okul müdürlerinin anlam boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir R=,705, R²=,497, düzeltilmiş R²=,418, P<0,01, F_(2,47)= 23,261, P<0.01). Sosyal sermaye ve profesyonel sermaye eğitbilimsel liderlik boyutları birlikte, ilköğretim kurumu okul müdürlerinin anlam boyutundaki toplam varyansın %41,8’ini

açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde eğitbilimsel liderliğin sosyal sermaye ve profesyonel sermaye boyutlarının okul müdürlerinin psikolojik güçlendirme boyutu olan anlamının önemli birer yordayıcısı olduklarını görülmektedir.

Model 3'te entelektüel sermaye analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ($\Delta R^2=,002$, $P>0,05$), ancak sosyal sermaye, profesyonel sermaye ve entelektüel sermaye boyutlarının birlikte okul müdürlerinin anlam boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,707$, $R^2=,499$, düzeltilmiş $R^2=,467$, $F_{(3,46)}=15,285$, $P<0,01$). Sosyal sermaye, entelektüel sermaye ve profesyonel sermaye eğitbilimsel liderlik boyutları birlikte, okul müdürlerinin anlam boyutundaki toplam varyansın %46,6'sını açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde eğitbilimsel liderliğin sosyal sermaye ve profesyonel sermaye boyutlarının okul müdürlerinin psikolojik güçlendirme boyutu olan anlamının önemli birer yordayıcısı olduklarını görülmektedir. Bununla birlikte entelektüel sermayenin modele anlamlı katkı sağlamadıkları görülmektedir.

Model 4'te akademik sermaye analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ($\Delta R^2=,007$, $P>0,05$), ancak sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye boyutlarının birlikte okul müdürlerinin anlam boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,711$, $R^2=,506$, düzeltilmiş $R^2=,462$, $F_{(4,45)}=11,524$, $P<0,01$). Sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye boyutları birlikte, okul müdürlerinin anlam boyutundaki toplam varyansın %46,2'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin anlam boyutu üzerindeki göreceli önem sırası; sosyal sermaye, profesyonel sermaye, akademik sermaye ve entelektüel sermayedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde sosyal sermaye eğitbilimsel liderlik boyutunun okul müdürlerinin anlam boyutunun önemli birer yordayıcısı olduğu görülmektedir. Profesyonel sermayenin, entelektüel sermayenin ve akademik sermayenin modele anlamlı katkı sağlamadıkları görülmektedir.

Sonuç olarak, 2. Modelin eğitbilimsel liderlik uygulamalarının anlam boyutu üzerindeki etkisini açıklayan en iyi model olduğu anlaşılmaktadır.

İlköğretim kurumları müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına (sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye) göre psikolojik güçlendirilmesi boyutlarından etki boyutunun yordanmasına ilişkin okul müdürü görüşlerinin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.41’de verilmiştir.

Tablo 4. 40. Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Müdürlerin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarının Okul Müdürlerinin Psikolojik Güçlendirmesinin Etki Boyutu ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişkenler	B	Standart Hata	B	t	P
Model 1	(Sabit)	,636	,661		,963	,340
	Sosyal Sermaye	,812	,157	,598	5,172	,000
	R=,598, R ² =,358, Düzeltilmiş R ² =,344, ΔR ² =,358, P<0,01, F _(1,48) = 26,747, P<0,01					
Model 2	(Sabit)	,581	,676		,859	,395
	Sosyal Sermaye	,745	,212	,549	3,507	,001
	Profesyonel Sermaye	,080	,168	,074	,475	,637
	R=,601, R ² =,361, Düzeltilmiş R ² =,334, ΔR ² =,003, P>0,01, F _(2,47) = 13,271, P<0,01					
Model 3	(Sabit)	,590	,688		,858	,395
	Sosyal Sermaye	,749	,218	,552	3,436	,001
	Profesyonel Sermaye	,093	,204	,087	,455	,651
	Entelektüel Sermaye	-,021	,177	-,020	-,118	,907
	R=,601, R ² =,361, Düzeltilmiş R ² =,319, ΔR ² =,00, P>0,05, F _(3,46) = 8,666, P<0,01					
Model 4	(Sabit)	,443	,748		,592	,557
	Sosyal Sermaye	,733	,222	,540	3,306	,002
	Profesyonel Sermaye	,036	,233	,033	,154	,879
	Entelektüel Sermaye	-,057	,192	-,056	-,299	,767
	Akademik Sermaye	,136	,259	,111	,527	,601
	R=,604, R ² =,365, Düzeltilmiş R ² =,309, ΔR ² =,004, P>0,05, F _(4,45) = 6,467, P<0,01					

Tablo 4.41’de verilen bulgulara göre bağımsız değişken olarak alınan dört eğitbilimsel liderlik boyutu birer birer analize dâhil edilerek 4 model elde edilmiştir.

Model 1’e göre eğitbilimsel liderliğin sosyal sermaye boyutu okul müdürlerinin psikolojik güçlendirmedeki etki boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır (R=,598, R²=,358, düzeltilmiş R²=,344, F_(1,48)=26,747, P<0,01). Müdürlerin sosyal sermaye’ye ilişkin uygulamaları, okul müdürlerinin etki boyutunun toplam varyansının %34,4’ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde eğitbilimsel liderliğin sosyal sermaye boyutun okul müdürlerinin psikolojik güçlendirme boyutu olan etkinin önemli birer yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Model 2’de profesyonel sermaye analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 ’de anlamlı bir değişime neden olmadığı ($\Delta R^2=.003$, $P>0,05$), sosyal sermaye ve profesyonel sermaye boyutlarının birlikte okul müdürlerinin etki boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=.601$, $R^2=.361$, düzeltilmiş $R^2=.334$, $F_{(2,47)}=13,271$, $P<0,01$). Sosyal sermaye ve profesyonel sermaye eğitbilimsel liderlik boyutları birlikte, okul müdürlerinin etki boyutundaki toplam varyansın %33,4’ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde eğitbilimsel liderliğin sosyal sermaye boyutun okul müdürlerinin psikolojik güçlendirme boyutu olan etkinin önemli birer yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte profesyonel sermayenin modele anlamlı katkı sağlamadıkları görülmektedir.

Model 3’te entelektüel sermaye analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 ’de anlamlı bir değişime neden olmadığı ($\Delta R^2=.00$, $P>0.05$), ancak sosyal sermaye, profesyonel sermaye ve entelektüel sermaye boyutlarının birlikte okul müdürlerinin etki boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=.601$, $R^2=.361$, düzeltilmiş $R^2=.319$, $F_{(3,46)}=8.666$, $P<0.01$). Sosyal sermaye, profesyonel sermaye ve entelektüel sermaye okul müdürlerinin etki boyutundaki toplam varyansın %31,9’ını açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde eğitbilimsel liderliğin sosyal sermaye boyutun okul müdürlerinin psikolojik güçlendirme boyutu olan etkinin önemli birer yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte profesyonel sermayenin ve entelektüel sermayenin modele anlamlı katkı sağlamadıkları görülmektedir.

Model 4’te akademik sermaye analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 ’de anlamlı bir değişime neden olmadığı ($\Delta R^2=.004$, $P>0.05$), ancak sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye boyutlarının birlikte okul müdürlerinin etki boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=.604$, $R^2=.365$, düzeltilmiş $R^2=.309$, $F_{(4,45)}= 6.467$, $P<0.01$). Sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye boyutları birlikte, okul müdürlerinin etki boyutundaki toplam varyansın %30,9’ını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin etki boyutu üzerindeki göreceli önem sırası; sosyal sermaye, akademik sermaye, entelektüel sermaye ve profesyonel sermayedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin

t-testi sonuçları incelendiğinde sosyal sermaye eğitbilimsel liderlik boyutunun okul müdürlerinin etki boyutunun önemli birer yordayıcısı olduğu görülmektedir. Profesyonel sermayenin, entelektüel sermayenin ve akademik sermayenin modele anlamlı katkı sağlamadıkları görülmektedir. Sonuç olarak, 1. Modelin eğitbilimsel liderlik uygulamalarının etki boyutu üzerindeki etkisini açıklayan en iyi model olduğu anlaşılmaktadır.

İlköğretim kurumları müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına (sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye) göre psikolojik güçlendirilmesi boyutlarından yetkinlik boyutunun yordanmasına ilişkin okul müdürü görüşlerinin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.42’de verilmiştir.

Tablo 4. 41. Okul Müdürlerin Görüşlerine Göre Müdürlerin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarının Okul Müdürlerinin Psikolojik Güçlendirmesinin Yetkinlik Boyutu ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	P
Model 1	(Sabit)	2,287	,701		3,261	,002
	Sosyal Sermaye	,489	,167	,390	2,936	,005
	R=,39, R ² =,152, Düzeltilmiş R ² =,135, ΔR^2 =,152, P<0,05, F _(1,48) = 8,621, P<0,01					
Model 2	(Sabit)	2,128	,707		3,011	,004
	Sosyal Sermaye	,296	,222	,236	1,334	,189
	Profesyonel Sermaye	,229	,175	,231	1,307	,198
	R=,427, R ² =,182, Düzeltilmiş R ² =,147, ΔR^2 =,03, P>0,05, F _(2,47) = 5,228, P<0,01					
Model 3	(Sabit)	2,136	,719		2,969	,005
	Sosyal Sermaye	,300	,228	,239	1,316	,195
	Profesyonel Sermaye	,240	,214	,243	1,125	,266
	Entelektüel Sermaye	-,018	,185	-,019	-,095	,925
	R=,427, R ² =,182, Düzeltilmiş R ² =,129, ΔR^2 =,00, P>0,05, F _(3,46) = 3,415, P<0,05					
Model 4	(Sabit)	1,773	,771		2,300	,026
	Sosyal Sermaye	,261	,229	,208	1,141	,260
	Profesyonel Sermaye	,099	,240	,100	,414	,681
	Entelektüel Sermaye	-,107	,197	-,114	-,543	,590
	Akademik Sermaye	,335	,267	,295	1,256	,215
	R=,458, R ² =,21, Düzeltilmiş R ² =,14, ΔR^2 =,028, P>0,05, F _(4,45) = 2,988, P<0,05					

Tablo 4.42’de verilen bulgulara göre bağımsız değişken olarak alınan dört eğitbilimsel liderlik boyutu birer birer analize dâhil edilerek 4 model elde edilmiştir. Model 1’e göre eğitbilimsel liderliğin sosyal sermaye boyutu okul müdürlerinin psikolojik güçlendirmedeki yetkinlik boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır (R=,39, R²=,152, düzeltilmiş R²=,135, F_(1,48)=8.621, P<0.01). Müdürlerin sosyal sermaye’ye ilişkin uygulamaları, okul müdürlerinin yetkinlik boyutunun toplam varyansının %13,5’ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının

anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde eğitbilimsel liderliğin sosyal sermaye boyutun okul müdürlerinin psikolojik güçlendirme boyutu olan yetkinliğinin önemli birer yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Model 2’de profesyonel sermaye analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 ’de anlamlı bir değişime neden olmadığı ($\Delta R^2=.003$, $P>0.05$), sosyal sermaye ve profesyonel sermaye boyutlarının birlikte okul müdürlerinin yetkinlik boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=.427$, $R^2=.182$, düzeltilmiş $R^2=.147$, $F_{(2,47)}=5.228$, $P<0.01$). Sosyal sermaye ve profesyonel sermaye eğitbilimsel liderlik boyutları birlikte, okul müdürlerinin yetkinlik boyutundaki toplam varyansın %14,7’sini açıklamaktadır. Eğitbilimsel liderliğin sosyal sermaye ve profesyonel sermaye boyutlarının modele anlamlı katkı sağlamadıkları görülmektedir.

Model 3’te entelektüel sermaye analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 ’de anlamlı bir değişime neden olmadığı ($\Delta R^2=.00$, $P>0.05$), ancak sosyal sermaye, profesyonel sermaye ve entelektüel sermaye boyutlarının birlikte okul müdürlerinin yetkinlik boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=.427$, $R^2=.182$, düzeltilmiş $R^2=.129$, $F_{(3,46)}=3.415$, $P<0.05$). Sosyal sermaye, profesyonel sermaye ve entelektüel sermaye okul müdürlerinin yetkinlik boyutundaki toplam varyansın %12,9’ını açıklamaktadır. Eğitbilimsel liderliğin sosyal sermaye, profesyonel sermaye ve entelektüel sermaye boyutlarının modele anlamlı katkı sağlamadıkları görülmektedir.

Model 4’te akademik sermaye analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 ’de anlamlı bir değişime neden olmadığı ($\Delta R^2=.028$, $P>0.05$), ancak sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye boyutlarının birlikte okul müdürlerinin yetkinlik boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=.458$, $R^2=.21$, düzeltilmiş $R^2=.14$, $F_{(4,45)}=2.988$, $P<0.05$). Sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye boyutları birlikte, okul müdürlerinin yetkinlik boyutundaki toplam varyansın %14’ünü açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin etki boyutu üzerindeki göreceli önem sırası; akademik sermaye, sosyal sermaye, entelektüel sermaye ve

profesyonel sermayedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye boyutlarının modele anlamlı katkı sağlamadıkları görülmektedir. Sonuç olarak, 1. Modelin eğitbilimsel liderlik uygulamalarının yetkinlik boyutu üzerindeki etkisini açıklayan en iyi model olduğu anlaşılmaktadır.

4.2.4.2. İlköğretim Kurumları Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarının Kendilerinin Psikolojik Güçlendirilmesi Üzerindeki Etkisine Dair Bulgular

Öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim kurumları okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesi arasındaki ilişkiye dair basit korelasyon analizi bulguları ile eğitbilimsel liderlik uygulamalarının öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesine etkisiyle ilgili hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi bulgular aşağıda sunulmuştur.

İlk hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi yapmadan önce çalışmanın bu bölümünde araştırmanın nicel bölümünden elde edilen öğretmenlerin görüşlerine dayalı müdürlerin eğitbilimsel liderlik uygulamaları ve öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesi arasındaki ilişkiye dair bulgular aşağıda sunulmuştur (Büyüköztürk, 2005; Leech, Barrett, ve Morgan, 2005).

Tablo 4. 42. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Eğitbilimsel Liderlik Boyutlar ile Psikolojik Güçlendirilme Boyutlar Arasında Korelasyon Değerleri

	Sosyal sermaye	Profesyonel sermaye	Entelektüel sermaye	Akademik sermaye	Hedef içselleştirme	Anam	Etki	Yetkinlik
Sosyal sermaye	1							
Profesyonel sermaye	,779**	1						
Entelektüel sermaye	,649**	,727**	1					
Akademik sermaye	,747**	,738**	,681**	1				
Hedef içselleştirme	,365**	,397**	,382**	,344**	1			
Anlam	,394**	,407**	,384**	,446**	,620**	1		
Etki	,425**	,490**	,427**	,410**	,608**	,528**	1	
Yetkinlik	,329**	,317**	,271**	,297**	,555**	,537**	,535**	1

**, Correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed),

**, Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır

*, Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır

Öğretmenlerin görüşlerini temele alarak yapılan basit korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.43'te verilmiştir. İlköğretim kurumları müdürlerinin eğitimbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin korelasyonlar incelendiğinde profesyonel sermaye başka eğitimbilimsel liderlik boyutları ile pozitif, anlamlı ve orta düzeyde ilişki göstermeleri oldukça manidardır. Buna göre sosyal sermaye ile profesyonel sermaye arasında ($r=,779$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki; sosyal sermaye ile entelektüel sermaye arasında ($r=,649$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki; sosyal sermaye ile akademik sermaye arasında ($r=,747$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Müdürlerin sosyal sermaye uygulamalarına ilişkin korelasyonlar incelendiğinde sosyal sermaye başka eğitimbilimsel liderlik boyutları ile pozitif, anlamlı ve orta düzeyde ilişki göstermeleri oldukça manidardır. Öte yandan sosyal sermaye ile hedef içselleştirme arasında ($r=,365$; $p<, 01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki; sosyal sermaye ile anlam arasında ($r=,394$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki; sosyal sermaye ile etki arasında ($r=,425$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki ve sosyal sermaye ile yetkinlik arasında ($r=,329$; $p<,01$) ise pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

İlköğretim kurumları müdürlerinin eğitimbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin korelasyonlar incelendiğinde profesyonel sermaye başka eğitimbilimsel liderlik boyutları ile pozitif, anlamlı ve orta düzeyde ilişki göstermeleri oldukça manidardır. Profesyonel sermaye ile entelektüel sermaye arasında ($r=,727$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki; profesyonel sermaye ile akademik sermaye arasında ($r=,738$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Öte yandan profesyonel sermaye ile hedef içselleştirme arasında ($r=, 397$; $p<, 01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki; profesyonel sermaye ile anlam arasında ($r=,407$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki; profesyonel sermaye ile etki arasında ($r=,49$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki ve profesyonel sermaye ile yetkinlik arasında ($r=,317$; $p<,01$) ise pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

İlköğretim kurumları müdürlerinin eğitimbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin korelasyonlar incelendiğinde entelektüel sermaye akademik sermaye ile pozitif, anlamlı ve orta düzeyde ilişki göstermeleri oldukça manidardır. Entelektüel sermaye ile akademik sermaye arasında ($r=,681$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Öte

yandan entelektüel sermaye ile hedef içselleştirme arasında ($r=,382$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki; entelektüel sermaye ile anlam arasında ($r=,384$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki; entelektüel sermaye ile etki arasında ($r=,427$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki ve entelektüel sermaye ile yetkinlik arasında ($r=,271$; $p<,01$) ise pozitif, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Akademik sermaye ile hedef içselleştirme arasında ($r=,344$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki; akademik sermaye ile anlam arasında ($r=,446$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki; akademik sermaye ile etki arasında ($r=,41$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki ve akademik sermaye ile yetkinlik arasında ($r=,297$; $p<,01$) ise pozitif, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Hedef içselleştirme ile anlam arasında ($r=,62$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki; hedef içselleştirme ile etki arasında ($r=,608$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki ve hedef içselleştirme ile yetkinlik arasında ($r=,555$; $p<,01$) ise pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Anlam ile etki arasında ($r=,528$; $p<,01$) pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki ve anlam ile yetkinlik arasında ($r=,537$; $p<,01$) ise pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Etki ile yetkinlik arasında ($r=,535$; $p<,01$) ise pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

İlköğretim kurumları müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına (sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye) göre psikolojik güçlendirilmesi boyutlarından hedefi içselleştirmesinin yordanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları tablo 4.44'te verilmiştir.

Tablo 4. 43. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürlerin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarının Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirmesinin Hedefi İçselleştirmesi Boyutu ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişkenler	B	Standart Hata	β	T	P
Model 1	(Sabit)	3,406	,131		26,040	,000
	Sosyal Sermaye	,263	,033	,365	8,009	,00
	R=,365, R ² =,133, Düzeltilmiş R ² =,131, P<0,01, ΔR^2 =,133, F _(1,418) =64,15, P<0,01					
Model 2	(Sabit)	3,295	,131		25,055	,00
	Sosyal Sermaye	,102	,051	,142	1,986	,048
	Profesyonel Sermaye	,192	,048	,286	4,005	,000
	R=,406, R ² =,165, Düzeltilmiş R ² =,161, P<0,01, ΔR^2 =,032, F _(2,417) =41,247, P<0,01					
Model 3	(Sabit)	3,250	,131		24,712	,000
	Sosyal Sermaye	,075	,052	,104	1,437	,151
	Profesyonel Sermaye	,123	,054	,184	2,301	,022
	Entelektüel Sermaye	,113	,041	,181	2,750	,006
	R=,424, R ² =,18, Düzeltilmiş R ² =,174, P<0,01, ΔR^2 =,015, F _(3,416) =30,453, P<0,01					
Model 4	(Sabit)	3,241	,135		23,925	,000
	Sosyal Sermaye	,069	,056	,096	1,236	,217
	Profesyonel Sermaye	,120	,055	,179	2,169	,031
	Entelektüel Sermaye	,110	,043	,176	2,583	,010
	Akademik Sermaye	,014	,052	,020	,265	,791
	R=,425, R ² =,18, Düzeltilmiş R ² =,172, P>0,05, ΔR^2 =,00, F _(4,415) =22,806, P<0,01					

Tablo 4.44'te verilen bulgulara göre bağımsız değişken olarak alınan dört eğitbilimsel liderlik boyutu birer birer analize dâhil edilerek 4 model elde edilmiştir. Model 1'e göre eğitbilimsel liderliğin sosyal sermaye boyutu öğretmenlerin psikolojik güçlendirmedeki hedefi içselleştirmesi boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır (R=,365, düzeltilmiş R²=,131, F_(1,418)=64,15; P<0.01). Müdürlerin sosyal sermaye'ye ilişkin uygulamaları, öğretmenlerin hedefi içselleştirmesinin toplam varyansının %13,1'ini açıklamaktadır.

Model 2'de profesyonel sermaye analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R²'de anlamlı bir değişime neden olduğu (ΔR^2 =,032; p<, 05), sosyal sermaye ve profesyonel sermaye boyutlarının birlikte öğretmenlerin hedefi içselleştirmesi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir (R=,406, R²=,165, Düzeltilmiş R²=,161, F_(2,417)=41,247; P<0,01). Sosyal sermaye ve profesyonel sermaye eğitbilimsel liderlik boyutları birlikte, öğretmenlerin hedefi içselleştirmesindeki toplam varyansın %16,1'ini açıklamaktadır.

Model 3'te entelektüel sermaye analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R²'de anlamlı bir değişime neden olduğu (ΔR^2 =,015; P<0,01), sosyal sermaye, profesyonel sermaye ve

entelektüel sermaye boyutlarının birlikte öğretmenlerin hedefi içselleştirmesi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,424$, $R^2=,18$, düzeltilmiş $R^2=,174$, $F_{(3,416)}=30,453$, $P<0,01$). Sosyal sermaye, profesyonel sermaye ve entelektüel sermaye boyutları birlikte, öğretmenlerin hedefi içselleştirmesindeki toplam varyansın %17,4'ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde eğitimsel liderliğin profesyonel sermaye ve entelektüel sermaye boyutlarının öğretmenlerin psikolojik güçlendirme boyutu olan hedefi içselleştirmenin önemli birer yordayıcısı olduklarını görülmektedir. Sosyal sermayenin modele anlamlı katkı sağlamadıkları görülmektedir.

Model 4'te akademik sermaye analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ($\Delta R^2=,000$; $p>,05$), ancak sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye boyutlarının birlikte öğretmenlerin hedefi içselleştirmesi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,425$, $R^2=,18$, düzeltilmiş $R^2=,172$, $F_{(4,415)}=22,806$; $P<0,01$). Sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye boyutları birlikte, öğretmenlerin hedefi içselleştirmesindeki toplam varyansın %17,2'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin hedefi içselleştirme üzerindeki görece önem sırası; profesyonel sermaye, entelektüel sermaye, sosyal sermaye ve akademik sermayedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde profesyonel sermaye ve entelektüel boyutlarının öğretmenlerin hedefi içselleştirmesinin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Sosyal sermaye ve akademik sermaye ise modele anlamlı katkı sağlamadıkları görülmektedir. Sonuç olarak, 3. Modelin eğitimsel liderlik uygulamalarının hedefi içselleştirme boyutu üzerindeki etkisini açıklayan en iyi model olduğu anlaşılmaktadır.

İlköğretim kurumları müdürlerinin eğitimsel liderlik uygulamalarına (sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye) göre psikolojik güçlendirilmesi boyutlarından anlam boyutunun yordanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.45'te verilmiştir.

Tablo 4. 44. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürlerin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarının Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirmesinin Anlam Boyutu İle İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişkenler	B	Standart Hata	β	T	p
Model 1	(Sabit)	3,415	,129		26,557	,000
	Sosyal Sermaye	,283	,032	,394	8,772	,000
	R=,394, R ² =,155, Düzeltilmiş R ² =,153, P<0,01, ΔR^2 =,155, F _(1,418) =76,952, P<0,01					
Model 2	(Sabit)	3,316	,130		25,560	,000
	Sosyal Sermaye	,140	,051	,196	2,769	,006
	Profesyonel Sermaye	,170	,047	,255	3,598	,000
	R=,425, R ² =,181, Düzeltilmiş R ² =,177, P<0,01, ΔR^2 =,025, F _(2,417) = 46,049, P<0,01					
Model 3	(Sabit)	3,277	,130		25,207	,000
	Sosyal Sermaye	,117	,051	,163	2,270	,024
	Profesyonel Sermaye	,110	,053	,166	2,086	,038
	Entelektüel Sermaye	,099	,041	,158	2,417	,016
	R=,438, R ² =,192, Düzeltilmiş R ² =,186, P<0,01, ΔR^2 =,011, F _(3,416) = 33,004, P<0,05					
Model 4	(Sabit)	3,164	,132		23,995	,000
	Sosyal Sermaye	,043	,055	,060	,791	,429
	Profesyonel Sermaye	,064	,054	,095	1,184	,237
	Entelektüel Sermaye	,059	,042	,095	1,417	,157
	Akademik Sermaye	,183	,050	,266	3,642	,000
	R=,466, R ² =,217, Düzeltilmiş R ² =,21, P<0,01, ΔR^2 =,025, F _(4,415) = 28,798, P<0,01					

Tablo 4.45’te verilen bulgulara göre bağımsız değişken olarak alınan dört eğitbilimsel liderlik boyutu birer birer analize dâhil edilerek 4 model elde edilmiştir. Model 1’e göre eğitbilimsel liderliğin sosyal sermaye boyutu öğretmenlerin psikolojik güçlendirmedeki anlam boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır (R=,394, R²=,155, düzeltilmiş R²=,153, F_(1,418)=76,952, P<0,01). Müdürlerin sosyal sermaye’ye ilişkin uygulamaları, öğretmenlerin anlam boyutunun toplam varyansının %15,3’ünü açıklamaktadır.

Model 2’de profesyonel sermaye analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R²’de anlamlı bir değişime neden olduğu (ΔR^2 =, 025; p<, 01), sosyal sermaye ve profesyonel sermaye boyutlarının birlikte öğretmenlerin anlam boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir (R=,425, R²=,181, düzeltilmiş R²=,177, F_(2,417)=46,049; P<0,01). Sosyal sermaye ve profesyonel sermaye eğitbilimsel liderlik boyutları birlikte, ilköğretim kurumu öğretmenlerinin anlam boyutunun toplam varyansın %17,7’sini açıklamaktadır. Model 3’te entelektüel sermaye analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R²’de anlamlı bir değişime neden olduğu (ΔR^2 =,011; P<0,01), sosyal sermaye, profesyonel sermaye ve entelektüel sermaye boyutlarının birlikte ilköğretim kurumu öğretmenlerinin anlam boyutu puanlarını

anlamalı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,438$, $R^2=,192$, düzeltilmiş $R^2=,186$, $F_{(3,416)}=33,004$, $P<0,05$). Sosyal sermaye, profesyonel sermaye ve entelektüel sermaye boyutları birlikte, öğretmenlerin anlam boyutunun toplam varyansın %18,6'sını açıklamaktadır. Model 4'te akademik sermaye analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamalı bir değişime neden olduğu ($\Delta R^2=,025$; $p<,01$), ve sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye boyutlarının birlikte öğretmenlerin anlam boyutu puanlarını anlamalı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,466$, $R^2=,217$, düzeltilmiş $R^2=,21$, $P<0,01$, $F_{(4,415)}=28,798$, $P<0,01$). Sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye boyutları birlikte, öğretmenlerin anlam boyutunun toplam varyansın %21'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin anlam boyutu üzerindeki göreceli önem sırası; akademik sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve sosyal sermayedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde akademik sermaye boyutunun öğretmenlerin anlam boyutunun önemli birer yordayıcısı olduğu görülmektedir. Profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve sosyal sermaye ise modele anlamlı katkı sağlamadıkları görülmektedir. Sonuç olarak, 4. Modelin eğitim bilimsel liderlik uygulamalarının anlam boyutu üzerindeki etkisini açıklayan en iyi model olduğu anlaşılmaktadır.

İlköğretim kurumları müdürlerinin eğitim bilimsel liderlik uygulamalarına (sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye) göre psikolojik güçlendirilmesi boyutlarından etki boyutunun yordanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.46'da verilmiştir.

Tablo 4. 45. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürlerin Eğitimsel Liderlik Uygulamalarının Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirmesinin Etki Boyutu ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	B	T	P
1 (Sabit)	2,559	,156		16,391	,000
Sosyal Sermaye	,376	,039	,425	9,612	,000
R=,425, R ² =,181, Düzeltilmiş R ² =,179, P<0,01, ΔR ² =,181, F _(1,418) =92,391, P<0,01					
2 (Sabit)	2,366	,154		15,405	,000
Sosyal Sermaye	,098	,060	,111	1,641	,102
Profesyonel Sermaye	,331	,056	,403	5,931	,000
R=,495, R ² =,245, Düzeltilmiş R ² =,241, P<0,01, ΔR ² =,064, F _(2,417) =67,56, P<0,01					
3 (Sabit)	2,324	,154		15,082	,000
Sosyal Sermaye	,073	,061	,083	1,201	,230
Profesyonel Sermaye	,268	,063	,326	4,271	,000
Entelektüel Sermaye	,105	,048	,137	2,173	,030
R=,503, R ² =,253, Düzeltilmiş R ² =,248, P<0,05, ΔR ² =,008, F _(3,416) =47,016, P<0,01					
4 (Sabit)	2,303	,159		14,509	,000
Sosyal Sermaye	,059	,066	,067	,901	,368
Profesyonel Sermaye	,259	,065	,315	4,006	,000
Entelektüel Sermaye	,097	,050	,127	1,945	,052
Akademik Sermaye	,035	,060	,041	,576	,565
R=,504, R ² =,254, Düzeltilmiş R ² =,247, P>0,05, ΔR ² =,001, F _(4,415) =35,288, P<0,01					

Tablo 4.46’da verilen bulgulara göre bağımsız değişken olarak alınan dört eğitimsel liderlik boyutu birer birer analize dâhil edilerek 4 model elde edilmiştir. Model 1’e göre ilköğretim kurumları müdürlerinin eğitimsel liderliğin sosyal sermaye boyutunu uygulamalarına öğretmenlerin psikolojik güçlendirmedeki etki boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır (R=,425, R²=,181, düzeltilmiş R²=,179, F_(1,418)=92,391, P<0,01). Müdürlerin sosyal sermaye’ye ilişkin uygulamaları, öğretmenlerin etki boyutunun toplam varyansının %17,9’ını açıklamaktadır.

Model 2’de profesyonel sermaye analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R²’de anlamlı bir değişime neden olduğu (ΔR²=, 064; p<,01), sosyal sermaye ve profesyonel sermaye boyutlarının birlikte ilköğretim kurumu öğretmenlerinin etki boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir (R=,495, R²=,245, düzeltilmiş R²=,241, F_(2,417)=67,56, P<0,01). Sosyal ve profesyonel sermaye eğitimsel liderlik boyutları birlikte, ilköğretim kurumu öğretmenlerinin etki boyutunun toplam varyansın %24,1’sini açıklamaktadır.

Model 3’te entelektüel sermaye analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R²’de anlamlı bir değişime neden olduğu (ΔR²=,008; P<0,05), sosyal sermaye, profesyonel sermaye ve

entelektüel sermaye boyutlarının birlikte ilköğretim kurumu öğretmenlerinin etki boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,503$, $R^2=,253$, düzeltilmiş $R^2=,248$, $F_{(3,416)}=47,016$, $P<0,01$). Sosyal sermaye, profesyonel sermaye ve entelektüel sermaye boyutları birlikte, ilköğretim kurumu öğretmenlerinin etki boyutunun toplam varyansın %24, 8'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde profesyonel sermaye ve akademik sermaye boyutlarının öğretmenlerin etki boyutunun önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Sosyal sermaye ise modele anlamlı katkı sağlamadıkları görülmektedir.

Model 4'te akademik sermaye analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ($\Delta R^2=,001$; $p>,05$), ancak sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye boyutlarının birlikte ilköğretim kurumu öğretmenlerinin etki boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,504$, $R^2=,254$, düzeltilmiş $R^2=,247$, $F_{(4,415)}=35,288$, $P<0,01$). Sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye boyutları birlikte, ilköğretim kurumu öğretmenlerinin etki boyutunun toplam varyansın % 25, 4'ünü açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin etki boyutu üzerindeki göreceli önem sırası; profesyonel sermaye, entelektüel sermaye, sosyal sermaye ve akademik sermayedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde profesyonel sermaye boyutunun öğretmenlerin etki boyutunun önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Akademik sermayenin, entelektüel sermayenin ve sosyal sermayenin ise modele anlamlı katkı sağlamadıkları görülmektedir. Sonuç olarak, 3. Modelin eğitimsel liderlik uygulamalarının etki boyutu üzerindeki etkisini açıklayan en iyi model olduğu anlaşılmaktadır.

İlköğretim kurumları müdürlerinin eğitimsel liderlik uygulamalarına (sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye) göre psikolojik güçlendirilmesi boyutlarından yetkinlik boyutunun yordanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.47'te verilmiştir.

Tablo 4. 46. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürlerin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarının Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirmesinin Yetkinlik Boyutu ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Model 1 (Sabit)	3.427	.141		24.250	.000
Sosyal Sermaye	.252	.035	.329	7.120	.000
R=.329, R ² =.108, Düzeltilmiş R ² =.106, P<0.01, ΔR^2 =.108, F _(1,418) =50.688, P<0.01					
Model 2 (Sabit)	3.363	.144		23.351	.000
Sosyal Sermaye	.160	.056	.209	2.843	.005
Profesyonel Sermaye	.110	.052	.154	2.099	.036
R=.343, R ² =.117, Düzeltilmiş R ² =.113, P<0.05, ΔR^2 =.009, F _(2,417) =27.752, P<0.01					
Model 3 (Sabit)	3.349	.145		23.063	.000
Sosyal Sermaye	.152	.057	.198	2.642	.009
Profesyonel Sermaye	.089	.059	.125	1.504	.133
Entelektüel Sermaye	.035	.046	.052	.766	.444
R=.345, R ² =.119, Düzeltilmiş R ² =.112, P>0.05, ΔR^2 =.001, F _(3,416) =18.679, P<0.01					
Model 4 (Sabit)	3.321	.150		22.212	.000
Sosyal Sermaye	.133	.062	.174	2.154	.032
Profesyonel Sermaye	.077	.061	.108	1.266	.206
Entelektüel Sermaye	.025	.047	.037	.528	.598
Akademik Sermaye	.046	.057	.062	.808	.420
R=.347, R ² =.12, Düzeltilmiş R ² =.112, P>0.05, ΔR^2 =.001, F _(4,415) =14.16, P<0.01					

Tablo 4.47’de verilen bulgulara göre Bağımsız değişken olarak alınan dört eğitbilimsel liderlik boyutu birer birer analize dâhil edilerek 4 model elde edilmiştir.

Model 1’e göre müdürlerin eğitbilimsel liderliğin sosyal sermaye boyutu uygulamaları öğretmenlerin psikolojik güçlendirmedeki yetkinlik boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır (R=.329, R²=.108, Düzeltilmiş R²=.106, F_(1,418)= 50,688, P<0,01). Müdürlerin sosyal sermaye’ye ilişkin uygulamaları, öğretmenlerin yetkinlik boyutunun toplam varyansının %10,6’sını açıklamaktadır.

Model 2’de profesyonel sermaye analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R²’de anlamlı bir değişime neden olduğu (ΔR^2 =.009; p<,05), sosyal sermaye ve profesyonel sermaye boyutlarının birlikte öğretmenlerinin yetkinlik boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir (R=.43, R²=.117, düzeltilmiş R²=.113, F_(2,417)=27,752, P<0,01). Sosyal ve profesyonel sermaye eğitbilimsel liderlik boyutları birlikte, ilköğretim kurumu öğretmenlerinin yetkinlik boyutunun toplam varyansın %11,3’ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde eğitbilimsel liderliğin sosyal sermaye ve

profesyonel sermaye boyutlarının öğretmenlerin psikolojik güçlendirme boyutu olan yetkinlik önemli birer yordayıcısı olduklarını görülmektedir.

Model 3'te entelektüel sermaye analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ($\Delta R^2=,001$; $P>0,05$), ancak sosyal sermaye, profesyonel sermaye ve entelektüel sermaye boyutlarının birlikte ilköğretim kurumu öğretmenlerinin yetkinlik boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,345$, $R^2=,119$, düzeltilmiş $R^2=,112$, $F_{(3,416)}=18,679$, $P<0,01$). Sosyal sermaye, profesyonel sermaye ve entelektüel sermaye boyutları birlikte, ilköğretim kurumu öğretmenlerinin yetkinlik boyutunun toplam varyansın %11, 9'unu açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde eğitimsel liderliğin sosyal sermaye boyutun öğretmenlerin psikolojik güçlendirme boyutu olan yetkinlik önemli birer yordayıcısı olduklarını görülmektedir. Entelektüel sermaye ve profesyonel sermaye boyutlarının modele anlamlı katkı sağlamadıkları görülmektedir.

Model 4'te akademik sermaye analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ($\Delta R^2=,001$; $p>,05$), ancak sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye boyutlarının birlikte ilköğretim kurumu öğretmenlerinin yetkinlik boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,347$, $R^2=,12$, düzeltilmiş $R^2=,112$, $F_{(4,415)}=14,16$, $P<0,01$). Sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye boyutları birlikte, öğretmenlerin yetkinlik boyutunun toplam varyansın %11,2'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin yetkinlik boyutu üzerindeki göreceli önem sırası; sosyal sermaye, profesyonel sermaye, akademik sermaye ve entelektüel sermayedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde sosyal sermaye boyutunun öğretmenlerin yetkinlik boyutunun önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Profesyonel sermaye, akademik sermaye ve entelektüel sermaye boyutlarının ise modele anlamlı katkı sağlamadıkları görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırma bulgularından çıkarılan sonuçlara yer verilmekte, sonuçların eğitim kurumları açısından önemine değinilmiş ve bu çözümlemeler ışığında öneriler geliştirilmiştir. Sonuçların genelleştirilebilirliği ve geliştirilen önerilerle ilgili olarak, nicel araştırmalardan elde edilen sonuçlar Doğu Gocjam ili sınırlar içinde bulunan beş ilçe ile sınırlıdır. Çalışmanın nitel araştırma modeli tarafından tasarlanan kısımdan elde edilen araştırma sonuçları, sadece çalışmaya katılan okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşlerini yansıtmakta, kendi bağlamlarında değerlendirmekte ve genelleme amacı taşımamaktadır. Ancak nitel bulgular için analitik genelleme yapılmıştır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde devlet ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin ve öğretmenlerin müdürlerinin eğitimbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin; okul müdürlerinin ve öğretmenlerin kendilerinin psikolojik güçlendirilmelerine ilişkin görüşleri ve müdürlerin eğitimbilimsel liderlik uygulamalarının müdürlerin ve öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeleri üzerindeki etkisine dair sonuçlara yer verilmiş, alanyazın bağlamında tartışılarak değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Sonuç ve tartışma bölümünde ise nitel ve nicel bulgular ışığında tüm sonuçlar bütünsel düzeyde değerlendirilmiştir.

5.1.1. Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Eğitimbilimsel Liderlik Uygulamalarına İlişkin Nicel ve Nitel Sonuçlar

Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin müdürlerin eğitimbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin algıları belirlemek amacıyla çalışma, hem nitel hem de nicel araştırma şeklinde desenlenmiştir. Çalışmaya katılan okul müdürlerinin ve öğretmenlerin müdürlerin eğitimbilimsel liderlik uygulamaya ilişkin algılarını belirlemek üzere müdüre ve öğretmenlere okul müdürü

nasıl dört eğitbilimsel liderlik boyutun uyguladıkları sorulmuş, böylece eğitbilimsel liderliğe ilişkin okul müdürleri yaptıkları tema olarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu temalar doğrulayıcı faktör analizi ile onaylanıp nicel araştırmada kullanılmıştır.

5.1.1.1. Müdürlerin ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarına İlişkin Nitel Araştırma Sonuçları

Nitel sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenmiş ve tartışılmıştır:

A. Okul müdürlerinin sosyal sermaye uygulamalarına ilişkin müdürlerin ve öğretmenlerin görüşleri

Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin okulların ve öğrencilerin sosyal sermayesini geliştirmeye yönelik müdürlerin uygulamalarına ilişkin algılarını, araştırmacı yanıtlarını üç ana temaya (yapısal, ilişkisel ve bilişsel boyut) kategorize etmiştir. Görüşmeye katılan katılımcılar müdürlerin değışen derecelerde sosyal sermaye (yani sosyal etkileşimler (yapısal boyut), güven (ilişkisel boyut), paylaşılan değerler, ortak hedefler ve bilgi alışverişı ya da paylaşımlar (bilişsel boyut)) geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Sosyal sermayenin yapısal boyutunu geliştirmek için katılımcılar okul müdürleri çeşitli sosyal gruplar oluşturduğunu, okul paydaşlarının birbirleriyle sık etkileşimlerini teşvik ettiğini, katılımcı kararları uyguladığını, okula aile ve toplum katılımını kolaylaştırdığını ve okul paydaşlarının sık ve yakın etkileşimlerini güçlendirmek için özenli okul kültürü oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin sosyal sermayesini geliştirmek için yöneticilerin öğrenciler, öğretmenler, aile ve yerel topluluk gibi tüm iç eksenlerin ve dış eksenlerin (toplumun ekolojisi) aktif katılımını kolaylaştırması gerektiğini belirten Erkek ve Palaologou'nun (2013) bulguları ile bu çalışma uyumludur. Ek olarak, bu çalışmaya uygun olarak, Manen (1991) pedagojiyi sosyal pratik yapan iki iç eksen unsuru bulunmuştur: aile ve yetişkinler. Bunlar çocuklar için temellerdir ve bunlara dayalı pedagojik niyetler geliştirilmelidir. Sergioanni (1998) ve Stoll ve Louis (2007) ayrıca okul, aile, toplum ve yetişkinlerin okula katılımını kolaylaştırarak müdürlerin pedagojik liderlik uygulamalarının önemini vurgulamışlardır. Bu bulguya paralel olarak, Beyramzadegan ve Rasouli-Azad (2015) ve Nahapiet ve Ghoshal (1998), kuruluş çalışanları arasındaki temasların sıklığını, örüntüsünü ve yakınlığını artırarak kuruluşların sosyal sermayeyi bireysel ve mikro-makro geçişler düzeyde geliştirebileceğini belirtmiştir.

Öte yandan Coleman (1988) kuşaklar arasında (ebeveyn ve çocuk arasında) ve bir kuşak içinde (herhangi bir okulda var olan çocuklar arasındaki ilişkiler) gibi sosyal ağların geliştirilmesi da sosyal sermayeyi kolaylaştırır.

Bu çalışma ile uyumlu olarak Henderson ve Berla (1994); Gaetz (2016) ve Sergiovanni (1996 , 2001) okuldaki öğrencilerin sosyal sermayesini geliştirmek için öğrenciyi kötü ya da baş belası olarak sınıflandırmak yerine çocuklar, öğretmenler, ve aile gibi tüm bireylerini ve sınıf topluluğunun değerli üyeleri gibi sıcak bir şekilde karşılayarak değer veren bir topluluk oluşturmaının önemini vurgulamıştır. Bu nedenle, değer veren bir topluluk, öğrencileri olumlu, sosyal olarak kabul edilebilir davranışlara sahip olmaya ve başarmaya yönlendirir. Son olarak, okul kültürü öğrencilerin sosyal sermayesinde önemli bir faktördür, çünkü öğrencilerin gördüklerini, söylediklerini, düşündüklerini, inandıklarını ve davrandıklarını etkilemektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2004). Ayrıca, sosyal sermaye geliştirmek için bu çalışmamızda bulunan bir değer veren bir kültürü yaratma bulgusu, öğrencilerin sosyal sermayesinde kültürel bağlantıların ve antlaşma ilişkilerinin önemini belirten Lunenburg ve Ornstein (2004) ve Sergiovanni (2001) tarafından desteklenmektedir. Sözlerin yazlı anlaşmalardan daha fazlası olduğunu belirten Sacks (1997) ve (Kaplan, 2014) bu çalışma ile paralel olduğu belirtilebilir. Sözler, zorunlu olarak kabul edilen bazı karşılıklı eylem ve taahhütleri ima etmede önemli bir rol oynamaktadır.

Sosyal sermayenin ilişkisel boyutunu geliştirmek için, müdürler ve öğretmenler, diğer okul paydaşlarını güvenen insanlar olarak gördüklerini, müdürler de diğer okul paydaşlarıyla tartıştıkları ve çalıştıkları, sözlerini tuttukları, başkalarına öncelikle yer verdikleri, kelimelerden çok eylemler üzerinde durdukları ve güvenilir bir kültür yarattıkları söylemiştir. Bu sonuçlar, değerler, hedefler, normlar ve ilkeler geliştirmeye inanan Manen (1991) ve öğrencilerin sosyal sermayesini geliştirmek için okul paydaşlarına yardım ve birlikte çalıştıklarını belirten Sergiovann (1998) çalışma ile paraleldir. Farklı araştırmacı, Costigan ve diğ. (1998); Nahapiet ve Ghoshal (1998) ve Beyramzadegan ve Rasouli-Azad (2015) sosyal sermayenin ilişkisel bir bileşeninin güven, normlar, yükümlülük ve beklentiler gibi bir etkileşim tarihi aracılığıyla geliştirilebileceğini bulunmuşlardır. Ayrıca, kişinin müdürüne olan güven, müdür ile olumlu sosyal etkileşimlere yol açar. İlişkisel boyutu, bireyler arasındaki duygusal bağlarla (tartışma yoluyla) gerçek değer başkalara verilerek geliştirilebileceğini bulunmuşlardır. Dolayısıyla

ortaya çıkan sonuçlar yukarıdaki araştırmacı tarafından yapılan çalışma ile paralel olduğu belirtilebilir.

Sosyal sermayenin bilişsel boyutunu geliştirmek için, müdürler ve öğretmenler müdürlerin ortak okulun hedefleri oluşturduğunu, bilgi alışverişini kolaylaştırdığını, okul paydaşlarını paylaşılan değerlere sahip olmaya teşvik ettiğini, okul paydaşlarını okulun hedeflerini belirlemeye aktif olarak katılmalarını sağladığını, okulun hedeflerini okul paydaşları kendiniz olarak kabul etmeyi teşvik ettiğini söylemiştir. Bu çalışma sonuçlar doğrultusunda, Ulf (2015) paylaşılan norm ve değerlerin davranışları yönlendirerek insan etkileşimlerinde önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Buna ek olarak, bu çalışmaya uygun olarak Madhavaram ve Hunt (2017), bir örgütteki çok sayıda çalışanın bilgi ve becerilerini bir araya getirmenin ve sosyal sermayeyi geliştirmenin bir aracı olarak bilgi alışverişinin önemini ifade etmiştir.

B. Okul müdürlerinin akademik sermaye uygulamalarına ilişkin okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşleri

İkinci bölüm olarak müdürlerin akademik sermaye uygulamaları ve bununla ilgili soruları müdürlere ve öğretmenlere sorulmuştur. Sosyal sermaye gibi akademik sermaye görüşleri de müdürler ve öğretmenler arasında biraz farklı vardır. Öğretmenler ve müdürler, akademik sermaye geliştirmek (derin bir öğretim ve öğrenim kültürü geliştirmek) için müdürlerin öğretmenleri farklı öğretim metodolojileri kullanmaya teşvik ettiğini, öğrencilerin öğrenmelerini gerçek dünya problemleriyle ilişkilendirmelerini sağladığını, öğretmenleri öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmaları için teşvik ettiğini, öğrencileri gruplara ayırdığını, öğretmenleri farklı sürekli değerlendirme tekniklerini kullanmaları için takdir ettiğini, iyi performans gösteren öğrencileri takdir ettiğini bildirmişlerdir. Sadece bir öğretmen, öğrencilerin akademik sermayesini geliştirmek için müdür tarafından iyi performans gösteren öğretmenleri takdir edildiğini bildirmiştir.

Bu çalışma bulgular benzer şekilde, Macneill, vd. (2001) ve (Sergiovann, 1998)'ya başarılı sınıf pedagojisi, öğretmenlerin bireysel ve tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan eğitim faaliyetlerini nasıl tasarladıklarını, uygulayıp değerlendirecek özerkliğe sahip olduklarını ve nasıl öğrenciler öğrendiklerini anlamalarını ve farklı öğretim yöntemlerini kullanması gerektirdiğini bulunmuştur. Eğitbilimsel lider, okul çapında öğrenmeyi geliştirme süreçleri ile

birlikte öğrenme ve öğretme konusunda inanılır bilgi verir (Macneill, vd., 2005). Bulgularımızda olduğu gibi, odaklanmış topluluklarda öğrenci başarısına güçlü ve açık bir bağlılık vardır ve bu titiz akademik çalışma ile kanıtlanmakta değerlendirme otantik ve amaçlarla bağlandığında; başarı standartları açık ve kamusal olduğunda ve öğrenciler ellerinden gelenin en iyisini yapmaya teşvik edilmektedir (Sergiovanni, 1998, 2001).

Bu çalışma, Manen (1991) ve Sergiovanni (2001) çalışmasının, topluluk, öğrenciye zihni, bedeni ve ruhu eğiten ve genişleten otantik öğrenme deneyimleri sunarak otantik öğrenmede önemli bir rol oynayabileceği görüşüyle uyumludur. Sergiovanni (2001), çok fazla sorumluluk değil, sadece talep eden müşterilerin aksine, öğrencileri vatandaşlık olarak görme fikrini desteklemiştir. Bu da öğrencilerin kendi bilgilerini yaratmalarını sağlar. Odaklanmış topluluklarda öğretme ve öğrenme öğrencileri kendileri için bilgi yaratmaya teşvik eder (Newmann, vd.,1995). Ayrıca bulgularımızda olduğu gibi, Newmann, vd. (1995) öğrencilerin otantik entelektüel çalışmaları gerçekleştirmelerine yardımcı olacak şekilde okullar öğretmeye daha fazla çaba göstermeler gerektiğini de eklemişlerdir.

C. Okul müdürlerinin entelektüel sermaye uygulamalarına ilişkin müdürlerin ve öğretmenlerin görüşleri

Okul müdürlerinin entelektüel sermaye uygulamalarına ilişkin nitel verilere dayalı müdürlerin ve öğretmenlerin görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, entelektüel sermayenin insan sermaye alt boyutunu geliştirmek için, öğretmenler arasında takım çalışmasını, öğretmenler arasında deneyim ve fikir paylaşımını, öğretmenler arasında akran denetimini, deneyim ve zorlukların kendileriyle (müdürler) paylaşılmasını okul müdürleri tarafından teşvik edildiğini söylemiştir. Webb'in (2005) araştırmasına göre, bu bulgularımızda olduğu gibi, okul problemleri yaratıcı bir şekilde başa çıkmak için pedagojik liderler okulları araştıran topluluklar haline getirmelidir. Yani öğretmenlerin de öğrenme ve öğretme sorunlarını çözmek için birlikte çalışması anlamına gelir. Birçok çalışma, bilgi paylaşımının entelektüel sermaye için önemli bir yordayıcı faktör olduğunu vurgulamıştır (Bolan ve ark.2005; Burden, 2003; Cheng, 2015; Gaspar, 2010; Mindich ve Lieberman, 2012; Sekreterlik, 2007; Sergiovanni, 1998). Hem müdürler hem de öğretmenler müdürlerinin okul stratejilerini ve eylemlerini özgürce eleştirmeye ve tartışmaya teşvik ederek yapısal sermaye geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenme topluluklarında, çeşitli çalışmalara göre (Earl ve Katz, 2007; Mindich ve Lieberman, 2012),

liderler olarak müdürler, profesyonel aktivitelerde rol oynamak için personel üyeleri arasında motivasyon yaratmalı, öğretmenlere okul planlarını tartışmaları için zaman sağlamalıdır. Öğretmenler ve müdürler, ilişkisel sermayeyi geliştirmek için müdürlerin, şehir içindeki diğer okulların öğretmenleriyle deneyimlerin paylaşılmasını teşvik ettiğini bildirmişlerdir. Sadece bir müdür, şehir dışındaki okullarla deneyimlerin paylaşılmasını desteklediğini bildirmiştir. Bu çalışma ile tutarlı olarak, diğer araştırmacıya göre entelektüel sermaye geliştirmek için yöneticiler, diğer kuruluşların deneyimlerinden öğrenerek ve paylaşım ve dönüşüm yoluyla serbest bilgi akışını teşvik ederek maddi olmayan kaynaklar hakkındaki bilgiyi teşvik etmelidir (Bhatti ve Zahee, 2014).

D. Okul müdürlerinin profesyonel sermaye uygulamalarına ilişkin müdürlerin ve öğretmenlerin görüşleri

Okul müdürlerinin profesyonel sermaye uygulamalarına ilişkin nitel verilere dayalı müdürlerin ve öğretmenlerin görüşleri birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin bilgileri, yetkinlikleri ve becerilerini (insan sermayesi) geliştirmek için okul müdürlerinin öğretmenlere eğitime katılma fırsatı sağladıklarını, mesleki gelişim için resmi olmayan işbirliğini teşvik ettiklerini, öğretmenleri eğitimlerine devam etmeye teşvik ettiklerini, sürekli profesyonel uygulamayı teşvik ettiklerini ve öğretmenlerin öğrencilerin nasıl öğrenebilir anlamalarına yardımcı olduklarını bildirmiştir. Yapılan çalışma ile paralel olarak çeşitli çalışmalar da (Adams, 2016; Sergiovanni, 1998; Wenger, 1998), öğretmenlerin ve okulların profesyonel sermayesini resmi olmayan işbirliğini teşvik etmek gibi uygulama topluluklarını geliştirerek geliştirileceğini açıklamıştır. Buna ek olarak, bu çalışma bulguya uygun olarak, Alava, vd. (2012) ve Elmore ve Burney (1996), okul müdürlerinin üniversiteler ve bölge danışman ajansları aracılığıyla öğretmenlerin bilgi ve mesleki olarak kısa-süre eğitim alınmasındaki rolünü vurgulamıştır.

Ayrıca, Admas (2016), öğretmenlerin insan sermayesini geliştirmek için müdürler örneğin öğretmenler arasındaki iş birliğini veya mesleki ilişkileri desteklemeleri, öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik etmeleri ve eğitimlerine devam etmeleri için teşvik etmeleri gerektiğini belirtmiştir. Birçok çalışma (Bevan ve Bascope, 2017; İdil, vd., 2014; Meijs, vd., 2016) bu çalışmanın bulgusuyla paralel olarak okulda profesyonel sermaye geliştirmenin en iyi ve yeni yolu öğretmenler araştırmak ve tartışmak için inançlarını ve uygulamalarını açayan

sosyal öğrenme olduğu desteklemiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin nasıl öğrendiklerini anlamalarını teşvik etmede müdürlerin rolünün bu çalışma bulgusuna neredeyse benzer olan O'Brien (2005), öğretmenlerin mesleki bilgileri, pedagojik stratejileri ve öğrenme teorisinin entegrasyonu yoluyla geliştirilebileceğini bulunmuştur. Bu çalışmanın bulgusuna aykırı bir şekilde, O'Brien (2005) öğretmenlerin profesyonel sermayesinin öğretmen liderliği gelişimi yoluyla geliştirilebileceğini belirtmiştir.

Nitel verilere dayalı müdür ve öğretmen görüşleri birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin kararlı sermayesini geliştirmek için okul müdürlerinin öğretmenlerin öğretim kararlarına saygı duyan, öğretmenlerin mesleki yargılarına ve bilgeliğine değer veren, öğretmenleri sağlam öğretim kararları veren ve öğretim kararlarını değerlendirmeye teşvik eden bir okul kültürü oluşturduğunu bildirmiştir. Hargreaves (2016) bu çalışmayla benzer şekilde, öğretmenin öğretimi ve öğrencilerin öğrenmesine ilişkin kararlara saygı gösterilmesi gerektiğini belirtmiştir.

5.1.1.2. Müdürlerin ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarına İlişkin Nicel Araştırma Sonuçları

Nicel bölüm bulgularına dayalı çalışma sonuçlarında ise ilköğretim kurumları okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamasına ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşlerinin değerlendirmesi yapılarak tartışılmıştır. Nicel sonuçta, ilkokul öğretmenlerinin ve müdürlerinin müdürlerin pedagojik liderlik uygulamaları hakkında olumlu (yüksek düzeyde) bir algı düzeyine sahip olduklarını göstermiştir.

Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşleri profesyonel sermaye, entelektüel sermaye, akademik sermaye boyutlarında ve genel eğitbilimsel liderlik anlamlı farklılık göstermektedir. Genel eğitbilimsel liderliğe, entelektüel sermaye'ye ve akademik sermaye'ye ilişkin okul müdürlerinin puanları öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ama profesyonel sermaye'ye ilişkin okul müdürlerinin puanları öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Fakat, okul müdürlerinin ve öğretmenlerinin görüşleri sosyal sermaye anlamlı farklılık göstermemektedir.

5.1.1.2.1 Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarına İlişkin Sonuçlar

Okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri cinsiyet, öğrenim durumu, herhangi komiteye katılım, eğitim ile ilgili komiteye katılım, okulla ilgili komiteye katılım ve ğretmen ile ilgili komiteye katılım değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Fakat, nceki bir araştırmaya göre, herhangi komiteye katılım, okul dayalı komiteye katılım, takım eğitimine (eğitime dayalı komiteye) katılım, topluma dayalı komiteye katılım öğretmenlerin algılanan güçlendirilme düzeyi ile sosyal sermaye (güven) arasındaki ilişkide ılımlı bir etkisi vardır; Böylece, okul-dayalı komiteye katılımın kişilerarası düzeydeki güven ile psikolojik güçlendirilme arasındaki ilişkide anlamlı bir belirleyici olduğu bulunmuştur (Melinda, vd., 2005). Basit ifadeyle, okula dayalı komiteye katılmayan öğretmenler, katılanlara göre daha müdürlerinde kişilerarası güven düzeylerinde yüksek olduğu bulunmuştur.

İlköğretim okullarında okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri çalışma süresi değişkenine göre genel eğitbilimsel liderlik ve bütün boyutlarda anlamlı farklılık göstermektedir. Sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye, akademik sermaye, genel eğitbilimsel liderliğe ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre bu farkın 21 yıldan üstüne çalışma süresine sahip olanlarla 1-10 arasında ve 11-20 yıl arasında çalışma süresine sahip olanların görüşleri arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Yirmi biri yıldan üstüne çalışma süresine sahip olan öğretmenlerin sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye, akademik sermaye boyutlarında ve genel eğitbilimsel liderliğe ilişkin puanlarının 1-10 arasında ve 11-20 yıl arasında çalışma süresine sahip olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

İlköğretim kurumu okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri çalışma yeri değişkenine göre sosyal sermaye, entelektüel sermaye, profesyonel sermaye, akademik sermaye boyutlarında ve genel eğitbilimsel liderlik anlamlı farklılık göstermektedir. Sosyal sermaye, entelektüel sermaye, profesyonel sermaye, akademik sermayede genel eğitbilimsel liderliğe ilişkin kent toplumunda çalışan öğretmenlerin puanları kırsal toplumunda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Çalışma yeri acısından, öğretmenlerin okulun sosyal sermayesi hakkında farklı düşüncesi vardır. Örneğin,

Bevan ve Bascope (2017)'e göre, şehir öğretmenleriyle karşılaştırıldığında, kırsal okullardaki öğrenciler her boyutta daha yüksek bir ebeveyn katkısı kavramına sahiptir. Kırsal öğretmenler ayrıca birbirlerinin sınıflarını gözlemleme, farklı sınıflar ve yaş grupları arasında ortak faaliyetlerde bulunma, ortak standartları sağlamak için diğer öğretmenlerle çalışma ve yansıtıcı atölye toplantılarına katılma konusunda önemli ölçüde daha yüksek fırsatlara sahiptirler. Bu, çalışmamız ile tutarsızdır.

Okul müdürlerinin eğitimbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri geçmişteki idari sorumlulukları değişkenine göre sosyal sermaye boyutunda anlamlı farklılık göstermekte ve profesyonel sermaye, entelektüel sermaye, akademik sermaye boyutlarında ve genel eğitimbilimsel liderlik anlamlı farklılık göstermemektedir. Sosyal sermaye'ye ilişkin geçmişteki idari sorumluluklarına sahip olmayan öğretmenlerin puanları geçmişteki idari sorumluluklarına sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Hiçbir zaman idari sorumluluğu olmayanlar öğretmenler, olanlar öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde okul müdürlerinde kişilerarası güvene (sosyal sermaye) sahiptir (Melinda, vd., 2005). Bu sonuç, bu çalışmanın sonuçlarına benzerdir.

Okul müdürlerinin eğitimbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri toplulukla ilgili komiteye katılım değişkenine göre entelektüel sermaye, akademik sermaye, profesyonel sermaye, sosyal sermaye boyutlarında ve genel eğitimbilimsel liderlikte anlamlı farklılık göstermektedir. Entelektüel sermaye, akademik sermaye, profesyonel sermaye, sosyal sermaye boyutlarına ve genel eğitimbilimsel liderliğe ilişkin toplulukla ilgili komiteye katılan öğretmenlerin puanlarının toplulukla ilgili komiteye katılmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Toplum/gönüllü çalışmasına katılmayan öğretmenler, katılanlara göre daha müdürlerinde kişilerarası güven düzeylerinde (sosyal sermaye) daha yüksek olduğu bulunmuştur (Melinda, vd., 2005). Bu, çalışmamız ile tutarsızdır.

5.1.1.2.2. Müdürlerin Görüşlerine Göre Müdürlerinin Eğitimbilimsel Liderlik Uygulamalarına İlişkin Sonuçları

İlköğretim kurumu okul müdürlerinin eğitimbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin müdürlerin görüşleri cinsiyet, öğrenim durumu, çalışma yeri, çalışma süresi, her hangi komiteye

katılım, okulla ilgili komiteye katılım ve topluluk ilgili komiteye katılım değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin müdürlerin görüşleri çalışma yeri değişkenine göre sosyal sermaye boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Sosyal sermaye'ye ilişkin kent toplumunda çalışan okul müdürlerin puanlarının kırsal toplumunda çalışan okul müdürlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin müdürlerin görüşleri çalışma yeri değişkenine göre entelektüel sermaye, akademik sermaye, profesyonel sermaye boyutlarında ve genel eğitbilimsel liderlik anlamlı farklılık göstermemektedir.

Okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin müdürlerin görüşleri geçmişteki idari sorumlulukları değişkenine göre profesyonel sermaye, entelektüel sermaye, akademik sermaye boyutlarında ve genel eğitbilimsel liderlik anlamlı farklılık göstermekte sosyal sermaye boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye ve genel eğitbilimsel liderliğe ilişkin geçmişteki idari sorumluluklarına sahip olmayan öğretmenlerin puanları geçmişteki idari sorumluluklarına sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarına ilişkin müdürlerin görüşleri öğrenci başarısı değişkenine göre profesyonel sermaye ve akademik sermaye boyutlarında anlamlı farklılık göstermemekte ve sosyal sermaye, entelektüel sermaye boyutunda ve genel eğitbilimsel liderlik anlamlı farklılık göstermemektedir. Profesyonel sermaye ve akademik sermaye'ye ilişkin 98'den fazla öğrenci başarısı olan okulda çalışan okul müdürlerin puanları 80 ve 98 arasında öğrenci başarısı olan okulda çalışan okul müdürlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

5.1.2. İlköğretim Kurumları Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Psikolojik Olarak Güçlendirilmesine İlişkin Nicel ve Nitel Araştırma Sonuçları

Öğretmenlerin ve müdürlerin bakış açılarına göre psikolojik olarak güçlendirilme boyutlarını karşılaştırıldığında, sırasıyla bir işin veya görevin değerini algıladıkları (anlam), okul hedeflerini içselleştirdikleri (hedef içselleştirme) ve bir iş yapma kapasitelerine inandıkları (yetkinlik) çok iyi derecede ancak iş davranışlarını başlatma ve uygulama özgürlüğünü ve

etkilerini hissettikleri (etki) ise iyi derecede oldukları görülmektedir. Bütünde değerlendirildiğinde, genel olarak hem öğretmenlerin hem de müdürlerin yüksek ve çok yüksek düzeyde psikolojik olarak güçlendirildikleri söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin ve okul müdürlerinin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin müdürlerin ve öğretmenlerin görüşleri hedef içselleştirme, anlam, etki ve yetkinlik boyutlarında ve genel psikolojik olarak güçlendirilmesi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu çalışmanın bulgusu ile uyumsuz olarak, Ergeneli, vd. (2007)'e göre pozisyonu, çalışanların genel psikolojik güçlendirilmesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olan tek kontrol değişkenidir. Çalışmanın bu bölümünde üç alt bölüm vardır:

5.1.2.1. Okul Müdürlerinin, Öğretmenleri Psikolojik Olarak Güçlendirmek İçin Başvurdukları Stratejiler

Öğretmenleri psikolojik olarak güçlendirmek için müdürler tarafından başvurdukları stratejiler hakkındaki öğretmenlerin ve müdürlerin algılarını araştırmak için araştırmacı görüşmeyi veri toplama aracı olarak kullanmıştır.

Nitel verilere dayalı müdürlerin ve öğretmenlerin görüşleri birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin işlerine verdikleri anlam hakkındaki inançlarını güçlendirmek için okul müdürlerinin öğretmenleri öğretmenlik mesleğinin görevleri, saygınlığı ve ahlakı hakkında ezberlediğini, avantajlarını koruduğunu, okul ortamını kişilikleriyle ilişkilendirdiğini, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşma sağladığını, öğrencilerin akademik başarılarını gösterdiğini ve toplumdaki öğretmenlik mesleği hakkında farkındalık yarattığını bildirmişlerdir. Buna ek olarak, bazı öğretmenler ve müdürler işlerinin anlamının kişisel bir konu olduğunu ve müdürleri etkilemediğini belirtmiştir. Bu nedenle, öğretmenler içten motive olduklarını bildirmişlerdir. Yöneticilerin çalışanlara uyguladığı yada verdiği bir şey olmayan kişisel bir konu diye güçlendirmesini belirten Bindurani (2015) bulgularımızla tutarlıdır. Bu çalışma paralel olarak, çalışanların çalışmalarının anlamlı olduğunu hissetmelerini sağlamak için Pradhan, vd. (2017), onlara işbirliği ve deneyimleri paylaşma için bir atmosfer sağlamanın önemini vurgulamıştır, ancak, çalışanlarına yeterli delege vererek yetkilendirmek ve onlara bağımsızlık ve özgürlük vermek güçlendirme stratejileri olarak fikirleri hakkındaki bu bulgular ile uyumlu değildir. Bireylerin davranışlarını okul ortamıyla ilişkilendirerek enerjilendirmek ve sürdürmek,

bulgularımızda olduğu gibi, çalışanların psikolojik güçlendirmesi üzerinde de bir etkiye sahiptir (Thomas ve Velthouse, 1990), örneğin, destekleyici ortamlar oluşturan müdürleri, öğretmenlerin mesleğinde kendini tatmin hissetmesini sağlar (Adams, 2016).

Nitel verilere dayalı müdürlerin ve öğretmenlerin görüşleri birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin yetkinliklerine olan inancını güçlendirmek için okul müdürlerinin öğretmenlere yetkinliklerine inanmaları için destek sağladığını, öğretmenleri, öz-değerlendirmeye teşvik ettiğini, takdir, ödül ve özgürlük sağladığını ve çalışma ortamını öğretmenlerin kişiliği ile ilişkilendirdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin yetkinliklerine olan inancını güçlendirmek için, sadece müdürler eğitim verdiklerini, öğretmenleri yeterlilik sınavına ve akran değerlendirmesini yapmaya teşvik ettiklerini bildirmiştir. Bulgularımız doğrultusunda Bindurani (2015), Thomas ve Velthouse (1990) ve Mohammed vd. (1998) çalışanları güçlendirmek için ödüllerde eşitlik sağlamanın ve korumanın önemini bildirmiştir. Bindurani (2015) ayrıca liderlerin çalışanlarına kendi genişletmelerini (özgürlüklerini) artırmaları ve hatta başkalarına liderlik etmeleri için daha iyi fırsatlar vermelerini önermiştir. Thomas ve Velthouse (1990), çalışanların psikolojik güçlendirmesinde görev değerlendirmesinin rolünü şu şekilde tanımlamıştır: "Düşük değerlendirmeler, hareketsizlik döngülerini başlatabilir ve bu da yetkinlik eksikliğine dair daha fazla kanıt üretir. Bunun aksine, yüksek durumsal değerlendirmeler, bu değerlendirmeleri güçlendiren veya onaylayan öz-geliştiren döngülere yol açabilir".

Öğretmenlerin özerk duygularını geliştirmek için müdürlerin ve öğretmenlerin görüşleri birlikte değerlendirildiğinde okul müdürlerinin öğretim faaliyetlerini seçme konusunda özerklik sağladıklarını ve öz-değerlendirmeyi teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, sadece bir müdür, öğretmenleri aktiviteleri gezinmeye ve keşfetmeye teşvik ettiğini söylemekte ve sadece bir öğretmen de müdürünün otonom duygularını geliştirmek için atılganlık eğitimi (assertiveness training) verdiğini söylemiştir. Bu çalışmanın bulgusuna uygun olarak, Bindurani (2015) ve Pradhan, vd. (2017) yöneticilerin çalışanlara psikolojik olarak güçlendirmek (özerk duygularını) için belirli görevlerle ilgili faaliyetler konusunda takdir ve özgürlük vermeleri gerektiğini belirtmiştir. Klagge (1998), dolaylı bu çalışmanın bulgusuyla uyumlu olarak, çalışanların özerk duygularını geliştirmenin bir yolu olarak çalışanlara görev ve uzmanlıklarla birlikte güç ve yetki (eğitim faaliyetlerini değerlendirme ve seçme yetkisi) vermeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Müdürlerin ve öğretmenlerin görüşleri birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin okul başarısı ve öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etki duygularını artırmak için okul müdürlerinin öğretmenlerin katkısını tanıdıklarını ve deneyimlerini paylaşımlarını teşvik ettiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenler, müdürlerinin okul sonuçlarını etkileme duygularını artırmak için öğretmenlerin güçlü yönlerine ve ihtiyaçlarına odaklandığını ve öz değerlendirmeyi teşvik ettiğini bildirmiştir. Pradhan, vd. (2017), çalışanların kariyer etkisi duygularını artırmak için yöneticilerin bağımsızlık ve özgürlük sağlamalı ve işbirliği ve deneyimleri paylaşma ortamı yaratmalıdır diye açıklamıştır. Bindurani (2015) de, bulgularımızda olduğu gibi, liderlerin açık iletişimi teşvik etmeleri ve çalışanların bir etkiye sahip olduklarını hissetmelerini sağlayan çabalarını takdir etmeleri gerektiğini bildirmiştir. Bulgularımızda olduğu gibi, Thomas ve Velthouse (1990) ayrıca görev öz-değerlendirmesinin çalışanların kariyer etkisi hissindeki rolünü tanımlamıştır.

Öğretmenler ve müdürler, öğretmenlerin okulun hedeflerini içselleştirmelerini sağlamak için okul müdürlerinin okulun hedeflerini hazırlarken birlikte çalıştıklarını, öğretmenlerle bire bir görüşmeler yaptıklarını, okulun hedeflerini farklı toplantılarda açıkladıklarını belirtmiştir. Ancak, sadece öğretmenler müdürlerinin okulun vizyonunu içselleştirmek için eğitim sağladığını ve ekipler düzenlediğini belirtmiştir. Bulgularımızla tutarlı olarak Bindurani (2015), liderlerin çalışanları güçlendirmek için açık görüşmeleri daha iyi teşvik etmelerini önermiştir. Thomas ve Velthouse (1990), bulgularımızda olduğu gibi, liderlerin çalışanları psikolojik olarak güçlendirmek için farklı eğitim oturumları, mentor tavsiyeleri ve devam eden projelerin genel tartışmalarını sağlamaları gerektiğini belirtmiştir.

5.1.2.2. Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirilmesine İlişkin Nicel Araştırma Sonuçları

Araştırmacı, öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmesi üzerindeki çeşitli kişisel bilgileri arasındaki görüşlerinin farkını belirlemek için nicel araştırma kullanılmıştır. İlköğretim kurumu öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri cinsiyet, öğrenim durumu, çalışma yeri, herhangi komiteye katılım, eğitimle ilgili komiteye katılım, öğretmenle ilgili komiteye katılım ve kulüple ilgili komiteye katılım değişkenine göre hedefi içselleştirme, anlam, etki, yetkinlik boyutlarında ve genel psikolojik olarak güçlendirilme anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu çalışmanın sonuçları gibi önceki çalışmalardan elde

edilen sonuçlara göre kadın ve erkek çalışanlar arasında psikolojik güçlendirme algısında cinsiyet farkının bulunmadığı, hizmet kalitesinde önemli bir değişikliğe yol açtığı tespit edilmiştir (Timothy ve Abubakar, 2013).

İlköğretim kurumları öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre hedefi içselleştirme, anlam, etki boyutlarında ve genel psikolojik olarak güçlendirilme anlamlı farklılık göstermekte olup; yetkinlik boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Hedefi içselleştirmesi ve anlam boyutlarına ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre bu farkın 21 yıldan üstüne çalışma süresine sahip olanlarla 11-20 yıl arasında çalışma süresine sahip olanların görüşleri arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Yirmi biri yıldan üstüne çalışma süresine sahip olan öğretmenlerin hedefi içselleştirme ve anlam boyutlarına ilişkin puanlarının 11-20 yıl arasında çalışma süresine sahip olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öte yandan etki ve genel psikolojik güçlendirilmesine ilişkin 21 yıldan üstüne çalışma süresine sahip olan öğretmenlerin puanlarının 1-10 arasında ve 11-20 yıl arasında çalışma süresine sahip olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Çalışma süresiyle psikolojik güçlendirilmenin dört boyutunda anlamlı bir fark vardır, yani tecrübeli öğretmenler genellikle öğretmenlerin başlangıç düzeyinden daha yüksek düzeyde bir güçlendirilme göstermiştir (Gardenhour, 2008). Bu sonuç, bu çalışmanın sonuçlarına benzerdir.

Öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri geçmişteki idari sorumlulukları değişkenine göre anlam boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Anlam boyutuna ilişkin geçmişteki idari sorumluluklarına sahip olmayan öğretmenlerin puanlarının geçmişteki idari sorumluluklarına sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat, öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri geçmişteki idari sorumlulukları değişkenine göre hedefi içselleştirme, etki, yetkinlik boyutlarında ve genel psikolojik olarak güçlendirme anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri okulla ilgili komiteye katılım değişkenine göre hedefi içselleştirme anlamlı farklılık göstermekte olup; ilköğretim kurumu öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin

görüşleri okulla ilgili komiteye katılım değişkenine göre anlam, yetkinlik boyutlarında ve genel psikolojik güçlendirme anlamlı farklılık göstermemektedir. Hedefi içselleştirmesine ilişkin okulla ilgili komiteye katılmayan öğretmenlerin puanlarının okulla ilgili komiteye katılan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

İlköğretim kurumları öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri toplulukla ilgili komiteye katılım değişkenine göre etki, anlam ve genel psikolojik olarak güçlendirme anlamlı farklılık göstermektedir. Etki, anlam ve genel psikolojik güçlendirmesine ilişkin toplulukla ilgili komiteye katılan öğretmenlerin puanlarının toplulukla ilgili komiteye katılmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri toplulukla ilgili komiteye katılım değişkenine göre hedefi içselleştirme ve yetkinlik boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir.

5.1.2.3. Okul Müdürlerinin Psikolojik Olarak Güçlendirilmesine İlişkin Nicel Araştırma Sonuçlar

İlköğretim kurumları okul müdürlerin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin okul müdürlerinin görüşleri herhangi komiteye katılım, okulla ilgili komiteye katılım, ve toplulukla ilgili komiteye katılım değişkenine göre hedefi içselleştirme, anlam, etki, yetkinlik boyutlarında ve genel psikolojik olarak güçlendirilme anlamlı farklılık göstermemektedir.

Okul müdürlerinin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin okul müdürlerin görüşleri cinsiyet değişkenine anlam, etki boyutlarında ve genel psikolojik olarak güçlendirilme anlamlı farklılık göstermektedir. Anlam, etki ve genel psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin Kadın okul müdürlerinin puanları erkek müdürlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat okul müdürlerinin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin okul müdürlerinin görüşleri cinsiyet değişkenine göre hedefi içselleştirme ve yetkinlik boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir.

Okul müdürlerin yetkinlik boyutuna ilişkin okul müdürlerinin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Önlisans okul müdürlerinin yetkinlik boyutuna ilişkin puanlarının lisans mezunu olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte okul müdürlerinin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin okul

müdürlerinin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre hedefi içselleştirme, anlam, etki boyutlarında ve genel psikolojik olarak güçlendirme anlamlı farklılık göstermemektedir.

Okul müdürlerinin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin müdürlerin görüşleri çalışma süresi değişkenine anlam boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Yirmi biri yıldan üstüne çalışma süresine sahip olan okul müdürlerinin anlam boyutuna ilişkin puanlarının 1-10 arasında ve 11-20 yıl arasında çalışma süresine sahip olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte okul müdürlerinin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin okul müdürlerinin görüşleri çalışma süresi değişkenine hedefi içselleştirme, ve yetkinlik boyutlarında ve genel psikolojik olarak güçlendirilme anlamlı farklılık göstermemektedir.

Okul müdürlerinin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin müdürlerinin görüşleri çalışma yeri değişkenine göre anlam, etki boyutlarında ve genel psikolojik olarak güçlendirilme anlamlı farklılık göstermektedir. Anlam, etki ve genel psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin kent toplumunda çalışan müdürlerin puanları kırsal toplumunda çalışan müdürlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte müdürlerinin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin müdürlerin görüşleri çalışma yeri değişkenine göre yetkinlik ve hedefi içselleştirme boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir.

İlköğretim kurumları müdürlerin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin müdürlerin görüşleri geçmişteki idari sorumlulukları değişkenine göre etki boyutunda anlamlı farklılık göstermekte ve hedefi içselleştirme, anlam, yetkinlik boyutlarında ve genel psikolojik olarak güçlendirilme anlamlı farklılık göstermemektedir. Etki boyutuna ilişkin geçmişteki idari sorumluluklarına sahip olmayan müdürlerin puanlarının geçmişteki idari sorumluluklarına sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

İlköğretim kurumları müdürlerin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin müdürlerin görüşleri öğrenci başarısı değişkenine göre anlam, yetkinlik boyutlarında ve genel psikolojik güçlendirilme anlamlı farklılık göstermektedir. Anlam, yetkinlik ve genel psikolojik güçlendirmesine ilişkin 98'den fazla öğrenci başarısı olan okulda çalışan okul müdürlerinin puanları öğrenci başarısı olan okulda çalışan müdürlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte müdürlerin psikolojik olarak güçlendirilmesine ilişkin müdürlerin görüşleri öğrenci başarısı değişkenine göre hedefi içselleştirme ve etki boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir.

5.1.3. Okul Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarının Öğretmenlerin ve Müdürlerin Psikolojik Güçlendirilmesine Etkisine Dair Sonuçlar

Bu bölümde okul müdürlerinin eğitimilimsel liderlik uygulamalarının öğretmenlerin ve müdürlerin psikolojik güçlendirilmesine etkisine dair sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.3.1. Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Eğitimilimsel Liderlik Uygulamalarının Müdürlerin Psikolojik Güçlendirilmesine Etkisine Dair Sonuçlar

Müdürlerin görüşlerine göre ilköğretim kurumları müdürlerinin eğitimilimsel liderlik uygulamaları ile müdürlerin psikolojik güçlendirilmesi arasındaki ilişkiye dair basit korelasyon analizi sonuçları ile eğitimilimsel liderlik uygulamalarının müdürlerin psikolojik olarak güçlendirilmesine etkisiyle ilgili hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Müdürlerin görüşlerine dayanarak yapılan basit korelasyon analizinin sonuçları, eğitimilimsel liderliğin her boyutunun (sosyal sermaye, akademik sermaye, entelektüel sermaye ve profesyonel sermaye), psikolojik güçlendirilmenin her bir boyutu ile pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir (hedefi içselleştirme, anlam, yeterlilik, Etki). Araştırmamız ile paralel olarak Beyramzadegan ve Rasouli-Azad (2015), Tahran devlet üniversitelerinde merkezi kütüphaneler üzerine yapılan araştırma, sosyal sermaye ile kütüphanecilerin güçlendirilmesi arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye boyutlarının birlikte müdürlerinin hedefi içselleştirmesi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye boyutları birlikte, okul müdürlerinin hedefi içselleştirmesindeki toplam varyansın % 46,6'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin hedefi içselleştirme üzerindeki görelî önem sırası; sosyal sermaye, profesyonel sermaye, akademik sermaye ve entelektüel sermayedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde sosyal sermaye eğitimilimsel liderlik boyutunun okul müdürlerinin hedefi içselleştirmesinin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye ise önemli bir etkiye sahip değildir.

Sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye boyutlarının birlikte okul müdürlerinin anlam boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye boyutları birlikte, okul müdürlerinin anlam boyutundaki toplam varyansın %46,2'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin anlam boyutu üzerindeki göreceli önem sırası; sosyal sermaye, profesyonel sermaye, akademik sermaye ve entelektüel sermayedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde sosyal sermaye eğitimsel liderlik boyutunun okul müdürlerinin anlam boyutunun önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye ise önemli bir etkiye sahip değildir.

Sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye boyutlarının birlikte okul müdürlerinin etki boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye boyutları birlikte, okul müdürlerinin etki boyutundaki toplam varyansın %30,9'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin etki boyutu üzerindeki göreceli önem sırası; sosyal sermaye, akademik sermaye, entelektüel sermaye ve profesyonel sermayedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde sosyal sermaye eğitimsel liderlik boyutunun okul müdürlerinin etki boyutunun önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye ise önemli bir etkiye sahip değildir.

Sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye boyutlarının birlikte okul müdürlerinin yetkinlik boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye boyutları birlikte, okul müdürlerinin yetkinlik boyutundaki toplam varyansın %14'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin etki boyutu üzerindeki göreceli önem sırası: Akademik sermaye, sosyal sermaye, entelektüel sermaye ve profesyonel sermayedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye ise önemli bir etkiye sahip değildir.

5.1.3.2. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürlerinin Eğitbilimsel Liderlik Uygulamalarının Kendilerinin Psikolojik Güçlendirilmesine Etkisine Dair Sonuçlar

Öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim kurumları okul müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesi arasındaki ilişkiye dair basit korelasyon analizi sonuçları ile eğitbilimsel liderlik uygulamalarının öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesine etkisiyle ilgili hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin görüşlerine dayanarak yapılan basit korelasyon analizinin sonuçları, eğitbilimsel liderliğin her boyutunun (sosyal sermaye, akademik sermaye, entelektüel sermaye ve profesyonel sermaye), psikolojik güçlendirmenin her bir boyutu ile pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir (hedefi içselleştirme, anlam, yeterlilik, etki). Araştırmamız ile paralel olarak Beyramzadegan ve Rasouli-Azad (2015), Tahran devlet üniversitelerinde merkezi kütüphaneler üzerine yapılan araştırma, sosyal sermaye ile kütüphanecilerin güçlendirilmesi arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu çalışmamız, Türkiye'de Ergeneli, vd. (2007) tarafından psikolojik güçlendirmenin dört boyutu ile çalışanların yakın yöneticilerine güvenleri (sosyal sermaye) arasındaki ilişkiler üzerine yapılan bir araştırma ile uyumludur. Güven, psikolojik güçlendirmenin anlamı ve yetkinlik boyutlarıyla olumlu ilişkilidir. Ayrıca, duygu temelli güven (affect-based trust) sadece etki ile ilgilidir. Bu çalışmamızın sonucu ile tutarsız olarak, her türlü güven ile psikolojik güçlendirmenin özerklik boyut arasında bir ilişki yoktur (Ergeneli, vd.,2007). Nitekim ABD'deki bir kentsel okul bölgesindeki ilköğretim kurumları öğretmenleri ile ilgili bir çalışması, müdürlerinin kişilerarası güveni daha yüksek olan okulların da öğretmenleri güçlendirdiğini tespit etmiştir (Melinda, vd. , 2005). Buna ek olarak, bu çalışma ile hemen hemen tutarlı bir şekilde çalışan Bindurani (2015), çalışanların güçlendirilmesinin güven ile ilgili olduğunu belirtmiştir.

Öte yandan, araştırmalara göre öğretmen güçlendirme (öz yeterlik, özerklik ve etki) ile öğrenci başarısı (akademik sermaye) arasında bir ilişki olmadığını ortaya koyan Kelly ve Denise (2012)'nin çalışmasıyla da örtüşmektedir. Nitekim Davidson ve Dell (2003); Levin (1991) öğretmenin güçlendirilmesi (öz-yeterlik, özerklik ve etki) ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olduğunu belirtmektedir.

Eğitim ve sağlık hükümet merkezleri çalışanları üzerinde yapılan bir araştırma, yapısal sermaye, insan kaynakları sermayesi ve ilişkisel sermayeden oluşturan entelektüel sermayenin alt boyutlarının, çalışanların güçlendirilmesi ile pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir (Kesari, vd., 2017; Mousavi Kouhpar, vd., 2013).

Öğretmenlerin görüşlerine göre sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye boyutlarının birlikte öğretmenlerinin hedefi içselleştirmesi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye boyutları birlikte, öğretmenlerin hedefi içselleştirmesindeki toplam varyansın %17,2'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin hedefi içselleştirme üzerindeki göreceli önem sırası; profesyonel sermaye, entelektüel sermaye, sosyal sermaye, ve akademik sermayedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde profesyonel sermaye ve entelektüel sermaye eğitimsel liderlik boyutlarının öğretmenlerin hedefi içselleştirmesinin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Bulgularımız doğrultusunda çalışmalar, çalışanlar arasında ekip çalışmasının teşvik edilmesinin ve/veya destekleyici bir çalışma ortamının (entelektüel sermaye yaratılmasının), personelin psikolojik olarak güçlendirilmesine neden olacağını bulunmuştur (Chiles ve Zorn, 1995; Davidson ve Dell, 2003; Levin, 1991; Randolph, 1995; Seigal ve Gardner, 2000; Timothy ve Abubakar, 2013). Sosyal sermaye ve akademik sermaye ise önemli bir etkiye sahip değildir. Bu çalışmamızın sonucu ile tutarlı olarak, içsel sosyal sermaye, öğretmenlere veya okul müdürlerine psikolojik olarak güçlendirilmesi için yol açmayabilir, bunun yerine dışsal diğerlerle bağlantı kurduğu zaman, sosyal sermaye, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin güçlendirilmesini çeşitli şekillerde etkileyebilir (Leana ve Pil, 2016).

Sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye boyutlarının birlikte öğretmenlerin anlam boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye boyutları birlikte, ilköğretim kurumları öğretmenlerinin anlam boyutunun toplam varyansın %21'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin anlam boyutu üzerindeki göreceli önem sırası: Akademik sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve sosyal sermayedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına

ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde akademik sermaye eğitbilimsel liderlik boyutunun öğretmenlerin anlam boyutunun önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve sosyal sermaye ise önemli bir etkiye sahip değildir.

Sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye boyutlarının birlikte ilköğretim kurumları öğretmenlerinin etki boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye boyutları birlikte, ilköğretim kurumları öğretmenlerinin etki boyutunun toplam varyansın %25,4' ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin etki boyutu üzerindeki göreceli önem sırası: Profesyonel sermaye, entelektüel sermaye, sosyal sermaye ve akademik sermayedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde profesyonel sermaye eğitbilimsel liderlik boyutunun öğretmenlerin etki boyutunun önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Bu çalışma tutarlı olarak, araştırmacıya göre öğretmenlerin mesleki gelişimi özerklik duygularını geliştirmektedir diye ifade etmişlerdir (Adams, 2016, s. 65; Hargreaves ve Fullan, 2012). Akademik sermaye, entelektüel sermaye ve sosyal sermaye ise önemli bir etkiye sahip değildir. Bu çalışma ile tutarsız olarak Cowdery (2006) ve Seigal ve Gardner (2000), sosyal sermayenin geliştirilmesinin (rol ve beklentilerin açıklığa kavuşturulması, sosyo-duygusal desteğin teşvik edilmesi ve stratejik bilgi ve kaynaklara erişilmesi), öğretmenlerin dürüst bir etkiye sahip olduklarına ve günlük iş yaşamları üzerinde etki gösterebildiklerine inanmalarını sağlamasını belirtmiştir.

Sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye boyutlarının birlikte öğretmenlerin yetkinlik boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Sosyal sermaye, profesyonel sermaye, entelektüel sermaye ve akademik sermaye boyutları birlikte, ilköğretim kurumları öğretmenlerinin yetkinlik boyutunun toplam varyansın %11,2'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin yetkinlik boyutu üzerindeki göreceli önem sırası; sosyal sermaye, profesyonel sermaye, akademik sermaye ve entelektüel sermayedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde sosyal sermaye eğitbilimsel liderlik boyutunun öğretmenlerin yetkinlik boyutunun önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Profesyonel sermaye, akademik sermaye ve entelektüel sermaye ise önemli bir etkiye sahip

değildir. Tutarsız olarak dışarıdaki danışmanlar ve devam eden eğitim ve akran odaklı problem çözme, çalışanların yetkinlik duygusunu kolayca etkileyebilir ve bağlamsal faktörlerin etkisini azaltabilir (Seigal ve Gardner, 2000, s.718). Sonuç olarak, bu çalışmamız paralel olarak, Fin okullarında yapılan bir araştırmada, eğitbilimsel liderliğin, psikolojik güçlendirme gibi genel öğretmen büyümeleri üzerinde büyük bir etkisi olduğunu göstermiştir (Lee, 2016) ve etkili insan-iş uyumu, iyi bir eğitim programı ve iş ilgili geribildirim için daha fazla fırsat sağlamak gibi farklı bir bağlamsal faktörler kümesi (profesyonel sermaye geliştirme) çalışanların psikolojik olarak güçlendirilmesine katkıda bulunabilir (Seigal ve Gardner, 2000).

Genellikle ana amacımızın ilişkin hem nitel hem de nicel verilere dayalı müdür ve öğretmen görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, basit korelasyon analizlerinin sonuçlarına göre, müdürlerin eğitbilimsel liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin ve müdürlerin psikolojik güçlendirilmesi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca hiyerarşik çoklu doğrusal regresyonun sonuçlarına göre müdürlerin eğitbilimsel liderlik uygulamalarının ilköğretim müdürlerinin ve öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesini anlamı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

5.2. Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde çalışmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiş ve aşağıda sunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim kurumları müdürlerinin eğitbilimsel liderlik uygulamalarının müdürlerin ve öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesi üzerindeki etkilerini belirlemektir. Eğitbilimsel liderliğin uygulanmasını öğretmenlerin ve müdürlerin psikolojik güçlendirilmesi için önemli bir bileşen olarak öneren çalışmalar vardır, ancak ilişkilerini ve etkilerini tanımlamamışlardır. Bu tez, eğitbilimsel liderlik uygulamasının öğretmenlerin ve müdürlerin psikolojik güçlendirilmesi üzerindeki etkilerini araştırarak literatürüne katkıda bulunmayı amaçlamıştır.

Müdürlere yönelik öneriler

Nitel veriler, bazı müdürlerin eğitbilimsel liderliği çok iyi uygulamadığını göstermektedir. Bu nedenle bu çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak öğrencilerin akademik başarılarının ve öğretmenlerin psikolojik güçlendirmelerinin daha iyi olmasını sağlamak için müdürler aktif olarak sosyal, akademik, entelektüel ve profesyonel sermaye geliştirmeleri önerilir. Okul müdürleri güçlü ve eşit ödüllendirme sistemine sahip olmalıdır. Müdürler okullarındaki özenli, odaklanma, araştırma ve öğrenme topluluklarını güçlendirmelidir. Ayrıca okul müdürlerinin öğretmenlerin özerk, yetkinlik, etkili duygularını arttıracak ve okul hedeflerini içselleştirmelerini ve mesleklerini sevmelerini sağlayacak stratejileri dikkate almaları gerektirir. Müdürler ayrıca eğitbilimsel liderlik uygulamalarının kullanımını araştırmalıdır.

İl, İlçe ve bölgesel düzeydeki yöneticilere ve eğitimcilere yönelik öneriler

İlçe düzeyinde, il düzeyinde ve bölgesel düzeyde yöneticiler ve eğitimciler, eğitbilimsel liderliğin uygulanmasını (dört sermayenin oluşturulması) doğrudan içermeyen yükümlülükleri yeniden inceleyerek müdürlere verilen rol ve sorumlulukları değerlendirmelidir, özellikle de siyasi görevleri ortadan kaldırmalıdır. Bunu yaparken, eğitim yöneticileri okul müdürlerinin öğrencilerinin akademik sermayesine ve sosyal sermayesine ve entelektüel sermayeye ve öğretmenlerinin profesyonel sermayesine yatırım yapmalarına izin verebilir. Bu yatırım, öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarını ve psikolojik güçlendirmelerini artırma potansiyeline sahiptir ve bu da öğrenci başarısının artmasına neden olur. Ayrıca, ilçe düzeyinde, il düzeyinde ve bölgesel düzeyde yöneticiler üniversitede eğitimlerine devam ederek ya da eğitim programları oluşturarak ya da şehir ve/veya bölge içinde ya da dışında iyi deneyime sahip okullardan öğrenme fırsatı vererek öğretmenleri ve müdürleri kendilerini profesyonel olarak geliştirmeye teşvik etmelidir. Ayrıca, her düzeydeki eğitim görevlileri, eğitbilimsel liderliğin dört sermayenin geliştirerek öğretmenleri özellikle psikolojik olarak güçlendirmek için okul yönetimi stratejisinde uygun yapılar sağlamalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Eğitbilimsel liderlik okullarda ve okul sistemlerinde en etkili liderliklerden biri haline gelmiştir. Eğitbilimsel liderlik uygulamasının okulların genel hedeflerini nasıl etkilediğini

belirlemek için gelecekteki araştırmaların yapılması önemlidir. Gelecekteki araştırmalar için aşağıdaki öneriler dikkate alınmalıdır:

1. Eğıtibilimsel liderlik aracı, bu çalışma kapsamında geçerlik ve güvenilirlik göstermiştir. Ancak, bu aracın daha da geliştirilmesi önerilir. Öğretmenlerin ve müdürlerin psikolojik güçlendirilmesinin ölçümünün, eğıtibilimsel liderlik uygulamasını ele alan her bir maddeyle ilişkilendirilmesi, müdürlerin belirli uygulamalarının öğretmenlerin ve müdürlerin psikolojik güçlendirilmesi üzerindeki etkisine ilişkin daha kesin bir fikir verebilir.

2. Bu çalışmayı ortaokul ve/veya lise öğretmenlerini ve müdürlerini içerecek şekilde genişletebilir. Bu nedenle, lise veya ortaokul öğretmenlerinin ve müdürlerinin ilkököl öğretmenlerinden daha güçlü olup olmadığını görebilir.

3. Gelecek çalışmada, öğretmenlerin ve müdürlerin psikolojik güçlendirmesini etkileyen diğeri değışkenleri içeren bir regresyon çalışması yapılabilir.

4. Okul müdürlerin eğıtibilimsel liderlik uygulamanın örgütsel bağlanma, güdülenme ve performans gibi örgütsel faktörlere yönelik etkisi araştırılabilir. Okullarda okul müdürlerin eğıtibilimsel liderlik uygulamanın okul başarısına ve örgüt iklimine olan etkisi araştırılabilir. Ayrıca okullarda okul müdürlerin eğıtibilimsel liderlik uygulamanın öğrencilerin akademik performansına etkisi incelenebilir.

5. İlköğretim kurumları müdürlerinin eğıtibilimsel liderlik uygulamalarının müdürlerin ve öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesi üzerindeki etkisine ilişkin hem daha fazla katılımcı dahil edilerek, hem de nitel ve nicel araştırma yöntemi kullanılarak araştırılabilir.

6. Bu tez çalışma örneklemini ile sınırlandırılmıştır. İlköğretim kurumları müdürlerinin eğıtibilimsel liderlik uygulamalarının müdürlerin ve öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesi üzerindeki etki araştırmalar, farklı illeri ve bölgeleri daha geniş bir demografiye sahip olacak şekilde genişletilebilir.

KAYNAKÇA

- Abel, M. (2016, April 25). *Why Pedagogical Leadership?* McCormick Center: For early childhood leadership. 08 11, 2018 tarihinde <https://mccormickcenter.nl.edu/library/why-pedagogical-leadership> adresinden alındı
- Adams, C. (2016). *Teacher professional capital: The relationship between principal practice and teacher job satisfaction* (Unpublished Dissertation' Thesis). Loyola Marymount University, Los Angeles, USA.
- Adu, P. (2016). *Presenting Qualitative Finding: Using NVivo Output to tell the story* . <http://www.slideshare.net/kontorphilip/presenting-qualitative-findings-using-nvivo-output-to-tell-the-story>.
- Agegnehu, D. (2014). *Factors affecting teachers work motivation in Kirkos sub-city government* (Unpublished master thesis). Addis Ababa University, Ethiopia.
- Akgül, A., ve Çevik, O. (2003). *İstatistiksel Analiz Teknikleri: SPSS'te İşletme Uygulamalar*. Ankara: Emek Ofset.
- Aksel, I. S., Kiziloglu, M., ve Aksoy, B. (2013). Assessment of Teachers' Perceptions of Organizational Citizenship Behaviors and Psychological Empowerment: An Empirical Analysis in Turkey. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 89, 69-73.
- Akyüz, M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik (Leadership at Effective Schools). *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 109-119.
- Alameen, L., Male, T., ve Palaiologou, I. (2015). Exploring pedagogical leadership in early years education in Saudi Arabia. *School Leadership & Management*, 35(2), 121-139. doi:10.1080/13632434.2014.992773
- Alava, J., Halttunen, L., ve Risku, M. (2012, May). *Changing School Management*. Finnish National Board of Education: http://www.oph.fi/download/146781Changing_school_management.pdf adresinden alınmıştır
- Allameh, S., Heydari, M., ve Davoodi, S. (2012). Studying the relationship between transformational leadership and psychological empowerment of teachers in Abade Township. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 3, 224-230.

- Arlestig, H., ve Törnsen, M. (2014). Classroom observations and supervision– essential dimensions of pedagogical leadership. *International Journal of Educational Management*, 28(7), 856-868. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2014-0001> adresinden alınmıştır
- Ary, D., Jacobs, L., ve Razavieh, A. (2002). *Introduction to research in education(6thed.)* . Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.
- Avolio, B., Zhu, W., Koh, W., ve Bhatia, P. (2004). Transformational Leadership and Organizational Commitment:Mediating Role of Psychological Empowerment and Moderating Role of Structural Distance. *Journal of Organizational Behavior*, 25.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., ve Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32(3), 137-151. doi:10.1207/ s15326985ep3203_1
- Bevan, B., ve Bascope, M. (2017). Teacher informal collaboration for professional improvement: beliefs, contexts, and experience. *Education Research International*, 1-13. doi:doi.org/10.1155/2017/1357180
- Beyramzadegan, S., ve Rasouli-Azad, M. (2015). The Relationship social capital and empowerment in central libraries’ librarians of public universities in Tehran. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 20(6), 60-64. doi:10.9790/0837-20656064
- Bhatti, W., ve Zahee, A. (2014). The role of intellectual capital in creating and adding value to organizational performance: A conceptual analysis. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, 12(3), 187-194.
- Bindurani, R. (2015). Employees empowerment in organizations: A study. *International Research Journal of Management Sociology & Humanity (IRJMSH)*, 6(9), 231-235.
- Bolam, R., McMahon, A., S. L., Thomas, S., Wallace, M., Hawkey, K., ve Greenwood, A. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. University of Bristol.: DfES Research Report RR637. 08 24, 2018 tarihinde www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfile adresinden alındı
- Bolat, T., Bolat, O. I., ve Yüksel, M. (2016). Hizmetkar liderlik ve psikolojik güçlendirme ilişkisi: Örgüt kültürünün düzenleyici etkisi (The relationship between servant

- leadership and psychological empowerment: Moderating effect of organizational culture). *The Journal of Social Sciences Institute*, 19(36), 75-104.
- Burden, P. R. (2003). *Classroom management: Creating a successful learning community*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Burke, W. (1986). Leadership as empowering others In S. Srivastara (Ed.), *Executive power* . San Francisco: Jossey-Bass, 51-77.
- Büyüköztürk, Ş. (1992). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, Sppss Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Cheng, E. (2015). Knowledge sharing for creating school intellectual capital. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 1455 – 1459.
- Chiles, A., ve Zorn, T. (1995). Empowerment in organizations: Employees' perceptions of the influences on empowerment. *Journal of Applied Communication Research*, 23(1), 1-25. doi:10.1080/00909889509365411
- Clopton, A. (2011). Social capital and teamperformance. *Team Performance Management*, 17(7/8), 369-381.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th ed.)*. London: Routledge Falmer.
- Coleman, S. J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Conger, J., ve Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13, 471-482.
- Contreras, T. (2016). Pedagogical leadership, teaching leadership and their role in school improvement: A theoretical approach. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/>
- Cowdery, J. (2006). Empowerings Students through fostering empowered teachers. *E-Journal for Student Teachers and New Teachers*, 1(1), 1-8.
- Cresswell, ve Clark, P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications, Inc.

- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*(3rd). The USA: SAGE publications.Inc.
- Creswell, J. (2006). *Understanding mixed methods research*. Retrieved from http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf.
- CSA, C. S. (2012). *2007 population and housing census of Ethiopia:Administrative report*. CSA: Addis Ababa.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, Ğ., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimleri için çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara,Türkiye: Pegem Akademi.
- Davidson, B. M., ve Dell, G. L. (2003,April). A school restructuring model: A tool kit for building teacher leadership. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Davis, D., Ellett, C., ve Annunziata, J. (2003). Teacher evaluation, leadership and learning organizations. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(4), 287-301.
- Deci, E., ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New york: Plenum.
- Dictionary, M. W. (2018, 04 02). *Capital*. <http://www.merriam-webster.com/dictionary/capital>. adresinden alınmıştır
- Earl, L.ve Katz, S. (2007). Learning about networked learning communities:Defining the terrain. *School Leadership and Management*, 27(3), 239-258. doi:<https://doi.org/10.1080/13632430701379503>
- Elmore, R., ve Burney, D. (1996). *Staff Development and Instructional Improvement, Community District 2, New York*. New York: National Commission on Teaching & America's Future.
- Ergeneli, A., Arı, G., ve Metin, S. (2007). Psychological empowerment and its relationship to trust in immediate managers. *Journal of Business research*, 60, 41-49.
- Ergeneli, A., Arı, G., ve Metin, S. (2007). Psychological empowerment and its relationship to trust in immediate managers. *Journal of Business research*, 60, 41-49.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (Third Edition)*. London: Sage.

- Fonsén, E. (2013). Dimensions of pedagogical leadership in early childhood education and care. E. Hujala, M. Waniganayake, & J. Rodd içinde, *Researching leadership in early childhood education* (s. 181-192). Tampere: Tampere University Press.
- Fulford, M. D., ve Enz, C. A. (1995). The impact of empowerment on service employees. , 7(2), . *Journal of Managerial Issues*, 7(2), 161-175.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gaetz, S. (2016). Caring community of learners. *Texas Child Care Quarterly*, 40(2), 1-6. https://www.childcarequarterly.com/.../fall16_community. adresinden alınmıştır
- Gagne, M. (2009). A model of knowledge-sharing motivation. *Human Resource Management*, 48(4), 571– 589. doi:10.1002/hrm.20298
- Gardenhour, C. (2008). Teachers' perceptions of empowerment in their work environments as measured by the psychological empowerment instrument. *Electronic Theses and Dissertations*. <http://dc.etsu.edu/etd/1960> adresinden alınmıştır
- Gaspar, S. L. (2010). *Leadership and the professional learning community*. University of Nebraska- Lincoln: Educational Administration: Theses, Dissertations, and Student Research. Paper 43.<http://digitalcommons.unl.edu/cehsedaddiss/43> adresinden alınmıştır
- Gorfu, M., ve Demsse, A. (2007). Sexual violence against school girls in Jimma zone: Prevalence, patterns, and consequences. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 2, 11-37.
- Hackman, J. R., ve Oldham, G. R. (1980). *Work redesign* . Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hancer, M., ve George, R. (2005). An examination of dimensions of psychological empowerment scale for service employees. *Psychological Reports*, 667-672.
- Hancer, M., ve George, R. T. (2003). Psychological empowerment of non-supervisory employees working in full-service restaurants. *International Journal of Hospitality Management*, 22, 3-16.
- Hanley, J., ve Cutts, L. (2013). What is a systematic review? *Counselling Psychology Review*, 24(4), 1-3.

- Hargreaves, A. (2016). The place for professional capital and community. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1). doi:<https://doi.org/10.1108/JPCC-11-2015-0010>
- Hargreaves, A., ve Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching In Every School*. New York: Teachers College Press.
- Healy, C. (2017). Influence of Psychological Empowerment, Leadership, and Climate on Safety Outcomes. Walden Dissertations and doctoral studies collection. Walden University: USA.
- Heifetz, R. (1994). *Leadership No Easy Answers*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Heikka, J. (2014). *Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Tampere University Press.
- Heikka, J., ve Waniganayake, M. (2011). Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal Leadership in Education*, 14(4), 499-512. doi: 10.1080/13603124.2011.577909
- Hill, P. T., ve Celio, M. B. (1998). *Fixing Urban Schools*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Holzmnn, I. (1996). The Meaning of Kappa: Probabilistic Concepts of Reliability and Validity Revisited. *J Clin Epidemio*, 49(7), 775-782.
- House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. J. G. Larson içinde, *Leadership: The cutting edge* (s. 189-207). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Huang, L., Dămean, D., ve Cairns, D. (2015). Social capital and student achievement: Exploring the influence of social relationships on school success in Norway and Romania. *Creative Education*, 6, 1638-1649. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.615166> adresinden alınmıştır
- İdil, T., Dereli, B., ve Sağlam, M. (2014). “Unorthodox Forms of Capital in Organizations: Positive Psychological Capital, Intellectual Capital and Social Capital. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 963-972.
- Jäppinen, A. (2012). Distributed pedagogical leadership in support of student transitions. *Improving Schools*, 15(1), 23–36. doi:10.1177/1365480212439959

- Kaplan, S. (2014,February). *Social covenants and social contracts in transitions*. Norwegian: NOREF report. 08 24, 2018 tarihinde <https://noref.no/Publications/Themes/Peace-building-and-mediation/Social-covenants-and-social-contracts-in-transitions> adresinden alındı
- Keller, T.,ve Dansereau, F. (1995). Leadership and empowerment: A social exchange perspective. *Human Relation*, 48(2), 127-145.
- Kelly, S., ve Denise, V. (2012). *The Relationship between Teacher Empowerment and Student Achievement*. Electronic Theses and Dissertations.406.
- Kesari, F., Khah, H., ve Kesari, F. (2017). Intellectual capital of organization and psychological empowerment of employees . *Sindhological Studies*, 1, 93-98.
- Khajehpour, N., Baharlou, M., Yeganeh, M., ve Hashemei, S. (2016). The mediating role of psychological empowerment and organizational justice in the relationship of servant leadership with job satisfaction, organizational citizenship behavior andorganizational commitment. *Int J Behav Sci.*, 10(3), 99-105.
- Khany, R., ve Tazik, K. (2015). On the relationship between psychological empowerment, trust, and iranian EFL teachers' job satisfaction:The case of secondary school teachers. *Journal of Career Assessment*, 112-129. <https://doi.org/10.1177/106907271456536> adresinden alınmıştır
- Krejcie, R., ve Morgan, D. (1970). Detimining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Lahtero, T., ve Kuusilehto, A. L. (2015). Possibility to engage in pedagogical Leadership as experienced by Finnish newly appointed principals. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 318-329.
- Leana, C. R. (1987). Power relinquishment versus power sharing: Theoretical clarification and empirical compari- son of delegation and participation. *Journal of Applied Psychology*, 72, 228-233.
- Leana, C., ve Pil, F. (2016). Social capital and organizational performance. *Organizational Science*, 17(3), 353-366. doi:10.1287/orsc. 1060.0191
- Lee. (2016). *Pedagogical Leadership to Support New Teachers' Growth*. Unpublished Master's Thesis.University of Jyväskylä, Jyväskylä,Finland.

- Lee, A., ve Nie, Y. (2017). Teachers' perceptions of school leaders' empowering behaviours and psychological empowerment: Evidence from a Singapore sample. *Educational Management, Administration & Leadership*, 45(2), 260-283. doi:10.1177/1741143215578448
- Lee, Y. (2016). *Pedagogical Leadership to Support New Teachers' Growth*. Unpublished Master's Thesis. University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland.
- Lee, Y., Kim, S., ve Kang, J. (2013). Coach leadership effect on elite handball players' psychological empowerment and organizational citizenship behavior. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 8(2), 327-342.
- Leech, N., Barrett, K., ve Morgan, G. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation (2nd ed.)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Levin, H. M. (1991). *Building school capacity for effective teacher empowerment: Applications to elementary schools with at-risk students (ED 337856)*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education .
- Lunenburg, F., ve Ornstein, A. (2004). *Educational administration: Concepts and practices (4th ed.)*. USA: Thomas Learning, Inc.
- Macneill, N., Cavanagh, R., ve Ballajura, S. (2005). Pedagogic Leadership: Refocusing on learning and teaching. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 9(2), 1-11.
- Macneill, N., Cavanagh, R., ve Silcox, S. (2003). Beyond instructional leadership: Towards pedagogical leadership. *Annual conference for the Australian Association for Research in Education*, (pp. 1-11). Auckland.
- Madhavaram, S., ve Hunt, S. (2017). Customizing business-to-business (B2B) professional services: The role of intellectual capital and internal social capital. *Journal Business Research*, 74, 38-46. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.01.007
- Male, T., ve Palaiologou, I. (2013). Pedagogical Leadership in the 21st Century: Evidence from the field. *Educational Management, Administration and Leadership*, 43(2), 214-231.
- Male, T., ve Palaiologou, I. (2015). Pedagogical Leadership in the 21st Century: Evidence from the field. *Educational Management, Administration and Leadership*, 43(2), 214-231.

- Male, T., ve Palaiologou, I. (2017). Pedagogical leadership in action:Two case studies in English schools. *International Journal of Leadership in Education*, 20(6), 733-748. doi:10.1080/13603124.2016.1174310
- Mallett, R. Z. (2012). The benefits and challenges of using systematic reviews in international development research. *Journal of Development Effectiveness*, 4,3, 445-455.
- Manen, M. V. (1991). *The Tact of Teaching:The Meaning of pedagogical Thoughtfulness*. Albany: State University of New York Press.
- Marr, B., Gray, D., ve Neely, A. (2003). Why do firms measure their intellectual capital? *Journal of Intellectual Capital*, 4(4), 441-464.
- Meijs, C., Prinsen, F., ve De Laat, M. (2016). Social learning as approach for teacher professional development; how well does it suit them? *Educational Media International*, 53(2), 85-102. doi: DOI: 10.1080/09523987.2016.1211333
- Melinda, H., Alan, B. E., ve Robert, J. (2005). Teacher-principal relationships: Exploring linkages between empowerment and interpersonal trust. *Journal of Educational Administration*, 43(3), 260-277. <https://doi.org/10.1108/09578230510594796> adresinden alınmıştır
- Mindich, D., ve Lieberman, A. (2012). *Building a learning community:A tale of two schools*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Mirzaie, F., ve Fekri, K. (2015). Psychological empowerment of teachers in the department of education with an emphasis on the integration of multi-axial pattern with social learning theory. *International Journal of Humanities and Social Science*, 5(9), 281-290.
- Mohammed, W. (2011). *Internal service climate and psychological empowerment effect on employees' job satisfaction: The case study of Ethiopian electric power corporation(Unpublished Master Thesis)*. Addis Ababa University,Ethiopia.
- Mousavi Kouhpar, S., Mondajin, M., ve Amirkabiri, A. (2013). Effect of intellectual capital on employees psychological empowering case on Forensic staff of country. *International Research Journal of Management Sciences*, 1(3), 58-62.
- Nahapiet, J., ve Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-266.

- Newmann, F. M., Secada, W. G. ve Wehlage, G. G. (1995). *A Guide to Authentic Instruction and Assessment: Vision, Standards and Scoring*. Madison: Wisconsin Center for Educational Research.
- Newmann, F., King, B., ve Carmichael, D. (2007). *Authentic Instruction and Assessment: Common Standards for Rigor and Relevance in Teaching Academic Subjects*. State of Iowa: USA: Iowa Department of Education.
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and Practice (7th ed.)*. Western Michigan University: United States of America, Sage Publications, Inc.
- O'Brien, A. (2005). *An exploration of the perceptions and experiences of leadership by teachers and their opportunities for leadership development*. Melbourne: Australian Catholic University: unpublished doctoral dissertation.
- O'Brien, P. (2007). Building professional capital through teacher leadership. *Fourth International Conference-29 July - 1 August 2007* (s. 1-35). State of Victoria: Catholic Educational Leadership Sydney.
- Okoth, T. (2016). Enhancing pedagogical leadership: Refocusing on school practices. *Journal Of Humanities And Social Science*, 21(2), 18-21.
- Ord, K., Mane, J., Smorti, S., Carroll-Lind, J., Robinson, L., ve Armstrong-Read, A. (2013). (2013). *Developing Pedagogical Leadership in Early Childhood Education*. Wellington: NZ Childcare association.
- Özdemir, M., ve Gören, S. (2017). Psikolojik güçlendirme, liderlik uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı rolü. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü*, 16(1), 342-353. doi:<http://dx.doi.org/10.17051/io.2017.47449>
- Pallant, J. (2002). *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. Retrived from www.allenandunwin.com/spss.htm.
- Peng, D., ve Vašátková, J. (2015). Changing policy, legislation and its effects on pedagogic leadership in China. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 2115-2130. <http://dx.doi.org/10.15405/ejsbs.190> adresinden alınmıştır
- Peng, D., ve Vastatkova, J. P. (2016). Headteacher as pedagogical leader in pedagogical leadership in schools. *Grant Journal*, 58-61.

- Pettis, M. L. (2017). *Relationship of employee's perception of administrator's leadership style and their perceived empowerment*. Doctorate Dissertation:Grand Canyon University.
- Pieterse, A., Knippenberg, D., Schippers, M., ve Stam, D. (2010). Transformational and transactional leadership and innovative behavior:The moderating role of psychological empowerment. *Journal of Organizational Behavior*, 609–623.
- Pradhan, R., Panda, M., ve Jena, L. (2017). Transformational leadership and psychological empowerment:The mediating effect of organizational culture in Indian retail industry. *Journal of Enterprise Information Management*, 30(1), 82-95.
- Randolph, W. (1995). Navigating the journey to empowerment. *Organizational Dynamics*, 23(4), 19-50.
- Roos, G., ve Roos, J. (1997). Measuring your company's intellectual performance. *Long Range Planning*, 30(3), 413-426.
- Sacks, J. (1997). *Rebuilding Civil Society: A Biblical Perspective*, (Cilt 7). Responsive community.
- Saint-Onge, H.,ve Wallace, D. (2003). *Leveraging communities of practice for strategic advantage*. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Sanjay, M. (1999). Psychological empowerment:Definition, measurement, and validation Canadian. *Journal of Behavioural Science*. http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3717/is_199907/ai_n88 adresinden alınmıştır
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models:Tests of significance and descriptive goodness of fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Scott, D., ve Morrison, M. (2007). *Key Ideas in Educational Research*. London: Continuum.
- Secretariat, T. l. (2007,October). *Professional learning communities: A model for ontario schools*. Ontario: Capacity Building Series. 08 24, 2018 tarihinde <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/PLC.pdf> adresinden alındı
- Seigal, M., ve Gardner, S. (2000). Contextual factors of psychological empowerment. *Personnel Review*, 29(6), 703-722.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline:The art and practice of the learning organization*. New York: Currency/Doubleday.

- Sergiovann, T. J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *Interntional Journal of Leadership in Education*, 1, 37-46.
- Sergiovanni. (2001). *Leadership:What is in it for schools?* Landom and Network: Routledge farmar.
- Sergiovanni, T. J. (1996). *Leadership for the School House*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sladipo, S. (2009). Psychological empowerment and development. *Edo Journal of Counselling*, 2(1), 119-126.
- Spreitzer, G. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *The Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- Spreitzer, G. M., ve Quinn, R. E. (2001). *A Company of Leaders: Five Disciplines for Unleashing the Power in Your Workforce*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stander, M.,ve Rothmann, S. (2009). Psychological empowerment of employees in selected organisations in South Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, 35(1), 196-203. doi:10.4102/sajip.v35i1.466
- Stewart, T. (1997). *Intellectual Capital: The New Wealth of Organizations*. New york: Doubleday/Currency.
- Stoll, L., ve Louis, K. (2007). Professional Learning Communities Divergence, Depth and Dilemmas. B. Mulford içinde, *Building social capital in professional learning communities: importance, challenges and a way forward*. Open University Press:McGraw Hill.
- Sürgevil, O., Tolay, E., ve Topoyan, M. (2013). Yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ölçeklerinin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri. *Journal of Yasar University*, 8(31), 5371-5391.
- Taipale, M. (2004). *Supervisor to team coach:Case study in leaders as team tutors and pedagogical leaders in a process organization*. Unpublished Doctral Dissertation,Acta University Tamperensis 1033,Tampere.
- Their, S. (1994). *Pedagoginen Johtaminen (Pedagogical Leadership)*. Maarianhamina: Mermerus.
- Thomas, K., ve Velthouse, B. (1990). Cognitive elements of empowerment. *Academy of Management Reveiw*, 15, 666-681.

- Thomas, S. (2017). Teacher empowerment: A focused ethnographic study in Brunei Darussalam. *The Qualitative Report*, 22(1), 47-72.
<http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol22/iss1/3> adresinden alınmıştır
- Timothy, A., ve Abubakar, H. (2013). Impact of employee empowerment on service quality- An empirical analysis of the Nigerian banking industry. *British Journal of Marketing Studies*, 1(4), 32-40.
- Tollosa, Y. (2014). *Motivational factors that affect teachers' work performance in secondary schools of Jijiga city, Somali regional state, Ethiopia*(Unpublished master's thesis). Haramaya University, Ethiopia.
- Tsang, K. (2009). School social capital and school effectiveness. *Education Journal*, 37(1-2), 119-136.
- Ulf, L. (2015). Professional norms guiding school principals' pedagogical leadership. *International Journal of Educational Management*, 29(4), 461-476. doi: <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2014-0121>
- Uma, K.,ve Jayabharathi, B. (2016). Impact of leadership style on psychological empowerment and job satisfaction among staff nurses. *International Journal of Pharmacy and Biological Sciences*, 6(2), 49-54.
- Varoi, Y. (2000). Psychological empowerment as a criterion for adjustment to a new job. *Psychological Reports*, 87, 1083-1093.
- Wang, C., ve Mowen, J. (1997). The separateness-connectedness self-schema: Scale development and application to message construction. *Psychology & Marketing*, 14(2), 185-207.
- Webb, R. (2005). Leading teaching and learning in the primary school: From 'Educative leadership' to 'Pedagogical leadership'. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(1), 69-91.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity* (Cilt 9). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiersma, W., ve Jurs, S. (2004). *Research Methods in Education: An Introduction*, (8th ed.). China: Pearson Education Asia Ltd & China Light Industry Press.

- Wiersma, W., ve Jurs, S. G. (2005). *Research Methods in Education (8th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon .
- Yesuf, W. M. (2011). *Internal service climate and psychological empowerment effect on employees' job satisfaction: The case study of Ethiopian electric power corporation*. Unpublished MAB Thesis, Addis Ababa University, Ethiopia.
- Yilmaz, C., ve Hunt, S. D. (2001). Salesperson cooperation: The influence of relational, task, organizational, and personal factors. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 29(4), 335–357.

EKLER

EK-1-Yarı-Yapılandırılmış Görüşme-Türkçe Versiyon

A. Tez için Yarı-yapılandırılmış görüşme formu (Öğretmen)

1. Kişisel bilgiler

- a. Cinsiyet-
- b. Milli eğitim personeli olarak toplam hizmet süreniz-
- c. Görev-
- d. Geçmişteki idari sorumluluğa sahip misiniz?
- e. Komitede katılma (Şu anda üstleriniz veya topluluğunuzla herhangi bir komiteye katılırmisin) ?
- f. Geçen yıl okulda yıllık sınavı geçen öğrencilerin yüzdesi-

2. Eğitbilimsel liderlik

Sosyal sermaye

- Genel olarak, okul paydaşları arasındaki temas sıklığı ve etkileşimlerin yakınlığı nasıldır? (kuşaklar arasında, bir kuşak içinde öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğretmen-öğretmen, öğretmen-ebeveyn, ebeveyn-ebeveyn vb.)? Müdür okul paydaşları arasındaki etkileşimi geliştirmek için ne yapar? Lütfen, ailenin ve toplumun okula katılımını artırmak için oluşturulan ağlar veya teknikler ilkelerine örnekler verin?
- Öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer okul paydaşlarının müdürlerin sözleri, eylemleri ve kararları temelinde güvenme ve hareket etmeye istekli olmaları hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Müdür okul paydaşları arasında nasıl güven (trust) geliştirir?
- Okulunuzda hangi ortak hedefler ve paylaşılan değerler takdir ediliyor? Müdür nasıl yaratır?
- Müdür okul paydaşlarını bilgi alışverişinde bulunmak için ne yapar?

Akademik sermaye

- Öğrencileri çalışkan olmaya teşvik etmek ve düşük performans gösteren öğrencilere yardımcı olmak için kullandığınız yenilikçi öğrenme stratejilerinden bahseder misiniz? Nasıl?

- Lütfen müdürün öğretmenlerin öğretimini nasıl başarılı hale getirdiğine örnek verirmisin?

Entelektüel sermaye

- Öğretmenler veya diğer okul paydaşları bilgilerini, deneyimlerini, ve fikirlerini özgürce paylaşmaya, yaratıcı yeteneklerini ortaya çıkarmaya ve yenilik yapmaya teşvik ediliyor mu? Varsa örnekler verin? Ne sıklıkla? Ne hakkında tartışıldığı
- Öğretmenler deneyimlerini ve sorunlarını müdürle paylaşır mı? Öyleyse, örnekler verir misin?
- Öğretmenler hiç okul meselelerini eleştirir mi? Öyleyse, örnekler verir misin?
- Müdür diğer okullardan deneyim kazanmak için ne yapar?
- Müdür, öğretmenleri ve diğer okul paydaşlarını yürütme süreçlerini, okul bütçe planlamasını, müfredat tasarımı, idari prosedürleri, stratejileri ve eylem planlarını tartışmaya teşvik eder mi? örnekler verir misin?

Profesyonel sermaye

- Müdür öğretmenlerin bilgileri, yetkinlik ve becerilerini geliştirmek için ne stratejileri kullanır?
- Müdür öğretmenleri sınıftaki pedagojik kararlarda ve sınav kağıdı tasarlamada özerk olmaya teşvik etmek için ne yapar?

3. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesi

- Anlam- Müdür, öğretmenlerin çalışmalarının anlamı (öğretme) hakkındaki inançlarını nasıl güçlendirir?
- Yetkinlik- Müdür, öğretmenlerin işlerini iyi yapabilmelerine ilişkin inançlarını nasıl güçlendirir?
- Özerklik- Müdür, çalıştıkları faaliyetleri seçme konusunda öğretmenlerin özerkliğini nasıl artırır?
- Etki- Müdür, öğretmenlerin okul etkinliği ve öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisini sağlamak için hangi faaliyetleri ve süreçleri kullanır?
- Hedef içselleştirilmesi- Müdür, öğretmenlerin okulun hedeflerinden ilham almasını sağlamak için ne yapar? Lütfen örnekler verin

4. Müdürlerin eğitbilimsel liderlik uygulamalarının öğretmenlerin psikolojik güçlendirilme üzerindeki etkisi

- Müdürün yakınlık, ilişkisel güven ve bağlılık, paylaşılan değerler, ortak hedefler ve bilgi alışverişi geliştirmeye yönelik uygulamalarının psikolojik güçlendirilmeniz (çalışmanızın anlamı hakkındaki inançlarınız, işinizi iyi yapmak, çalışmalarınızı seçmek, okulun etkinliği ve öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisini sağlamak, sizi okulun hedeflerinden ilham almak) üzerindeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Müdürün iyi öğretme ve öğrenme stratejileri uygulamanın psikolojik güçlendirilmeniz üzerindeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Müdürün öğrenme ve araştıran toplulukları geliştirmenin (öğretmenlerin bilgilerini, deneyimlerini ve fikirlerini özgürce paylaşmayı teşvik etme) psikolojik güçlendirilmeniz üzerindeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Okul müdürünün öğretmenlerin profesyonel olarak gelişmelerine yardımcı olmaya yönelik uygulamalarının psikolojik güçlendirilmenizdeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?

B. Tez için Yarı-yapılandırılmış görüşme formu (okul müdürü)

1. Kişisel bilgiler

- a. Cinsiyet-
- b. Milli eğitim personeli olarak toplam hizmet süreniz-
- c. Görev-
- d. Geçmişteki idari sorumluluğa sahip misiniz?
- e. Komitede katılma (Şu anda üstleriniz veya topluluğunuzla herhangi bir komiteye katılırsınız mı) ?
- f. Geçen yıl okulda yıllık sınavı geçen öğrencilerin yüzdesi-

2. Eğitbilimsel liderlik

Sosyal sermaye

- Genel olarak, okul paydaşları arasındaki temas sıklığı ve etkileşimlerin yakınlığı nasıldır? (kuşaklar arasında, bir kuşak içinde öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğretmen-öğretmen, öğretmen-ebeveyn, ebeveyn-ebeveyn vb.)? Okul paydaşları

arasındaki etkileşimi geliştirmek için ne yapıyorsunuz? Lütfen, ailenin ve toplumun okula katılımını artırmak için siz oluşturduğunuz ağlar veya teknikler neler?

- Öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer okul paydaşlarının sözlerinize, eylemlerinize ve kararlarınıza dayanarak güvenme ve hareket etmeye istekli olmaları hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Okulunuzdaki okul paydaşları arasında güven nasıl geliştirirsiniz?
- Okulunuzda hangi ortak hedefler ve paylaşılan değerler takdir ediliyor? Nasıl yaratıyorsunuz?
- Okul paydaşlarını bilgi alışverişinde bulunmak için ne yapıyorsunuz?

Akademik sermaye

- Öğrencileri çalışkan olmaya teşvik etmek ve düşük performans gösteren öğrencilere yardımcı olmak için kullandığınız yenilikçi öğrenme stratejilerinden bahseder misiniz? Nasıl?
- Lütfen müdürün öğretmenlerin öğretimini nasıl başarılı hale getirdiğine örnek verir misin?

Entelektüel sermaye

- Öğretmenler veya diğer okul paydaşları bilgilerini, deneyimlerini, ve fikirlerini özgürce paylaşmaya, yaratıcı yeteneklerini ortaya çıkarmaya ve yenilik yapmaya teşvik ediliyor mu? Varsa örnekler verin? Ne sıklıkla? Ne hakkında tartışıldığı
- Öğretmenler deneyimlerini ve sorunlarını sizinle paylaşır mı? Öyleyse, örnekler verir misin?
- Öğretmenler hiç okul meselelerini eleştirir mi? Öyleyse, örnekler verir misin?
- Diğer okullardan deneyim kazanmak için ne yaparsınız?
- Öğretmenleri ve diğer okul paydaşlarını yürütme süreçlerini, okul bütçe planlamasını, müfredat tasarımı, idari prosedürleri, stratejileri ve eylem planlarını tartışmaya teşvik eder misiniz?örnekler verir misin?

Profesyonel sermaye

- Öğretmenlerin bilgileri, yetkinlilik ve becerilerini geliştirmek için hangi stratejileri kullanırsınız?

- Öğretmenleri sınıftaki pedagojik kararlarda ve sınav kağıdı tasarlamada özerk olmaya teşvik etmek için ne yaparsın?

3. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesi

- Anlam- Öğretmenlerin çalışmalarının anlamı (öğretme) hakkındaki inançlarını nasıl güçlendirirsiniz?
- Yetkinlik- Öğretmenlerin işlerini iyi yapabilmelerine ilişkin inançlarını nasıl güçlendirirsiniz?
- Özerklik- Çalıştıkları faaliyetleri seçme konusunda öğretmenlerin özerkliğini nasıl artırabilirsiniz?
- Etki- Öğretmenlerin okul etkinliği ve öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisini sağlamak için hangi faaliyetleri ve süreçleri kullanırsınız?
- Hedef içselleştirilmesi- Öğretmenlerin okulun hedeflerinden ilham almasını sağlamak için ne yaparsınız? Lütfen örnekler verin

4. Eğitbilimsel liderlik uygulamalarının müdürlerin psikolojik güçlendirilme üzerindeki etkisi

- Yakınlık, ilişkisel güven ve bağlılık, paylaşılan değerler, ortak hedefler ve bilgi alışverişi geliştirmeye yönelik uygulamanız psikolojik güçlendirilmeniz (çalışmanızın anlamı hakkındaki inançlarınız, işinizi iyi yapmak, çalışmalarınızı seçmek, okulun etkinliği ve öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisini sağlamak, sizi okulun hedeflerinden ilham almak) üzerindeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- İyi öğretme ve öğrenme stratejileri uygulamanız psikolojik güçlendirilmeniz üzerindeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Öğrenme ve araştıran toplulukları geliştirmesinde uygulamanız (öğretmenlerin bilgilerini, deneyimlerini ve fikirlerini özgürce paylaşmayı teşvik etme) psikolojik güçlendirilmeniz üzerindeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Öğretmenlerin profesyonel olarak gelişmelerine yardımcı olmaya yönelik uygulamanız psikolojik güçlendirilmenizde etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?

5. Eğitbilimsel liderlik uygulamalarının öğretmenlerin psikolojik güçlendirilme üzerindeki etkisi

- Yakınlık, ilişkisel güven ve bağıllık, paylaşılan değerler, ortak hedefler ve bilgi alışverişı geliştirmeye yönelik uygulamanız öğretmenlerin psikolojik güçlendirilme (öğretmenlerin çalışmalarının anlamı hakkındaki inançları, öğretmenlerin işlerini iyi yapabilme yetkinliklerine inançları, çalışmaları için etkinlikleri seçme, okulun etkinliği ve öğrencilerin başarısı üzerindeki etkilerine inançları, okulun hedeflerinden ilham almalarını sağlama) üzerindeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- İyi öğretme ve öğrenme stratejileri uygulamanız öğretmenlerin psikolojik güçlendirilme üzerindeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Öğrenme ve araştırma toplulukları geliştirmesinde uygulamanız (öğretmenlerin bilgilerini, deneyimlerini ve fikirlerini özgürce paylaşmayı teşvik etme) öğretmenlerin psikolojik güçlendirilme üzerindeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Öğretmenlerin profesyonel olarak gelişmelerine yardımcı olmaya yönelik uygulamanız öğretmenlerin psikolojik güçlendirilme etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?

EK-2-English version of Semi-Structured Interview

A. Semi-structured interview form for dissertation (Teachers)

1. Demographic information

- a. Gender-
- b. Years in the teaching profession as a whole-
- c. Position
- d. Have you ever had administrative responsibilities?
- e. Do you involved in any committee with your superiors or community currently?
- f. Percentage of students passed annual exam last year in the school-

2. Pedagogical leadership

Social capital

- Generally, how is the frequency of contact and closeness of interactions among school stakeholders? (between generations, within a generation, student-student, student-teacher, teacher-teacher, teacher-parent, parent-parent and so on)? What does the principal do to improve the interactions among school stakeholders? Please provide examples of the networks or techniques principals created to enhance family and community involvement in the school?
- What do you think about teachers, students, and other school stakeholders' confidence in, trust in, and willing to act on the basis of principals' words, actions, and decisions?
- How does the principal build trust among school stakeholders in your school?
- What common goals and shared values are appreciating in your school? How does the principal create?
- What does the principal do to improve school stakeholders to exchange information?

Academic capital

- Could you tell me about innovative learning strategies have you used to encourage students to be hardworking and to help students who perform poorly? How?
- Please provide an example of how the principal has moved teachers' teaching forward to outstanding?

Intellectual capital

- Are teachers or other school stakeholders encouraged to share their knowledge, experiences, ideas, and information freely, bring out their creative abilities and innovate? If so, provide examples? how often? About what they are discussed?
- Have teachers shared their experiences and problems with the principal? If so, provide examples
- Have teachers ever criticized about school issues? If so, provide examples
- What does the principal do to gain experiences from other schools?
- Has the principal promoted teachers and other school stakeholders to discuss executive processes, school budget planning, design curriculum, administrative procedures, strategies, and action plans? provide with examples

Professional capital

- What strategies have the principal used to develop the knowledge, competence, and skill of teachers?
- What does the principal do to encourage teachers to become autonomous in the pedagogical decisions in the class and in designing exam paper?

3. Teachers' psychological empowerment

- Meaning- How does the principal empower teachers' beliefs about the meaning of their work (teaching)?
- Competence- How does the principal empower teachers' beliefs about their capability to do their job well?
- Autonomy- How has the principal increased autonomy of teachers for choosing the activities they work?
- Impact- What activities and processes have the principal used to ensure the influence of teachers on school effectiveness and students' achievement?
- Goal internalization- What does the principal do to make teachers to be inspired by the goals of the school? Please provide examples

4. The effect of pedagogical leadership on teachers' psychological empowerment

- What do you think about the effect of principal's practice for developing closeness, relational trust, and commitment, shared values, common goals and information

exchange on your psychological empowerment (on your beliefs about the meaning of your work, your capability to do your job well, choosing the activities your work, ensuring the influence of you on school effectiveness and students' achievement, making you inspired by the goals of the school)?

- What do you think about the effect of principal's practice of cultivating good teaching and learning strategies on your psychological empowerment?
- What do you think about the effect of principal's practice of creating inquiring and learning communities (encourage teachers' shared knowledge, experiences, ideas, and information freely) on your psychological empowerment?
- What do you think about the effect of principal's practice on helping teachers to develop professionally on your psychological empowerment?

B. Semi-structured interview form for dissertation (principals)

1. Demographic information

- a. Gender-
- b. Years in the teaching profession as a whole-
- c. Position-
- d. Have you ever had administrative responsibilities?
- e. Do you involve in any committee with your superiors or community currently?
- f. Percentage of students passed annual exam last year in the school-

2. Pedagogical leadership

Social capital

- Generally, how is the frequency of contact and closeness of interactions among school stakeholders? (between generations, within a generation, student-student, student-teacher, teacher-teacher, teacher-parent, parent-parent and so on)? What do you do to improve the interactions among school stakeholders? Please provide examples of the networks or techniques you created to enhance family and community involvement in the school?
- What do you think about teachers, students, and other school stakeholders' confidence in, trust in, and willing to act on the basis of your words, actions, and decisions?

- How do you build trust among school stakeholders in your school?
- What common goals and shared values are appreciating in your school? How do you create?
- What do you do to improve school stakeholders to exchange information?

Academic capital

- Could you tell me about innovative learning strategies have you used to encourage students to be hardworking and to help students who perform poorly? How?
- Please provide an example of how you helped teachers' teaching forward to outstanding?

Intellectual capital

- Are teachers or other school stakeholders encouraged to share their knowledge, experiences, ideas, and information freely, bring out their creative abilities and innovate? If so, provide examples? how often? About what they are discussed?
- Have teachers shared their experiences and problems with you? If so, provide examples
- Have teachers ever criticized about school issues? If so, provide examples
- What do you do to gain experiences from other schools?
- Has you promoted teachers and other school stakeholders to discuss executive processes, school budget planning, design curriculum, administrative procedures, strategies, and action plans? provide with examples

Professional capital

- What strategies have you used to develop the knowledge, competence, and skill of teachers?
- What do you do to encourage teachers to become autonomous in the pedagogical decisions in the class and in designing exam paper?

3. Teachers' psychological empowerment

- Meaning- How do you empower teachers' beliefs about the meaning of their work (teaching)?
- Competence- How do you empower teachers' beliefs about their capability to do their job well?

- Autonomy- How have you increased autonomy of teachers for choosing the activities they work?
- Impact- What activities and processes have you used to ensure the influence of teachers on school effectiveness and students' achievement?
- Goal internalization- What do you make teachers to be inspired by the goals of the school? Please provide examples

4. The effect of pedagogical leadership on principals' psychological empowerment

- What do you think about the effect of your practice for developing closeness, relational trust, and commitment, shared values, common goals and information exchange on your psychological empowerment ?
- What do you think about the effect of your practice of cultivating good teaching and learning strategies on your psychological empowerment?
- What do you think about the effect of your practice of creating learning and inquiring communities (encourage teachers' shared knowledge, experiences, ideas, and information freely) on your psychological empowerment?
- What do you think about the effect of your practice on helping teachers to develop professionally on your psychological empowerment?

5. The effect of pedagogical leadership on teachers' psychological empowerment

- What do you think about the effect of your practice for developing closeness, relational trust, and commitment, shared values, common goals and information exchange on teachers' psychological empowerment (on teachers' beliefs about the meaning of their work, teachers' capability to do their job well, choosing the activities for their work, ensuring the influence of them on school effectiveness and students' achievement, making them be inspired by the school's goals)?
- What do you think about the effect of your practice of cultivating good teaching and learning strategies on teachers' psychological empowerment?
- What do you think about the effect of your practice of creating learning and inquiring communities (encourage shared knowledge, experiences, and so on) on teachers' psychological empowerment?

- What do you think about the effect of your practice on helping teachers to develop professionally teachers' psychological empowerment?

EK-3- Semi-Structured Interview- Amharic Version

A. ለዶክትሬት ምርምር (Dissertation) ከፊል-የተዋቀረ ቃለ-መጠይቅ ቅጽ (መምህር)

1. ግላዊ መረጃ

- ጾታ-
- በአጠቃላይ በማስተማር መቶ ያላገለገሉበት አመት-
- ስልጣንዎ-
- ከዚህ በፊት የአስተዳደር ግዴታ ነበረዎት?
- በአሁኑ ጊዜ ከእርስዎ በላይ ዐላፊዎች ወይም ከማህበረሰብ ጋር በማንኛውም ኮሚቴ ይሳተፋሉ?
- በአለፈው አመት እዚህ ት.ቤት ስንት ፐርሰንት ተማሪዎች አለፉ?

2. ፒዳጎጂካል (ስነ-ትምህርት) አመራር

ማህበራዊ ካፒታል

- በአጠቃላይ, በት / ቤት ባለድርሻ አካላት መካከል የሚደረጉ ግንኙነቶች ያላቸው ተደጋጋሚነትና ቅርበት እንዴት ነው? (በትውልዶች መካከል, በትውልዶች ውስጥ, ተማሪ-ከተማሪ, ተማሪ-ከመምህር, መምህር-ከመምህር, መምህር-ከወላጅ, ወላጅ-ከወላጅ) ? ር/መምህሩ በት / ቤት ባለድርሻ አካላት መካከል ያለውን ግንኙነቶችን ለማሻሻል ምን ያደርጋሉ? ር/መምህሩ ቤተሰብ እና ማህበረሰቡን ለማሳተፍ የገነቧቸውን አውታረ መረቦች ወይም ስልቶች ምን ምን ናቸው ?
- መምህራን, ተማሪዎች እና ሌሎች የትምህርት ቤቱ ባለድርሻ አካላት በር/መምህሩ ቃላት, ድርጊቶች, እና ውሳኔዎች ላይ መተማመን፤ እምነት መጣል እንዲሁም ፈቃደኛ ሆኖ መተግበር ላይ ምን ያስባሉ?
- ር/መምህሩ በትም / ቤት ውስጥ ባሉ ባለድርሻ አካላት መካከል (መምህራን, ተማሪዎች, የበታች አካላት, ቤተሰብ, ማህበረሰብ, የአካባቢ ባለስልጣናት) መተማመንን (እምነት መጣልን) እንዴት ነው የሚገነቡት?
- የትኞቹ የጋራ ግቦች እና የጋራ እሴቶች በት / ቤት እያደጉ ወይም እየተበራተቱ ነው? ር/መምህሩ በት / ቤት ባለድርሻ አካላት መካከል የጋራ ግቦች እና የጋራ እሴቶች እንዴት ፈጠሩ?
- ር/መምህሩ በት / ቤት ባለድርሻ አካላት መካከል የመረጃ ፍሰትን ለማሻሻል ምን ያደርጋሉ?

አካዳሚክ ካፒታል

- ታታሪ ተማሪዎች እንዲበረታቱ እና ዝቅተኛ ክንዎ ያሳዩ ተማሪዎችን እንዲረዱ የሚያደርጉ አዳዲስ የማስተማር ስልቶች ምን ምን ናቸው (መንገር ይችላሉ) ? እንዴት?

- ር/መምህሩ የመምህራንን የማስተማሪያ ዘዴዎች በጥሩ ሁኔታ ወደ ተነሳሽነት (በጣም ጥሩ)(outstanding) እንዴት እንደቀየሩ እባክዎን ምሳሌዎች ይስጡ

አዕምሯዊ ካፒታል

- መምህራን ወይም ሌሎች የትምህርት ቤት ባለድርሻ አካላት ዕውቀታቸውን፣ ልምዶቻቸውን፣ ሃሳባቸውን እና መረጃውን በነፃነት እንዲያካፍሉ፣ የፈጠራ ችሎታቸውን እንዲያሳኩ እና ፈጠራ እንዲሰሩ ያበረታታሉ? ከሆነስ ምሳሌዎች ይግለጹ? በምን ያህል ድግግሞሽ? ስለ ምን ምን ይወያያሉ
- መምህራን ልምዳቸውንና ያጋጠሟቸውን ችግሮችን ከር/መምህሩ ጋር ያጋራሉ? ከሆነ ምሳሌዎችን ይስጡ
- መምህራን ስለ ት / ቤት ጉዳዮች ተችተው ያውቃሉ? ከሆነ ምሳሌዎችን ይስጡ
- ከሌሎች ትምህርት ቤቶች ልምድ ለማግኘት ምን ታደርጋላችሁ?
- ር/መምህሩ መምህራንን እና ሌሎች የት / ቤት ባለድርሻ አካላትን የአስተዳደር ሂደቶችን፣ የትምህርት ቤት የበጀት እቅድ ማውጣትን፣ የዲዛይን ሥርዓተ-ትምህርትን፣ የአስተዳደር ሥነ ሥርዓቶችን፣ ስልቶችን እና የድርጊት መርሃዎችን አስመልክቶ እንዲወያዩ ያበረታታሉ? በምሳሌዎች ያቅርቡ

ሙያዊ ካፒታል

- ር/መምህሩ የመምህራንን እውቀት፣ ብቃትና ችሎታ ለማዳበር የትኞቹ ስልቶችን ይጠቀማል?
- ር/መምህሩ በክፍል ውስጥ በሚሰጠው የስነ-ትምህርት ውሳኔዎች እና ፈተና ወረቀትን በማዘጋጀት መምህራን እራሳቸውን ችለው እንዲያዘጋጁ ምን አይነት ማበረታቻዎች ያደርጋሉ?

3. የመምህራን ስነልቦና ተነሳሽነት

- ትርጉም-ር/መምህሩ መምህራን ስለ ስራ (ማስተማር) ትርጉም ያላቸውን እምነት እንዴት ያሳድጋሉ?
- ችሎታ-ር/መምህሩ መምህራን ስራቸውን ለመሥራት ስላላቸው ብቃት ያላቸውን እምነት እንዴት ያሳድጋሉ?
- ራስን በራስ መመራት - ር/መምህሩ መምህራን የሚሠሩትን ስራዎች እንዲመርጡ ራስን-በራስ የመምራት እንዴት ያሳድጋሉ?
- ተጽእኖ- ር/መምህሩ በት / ቤት ውጤታማነት እና በተማሪዎች ውጤት የመምህራን ተፅእኖን ለማረጋገጥ ምን እንቅስቃሴዎች እና ሂደቶች ተጠቅመዋል?
- እቅድ ማስረጽ- ር/መምህሩ መምህራን በትምህርት ቤት ግቦች እንዲነሳሱ ለማድረግ ምን ያደርጋሉ? እባክዎን በምሳሌዎች ያቅርቡ

4. የፒዳጎጂካል(ስነ-ትምህርት) አመራር በመምህራን የስነ ልቦና አድጎት ላይ ያለው ተጽእኖ

- ር/መምህሩ ቅርበትን፣ የግንኙነት መተማመንን፣ የጋራ እሴቶችን፣ የጋራ ግቦችን እና የመረጃ ልውውጥን ለማሳደግ የሚያደርጉት ተግባር በእርስዎ የስነ-ልቦናዊ ተነሳሽነት ላይ ስለሚያደርጉት ተጽእኖ ምን ያስባሉ?(እርስዎ ስለ ስራ ትርጉም ያላቸውን እምነት ፤ በመልካም ሁኔታ ስራቸውን ለመሥራት ስላላቸው ብቃት ያላቸውን እምነት ፤

የሚሠሩት ስራዎች እንዲመረጡ በራስ የመመራት፤በት. ቤት ውጤታማነት እና በተማሪዎች ውጤት ያለዎትን ተፅእኖ እንዲያረጋግጡ፤ በትምህርት ቤት ግቦች እንዲነሳሱ ለማድረግ)

- ር/መምህሩ ጥሩ የማስተማሪያና የመማርያ ስልቶችን ለማሳደግ የሚያደርጉት ተግባር በእርስዎ የስነ-ልቦናዊ ተነሳሽነት ላይ ስለሚያደርጉት ተጽእኖ ምን ያስባሉ?
- ር/መምህሩ መምህራንን ዕውቀታቸውን, ልምዶቻቸውን, ሃሳባቸውን እና መረጃውን በነፃነት እንዲያካፍሉ(ማህበራዊ ትምህርት) ለማድረግ የሚያደርጉት ተግባር በእርስዎ የስነ-ልቦናዊ ተነሳሽነት ላይ ስለሚያደርጉት ተጽእኖ ምን ያስባሉ?
- ር/መምህሩ መምህራንን በሙያቸውን ለማሳደግ የሚያደርጉት ተግባር በእርስዎ የስነ-ልቦናዊ ተነሳሽነት ላይ ስለሚያደርጉት ተጽእኖ ምን ያስባሉ?

B. ለዶክትሬት ምርምር (Dissertation) ከፊል-የተዋቀረ ቃለ-መጠይቅ ቅጽ (ር/መምህር)

1. ግላዊ መረጃ

- ጾታ-
- በአጠቃላይ በማስተማር ሙያ ያገለገሉበት አመት-
- ስልጣንዎ-
- ከዚህ በፊት የአስተዳደር ግዴታ ነበረዎት?
- በአሁኑ ጊዜ ከእርስዎ በላይ ዐላፊዎች ወይም ከማህበረሰብ ጋር በማንኛውም ኮሚቴ ይሳተፋሉ?
- በአለፈው አመት እዚህ ት.ቤት ስንት ፐርሰንት ተማሪዎች አለፉ?

2. ፒዳጎጂካል (ስነ-ትምህርት) አመራር

ማህበራዊ ካፒታል

- በአጠቃላይ, በት / ቤት ባለድርሻ አካላት መካከል የሚደረጉ ግንኙነቶች ያላቸው ተደጋጋሚነትና ቅርበት እንዴት ነው? (በትውልዶች መካከል, በትውልዶች ውስጥ, ተማሪ-ከተማሪ, ተማሪ-ከመምህር, መምህር-ከመምህር, መምህር-ከወላጅ, ወላጅ-ከወላጅ) ? በት / ቤት ባለድርሻ አካላት መካከል ያለውን ግንኙነቶችን ለማሻሻል ምን ያደርጋሉ? ቤተሰብ እና ማህበረሰቡን ለማሳተፍ የገነቧቸውን አውታረ መረቦች ወይም ስልቶች ምን ምን ናቸው ?
- መምህራን, ተማሪዎች እና ሌሎች የትምህርት ቤቱ ባለድርሻ አካላት በቃላትዎ, በድርጊቶችዎ, እና ውሳኔዎችዎ ላይ መተማመን፤ እምነት መጣል እንዲሁም ፈቃደኛ ሆኖ መተግበር ላይ ምን ያስባሉ?
- በትም / ቤትዎ ውስጥ ባሉ ባለድርሻ አካላት መካከል (መምህራን, ተማሪዎች, የበታች አካላት, ቤተሰብ, ማህበረሰብ, የአካባቢ ባለስልጣናት) መተማመን(እምነት መጣልን)እንዴት ነው የሚገነቡት?
- የትኞቹ የጋራ ግቦች እና የጋራ እሴቶች በት / ቤትዎ እያደጉ ወይም እየተበራተቱ ነው? በት / ቤት ባለድርሻ አካላት መካከል የጋራ ግቦች እና የጋራ እሴቶች እንዴት ፈጠሩ?

- በት / ቤት ባለድርሻ አካላት መካከል የመረጃ ፍሰትን ለማሻሻል ምን ያደርጋሉ?

አካዳሚክ ካፒታል

- ታታሪ ተማሪዎች እንዲበረታቱ እና ዝቅተኛ ክንዎኔ ያሳዩ ተማሪዎችን እንዲረዱ የሚያደርጉ አዳዲስ የማስተማር ስልቶች ምን ምን ናቸው(መንገር ይችላሉ) ? እንዴት?
- የመምህራንን የማስተማሪያ ዘዴዎች በጥሩ ሁኔታ ወደ ተነሳሽነት (በጣም ጥሩ)(outstanding)እንዴት እንደቀየሩ እባክዎን ምሳሌዎች ይስጡ

አዕምሯዊ ካፒታል

- መምህራን ወይም ሌሎች የትምህርት ቤት ባለድርሻ አካላት ዕውቀታቸውን, ልምዶቻቸውን, ሃሳባቸውን እና መረጃውን በነፃነት እንዲያካፍሉ, የፈጠራ ችሎታቸውን እንዲያሳኩ እና ፈጠራ እንዲሰሩ ያበረታታሉ? ከሆነስ ምሳሌዎች ይግለጹ? በምን ያህል ድግግሞሽ? ስለ ምን ምን ይወያያሉ
- መምህራን ልምዳቸውንና ያጋጠሟቸውን ችግሮችን የእርስዎ ያጋራሉ? ከሆነ ምሳሌዎችን ይስጡ
- መምህራን ስለ ት / ቤት ጉዳዮች ተችተው ያውቃሉ? ከሆነ ምሳሌዎችን ይስጡ
- ከሌሎች ትምህርት ቤቶች ልምድ ለማግኘት ምን ታደርጋላችሁ?
- መምህራንን እና ሌሎች የት / ቤት ባለድርሻ አካላትን የአስተዳደር ሂደቶችን, የትምህርት ቤት የበጀት እቅድ ማውጣትን, የዲዛይን ሥርዓተ-ትምህርትን, የአስተዳደር ሥነ ሥርዓቶችን, ስልቶችን እና የድርጊት መርሃዎችን አስመልክቶ እንዲያያዩ አድርገዋል? በምሳሌዎች ያቅርቡ

መያዊ ካፒታል

- የመምህራንን እውቀት, ብቃትና ችሎታ ለማዳበር የትኞቹ ስልቶችን ተጠቅመዋል?
- በክፍል ውስጥ በሚሰጠው የትምህርት-ነክ ውሳኔዎች እና ፈተና ወረቀትን በማዘጋጀት መምህራን እራሳቸውን ችለው እንዲያዘጋጁ ምን አይነት ማበረታቻዎች ያደርጋሉ?

3. የመምህራን ስነልቦና ተነሳሽነት

- ትርጉም- መምህራን ስለ ስራ (ማስተማር)ትርጉም ያላቸውን እምነት እንዴት ያሳድጋሉ?
- ችሎታ- መምህራን ስራቸውን ለመሥራት ስላላቸው ብቃት ያላቸውን እምነት እንዴት ያሳድጋሉ?
- ራስን በራስ መመራት - መምህራን የሚሠሩትን ስራዎች እንዲመርጡ ራስን-በራስ የመምራት እንዴት ያሳድጋሉ?
- ተጽእኖ-በት / ቤት ውጤታማነት እና በተማሪዎች ውጤት የመምህራን ተፅእኖን ለማረጋገጥ ምን እንቅስቃሴዎች እና ሂደቶች ተጠቅመዋል?
- እቅድ ማስረጃ-መምህራን በትምህርት ቤት ግቦች እንዲነሳሱ ለማድረግ ምን ያደርጋሉ?እባክዎን በምሳሌዎች ያቅርቡ

4. የፒዳጎጂካል (ስነ-ትምህርት) አመራርን በርዕሰ መምህራን የስነ-ልቦናዊ ተነሳሽነት ላይ ያለው ተጽእኖ

- እርስዎ ቅርበትን፣ የግንኙነት መተማመንን፣ የጋራ እሴቶችን፣ የጋራ ግቦችን እና የመረጃ ልውውጥን ለማሳደግ የሚያደርጉት ተግባር በእርስዎ የስነ-ልቦናዊ ተነሳሽነት(እርስዎ ስለ ስራ ትርጉም ያላቸውን እምነት ፤ በመልካም ሁኔታ ስራቸውን ለመስራት ስላላቸው ብቃት ያላቸውን እምነት ፤ የሚሠሩት ስራዎች እንዲመረጡ በራስ የመመራት፤በት. ቤት ውጤታማነት እና በተማሪዎች ውጤት ያለዎትን ተፅእኖ እንዲያረጋጁ ፤ በትምህርት ቤት ግቦች እንዲነሳሱ ለማድረግ) ላይ ስለሚያደርጉት ተጽእኖ ምን ያስባሉ?
- እርስዎ ጥሩ የማስተማሪያና የመማርያ ስልቶችን ለማሳደግ የሚያደርጉት ተግባር በእርስዎ የስነ-ልቦናዊ ተነሳሽነት ላይ ስለሚያደርጉት ተጽእኖ ምን ያስባሉ?
- እርስዎ መምህራንን ዕውቀታቸውን፣ ልምዶቻቸውን፣ ሃሳባቸውን እና መረጃውን በነፃነት እንዲያካፍሉ(ማህበራዊ ትምህርት) ለማድረግ የሚያደርጉት ተግባር በእርስዎ የስነ-ልቦናዊ ተነሳሽነት ላይ ስለሚያደርጉት ተጽእኖ ምን ያስባሉ?
- እርስዎ መምህራንን በሙያቸውን ለማሳደግ የሚያደርጉት ተግባር በእርስዎ የስነ-ልቦናዊ ተነሳሽነት ላይ ስለሚያደርጉት ተጽእኖ ምን ያስባሉ?

5. የፒዳጎጂካል(ስነ-ትምህርት) አመራር በመምህራን የስነ ልቦና አድጎት ላይ ያለው ተጽእኖ

- እርስዎ ቅርበትን፣ የግንኙነት መተማመንን፣ የጋራ እሴቶችን፣ የጋራ ግቦችን እና የመረጃ ልውውጥን ለማሳደግ የሚያደርጉት ተግባር በመምህራን የስነ-ልቦናዊ ተነሳሽነት(መምህራን ስለ ስራ ትርጉም ያላቸውን እምነት ፤ በመልካም ሁኔታ ስራቸውን ለመስራት ስላላቸው ብቃት ያላቸውን እምነት ፤ የሚሠሩት ስራዎች እንዲመረጡ በራስ የመመራት፤በት. ቤት ውጤታማነት እና በተማሪዎች ውጤት ያላቸውን ተፅእኖ እንዲያረጋጁ ፤ በትምህርት ቤት ግቦች እንዲነሳሱ ለማድረግ) ላይ ስለሚያደርጉት ተጽእኖ ምን ያስባሉ?
- እርስዎ ጥሩ የማስተማሪያና የመማርያ ስልቶችን ለማሳደግ የሚያደርጉት ተግባር በመምህራን የስነ-ልቦናዊ ተነሳሽነት ላይ ስለሚያደርጉት ተጽእኖ ምን ያስባሉ?
- እርስዎ መምህራንን ዕውቀታቸውን፣ ልምዶቻቸውን፣ ሃሳባቸውን እና መረጃውን በነፃነት እንዲያካፍሉ(ማህበራዊ ትምህርት) ለማድረግ የሚያደርጉት ተግባር በመምህራን የስነ-ልቦናዊ ተነሳሽነት ላይ ስለሚያደርጉት ተጽእኖ ምን ያስባሉ?
- እርስዎ መምህራንን በሙያቸውን ለማሳደግ የሚያደርጉት ተግባር በመምህራን የስነ-ልቦናዊ ተነሳሽነት ላይ ስለሚያደርጉት ተጽእኖ ምን ያስባሉ?

EK-4-Questionnaire to Be Filled By Principals and Teachers-English Version

A. Questionnaire to be filled by Principals

Akdeniz University

Institute of Educational Sciences

The purpose of this questionnaire is to gather information about the effects of pedagogical leadership practice of primary school principals on principals' and teachers' psychological empowerment. The reliability and validity of this study depend on the precise response you make to each question. Your responses will be kept confidential and used only for research purposes. Don't write your names on any page of the questionnaire.

Thank you for taking the time to complete this questionnaire.

Part I: Socio-demographic characteristics

Direction: Please respond to the following questions by putting a "✓" mark or writing the required information on the space provided.

1. Sex: female ☐ male ☐
2. Level of Education: Diploma ☐ Bachelor ☐ Master ☐
3. Length of service : _____
4. Community Population Served: A. Rural ☐ B. urban ☐
5. Ever had administrative responsibilities: Yes ☐ No ☐
6. Involved in any committee with your superiors or community currently Yes ☐ No ☐
- If yes, what are they? _____
7. Percentage of students passed annual exam last year in the school-----

Part II: Principals' practice pedagogical leadership

Direction: The following statements are about your perception towards your practice of pedagogical leadership. Please, respond to each statement by putting a "✓" mark under the number that indicates your degree of agreement.

The numbers 1 to 5 indicate : (1) Strongly disagree (2) Disagree (3) I am not sure (4) Agree (5) Strongly agree

Statements	Options				
Social capital	1	2	3	4	5
1. I form various social groups or clubs to improve social interaction					
2. I facilitate family and community to engage in students' learning					
3. I create caring and supportive school culture					
4. I support school stakeholders frequent interactions with each other					

5. I apply participatory-decision making type					
6. I consider other school stakeholders as people who are trust					
7. I discuss and work with other school stakeholders					
8. I keep my promises					
9. I give first place to other school stakeholders					
10. I emphasize more on actions than words					
11. I create a trustworthy culture in the school					
12. I create the common school's goals					
13. I facilitate the exchange of information within school					
14. I work with school stakeholders to have shared values					
15. I encourage school stakeholders to actively participate in defining the school's goals					
16. I make school stakeholders practice the school's goals as their own goals					
Academic Capital					
17. I encourage teachers to use different teaching methodologies					
18. I facilitate teachers to link students' learning with real-world events					
19. I make teachers to encourage students to create their own knowledge					
20. I categorize students into groups to help each other					
21. I encourage teachers to use different continuous assessment techniques					
22. I appreciate students who perform well					
23. I appreciate teachers who perform well					
Intellectual capital					
24. I encourage teamwork among teachers					
25. I encourage sharing of experiences and ideas among teachers					
26. I facilitate peer supervision among teachers					
27. I encourage teachers sharing of experiences and challenges with me					
28. I encourage teachers criticizing school and principal freely					
29. I discuss school strategies and action plans with teachers					
30. I promote sharing of experiences with schools within the city or district.					
31. I promote sharing of experiences with schools out-of-city or district.					
Professional capital					

32. I provide teachers with opportunities to attend training					
33. I encourage teachers to continue their education					
34. I encourage informal collaboration for professional improvement					
35. I encourage practicing continuous professional development program					
36. I support teachers to understand how students learn					
37. I create a school culture that respects teachers' instructional decisions					
38. I support teachers to make sound instructional decisions					
39. I encourage teachers to assess their instructional decisions					
40. I value teachers' professional judgment, wisdom and expertise					

Part III: Principals' psychological empowerment

Direction: The following statements are about principals' psychological empowerment. Please, respond to each statement by putting a "✓" mark under the number that indicates your degree of agreement.

The numbers 1 to 5 indicate :**(1) Strongly disagree (2) Disagree (3) I am not sure (4) Agree (5) Strongly agree**

1	The work that I do is important to me.					
2	My job activities are personally meaningful to me					
3	The work I do is meaningful to me					
4	I am self-assured about my capabilities to perform my work activities					
5	I am confident about my ability to do my job					
6	I have mastered the skills necessary for my job					
7	I have significant influence over what happens in my department(school)					
8	I have significant autonomy in determining how I do my job					
9	I have considerable opportunity for independence and freedom in how I do my job					
10	My impact on what happens in my department(school) is large					
11	I can decide on my own how to go about doing my work					
12	I have a great deal of control over what happens in my department(school)					
13	I am inspired by what we are trying to achieve as a school					
14	I am inspired by the goals of the school					
15	I am enthusiastic about working toward the school's objectives					
16	I am keen on our doing well as a school					
17	I am enthusiastic about the contribution my work makes to the school					

B. Questionnaire to be filled by teachers

Akdeniz University

Institute of Educational Sciences

The purpose of this questionnaire is to gather information about the effects of pedagogical leadership practice of primary school principals on principals' and teachers' psychological empowerment. The reliability and validity of this study depend on the precise response you make to each question. Your responses will be kept confidential and used only for research purposes. Don't write your names on any page of the questionnaire.

Thank you for taking the time to complete this questionnaire.

Part I: Socio-demographic characteristics

Direction: Please respond to the following questions by putting a "✓" mark or writing the required information on the space provided.

1. Sex: female ☐ male ☐
2. Level of Education: A. Diploma B. Bachelor C. Master
3. Length of service: _____
4. Community Population Served: A. Rural B. urban
5. Ever had administrative responsibilities: Yes ☐ No ☐
6. Involved in any committee with your superiors or community currently Yes ☐ No ☐

If yes, what are they? _____

Part II: Principals' practice pedagogical leadership

Direction: The following statements are about your perception of principals' practice of pedagogical leadership. Please, respond to each statement by putting a "✓" mark under the number that indicates your degree of agreement.

The numbers 1 to 5 indicate : (1) Strongly disagree (2) Disagree (3) I am not sure (4) Agree (5) Strongly agree

Statements	Options				
Social capital	1	2	3	4	5
1. My principal facilitates family and community to engage in students' learning					
2. My principal forms various social groups or clubs					
3. My principal creates caring and supportive school culture					
4. My principal encourages school stakeholders' frequent interactions with each other					
5. My principal applies participatory decisions					
6. I consider other school stakeholders as people who are honest and or trust					

7. My principal discusses and works with other school stakeholders					
8. My principal keeps his or her promises					
9. My principal creates a trustworthy culture					
10. My principal gives first place for others					
11. My principal emphasis more on actions than words					
12. My principal encourages school stakeholder to have shared values					
13. My principal facilitates exchange of informations					
14. My principal creates common school's goals					
15. My principal makes school stakeholders to actively participate in defining the school's goals					
16. My principal encourages accepting school's goals as our own					
Academic Capital					
17. My principal encourages teachers to use different teaching methodologies					
18. I appreciate students who perform well					
19. My principal facilitates teachers to link students' learning with real-world problems					
20. My principal appreciates teachers to use different continuous assessment techniques					
21. My principal encourages teachers to make students to create their own knowledge					
22. My principal categorizes students into groups to help each other					
23. My principal appreciates teachers who perform well					
Intellectual capital					
24. My principal encourages sharing of experiences and ideas among teachers					
25. My principal facilitates peer supervision among teachers					
26. My principal encourages sharing of experiences and challenges with me					
27. My principal encourages teamwork among teachers					
28. My principal encourages criticizing school and principal freely					
29. My principal discusses school strategies and action plans with teachers					
30. My principal promotes sharing of experiences with schools within the city or district					
31. My principal promotes sharing of experiences with schools out-of-city or district					

Professional capital					
32. My principal provides teachers with opportunities to attend training					
33. My principal encourages informal collaboration for professional improvement					
34. My principal encourages teachers to continue their education					
35. My principal encourages practicing continuous professional development program					
36. My principal encourages teachers to understand how students learn					
37. My principal creates a school culture that respects teachers' instructional decisions					
38. My principal values teachers' professional judgment and wisdom					
39. My principal encourages teachers to make sound instructional decisions					
40. My principal encourages teachers to assess their instructional decisions					

Part III: Teachers' psychological empowerment

Direction: The following statements are about teachers' psychological empowerment. Please, respond to each statement by putting a "✓" mark under the number that indicates your degree of agreement.

The numbers 1 to 5 indicate :**(1) Strongly disagree (2) Disagree (3) I am not sure (4) Agree (5) Strongly agree**

1	The work that I do is important to me.					
2	My job activities are personally meaningful to me					
3	The work I do is meaningful to me					
4	I am self-assured about my capabilities to perform my work activities					
5	I am confident about my ability to do my job					
6	I have mastered the skills necessary for my job					
7	I have significant influence over what happens in my department(school)					
8	I have significant autonomy in determining how I do my job					
9	I have considerable opportunity for independence and freedom in how I do my job					
10	My impact on what happens in my department(school) is large					
11	I can decide on my own how to go about doing my work					
12	I have a great deal of control over what happens in my department(school)					
13	I am inspired by what we are trying to achieve as a school					
14	I am inspired by the goals of the school					
15	I am enthusiastic about working toward the school's objectives					
16	I am keen on our doing well as a school					

17	I am enthusiastic about the contribution my work makes to the school					
----	--	--	--	--	--	--

EK-5-Okul Müdürleri ve Öğretmenler Tarafından Doldurulacak Anket-Türkçe Versiyon

A. Okul Müdürleri Tarafından Doldurulacak Anket

Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bu anketin amacı, ilköğretim kurumları müdürlerinin eğitimsel liderlik uygulamalarının müdürlerin ve öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesi üzerindeki etkisi hakkında bilgi toplamaktır. Bu çalışmanın güvenilirliği ve geçerliliği her bir soruya verdiğiniz yanıtlara bağlıdır. Yanıtlarınız gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Anketin herhangi bir sayfasına isimlerinizi yazmayın.

Ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Bölüm I: Kişisel özellikler

Açıklama: Aşağıda verilen kişisel özelliklerden size uygun olan seçeneği işaretleyiniz yada gerekli alan üzerine gerekli bilgileri yazın.

1. Cinsiyetiniz: Kadın ☐ Erkek ☐
2. Öğrenim durumunuz: Ön Lisans(Diploma) ☐ Lisans ☐ Yüksek lisans ☐
3. Çalışma süreniz:-----
4. Çalışma yeriniz: Kırsal(köyde) ☐ Kentsel(şehir) ☐
5. Hiç idari sorumluluklar aldınız mı Evet ☐ Hayır ☐
6. Komitede katılma (Şu anda üstleriniz veya topluluğunuzla herhangi bir komiteye katılır misin) ? Evet ☐ Hayır ☐
Evet ise, bunlar nedir? _____
7. Geçen yıl okulda yıllık sınavı geçen öğrencilerin yüzdesi-

Bölüm II: Müdürlerin eğitimsel liderlik uygulamaları

Açıklama: Aşağıdaki ifadeler, eğitimsel liderlik uygulamanızı algılamanızla ilgilidir. Lütfen her bir ifadeye, anlaşmanızın derecesini gösteren sayının altına bir “✓” işareti koyarak yanıt verin.

1 ile 5 arasındaki sayılar şunları gösterir: (1) Kesinlikle katılmıyorum (2) katılmıyorum (3) kararsızım (4) katılıyorum (5) kesinlikle katılıyorum

Maddeler	Şeçenekler				
Sosyal sermaye	1	2	3	4	5
1. Ailenin ve topluluğun öğrencilerin öğrenmesine katılmalarını kolaylaştırırım					
2. Çeşitli sosyal gruplar veya kulüpler oluştururum					
3. Özenli ve destekleyici bir okul kültürü yaratırım					
4. Okul paydaşlarının sık etkileşimlerini teşvik ederim					
5. Katılımcı kararları uygulayım					

6. Diğer okul paydaşlarını dürüst ve / veya güvenilir insanlar olarak görürüm					
7. Diğer okul paydaşları ile görüşür ve çalışırım					
8. Sözlerini tutarım					
9. Güvenilir kültür yaratırım					
10. Başkalarına ilk sırada(öncelikle) yer veririm					
11. Kelimelerden daha çok eylemlere vurgularım					
12. Okul paydaşlarını paylaşılan değerlere sahip olmaya teşvik ederim					
13. Bilgi değişimi yada bilgi alışverişini kolaylaştırırım					
14. Ortak okulun hedeflerini oluştururum					
15. Okul paydaşlarını okulun hedeflerini belirlemeye aktif olarak katılmalarını sağlarım					
16. Okulun hedeflerini hedeflerimiz olarak kabul etmeyi teşvik ederim					
Akademik Sermaye					
17. Öğretmenleri farklı öğretim metodolojileri kullanmayı teşvik ederim					
18. İyi performans gösteren öğrencileri takdir ederim					
19. Öğrencilerin öğrenmelerini gerçek dünya problemleriyle ilişkilendirmelerini sağlarım					
20. Öğretmenlere farklı sürekli değerlendirme teknikleri kullanmaları için takdir ederim					
21. Öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmasını sağlaması için öğretmenleri teşvik ederim					
22. Öğrencileri birbirlerine yardımcı olacak şekilde gruplara ayırırım					
23. İyi performans gösteren öğretmenleri takdir ederim					
Entelektüel Sermaye					
24. Öğretmenler arasında deneyimleri ve fikirlerin paylaşımını teşvik ederim					
25. Öğretmenler arasında akran denetimini kolaylaştırırım					
26. Benimle deneyimlerin ve zorlukların paylaşımını teşvik ederim					
27. Öğretmenler arasındaki ekip çalışmasını teşvik ederim					
28. Okulu ve okulun müdürünü serbestçe eleştirmeyi teşvik ederim					
29. Okul stratejileri ve eylem planlarını öğretmenlerle tartışırım					
30. Şehir içindeki okullarla deneyimlerin paylaşılmasını teşvik ederim ve desteklerim					
31. Şehir dışındaki okullarla deneyimlerin paylaşılmasını					

teşvik eder ve desteklerim					
Profesyonel Sermaye					
32. Öğretmenlere eğitime katılma fırsatları sunarım					
33. Profesyonel gelişim için resmi olmayan işbirliğini teşvik ederim					
34. Öğretmenleri eğitimlerine devam etmeyi teşvik ederim					
35. Sürekli mesleki gelişim programının uygulanmasını teşvik ederim					
36. Öğrencilerin nasıl öğrendiğini anlamak için öğretmenleri teşvik ederim					
37. Öğretmenlerin öğretim kararlarına saygı duyan bir okul kültürü yaratırım					
38. Öğretmenlerin mesleki yargılarına ve bilgeliğine değer veririm					
39. Öğretmenleri sağlam öğretim kararları yapmayı teşvik ederim					
40. Öğretmenleri öğretim kararlarını değerlendirmeyi teşvik ederim					

Bölüm III: Müdürlerin psikolojik güçlendirilmesi

Açıklama: Aşağıdaki ifadeler müdürlerin psikolojik güçlendirilmesiyle ilgilidir. Lütfen her bir ifadeye, anlaşılan derecesini gösteren sayının altına bir “✓” işareti koyarak yanıt verin.

1 ile 5 arasındaki sayılar şunları gösterir: (1) Kesinlikle katılmıyorum (2) katılmıyorum (3) kararsızım (4) katılıyorum (5) kesinlikle katılıyorum

Maddeler		Seçenekler				
		1	2	3	4	5
1	Yaptığım iş benim için çok önemlidir.					
2	İşimi yerine getirirken yaptığım faaliyetler bana anlamlı gelmektedir.					
3	Yaptığım iş benim için anlamlıdır					
4	İşimle ilgili faaliyetleri yerine getirecek kapasiteye sahip olduğumdan eminim.					
5	İşimi yapmak için yeteneklerime güveniyorum.					
6	İşim için gerekli olan becerilerimi geliştirdim.					
7	Çalıştığım bölümde gerçekleşen olaylar üzerinde sözüm geçer.					
8	İşimi nasıl yapacağımı belirlemede önemli ölçüde özerkliğe sahibim.					
9	İşimi bağımsız ve özgür yapabilmek için önemli fırsatlara sahibim.					
10	Çalıştığım bölümde gerçekleşen olaylar üzerinde etkim büyüktür.					
11	İşimi nasıl yapacağıma kendim karar verebilirim.					
12	Çalıştığım bölümde gerçekleşen olaylar üzerinde kontrol sahibiyim.					

13	Okul olarak elde etmeye çalıştığımız şeyden ilham alırım					
14	Okulun hedeflerinden ilham alırım					
15	Okulun hedeflerine yönelik çalışma konusunda hevesliyim					
16	Bir okul olarak yaptığımız işi merak ederim					
17	İşimin okula yaptığı katkı hakkında hevesliyim					

B. Öğretmenler Tarafından Doldurulacak Anket

Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bu anketin amacı, ilköğretim kurumları müdürlerinin eğitimsel liderlik uygulamalarının müdürlerin ve öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesi üzerindeki etkisi hakkında bilgi toplamaktır. Bu çalışmanın güvenilirliği ve geçerliliği her bir soruya verdiğiniz yanıtlara bağlıdır. Yanıtlarınız gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Anketin herhangi bir sayfasına isimlerinizi yazmayın.

Ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Bölüm I: Kişisel özellikler

Açıklama: Aşağıda verilen kişisel özelliklerden size uygun olan seçeneği işaretleyiniz yada gerekli alan üzerine gerekli bilgileri yazın.

1. Cinsiyetiniz: Kadın ☐ Erkek ☐
 2. Öğrenim durumunuz: ÖnLisans(Diploma) ☐ Lisans ☐ Yüksek lisans ☐
 3. Çalışma süreniz:-----
 4. Çalışma yeriniz: Kırsal(köyde) ☐ Kentsel(şehir) ☐
 5. Hiç idari sorumluluklar aldınız mı Evet ☐ Hayır ☐
 6. Komitede katılma (Şu anda üstleriniz veya topluluğunuzla herhangi bir komiteye katılır misin) ? Evet ☐ Hayır ☐
- Evet ise, bunlar nedir? _____

Bölüm II: Müdürlerin eğitimsel liderlik uygulamaları

Açıklama: Aşağıdaki ifadeler, müdürlerin pedagojik liderlik uygulamalarına ilişkin algınızla ilgilidir. Lütfen her bir ifadeye, anlaşılanınızın derecesini gösteren sayının altına bir “✓” işareti koyarak yanıt verin.

1 ile 5 arasındaki sayılar şunları gösterir: (1) Kesinlikle katılmıyorum (2) katılmıyorum (3) kararsızım (4) katılıyorum (5) kesinlikle katılıyorum

Maddeler	Şeçenekler				
Sosyal sermaye	1	2	3	4	5
1. Müdürüm, ailenin ve topluluğun öğrencilerin öğrenmesine katılmalarını kolaylaştırır					
2. Müdürüm, çeşitli sosyal gruplar veya kulüpler oluşturur					
3. Müdürüm,özenli ve destekleyici bir okul kültürü yaratır					
4. Müdürüm, okul paydaşlarının sık etkileşimlerini teşvik eder					
5. Müdürüm,katılımcı kararları uygular					

6. Diğer okul paydaşlarını dürüst ve / veya güvenilir insanlar olarak görürüm					
7. Müdürüm, diğer okul paydaşları ile görüşür ve çalışır					
8. Müdürüm, sözlerini tutar					
9. Müdürüm, güvenilir kültür yaratır					
10. Müdürüm, başkalarına ilk sırada(öncelikle) yer verir					
11. Müdürüm, kelimelerden daha çok eylemlere vurgular					
12. Müdürüm, okul paydaşlarını paylaşılan değerlere sahip olmaya teşvik eder					
13. Müdürüm, bilgi değişimi yada bilgi alışverişini kolaylaştırır					
14. Müdürüm, ortak okulun hedeflerini oluşturur					
15. Müdürüm, okul paydaşlarını okulun hedeflerini belirlemeye aktif olarak katılmalarını sağlar.					
16. Müdürüm, okulun hedeflerini hedeflerimiz olarak kabul etmeyi teşvik eder					
Akademik Sermaye					
17. Müdürüm, öğretmenleri farklı öğretim metodolojileri kullanmayı teşvik eder					
18. İyi performans gösteren öğrencileri takdir ederim					
19. Müdürüm, öğrencilerin öğrenmelerini gerçek dünya problemleriyle ilişkilendirmelerini sağlar					
20. Müdürüm, öğretmenlere farklı sürekli değerlendirme teknikleri kullanmaları için takdir eder.					
21. Müdürüm, öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmasını sağlaması için öğretmenleri teşvik eder					
22. Müdürüm öğrencileri birbirlerine yardımcı olacak şekilde gruplara ayırır.					
23. Müdürüm, iyi performans gösteren öğretmenleri takdir eder					
Entelektüel Sermaye					
24. Müdürüm, öğretmenler arasında deneyimleri ve fikirlerin paylaşımını teşvik eder					
25. Müdürüm, öğretmenler arasında akran denetimini kolaylaştırır					
26. Müdürüm, benimle deneyimlerin ve zorlukların paylaşımını teşvik eder					
27. Müdürüm, öğretmenler arasındaki ekip çalışmasını teşvik eder					
28. Müdürüm, okulu ve okulun müdürünü serbestçe eleştirmeyi teşvik eder					
29. Müdürüm, okul stratejileri ve eylem planlarını öğretmenlerle tartışır					

30. Müdürüm, şehir içindeki okullarla deneyimlerin paylaşılmasını teşvik eder ve destekler					
31. Müdürüm, şehir dışındaki okullarla deneyimlerin paylaşılmasını teşvik eder ve destekler					
Profesyonel Sermaye					
32. Müdürüm, öğretmenlere eğitime katılma fırsatları sunar.					
33. Müdürüm, profesyonel gelişim için resmi olmayan işbirliğini teşvik eder.					
34. Müdürüm, öğretmenleri eğitimlerine devam etmeyi teşvik eder.					
35. Müdürüm, sürekli mesleki gelişim programının uygulanmasını teşvik eder.					
36. Müdürüm, öğrencilerin nasıl öğrendiğini anlamak için öğretmenleri teşvik eder					
37. Müdürüm, öğretmenlerin öğretim kararlarına saygı duyan bir okul kültürü yaratır.					
38. Müdürüm, öğretmenlerin mesleki yargılarına ve bilgeliğine değer verir					
39. Müdürüm, öğretmenleri sağlam öğretim kararları yapmayı teşvik eder					
40. Müdürüm, öğretmenleri öğretim kararlarını değerlendirmeyi teşvik eder					

Bölüm III: Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesi

Açıklama: Aşağıdaki ifadeler öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesiyle ilgilidir. Lütfen her bir ifadeye, anlaşmanızın derecesini gösteren sayının altına bir “✓” işareti koyarak yanıt verin.

1 ile 5 arasındaki sayılar şunları gösterir: (1) Kesinlikle katılmıyorum (2) katılmıyorum (3) kararsızım (4) katılıyorum (5) kesinlikle katılıyorum

Maddeler		Şeçenekler				
		1	2	3	4	5
1	Yaptığım iş benim için çok önemlidir.					
2	İşimi yerine getirirken yaptığım faaliyetler bana anlamlı gelmektedir					
3	Yaptığım iş benim için anlamlıdır					
4	İşimle ilgili faaliyetleri yerine getirecek kapasiteye sahip olduğumdan eminim.					
5	İşimi yapmak için yeteneklerime güveniyorum.					
6	İşim için gerekli olan becerilerimi geliştirdim.					
7	Çalıştığım bölümde gerçekleşen olaylar üzerinde sözüm geçer.					
8	İşimi nasıl yapacağımı belirlemede önemli ölçüde özerkliğe sahibim.					
9	İşimi bağımsız ve özgür yapabilmek için önemli fırsatlara sahibim.					
10	Çalıştığım bölümde gerçekleşen olaylar üzerinde etkim büyüktür.					

11	İşimi nasıl yapacağıma kendim karar verebilirim.					
12	Çalıştığım bölümde gerçekleşen olaylar üzerinde kontrol sahibiyim.					
13	Okul olarak elde etmeye çalıştığımız şeyden ilham alırım					
14	Okulun hedeflerinden ilham alırım					
15	Okulun hedeflerine yönelik çalışma konusunda hevesliyim					
16	Bir okul olarak yaptığımız işi merak ederim					
17	İşimin okula yaptığı katkı hakkında hevesliyim					

EK-6-Questionnaire to be filled by Principals and teachers-Amharic version

A. በርዕሰ-መምህራን የሚሞላ መጠይቅ

አክዴሚክ ዩኒቨርሲቲ

የስነ-ትምህርት ሳይንስ ኢንስቲትዩት

የዚህ መጠይቅ ዓላማ የአንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ርዕሰ መምህራን የስነ-ትምህርት አመራር ክንዋኔ (አፈጻጸም) (pedagogical leadership practice) በርዕሰ-መምህራን የስነ-ልቦና ተሳታፊነት (psychological empowerment) ያለውን ተጽዕኖ በተመለከተ ርዕሰ-መምህራን ያላቸውን አጠቃላይ እይታ (perception) ለማወቅ የሚረዱ መረጃዎችን ለመሰብሰብ ነው። የዚህ ጥናት አስተማማኝነትና ትክክለኛነት የሚወሰነው እርስዎ ለእያንዳንዱ ጥያቄ በምትሰጡት ትክክለኛ ምላሽ ላይ ነው። ለመጠይቁ የምትሰጡት ምላሽ ምስጢራዊ፣ የተጠበቀና ለጥናቱ ዓላማ ብቻ የሚውል ይሆናል። በመጠይቁ ማንኛውም ገጽ ላይ ስም መጻፍ አያስፈልግም።

በቅድሚያ ጊዜዎን ወስደው መጠይቁን ስለሞሉት አመሰግናለሁ።

ክፍል አንድ ፡ አጠቃላይ መረጃ

መመሪያ፡ ለሚከተሉት ጥያቄዎች ”✓” ምልክት በማድረግ ወይም የተጠየቀውን መረጃ በመጻፍ መልስ ይስጡ።

1. ፆታ፡ ሴት ☐ ወንድ ☐
2. የትምህርት ደረጃ፡ ዲፕሎማ ☐ የመጀመርያ ዲግሪ ☐ ሁለተኛ ዲግሪ ☐
3. በአጠቃላይ በማስተማር መቶ ያገለገሉበት አመት፡ _____
4. የሚያገለግሉበት ማህበረሰብ ሁኔታ፡ ገጠር ☐ ከተማ ☐
5. ከዚህ በፊት የአስተዳደር ኃላፊነት ነበረዎት፡ አዎ ☐ የለም ☐
6. በአሁኑ ጊዜ ከእርስዎ በላይ ሃላፊዎች ወይም ከማህበረሰብ ጋር በማንኛውም ኮሚቴ ይሳተፋሉ አዎ ☐ የለም ☐

አዎ ካሉ፣ ምን ምን ናቸው? _____

7. በአለፈው አመት እዚህ ት/ቤት ስንት ፐርሰንት ተማሪዎች አለፉ _____

ክፍል ሁለት፡ ስለርዕሰ-መምህራን የስነ-ትምህርት አመራር ክንዋኔ (አፈጻጸም) በተመለከተ ያለ እይታ (አመለካከት) (Perception about principals' practice of pedagogical leadership)

መመሪያ፡ የሚከተሉት አረፍተ-ነገሮች ስለእርስዎ የስነ-ትምህርት አመራር አፈጻጸም (practice of pedagogical leadership) በተመለከተ የእርስዎን አመለካከት (እይታ) የሚዳስሱ ሲሆኑ የእርስዎን አመለካከት በትክክል ሊገልጽ በሚችለውና ከተሰጡት አማራጮች አንዱ ላይ የ”✓” ምልክት በማድረግ መልስ ይስጡ።

የአማራጭ መልሶች ትርጉም፡ በጣም አልሰማማም(1) ፣ አልሰማማም(2) ፣ መወሰን አልችልም(3) ፣ እስማማለሁ (4)፣ በጣም እስማማለሁ (5)

ተ.ቁ	አረፍተ-ነገር	አማራጭ መልሶች				
	ማህበራዊ ካፒታል (social capital)	1	2	3	4	5

1	ማህበራዊ ግንኙነቶችን ለማሳደግ የተለያዩ ማህበራዊ ቡድኖች ወይም ክለቦች መስርቻለሁ					
2	ቤተሰብ ወይም ማህበረሰብ በተማሪዎች ትምህርት ላይ እንዲሳተፍ አበረታታለሁ					
3	ተንከባካቢ እና ድጋፍ ሰጪ የትምህርት ቤት ባሕል ፈጥሪያለሁ					
4	የት/ቤት ባለድርሻ አካላት እርስ በእርስ በተደጋጋሚ አንዲገናኙ አደግፋለሁ					
5	አሳታፊ-የውሳኔ አሰጣጥ (participatory-decision making) ዘዴን እጠቀማለሁ					
6	ሌሎች የት/ ቤት ባለድርሻ አካላት ታማኝ ሰዎች እንደሆኑ አስባለሁ					
7	ከሌሎች የት / ቤት ባለድርሻ አካላት ጋር በወይይት እሰራለሁ					
8	ቃሌን እጠብቃለሁ					
9	ለሌሎች የት/ ቤት ባለድርሻ አካላት ቅድሚያ አሰጣለሁ					
10	ከቃላት ይልቅ ተግባር ላይ የበለጠ አፅንዖት አደርጋለሁ					
11	በት/ቤቱ ውስጥ እምነት የሚጣልበት የአመራር ባህል ፈጥሪያለሁ					
12	የጋራ የትምህርት-ቤት ግቦችን ፈጥሪያለሁ					
13	በት/ቤቱ ውስጥ መረጃ-ልውውጥን አፋጥናለሁ					
14	የጋራ እሴቶች እንዲኖረን ከት/ቤት ባለድርሻ አካላት ጋር እሰራለሁ					
15	የት/ቤት ባለድርሻ አካላት የት/ቤቱን ግቦች በማውጣት እንዲሳተፉ አበረታታለሁ					
16	የት/ቤት ባለድርሻ አካላትን የትምህርት ቤቱን ግቦች እንዲራሳቸው ግቦች እንዲተገብሩ አድርጌያለሁ					
አካዳሚክ ካፒታል(Academic Capital)						
17	መምህራን የተለያዩ የማስተማሪያ ዘዴዎችን እንዲጠቀሙ አበረታታለሁ					
18	የተማሪዎችን ትምህርት ከነባራዊ ዓለም ጋር እንዲያገናኙ መምህራንን አበረታታለሁ					
19	ተማሪዎች የራሳቸውን ዕውቀት ፈጥረው እንዲያዳብሩ መምህራን እገዛ እንዲያደርጉላቸው አበረታታለሁ					
20	እርስ በራስ እንዲረዱ ተማሪዎችን በቡድን አደራጃቸዋለሁ					
21	መምህራን የተለያዩ ተከታታይ ግምገማ ዘዴዎችን እንዲጠቀሙ አበረታታለሁ					
22	ጥሩ አፈጻጸም ያላቸው ተማሪዎችን አበረታታለሁ፤አደንቃለሁ					
23	ጥሩ አፈጻጸም ያላቸው መምህራን አበረታታለሁ፤አደንቃለሁ					
አዕምሮዊ ካፒታል(Intellectual capital)						
24	በመምህራን መካከል የቡድን ስራ አበረታታለሁ					
25	መምህራን ልምዳቸውንና ሀሳባቸውን እንዲለዋወጡ አበረታታለሁ					
26	መምህራን የአቻ ግምገማን(peer supervision) እንዲያደርጉ አመቻቻለሁ					
27	መምህራን ልምዶቻቸውን እና ተግዳሮቶቻቸውን ለኔ እንዲያደርጉ አበረታታለሁ					
28	መምህራን ት/ቤቱን እና ርዕሰ መምህሩን በነጻነት እንዲተቹ አደርጋለሁ					
29	የት/ቤቱን ስትራቴጂ እና ድርጊታዊ እቅዶች(action plans) ከመምህራን ጋር እወያይለሁ					
30	መምህራን በከተማ ወይም በወረዳ ውስጥ ካሉ ትምህርት ቤቶች ጋር የልምድ ልወወጥ እንዲያደርጉ እሰራለሁ					
31	መምህራን ከከተማ ወይም ከወረዳ ውጭ ካሉ ትምህርት ቤቶች ጋር የልምድ ልወወጥ እንዲያደርጉ እሰራለሁ					
የሙያዊ ካፒታል(Professional capital)						
32	መምህራን ስልጠና እንዲያገኙ ሁኔታዎችን አመቻቻለሁ					
33	መምህራን ትምህርታቸውን እንዲቀጥሉ አበረታታለሁ					
34	መምህራን በሙያቸው እንዲሻሻሉ ሊ-መደበኛ ትብብር (informal collaboration) እንዲያደርጉ አበረታታለሁ					

35	መምህራንን ተከታታይ የሙያ ማሻሻያ መርሃ-ግብርን እንዲተገብሩ አበረታታለሁ					
36	ተማሪዎች እንዴት መማር እንዳለባቸው እንዲረዱ መምህራንን እደግፋለሁ					
37	የመምህራን የትምህርት-ነክ ውሳኔዎችን (teachers' instructional decisions) (ለምሳሌ ፈተና ማውጣት) የሚያከብር የትምህርት ቤት ባህል ፈጥሯለሁ					
38	ትክክለኛ ትምህርት-ነክ ውሳኔዎችን እንዲወስኑ መምህራን እደግፋለሁ					
39	መምህራን የራሳቸውን ትምህርት-ነክ ውሳኔዎችን እንዲገመግሙ አበረታታቸዋለሁ					
40	የመምህራንን ሙያዊ ውሳኔ፣ ጥበብ፣ እና ክህሎት ዎጋ (value) እሰጣለሁ					

ክፍል ሶስት፡ ስለርዕሰ-መምህራን የስነ-ልቦና ተነሳሽነት በተመለከተ ያለ እይታ (አመለካከት)

(Perception about principals' psychological empowerment)

መመሪያ፡ የሚከተሉት አረፍተ-ነገሮች ስለአርሰዎ የስነ-ልቦና ተነሳሽነት በተመለከተ የአርሰዎን አመለካከት (እይታ) የሚዳስሱ ሲሆኑ የአርሰዎን አመለካከት በትክክል ሊገልጽ በሚችለውና ከተሰጡት አማራጮች አንዱ ላይ የ”✓” ምልክት በማድረግ መልስ ይስጡ፡፡

የአማራጮች መልሶች ትርጉም፡ በጣም አልሰማማም(1) ፣ አልሰማማም(2) ፣ መወሰን አልችልም(3) ፣ እስማማለሁ (4)፣ በጣም እስማማለሁ (5)

ተ.ቁ	አረፍተ-ነገር	አማራጭ መልሶች				
		1	2	3	4	5
1	ሥራዬ ለእኔ በጣም አስፈላጊ ነው					
2	የምስራቸው ተግባራት (My job activities) ለእኔ ግላዊ ትርጉም አላቸው					
3	የምሠራው ሥራ ለእኔ ትርጉም አለው					
4	ከስራዬ ጋር የተያያዙ ተግባራትን ለማከናወን አቅም (capability) አለኝ					
5	ሥራዬን ለመስራት ባለኝ ችሎታ (ability) እተማመናለሁ					
6	ሥራዬን ለመሥራት ክህሎቶች (skills) በሚገባ አዳብረያለሁ					
7	በዲፓርትመንቴ (በትምህርት ቤቴ) ውስጥ በሚከናወኑ ተግባራት ላይ ትልቅ ተፅእኖ አለኝ (ሀሳቤ ተቀባይነት አለው)					
8	ሥራዬን እንዴት እንደምሠራ ስወስን ከፍተኛ ነፃነት አለኝ					
9	ሥራዬን በግል እና በነጻ እንድሰራ ብዙ ጠቃሚ እድሎች አሉኝ					
10	በዲፓርትመንቴ (በትምህርት ቤቴ) ውስጥ በሚከናወኑ ተግባራት ላይ ተጽእኖ የትልቅ ነው					
11	ስራዬን እንዴት ማከናወን እንደምችል ራሴ እወስናለሁ					
12	በዲፓርትመንቴ (በትምህርት ቤቴ) ውስጥ በሚከናወኑ ተግባራትን እቆጣጠራለሁ					
13	እኛ እንደ ትምህርት ቤት በምናደርገው ጥረት ውስጣዊ ተነሳሽነት አለኝ					
14	በትምህርት ቤቴ ግቦች ላይ ውስጣዊ ተነሳሽነት አለኝ					
15	ስለ ት/ቤቴ ዓላማዎች መስራት በጣም አፈልጋለሁ					
16	ለት/ቤጋችን ጥሩ መስራት ልባዊ ፍላጎቴ ነው					
17	የእኔ ሥራ ለትምህርት ቤቴ ያደረገው አስተዋጽኦ በጣም ያስደስተኛል					

**B. በመምህራን የሚሞላ መጠይቅ
አክዴሚክ ዩንቨርሲቲ**

የትምህርት ሳይንስ ሊንከቲትዩት

የዚህ መጠይቅ ዓላማ የአንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤት ርዕሰ መምህራን የስነ-ትምህርት አመራር ክንዋኔ (አፈጻጸም) (pedagogical leadership practice) በመምህራን የስነ-ልቦና ተነሳሽነት (psychological empowerment) ያለውን ተጽዕኖ በተመለከተ መምህራን ያላቸውን አጠቃላይ እይታ (perception) ለማወቅ የሚረዱ መረጃዎችን ለመሰብሰብ ነው፡፡ የዚህ ጥናት አስተማማኝነትና ትክክለኛነት የሚወሰነው አርሰዎ ለእያንዳንዱ

ጥያቄ በምትሰጡት ትክክለኛ ምላሽ ላይ ነው። ለመጠይቁ የምትሰጡት ምላሽ ምስጢራዊቱ የተጠበቀና ለጥናቱ ዓላማ ብቻ የሚውል ይሆናል። በመጠይቁ ማንኛውም ገጽ ላይ ስም መጻፍ አያስፈልግም።

በቅድሚያ ጊዜዎን ወስደው መጠይቁን ስለሞሉት አመሰግናለሁ።

ክፍል አንድ ፡ አጠቃላይ መረጃ

መመሪያ: ለሚከተሉት ጥያቄዎች ”✓” ምልክት በማድረግ ወይም የተጠየቀውን መረጃ በመጻፍ መልስ ይስጡ።

1. ፆታ: ሴት ☐ ወንድ ☐
2. የትምህርት ደረጃ: ዲፕሎማ ☐ የመጀመርያ ዲግሪ ☐ ሁለተኛ ዲግሪ ☐
3. በአጠቃላይ በማስተማር መቶ ያላገለገሉበት አመት: _____
4. የሚያገለግሉበት ማህበረሰብ ሁኔታ: ገጠር ☐ ከተማ ☐
5. ከዚህ በፊት የአስተዳደር ኃላፊነት ነበረዎት: አዎ ☐ የለም ☐
6. በአሁኑ ጊዜ ከእርስዎ በላይ ኃላፊዎች ወይም ከማህበረሰብ ጋር በማንኛውም ኮሚቴ ይሳተፋሉ አዎ ☐ የለም ☐
አዎ ካሉ ምን ምን ናቸው? _____

ክፍል ሁለት: ስለርዕሰ-መምህራን የስነ-ትምህርት አመራር ክንዋኔ (አፈጻጸም) በተመለከተ ያለ እይታ (አመለካከት) (Perception about principals' practice of pedagogical leadership)

መመሪያ: የሚከተሉት አረፍተ-ነገሮች ስለርዕሰ-መምህራን የስነ-ትምህርት አመራር ክንዋኔ (አፈጻጸም)(pedagogical leadership practice) በተመለከተ የእርስዎን አመለካከት (እይታ) የሚዳስሱ ሲሆኑ የእርስዎን አመለካከት በትክክል ሊገልጽ በሚችለውና ከተሰጡት አማራጮች አንዱ ላይ የ”✓” ምልክት በማድረግ መልስ ይስጡ።

መመሪያ-የሚከተሉት ዓረፍተ ሐሳቦች ስለአሳሽ የአመራር አመራር ስላለው የእርስዎ አመለካከት ነው

የአማራጭ መልሶች ትርጉም: በጣም አልሰማማም(1) ፣ አልሰማማም(2) ፣ መወሰን አልችልም(3) ፣ እስማማለሁ (4)፣ በጣም እስማማለሁ (5)

ተ.ቁ	አረፍተ-ነገር	አማራጭ መልሶች				
ማህበራዊ ካፒታል (social capital)		1	2	3	4	5
1	ርዕሰ-መምህራን ማህበራዊ ግንኙነቶችን ለማሳደግ የተለያዩ ማህበራዊ ቡድኖች ወይም ክለቦች መስርቷል					
2	ር/መምህራን ቤተሰብ ወይም ማህበረሰብ በተማሪዎች ትምህርት ላይ እንዲሳተፍ ያበረታታል					
3	ር/መምህራን ተንከባካቢ እና ድጋፍ ሰጪ የትምህርት ቤት ባሕል ፈጥሯል					
4	ር/መምህራን የት/ቤት ባለድርሻ አካላት እርስ በእርስ በተደጋጋሚ አንዲገናኙ ይደግፋል					
5	ር/መምህራን አሳታፊ-የውሳኔ አሰጣጥ(participatory-decision making) ዘዴን ይጠቀማል					
6	ሌሎች የት/ ቤት ባለድርሻ አካላት ታማኝ ሰዎች እንደሆኑ አስባለሁ					
7	ር/መምህራን ከሌሎች የት/ቤት ባለድርሻ አካላት ጋር በወይይት ይሰራል					
8	ር/መምህራን ቃሉን ይጠብቃል					
9	ር/መምህራን ለሌሎች የት/ ቤት ባለድርሻ አካላት ቅድሚያ ይሰጣል					
10	ር/መምህራን ከቃላት ይልቅ ተግባር ላይ የበለጠ አፅንዖት ያደርጋል					
11	ር/መምህራን በት.ቤቱ ውስጥ እምነት የሚጣልበት የአመራር ባህል ፈጥሯል					
12	ር/መምህራን የጋራ የትምህርት-ቤት ግቦችን ፈጥሯል					
13	ር/መምህራን በት.ቤቱ ውስጥ የመረጃ-ልውጥን ያፋጥናል					
14	ር/መምህራን የጋራ እሴቶች እንዲኖረን ከት/ቤት ባለድርሻ አካላት ጋር ይሰራል					
15	ር/መምህራን የት/ቤት ባለድርሻ አካላት የት/ቤቱን ግቦችን በማውጣት እንዲሳተፉ					

	የበረታታል						
16	ር/መምህራ የት/ቤት ባለድርሻ አካላትን የትምህርት ቤቱን ግቦች እንዲራሳቸው ግቦች እንዲተገብሩ ያደርጋል						
አካዳሚክ ካፒታል(Academic Capital)							
17	ር/መምህራ መምህራን የተለያዩ የማስተማሪያ ዘዴዎችን እንዲጠቀሙ ያበረታታል						
18	ር/መምህራ የተማሪዎችን ትምህርት ከአውነተኛ ዓለም ችግሮች ጋር እንዲያገናኙ መምህራንን ያበረታታል						
19	ር/መምህራ ተማሪዎች የራሳቸውን ዕውቀት ፈጥረው እንዲያዳብሩ መምህራን እገዛ እንድናደርግላቸው ያበረታታል						
20	ር/መምህራ እርስ በርስ እንዲረዳዱ ተማሪዎችን በቡድን ያደራጃል						
21	ር/መምህራ መምህራን የተለያዩ ተከታታይ ግምገማ ዘዴዎችን እንዲጠቀሙ ያበረታታል						
22	ር/መምህራ ጥሩ አፈጻጸም ያላቸው ተማሪዎችን ያበረታታል፤ያደንቃል						
23	ር/መምህራ ጥሩ አፈጻጸም ያላቸው መምህራን ያበረታታል፤ያደንቃል						
አዕምሮዊ ካፒታል(Intellectual capital)							
24	ር/መምህራ በመምህራን መካከል የቡድን ስራ ያበረታታል						
25	ር/መምህራ መምህራን ልምዳቸውንና ሀሳባቸውን እንዲለዋወጡ ያበረታታል						
26	ር/መምህራ መምህራን የአቻ ግምገማ(peer supervision) እንዲያደርጉ ያመቻቻል						
27	ር/መምህራ መምህራን ልምዶቻቸውን እና ተግዳሮቶቻቸውን ከእርሱ(ር/መምህሩ) እንዲያጋሩ ያበረታታል						
28	ር/መምህራ መምህራን ት/ቤቱን እና ርዕሰ መምህሩን በነጻነት እንዲተቹ ያደርጋል						
29	ር/መምህራ የት/ቤቱን ስትራቴጂ እና ድርጊታዊ እቅዶች(action plans) ከመምህራን ጋር ይወያያል						
30,	ር/መምህራ መምህራን በከተማ ወይም በወረዳ ውስጥ ካሉ ትምህርት ቤቶች ጋር የልምድ ልወደጥ እንዲያደርጉ ይሰራል						
31	ር/መምህራ መምህራን ከከተማ ወይም ከወረዳ ውጭ ካሉ ትምህርት ቤቶች ጋር የልምድ ልወደጥ እንዲያደርጉ ይሰራል						
የሙያዊ ካፒታል(Professional capital)							
32	ር/መምህራ መምህራን ስልጠና እንዲያገኙ ሁኔታዎችን ያመቻቻል						
33	ር/መምህራ መምህራን ትምህርታቸውን እንዲቀጥሉ ያበረታታል						
34	ር/መምህራ መምህራን በሙያቸው እንዲሻሻሉ ኢ-መደበኛ ትብብር(informal collaboration) እንዲያደርጉ ያበረታታል						
35	ር/መምህራ መምህራን ተከታታይ የሙያ ማሻሻያ መርሃ-ግብርን እንዲተገብሩ ያበረታታል						
36	ር/መምህራ ተማሪዎች እንዴት መማር እንዳለባቸው እንዲረዱ መምህራንን ይደግፋል						
37	ር/መምህራ የመምህራን የትምህርት-ነክ ውሳኔዎችን(teachers' instructional decisions)(ለምሳሌ ፈተና ማውጣት) የሚያከብር የትምህርት ቤት ባህል ፈጥሯል						
38	ር/መምህራ ጥሩ ትምህርት-ነክ ውሳኔዎችን እንዲወስኑ መምህራን ይደግፋል						
39	ር/መምህራ መምህራን የራሳቸውን ትምህርት-ነክ ውሳኔዎችን እንዲገመግሙ ያበረታታል						
40	ር/መምህራ የመምህራንን ሙያዊ ውሳኔ, ጥበብ, እና ክህሎት ዎጋ (value) ይሰጣል						

ክፍል ሶስት: ስለመምህራን የስነ-ልቦና ተነሳሽነት በተመለከተ ያለ እይታ (አመለካከት)

(Perception about teachers' psychological empowerment)

መመሪያ: የሚከተሉት አረፍተ-ነገሮች ስለእርስዎ የስነ-ልቦና ተነሳሽነት በተመለከተ የእርስዎን አመለካከት (እይታ) የሚዳሰሱ ሲሆኑ የእርስዎን አመለካከት በትክክል ሊገልጽ በሚችለውና ከተሰጡት አማራጮች አንዱ ላይ የ”✓” ምልክት በማድረግ መልስ ይስጡ፡፡

መመሪያ-የሚከተሉት ዓረፍተ ሐሳቦች ስለአሳሽ የአመራር አመራርዎ ስላለው የእርስዎ አመለካከት ነው

የአማራጮች መልሶች ትርጉም፡ በጣም አልሰማማም(1) ፣ አልሰማማም(2) ፣ መወሰን አልችልም(3) ፣ እስማማለሁ (4)፣ በጣም እስማማለሁ (5)

ተ.ቁ	አረፍተ-ነገር	አማራጭ መልሶች				
		1	2	3	4	5
1	ሥራዬ ለእኔ በጣም አስፈላጊ ነው					
2	የምሰራቸው ተግባራት (My job activities) ለእኔ ግላዊ ትርጉም አላቸው					
3	የምሠራው ሥራ ለእኔ ትርጉም አለው					
4	ከስራዬ ጋር የተያያዙ ተግባራትን ለማከናወን አቅም(capability) አለኝ					
5	ሥራዬን ለመስራት ባለኝ ችሎታ(ability) አተማመናለሁ					
6	ሥራዬን ለመሥራት ክህሎቶች(skills) በሚገባ አዳብራለሁ					
7	በዲፓርትመንቱ (በትምህርት ቤቱ) ውስጥ በሚከናወኑ ተግባራት ላይ ትልቅ ተፅእኖ አለኝ(ሀሳቤ ተቀባይነት አለው)					
8	ሥራዬን እንዴት እንደምሠራ ስወስን ከፍተኛ ነፃነት አለኝ					
9	ሥራዬን በግል እና በነጻ እንድሰራ ብዙ ጠቃሚ እድሎች አሉኝ					
10	በዲፓርትመንቱ (በትምህርት ቤቱ) ውስጥ በሚከናወኑ ተግባራት ላይ ተጽእኖ ትልቅ ነው					
11	ስራዬን እንዴት ማከናወን እንደምችል ራሴ እወስናለሁ					
12	በዲፓርትመንቱ (በትምህርት ቤቱ) ውስጥ በሚከናወኑ ተግባራትን አቆጣጠራለሁ					
13	እኛ እንደ ትምህርት ቤት በምናደርገው ጥረት ውስጣዊ ተነሳሽነት አለኝ					
14	በትምህርት ቤቱ ግቦች ላይ ውስጣዊ ተነሳሽነት አለኝ					
15	ስለ ት/ቤቱ ዓላማዎች መስራት በጣም እፈልጋለሁ					
16	ለት/ቤታችን ጥሩ መስራት ልባዊ ፍላጎቴ ነው					
17	የእኔ ሥራ ለትምህርት ቤቱ ያደረገው አስተዋጽኦ በጣም ያስደስተኛል					

EK-7-ÖLÇME ARACININ İZİN YAZILARI

9/21/2019 Yahoo Mail - Re: Letter Seeking Permission to Use Questionnaire Tool

Re: Letter Seeking Permission to Use Questionnaire Tool

From: Gretchen Spreitzer (spreitze@umich.edu)

To: lkelemu@yahoo.com

Date: Wednesday, March 6, 2019, 01:56 PM PST

Hello, yes, you have my permission! I hope to learn from you! Best wishes!

On Wed, Mar 6, 2019 at 6:33 AM Kelemu Zelalem Berhanu <lkelemu@yahoo.com> wrote :

Dear Prof.Dr. Gretchen Spreitzer

I am a Ph.D. student in Akdeniz University writing a dissertation titled, the effects of pedagogical leadership practice of primary school principals on principals' and teachers' psychological empowerment under the direction of my supervisor Prof. Dr. Ali Sabanci, who you can be reached at +905052554300 or at alisabanci@akdeniz.edu.tr.

I would like your permission to use the PSYCHOLOGICAL EMPOWERMENT SCALE in my research study. Please indicate so by replying to me through e-mail: lkelemu@yahoo.com

Sincerely,

Kelemu Zelalem Berhanu

--

Gretchen Spreitzer

Keith E. and Valerie J. Alessi Professor of Business Administration

Interim Chair, Management and Organizations

Professor of Management and Organizations

Ross School of Business

Ann Arbor, MI 48109-1234

(734) 936.2835

<http://webuser.bus.umich.edu/spreitze/>

Ek- 8-ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Kelemu Zelalem BERHANU

Doğum Yeri ve Tarihi: Etiyopya / 02.03.1990

Eğitim Durumu

Lise Öğrenimi: 2008, Amanuel Preparatory

Lisans Öğrenimi: 2011, Debre Markos Üniversitesi, Social sciences and humanities (Sosyal bilimler ve beşeri bilimler)

Yuksek Lisans Öğrenimi: 2014, Addis Ababa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikoloji Enstitüsü Bölümü

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar: Arba Minch Üniversitesi, Etiyopya

Kitaplar

Berhanu, K.Z.(2014). *Perceived benefits and risks towards the use of traditional medicine: A focus from Addis Ababa University students for the treatment of mental disorders*. LAP Lambert Academic Publishing: German. ISBN-978-3-659-62399-8

Makaleler

- Almkudad, M and Berhanu, K.Z.(2020). The opportunities, challenges and factors influencing international students' academic performance at Akdeniz University, Turkey. *European Journal of Education Studies*, 7,1,277-295. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3712418>.

-Berhanu, K.Z. and Sabanci, A.(2019). Factors influencing teachers' motivation and strategies taken to improve their motivation by principals: Ethiopia as a sample. *Mehmet Akif Ersoy University. Journal of Education Faculty*, 52,237-260. DOI: 10.21764 /mauefd.559945.

-Berhanu, K.Z., and Sabanci, A.(2017). Turkish and Ethiopian teachers' views about students' undesirable behaviors in the classroom and the techniques they use to cope up with: a case study. *European Journal of Education Studies*, 3,11,307-337.

-Berhanu, K.Z.(2013). Overall perception towards the use of traditional medicine for treatment of mental disorders: the case of Arba Minch University. *American Scientific Research Journal of Engineering, Technology, and Sciences (ASRJETS)*, 6,1, 32-52

Hakemli kongre bildirisi kitaplarında yer alan yayınlar

Sabanci A., Berhanu K.Z, "Factors influencing primary school teachers' motivation and strategies taken to improve their motivation", 9th International Congress on New Trends in Education, Antalya, Turkey, 10-12 Mayıs 2018, pp.64 [\(Link\)](#)

Sabancı A., Berhanu K.Z, " Factors influencing university students' academic achievement and strategies taken to improve achievement ". 9th International Congress on New Trends in Education, Antalya, Turkey, 10-12 Mayıs 2018, pp.63([Link](#))

Sabancı, A., and Berhanu,K.,Z(2017).Turkish and Ethiopian teachers' views about students' undesirable behaviors in the classroom and the techniques they use to cope up with: a comparative study.26th International education sciences Congress, Antalya, Turkey, 20-23 April 2017,pp.747-748.

Çalıştay, Konferans vb. Bilimsel Toplantılara Katılım

9th International Congress on New Trends in Education, Antalya, Turkey, 10-12 Mayıs 2018,

İletişim

E-Posta Adresi:lkelemu@yahoo.com

Telefon: 0539202037

Tarih:11/09/2020

Kelemu Zelalem BERHANU

ORIJINALLIK RAPORU

% 13	% 6	% 4	% 12
BENZERLIK ENDEKSI	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	Submitted to Adnan Menderes Üniversitesi Öğrenci Ödevi	% 7
2	Submitted to Akdeniz University Öğrenci Ödevi	% 1
3	Submitted to TechKnowledge Turkey Öğrenci Ödevi	% 1
4	www.eyuder.org İnternet Kaynağı	<% 1
5	Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University Öğrenci Ödevi	<% 1
6	ebad-jesr.com İnternet Kaynağı	<% 1
7	www.jret.org İnternet Kaynağı	<% 1
8	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) Öğrenci Ödevi	<% 1

Kelemu Z. Berhanu

Prof. Dr. Ali Sabancı

EK-10-BİLDİRİM

Hazırladığım raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım: Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir. Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Raporumun 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Eylül/2020

Kelemu Zelalem BERHANU