

T.C.
ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI

ÖĞRENME ODAKLI LİDERLİĞİN KOLEKTİF ÖĞRETMEN
KÜLTÜRÜNE ETKİSİ: MÜDÜRE VE MESLEKTAŞA GÜVENİN
DESTEKLEYİCİ ROLÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUSTAFA ÇELİK

DANIŞMAN
PROF. DR. MEHMET ŞÜKRÜ BELLİBAŞ

ADİYAMAN, 2024

ÖZET

ÖĞRENME ODAKLI LİDERLİĞİN KOLEKTİF ÖĞRETMEN KÜLTÜRÜNE ETKİSİ: MÜDÜRE VE MESLEKTAŞA GÜVENİN DESTEKLEYİCİ ROLÜ

Mustafa ÇELİK

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Adıyaman Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Şubat/2024

Danışman : Prof. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ

Bu araştırmanın amacı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin öğrenme odaklı liderlik davranışları ile kolektif öğretmen kültürü arasındaki ilişkide müdüre ve meslektaşına güvenin destekleyici rolünün incelenmesidir. Bu çalışmada, nicel yöntemlerden kesitsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada yapısal eşitlik modellemesi (YEM) ile öğrenme odaklı liderliğin kolektif öğretmen kültürü üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisini, aracı değişken olarak meslektaşına güven ile incelerken, müdüre güvenin öğrenme odaklı liderliğin öncülü olarak ele alınmıştır. Araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Adıyaman il merkezinde bulunan devlet ve özel okullarında görev yapan ortaokul öğretmenlerinden oluşmaktadır. Evrene ilişkin örneklem basit seçkisiz örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak, öğrenme odaklı liderlik ölçeği, güven ölçeği ve kolektif öğretmen kültürü ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi için SPSS ve Mplus istatistik paket programları kullanılmıştır. Bulgular öğrenme odaklı liderliğin, meslektaşların birbirlerine olan güvenlerine ilişkin inançlarını artırarak öğretmenlerin kolektif kültürünü etkileyen belirgin bir faktör olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin müdüre olan güveninin müdürün öğrenme odaklı liderliği üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu ve öğrenme odaklı liderliğinin kolektif öğretmen kültürü üzerinde doğrudan meslektaşına güvenin ise dolaylı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma, öğrenme odaklı liderliği etkileyen faktörlerin aynı zamanda kolektif öğretmen kültürü üzerindeki etkilerine ilişkin sınırlı ulusal ve uluslararası çalışmaların bulunduğu kolektif öğretmen kültürü literatürüne katkı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme odaklı liderlik; Müdüre güven, Meslektaşına güven; Kolektif öğretmen kültürü; Öğretmen; Okul müdürü.

ABSTRACT

THE EFFECT OF LEARNING-FOCUSED LEADERSHIP ON THE COLLECTIVE TEACHER CULTURE: THE SUPPORTING ROLE OF TRUST IN PRINCIPAL AND COLLEAGUES

Mustafa CELIK

Department of Educational Sciences

Adıyaman University, Graduate Education Institute, February/2024

Supervisor: Prof. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ

This research aims to examine the supporting role of trust in the principal and colleague in the relationship between the learning-oriented leadership behaviors of school principals and the collective teacher culture, according to the opinions of teachers working in secondary schools. In this study, a cross-sectional survey method was used. While the study examined the direct and indirect effects of learning-oriented leadership on collective teacher culture with structural equation modeling (SEM), with trust in colleagues as a mediating variable and trust in the principal as an antecedent of learning-oriented leadership. The research population consists of secondary school teachers working in public and private schools in Adıyaman in the 2021-2022 academic year. The sample for the population was determined by the simple random sampling method. Learning-oriented leadership, teacher and principal trust and collective teacher culture scales were employed to collect the data. SPSS and Mplus statistical packages were used in the analysis of the data. Findings showed that learning-oriented leadership is a salient factor influencing teachers' collective culture by increasing colleagues' beliefs about their trust in each other. In addition, teachers' trust in the principal has a direct effect on the principal's learning-oriented leadership, and that learning-oriented leadership has a direct effect on the collective teacher culture, while trust in colleagues has an indirect effect. This study contributes to the collective teacher culture literature, where there are limited national and international studies on the effects of factors affecting learning-oriented leadership on collective teacher culture.

Keywords: Learning-centered leadership; Principal trust; Colleagues trust; Collective teacher culture; Teacher; School principal.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Adıyaman Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....
Mustafa ÇELİK

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının konusunun belirlenmesi, içeriğinin hazırlanması, verilerin analizi ve yorumlanması süreçlerinde beni yönlendiren yazım aşamasında desteklerini esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, ders dönemi ile tez sürecinde desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Kenan ÖZCAN, Prof. Dr. Çağlar ÇAĞLAR, Doç. Dr. Nazife KARADAĞ'a, Doç. Dr. Mehmet Fatih KARACABEY'e ve Prof. Dr. Deniz TAŞDEMİR KORKMAZ'a sağladıkları eleştiri, öneri ve yönlendirmelerle tez çalışmasının bilimsel derinliğine katkıda bulundukları için teşekkür ederim. Aynı zamanda, tez savunma jürisinde yer alan Doç. Dr. Mahmut POLATCAN'a teşekkürlerimi sunarım. Ders dönemi boyunca bilgi ve tecrübelerinden istifade ettiğim değerli hocalarıma, veri toplama sürecinde destek olan tüm müdür ve öğretmen arkadaşlarıma, ayrıca çalışmalarımda benden destek ve fikirlerini esirgemeyen arkadaşım, dostum merhum Uzman Öğretmen Muhammed Kürşad LEBA, Uzman Psikolojik Danışman Yaşar AYDOĞDU, Uzman öğretmenler Musa POLAT, Harun YALÇIN ve Pınar GÖKSU'ya sunmuş oldukları katkı ve görüşlerinden dolayı teşekkür ederim. Manevi destekleri ile bu sürece katkı sunan annem Gazal ÇELİK ve babam Şeyho ÇELİK'e, kıymetli çocuklarım Yusuf Nabi, Ahmet Yuşa ve İbrahim Safa'ya ve canım eşim Burçin Hatice ÇELİK'e teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER SAYFASI

	Sayfa
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	ix
TABLOLAR/ÇİZELGELER DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Cümlesi.....	3
1.2. Alt Problemler	3
1.3. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Tanımlar	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1. Örgüt Kültürü	6
2.2. Okul Kültürü.....	7
2.3. Kolektif Öğretmen Kültürü	7
2.3.1. Ortak değerler	8
2.3.2. Değerler uyumu.....	9
2.3.3. Kolektif öğretmen yeterliği.....	9
2.3.4. Destekleyici meslektaşlar	10
2.3.5. Öğretmen iş birliği	10
2.3.6. Öğretmenler arası ortak anlayış	11
2.4. Liderlik Kavramı	12
2.4.1. Öğretimsel liderlik nedir?	13
2.4.2. Dönüşümcü liderlik nedir?	14
2.4.3. Dağıtılmış liderlik nedir?.....	16

2.4.4. Öğrenme odaklı liderlik nedir?.....	17
2.5. Liderlik ve Kültür Arasındaki İlişki	20
2.6. Öğrenme Odaklı Liderlik ile Kolektif Öğretmen Kültürü Arasındaki İlişki... ..	21
2.7. Örgütsel Güven	21
2.7.1. Müdüre güven	22
2.7.2. Meslektaş güven.....	23
2.8. Meslektaş Güven ile Kolektif Öğretmen Kültürü Arasındaki İlişki.....	23
2.9. Meslektaş Güven ile Öğrenme Odaklı Liderlik Arasındaki İlişki	24
2.10. Müdüre Güven ile Öğrenme Odaklı Liderlik Arasındaki İlişki.....	24
2.11. Öğrenme Odaklı Liderlik, Kolektif Öğretmen Kültürü ve Güven Kavramlarının Birbirleriyle Olan İlişkisi.....	25
3. YÖNTEM.....	28
3.1. Araştırmanın Modeli.....	28
3.1.1. Yapısal eşitlik modellemesi (YEM).....	28
3.2. Evren ve Örneklem	29
3.3. Veri Toplama Araçları.....	31
3.3.1. Kolektif öğretmen kültürü ölçeği.....	31
3.3.2. Öğrenme odaklı liderlik ölçeği.....	32
3.3.3. Güven ölçeği.....	34
3.4. Verilerin Analizi.....	35
4. BULGULAR	38
4.1. Puan aralıkların yorumlanması	38
4.2. Tanımlayıcı İstatistikler	38
4.3. Öğretmenlerin Öğrenme Odaklı Liderliğe İlişkin Algı Düzeylerinin Farklı Değişkenler Bağlamında İncelenmesi	40
4.4. Öğretmenlerin Kolektif Öğretmen Kültürüne İlişkin Algı Düzeylerinin Demografik Değişkenler Bağlamında İncelenmesi	43
4.5. Öğretmenlerin Müdüre ve Meslektaş Güven Altboyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Farklı Değişkenler Bağlamında İncelenmesi.....	46
4.6. Korelasyon Analizi Sonuçları	49
4.7. Modelin Ölçüm Modellerine Uygun Sonuçları	50
4.8. Teorik Yapısal Eşitlik Modeline Uygun Modelin Sonuçları.....	51

5. TARTIŞMA	54
5.1. Tartışma.....	54
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	57
6.1. Sonuç.....	57
6.2. Politika Yapıcılara Öneriler	58
6.3. Sınırlıklar ve Gelecekteki Araştırmalar İçin Öneriler	58
KAYNAKÇA.....	60
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	



TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1. Araştırmanın evrenine ilişkin dağılımı	29
Tablo 3.2. Öğretmenlere ilişkin tanımlayıcı istatistiki veriler	30
Tablo 3.3. Araştırmaya ilişkin sorular ve veri analizinde kullanılan istatistiki teknikler ...	36
Tablo 4.1. Puan aralıklarının yorumlanması (Kaynak: Tekin, 2019)	38
Tablo 4.2. Ölçme araçlarından elde edilen değerler, basıklık ve çarpıklık katsayıları	39
Tablo 4.3. Öğretmenlerin öğrenme odaklı liderliğe ilişkin algılarının cinsiyete göre t-testi sonuçları	40
Tablo 4.4. Öğretmenlerin öğrenme odaklı liderliğe ilişkin algılarının eğitim düzeylerine göre t-testi sonuçları	41
Tablo 4.5. Öğretmenlerin öğrenme odaklı liderliğe ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkeni bağlamındaki betimsel istatistikler.....	42
Tablo 4.6. Öğretmenlerin ÖOLÖ ve alt boyutlarına ilişkin algılarının mesleki kıdemlerine göre ANOVA sonuçları	43
Tablo 4.7. Öğretmenlerin kolektif öğretmen kültürü ölçeğine ilişkin algılarının cinsiyete göre t-testi sonuçları	44
Tablo 4.8. Öğretmenlerin kolektif öğretmen kültürü ölçeğine ilişkin algılarının eğitim düzeylerine göre t-testi sonuçları.....	45
Tablo 4.9. Öğretmenlerin kolektif öğretmen kültürü ölçeğine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkeni bağlamındaki betimsel istatistikler.....	45
Tablo 4.10. Öğretmenlerin kolektif öğretmen kültürü ölçeğine ve alt boyutlarına ilişkin algılarının mesleki kıdemlerine göre anova sonuçları	46
Tablo 4.11. Öğretmenlerin müdüre ve meslektaşına güven altboyutlarına ilişkin algılarının cinsiyete göre t-testi sonuçları.	47

Tablo 4.12. Öğretmenlerin müdüre ve meslektaşına güven altboyutlarına ilişkin algılarının eğitim düzeylerine göre t-testi sonuçları	47
Tablo 4.13. Öğretmenlerin müdüre ve meslektaşına güven altboyutlarına ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkeni bağlamındaki betimsel istatistikler	48
Tablo 4.14. Öğretmenlerin müdüre ve meslektaşına güven alt boyutlarına ilişkin algılarının mesleki kıdemlerine göre anova sonuçları	49
Tablo 4.15. Tanımlayıcı istatistikler, güvenilirlik ve arasındaki korelasyon değişkenlerine ait sonuçları	50
Tablo 4.16. Ölçüm modelinde kullanılan yapılar için DFA sonuçları.....	51
Tablo 4.17. Ana modelin ön yükleme (Bootstrapping) sonuçları.....	52

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 3. 1. Araştırmanın modeli	27
Şekil 3. 2. Yapısal eşitlik modeline uygun modelin sonuçları	51



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

KÖKÖ	: Kolektif Öğretmen Kültürü Ölçeği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MG	: Meslektaş Güven
MuG	: Müdüre Güven
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
ÖOLÖ	: Öğrenme Odaklı Liderlik Ölçeği
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
T	: Güven Ölçeği
YEM	: Yapısal Eşitlik Modeli

1. GİRİŞ

Okullar, öğrenci üzerinde etkileri olan sosyal kompleks sistemlerdir. Sosyal sistemlerin oluşumunu sağlayan bileşenler, okulların çalışma şekillerini, değerlerini ve inançlarını okullara yansıtarak bir okul kültürünün oluşmasını sağlamaktadır (Chen vd., 2023). Okul kültürü, bu yapıların bir araya gelmesiyle oluşan değerler, normlar ve inançlar sistemi olarak okulu şekillendirmektedir. Kolektif kültür ise bireyler arasındaki değerleri, normları ve inançları vurgular. Okul liderleri, bu kültürü oluşturmak, sürdürmek ve yaygınlaştırmak için kilit rol oynamaktadır (Çoban vd., 2023).

Eğitimde liderlik, sadece bir okulu yönetme sorumluluğu değil, aynı zamanda öğrenmeyi teşvik etme ve gelişimi destekleme sorumluluğunu da içermektedir (Bellibaş ve Gümüş, 2019). Okul liderleri, okul kültürünü oluşturmak ve sürdürmek için okulun değer ve inançlarını okulun paydaşlarına iletebilmelidir. Öğrenciler, öğretmenler ve okuldaki diğer paydaşlar arasında ilişkisel bağın oluşması sürecinde okul müdürleri önemli roller üstlenmektedir (Sergiovanni, 1984). Liderlerin değerler, normlar ve paylaşılan beklentiler gibi örgütlenme kültürünün temel unsurlarının oluşmasında önemli alabilmektedir. Okul liderleri okul kültürünü öğretmenler aracılığıyla ve öğretmenlerle birlikte şekillendirmekte veya değiştirmektedir (Southworth, 2004).

Okuldaki sosyal ortamın öğretmen motivasyonu için önemli etkileri bulunmaktadır. Öğretmenler arasındaki sosyal etkileşimin kalitesi, öğretmenlerin iş birliği isteklerini ve dolayısıyla ortak çaba yoluyla başarıya ulaşma deneyimlerini etkileyen bir faktör olarak ortaya konmuştur (Çoban vd., 2023). Bu ve benzeri deneyimler, kolektif öğretmen yeterliğinin geliştirilmesine katkı sunmaktadır (Bandura, 1997). Lee vd., (2011) araştırması, öğretmenler arasında olumlu ve destekleyici sosyal ilişkilerin, kolektif öğretmen yeterliğiyle sıkı bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, okul ortamındaki sosyal etkileşimlerin kalitesi, ortak bir çaba ile başarıya ulaşma inancının artırılmasıyla doğrudan ilişkilendirilebilir. Okul ortamındaki destekleyici sosyal ortam, kolektif öğretmen yeterliğini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Okul içindeki sosyal etkileşimler, öğretmenler arasındaki iş birliği ve dayanışma ile şekillenmektedir (Çoban vd., 2023). Bu destekleyici sosyal ortam, öğretmenlerin birbirlerine güvenmelerini sağlar ve birlikte daha etkili çözümler üretebilmelerine olanak tanır (E. Skaalvik ve S. Skaalvik, 2021).

Liu vd., (2021) tarafından yapılan çalışmaya göre, öğretmen motivasyonunu güçlendirmenin temel unsurlarından biri, olumlu sosyal etkileşimlere ek olarak iş birliği ve kolektif öğretmen yeterliği üzerinde odaklanmaktır. Araştırmaya göre, öğretmenlerin

deneyimlerini paylaşılması ve karşılıklı birbirlerine destek olmaları, okullarda olumlu bir çalışma ortamının oluşmasına katkı sağlar. Öğretmenler arasındaki iş birliği, ortak hedeflere ulaşma ve öğrenci gelişimini artırma konularında önemli bir rol oynar (Çağlar ve Çınar, 2021). Bu bağlamda, kolektif öğretmen yeterliği kavramı, öğretmenler arasındaki etkileşimleri güçlendirecek şekilde eğitim ortamlarını daha destekleyici ve verimli hale getirebilir (Çağlar, 2013). Bu nedenle, kolektif öğretmen yeterliği, eğitim kurumlarında olumlu bir sosyal dinamik oluşturarak öğretmen motivasyonunu güçlendirebilir ve daha etkili bir öğrenme ortamının oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

Eğitim ortamlarında etkileşim kuran bireyler arasındaki iletişim ve iş birliğini şekillendiren önemli bir diğer faktör ise güvendir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Eğitimdeki güven dinamikleri, bireylerin birbirlerine ve okulun diğer paydaşlarına olan güven algısı üzerinden şekillendiği düşünülmektedir. Destekleyici davranışlar sergileyen müdürler öğretmenler arasında yüksek düzeyde güven oluştururken, kısıtlayıcı ve yönlendirici davranışlar sergileyen müdürler öğretmenler arasında düşük düzeyde güven oluşturmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Güven kavramının yardımseverlik, açıklık, güvenilirlik, yeterlilik ve dürüstlük gibi birçok katmanı vardır (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999).

Liderlik, güven ve kolektif kültür arasındaki kompleks ilişkiler, eğitimdeki başarılı uygulamaların anlaşılmasında kilit bir öneme sahiptir (Çoban vd., 2023). Bir liderin etkili liderlik pratikleri, öğretmenler arasında güven oluşturabilir ve bu da kolektif bir kültürün gelişimini destekleyebilir. Öğretmenler arasında kurulan bu güven ortamı, açık iletişimi teşvik eder, fikir alışverişini artırır ve işbirliği için sağlam bir temel oluşturur. Bu bağlamda, liderlik, ekip üyeleri arasındaki güveni pekiştirerek kolektif bir kültürün oluşturulmasına liderlik eder. Entegre bir bakış açısıyla, öğrenme odaklı liderlik, eğitim liderinin üç liderlik modelini (öğretimsel liderlik, dönüşümcü liderlik ve dağıtıcı liderlik) aynı anda kullanarak daha etkili bir liderlik stratejisi geliştirebileceğini ileri sürmektedir (Bellibaş ve Gümüş, 2019). Bu, öğrenci başarısını ve öğretmen gelişimini destekleyen kapsamlı bir liderlik perspektifini vurgular. Bu nedenle tek tek liderlik modellerini incelemek yerine bu entegre bakış açısını benimsemek daha uygun bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Öğrenme odaklı liderlik ilkelerine odaklanan çalışmalarda güvenin yeterince vurgulanmaması, liderin etkisinin tam anlamıyla anlaşılmasını engelleyebilir. Güven, liderin açıklık, dürüstlük, güvenilirlik ve yardımseverlik gibi özellikleriyle gösterdiği liderlik tarzını güçlendirebilir. Bu unsurların müdürler tarafından etkili bir şekilde sergilenmesi, liderin

öğretmenler ve diğer paydaşlar üzerinde olumlu bir etki bırakmasını destekleyebilir (Özcan vd., 2018). Literatürde genellikle okul kültürüne odaklanılırken, özellikle kolektif bir kültürün değeri yeterince vurgulanmamıştır (Bellibaş vd., 2021). Okul kültürü, bir eğitim kurumunun değerleri, normları ve inançlarını yansıtan önemli bir yapıdır. Okul kültürünün kolektif bir şekilde oluşturulması, paydaşların birlikte hareket etmesini, ortak bir amaç etrafında birleşmesini ve bu kültürü birlikte paylaşmasını içermektedir. Öğrenme odaklı liderlik bağlamında, okul müdürlerinin sadece okul kültürünü değil, aynı zamanda bu kültürün kolektif bir çerçevesini oluşturmak için çaba sarf etmeleri önemlidir. Kolektif kültür, bireyler arasında paylaşılan değerleri, normları ve inançları vurgular, bu da bir ekip ruhu ve ortak bir hedefe doğru yönlendiren bir etkileşim sağlamaktadır (Karadağ ve Bellibaş, 2017). Okul liderlerinin sadece okul kültürünü değil, aynı zamanda kolektif kültürü güçlendirmeleri, öğretmenler arasındaki iş birliğini artırabilir ve aralarındaki bağları güçlendirerek eğitim ortamını daha olumlu hale getirebilir. Bu bağlamda gelecekteki çalışmalarda, okul kültürü ile birlikte kolektif kültürün önemi daha fazla vurgulanmalı ve liderlerin bu iki unsuru bir arada nasıl güçlendirebileceği detaylı bir şekilde incelenmelidir.

Bu çalışma, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin perspektifinden yola çıkarak, okul müdürlerinin öğrenme odaklı liderlik davranışları ile müdüre ve meslektaşına duyulan güven algıları arasındaki ilişkileri detaylı bir şekilde incelemektedir. Aynı zamanda bu çalışma müdürlerin öğrenme odaklı liderlik davranışlarının öğretmenlerin güven algıları ve kolektif öğretmen kültürü üzerindeki etkilerini anlamaya yönelik bir çaba içerisindedir. Araştırmada elde edilen bulgular, okul yönetiminin daha etkili bir şekilde planlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca okul kültürüne yönelik literatürdeki eksikliklerden biri de çalışmaların genellikle okul liderlerinden ziyade okul kurumlarına odaklanmasıdır. Bu çalışma, okul kültürünün kolektif bir yapı olduğunu vurgulayarak, öğrenci başarısı ve öğretmen gelişimine etkili bir şekilde katkıda bulunabilecek kolektif bir kültürün nasıl oluşturulduğunu anlamayı hedeflemektedir.

1.1. Problem Cümlesi

Öğrenme odaklı liderliğin kolektif öğretmen kültürüne etkisinde müdüre ve meslektaşına güvenin destekleyici rolü nedir?

1.2. Alt Problemler

- a) Meslektaşına güven ile kolektif öğretmen kültürü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- b) Öğrenme odaklı liderlik ile meslektaşına güven arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- c) Öğrenme odaklı liderlik ile kolektif öğretmen kültürü arasındaki ilişkide meslektaşına güvenin aracılık rolü var mıdır?
- d) Öğrenme odaklı liderlik ile kolektif öğretmen kültürü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- e) Müdüre güven ile öğrenme odaklı liderlik arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada amaç öğrenme odaklı liderliğin kolektif öğretmen kültürüne etkisinde müdüre ve meslektaşına güvenin destekleyici rolünü incelemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Uluslararası alanyazında; öğrenme odaklı liderlik, örgütsel güven ve kolektif öğretmen kültürüne ilişkin çalışma ve araştırmalara rastlamak mümkündür. Bu araştırmalarda okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okullarda hissedilen güven duygusu öğretmenlerin okullarına dair deneyimleri ve okul kültürü arasında ilişkilerin olduğu görülmektedir (Campoli, 2017; Moller vd., 2013; E. Skaalvik ve S. Skaalvik, 2021). Çalışanların çalıştıkları okullara güven duymaları, okullarıyla yüksek düzeyde iş birliği göstermelerini teşvik edebileceği düşünülmektedir. Güven, bir örgütün iç ilişkilerini güçlendirir ve iş birliği kültürünün olumlu yönlerini gösteren önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Rousseau vd., 1998; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Yapılan alanyazın taramasında eğitim yönetimi alanında öğrenme odaklı liderlik algısı ile kolektif öğretmen kültürü arasındaki ilişkide müdüre güvenin müdürün liderliği üzerindeki etkisi ve meslektaşına güvenin aracılık rolünün incelendiği bir tez/makale çalışmasına rastlanmadığı görülmektedir. Bu çalışma; öğrenme odaklı liderlik, müdüre güven, meslektaşına güven ve kolektif öğretmen kültürü kavramlarının birbirleriyle olan ilişkileri bağlamında eğitim yönetimi ve öğretmen performansı alanındaki literatürü zenginleştireceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin okul yönetimine güveni artırmak ve okulların daha etkili yönetilmesini sağlamak için bilimsel araştırmalara dayanan stratejilerin kullanılması önemlidir. Bu stratejiler arasında iletişimin güçlendirilmesi, katılımcılığın teşvik edilmesi, profesyonel gelişimin desteklenmesi, adalet ve eşitliğin sağlanması, destekleyici liderlik tarzının benimsenmesi, etkili performans geri bildirimlerinin sağlanması ve kaynakların etkin kullanımının teşvik edilmesi gibi unsurlar yer almaktadır. Bu yaklaşımlar, eğitim

araştırmacıları, politika yapıcıları ve uygulayıcılar için önemli bir çerçeve sunabilir ve okul yönetimine ilişkin daha verimli ve sürdürülebilir stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

1.5. Tanımlar

Öğrenme Odaklı Liderlik: Öğrenmenin önemine odaklanan bir liderlik modeli olarak vurgulamaktadır (Dimmock, ve Walker, 2000).

Örgütsel Güven: Makiewicz (2011) güveni, ‘bir kişinin, bir örgüt içindeki diğer bireylerin veya grupların niyetlerinin dürüst ve adil olduğuna dair inanç’ olarak tanımlar.

Kolektif Öğretmen Kültürü: Kolektif öğretmen kültürü, öğretmenlerin okul misyonuna ilişkin öğretmen birlikteliğini içeren güçlü bir topluluk yönelimi olarak tanımlanmıştır (Moller vd., 2013).

Aracılık Rolü: Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında ve farklı faktörlerin de anlamlı etkiye sahip olma ya da olmama durumudur (Baron ve Kenny, 1986).

Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM): YEM, gözlemlenen ve gözlemlenmeyen değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerin nasıl olduğuna dair ortaya atılan hipotezlere dayanarak, tanımlanmış çok değişkenli modelleri ve modeldeki ilişkileri belirlemek için kullanılan bir araç olarak kabul edilmektedir (Hoyle, 1995).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde liderlik ve liderlik modelleri, örgütsel güven ve altboyutları, örgüt kültürü ve kolektif öğretmen kültürü kavramlarına ilişkin literatürdeki önemli çalışmalara dayanarak bilgiler verilmiştir.

2.1. Örgüt Kültürü

Günümüzde ‘kültür’ yönetim uygulamalarının başarısında önemli bir rol oynar (Kull ve Wacker, 2010; Power vd., 2010). Kültürü birden çok boyutta işlevselleştiren çeşitli ulusal ve örgütsel kültür modelleri vardır (Hofstede vd., 1990; Hofstede, 1998; Schwartz, 1994; Trompenaars ve Hampden-Turner, 1998). Ulusal kültür, bir toplumun üyeleri tarafından paylaşılan ve toplumundaki bireylerin genel davranışlarını şekillendiren kültür olarak tanımlanmaktadır (Hofstede, 1980). Örgüt kültürü, bir örgütün üyelerini diğerlerinden ayıran, çalışanların zihinlerinde yer alan kolektif program olarak tanımlanmaktadır (Hofstede vd., 1990; Hofstede, 1998).

Bir örgütün kültürü genellikle örgütün inançları, değerleri, varsayımları ve işlerin nasıl olması gerektiğine dair tercihleri ile başladığı görülmektedir. Bu inançlar, değerler, varsayımlar ve uygulamalar, örgüt üyeleri tarafından farkında olmadan bir şeyler hakkında düşünmenin, bir şeyler yapmanın ve davranmanın doğru yolu olarak kabul edilmekte ve çeşitli sosyalleşme yollarıyla yeni gelenlere aktarılmaktadır (Bush, 2003). Bireyler kendilerini grupla özdeşleştirdiklerinde ve gruba bağlı kaldıklarında, bireylerin davranışları grup normları ve değerleri tarafından güçlü bir şekilde etkilemektedir (Hannah vd., 2011). Bir birey, sosyal grup içinde genel olarak olumlu bir sosyal ilişkililik duygusu geliştirebilir. Bu durum sosyal olarak arzu edilen veya kabul edilebilir değerlerin içselleştirilmesini destekler ve bireylerin sosyal grup içindeki davranışlarını düzenlemelerine yardımcı olmaktadır (Wentzel, 2003). Okul müdürleri, okul içindeki kültürü, değerleri ve inançları hem devam ettirmekten hemde başkalarına iletmekten sorumlu oldukları görülmektedir. Okul müdürleri okuldaki kültürü, öğrenciler, öğretmenler ve okuldaki diğer paydaşlar arasındaki ilişkisel bağ aracılığıyla sağlamaktadır (Sergiovanni, 1984). Sonuç olarak liderler değerler, normlar ve paylaşılan beklentiler gibi örgütlenme kültürünün temel unsurlarını oluşturmada önemli roller üstlendiği görülmektedir.

2.2. Okul Kültürü

Kültür, gelişen herhangi bir topluluğun, organizasyonun veya işletmenin arkasındaki dinamiklerini anlamada kritik bir öneme sahip olduğu gibi, okul hayatının günlük gerçekleri ve derin yapısıylada ilişkili olduğu görülmektedir. Okul kültürü, okul topluluğunun üyeleri tarafından ortaya konan normları, değerleri, inançları, törenleri, ritüelleri, gelenekleri ve mitleri içeren tarihsel olarak aktarılan anlam kalıpları olarak tanımlanmaktadır (Kardos vd., 2001). Aynı zamanda öğretmenlerin ve diğer personelin birlikte çalışma şeklini ifade etmektedir (Karadağ ve Özdemir, 2015). Okul kültürü okul ortamında yapılan, maddi öğelerin yanı sıra maddi olmayan kavram ve değerlerden oluşan her şeyi içerdiği düşünülmektedir. Personelin okul hakkında ne hissettiği iklim, neden böyle hissettikleri ise kültür tarafından belirlendiği bilinmektedir (Çağlar ve Çınar, 2021).

Eğitim politikası ve uygulamasındaki küresel eğilim, akademisyenleri okul reform politikalarını ve uygulamalarını (örneğin, liderlik, müfredat, öğretim vb.) anlamak için daha iyi teoriler geliştirmeye zorladığı görülmektedir. Okul liderliğinin kültürel çalışmalarında uygulanan en yaygın teori güç mesafesidir (Walker ve Dimmock 2012). Güç mesafesi, bireylerin kişisel ilişkilerde statü, otorite ve gücün rolü ile ilgili kültürel olarak etkilenmiş inançlardan oluşmaktadır (Hofstede, 2010). Bireylerin güç mesafesi yönelimi liderlerin davranışlarını şekillendirmektedir (Yoon, 2012). Okul liderleri okul kültürünü öğretmenler aracılığıyla ve öğretmenlerle birlikte şekillendirmekte veya değiştirmektedir (Southworth, 2004).

2.3. Kolektif Öğretmen Kültürü

Okuldaki sosyal ortamın öğretmen motivasyonu için önemli etkileri vardır (Çağlar ve Çınar, 2021). Öğretmenlerin motivasyonunun iyi olması öğretimi doğrudan etkileyebileceği gibi öğretmenler kendi aralarında ve öğretmenler ile okul yönetimi arasındaki ilişkilerde öğrencinin öğrenmesini etkileyebilmektedir. Öğretmenler arasındaki sosyal etkileşimler, öğretmenlerin birlikte çalışma isteklerini etkileyebilmektedir (Bellibaş ve Gümüş, 2019). Bu ve benzeri deneyimler, kolektif öğretmen yeterliğinin geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir (Bandura, 1997). Öğretmenler ve okul yönetimi arasındaki olumlu ve destekleyici sosyal ilişkiler, kolektif öğretmen yeterliği ile ilişkilidir (Lee vd., 2011). Ortak çabayla başarılı olunabileceği inancı, öğretim kadrosundaki sosyal etkileşimlerin kalitesini artırabilmektedir. Bu nedenle, okulda olumlu ve destekleyici bir sosyal ortam ve kolektif öğretmen yeterliliği birbirini karşılıklı olarak etkilediği görülmektedir. Ayrıca değerleri ve

ortak amaç vurgulayan ğretim liderliğinin kolektif ğretmen yeterliğini artırdığı bilinmektedir (Cansoy vd., 2020).

Öğretmen motivasyonu ve ğretmen iş birliğinin olumlu ve destekleyici rolü, kolektif ğretmen yeterliğini etkilemektedir (E. Skaalvik ve S. Skaalvik, 2021). Campoli'n (2017) kolektif ğretmen kùltürünü "meslektaş dayanışma kùltürü" olarak isimlendirmiştir. Moller ve diğerleri (2013) kolektif ğretmen kùltürünü, öğretmenlerin okul misyonuna ilişkin ğretmen birlikteliğini içeren gùlü bir topluluk yönelimi olarak tanımlamışlardır. E. Skaalvik ve S. Skaalvik (2021) kolektif ğretmen kùltürünü, öğretmenlerin birbirleriyle ve öğretmenler ile okul yöneticileri arasında paylaşılan ortak amaç ve değerler, algılanan değer uyumu, kolektif ğretmen yeterliliği ve meslektaşlarla destekleyici ilişkilerle kavramsallaştırdığı görùlmektedir.

Bu alışma E. Skaalvik ve S. Skaalvik (2021) tarafından öne sürùlen kolektif ğretmen kùltürü kavramını temel alarak, öğretmenler arasındaki ortak eğitsel hedefler, değerler ve etkileşimlerin nasıl oluşturulabileceğini ve bu unsurların đrenci başarısı üzerindeki bilimsel etkilerini incelemektedir. Bu bağlamda, kolektif ğretmen kùltürünün alt boyutları bu çalışmada bilimsel temellere dayanarak aşağıda açıklanmıştır.

2.3.1. Ortak değerler

Greenfield ve Ribbins (1993) tarafından ifade edildiği gibi örgùtsel değerler, örgùtsel işlevin temel değişkenleri olarak kabul edilmektedir. Bu değerler, bireysel rollerle uyumlu olup, işyeri kùltürüne katkıda bulunan prensipleri içermektedir (Brudney, Hebert ve Wright, 2000). Schein (1992), örgùtsel değerlerin bireysel değerlerin birleşimi olduğunu ve ortak amaç ve değerlerin kolektif ğretmen kùltürünün önemli bir unsurunu oluşturduğunu belirtmiştir. Bu ortak amaç ve değerlerin, uyumlu ğretmen iş birliği için önemli bir ön koşul olduğu kabul edilmektedir. Thomson ve Perry (2006) tarafından belirtildiği gibi, iş birliği isteyen ortaklar arasında güvene dayalı ilişkiler gereklidir. E. Skaalvik ve S. Skaalvik (2018) alışmasında, öğretmenler arasında paylaşılan değerler algısının iş tatmini ile pozitif, tükenmişlik belirtileri ve öğretmenlik mesleğini bırakma motivasyonu ile negatif ilişkilendiği sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla, olumlu sosyal ilişkiler, destekleyici bir ortam, kolektif ğretmen yeterliliği, öğretmenler arasındaki iş birliği ve ortak amaç ve değerlerin birbirine bağlı olduğu ve bu etkenlerin kolektif ğretmen kùltürünü oluşturduğu gözlemlenmektedir.

2.3.2. Değerler uyumu

Birey ve çevre arasındaki uyum örgütsel literatürde, bireyin mesleğiyle, çalışma grubuyla ve örgütüyle olan uyum olarak ele alınmaktadır (Muchinsky ve Monahan, 1987). Birey ve örgüt arasındaki uyumun değerlendirilmesinde değerlere odaklanmak, bu ilişkilerde istikrarlı davranışların temelini oluşturmaktadır (Taşdan, 2010). Eğitim kurumlarında değerler uyumu, öğretmenlerin etkili değerlendirme ve öğretim uygulamalarında bir anlayış birliği oluşturmak olarak tanımlanmıştır (Donohoo vd., 2020). Öğretmenler arasındaki uyumun yüksek olduğu okullarda, öğretmenlerin sosyal ikna olma olasılıkları artabilmektedir. E. Skaalvik ve S. Skaalvik (2021)'e göre değerler uyumu, öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki normları ve değerleri ne kadar hissettiği ile ilişkilidir. Bu uyum, paylaşılan değerlerle ve bireyin kendi değerleriyle okuldaki hedef ve değerleri paylaşıp paylaşmadığına odaklanmaktadır. Değer uyumsuzluğu, öğretmenler arasında motivasyonu etkileyebilir ve olumsuz duygulara neden olarak iş birliği ve kolektif yeterliği olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durumun öğretmenler arasındaki sosyal etkileşimleri ve öğrenci başarısını dolaylı ya da doğrudan etkilediği görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenler arasındaki sosyal ilişkilerin kalitesi, kolektif öğretmen yeterliği için önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır (Bandura, 1997).

2.3.3. Kolektif öğretmen yeterliği

Kolektif öğretmen yeterliği terimi, Rotter (1966) ve Bandura'nın (1997) kontrol odağı teorisi ve sosyal bilişsel teori gibi temel araştırma konularına dayandırılarak açıklanmaktadır. Yazarlar, kolektif öğretmen yeterliğinin bireysel niteliklerin toplamından daha fazlasını ifade ettiğini belirtmiştir. Kolektif öğretmen yeterliği, öğretmenlerin eylemlerini kontrol etmelerini ve bir görevi yerine getirmelerini sağlayan bir grup içinde ortak bir inanç olarak tanımlanmaktadır. Bandura'nın (1997) karşılıklı nedensellik açıklamasına göre, kolektif yeterlik inancı, inançların ve eylemlerin birbirini geliştirdiği bir iklim oluşturmaktadır. Bu döngü, olumlu bir öğrenme kültürü oluşturarak öğrenci başarısını teşvik etmektedir. Kolektif öğretmen yeterliği, bir okuldaki kolektif öğretmen kültürünün oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır.

E. Skaalvik ve S. Skaalvik (2007), iş birliği ve ortak çabadan kaynaklanan ustalık deneyimlerinin, birlikteliğe olan inancı artırmak için önemli olduğunu savunmaktadır. E. Skaalvik ve S. Skaalvik (2019), kolektif öğretmen yeterliğinin, değer uyumu ve destekleyici bir meslektaş ortamında çalışma ile olumlu ilişkilendirildiğini belirtilmektedir. Ayrıca,

öğretmenler arasındaki olumlu ve destekleyici sosyal ilişkilerin, kolektif öğretmen yeterliği ile ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Liu vd., 2021). Öğretmenlerin ortak çaba ile başarılı olabileceklerine inanmaları, kendi aralarındaki sosyal etkileşimin kalitesini artırabilmektedir.

2.3.4. Destekleyici meslektaşlar

Meslektaş desteği, bir örgüt içinde çalışan bireylerin mesleki açıdan birbirleriyle paylaştıkları bilgi, teknik ve temel becerileri kapsamaktadır (Çoban, 2005). Bu destek, çalışma arkadaşları arasında olumlu sosyal ilişkilerin varlığını gösterir ve paylaşılan değerlerin uyumlu olduğuna işaret etmektedir (Scott ve Bruce, 1994). Çalışanlar arasında bilgi ve deneyim paylaşımı, motivasyonu olumlu yönde etkiler ve iş birliğini teşvik etmektedir (Şirin ve Yücel, 2020). Özellikle öğretmenlik mesleğinde destekleyici meslektaşlar güç kaynağı olarak kabul edilir ve işyerinde olumlu sosyal ilişkiler, iş tatmini ve örgütsel bağlılık üzerinde olumlu etkileri vardır (Geisler vd., 2019). Kolektif kültürdeki değer uyumu, sosyal destek ve kolektif öğretmen yeterliği, öğretmenlerin özerklik deneyimini artırabilmektedir. Öğretmenlerin duygusal durumu üzerinde etkili olan aidiyet duygusu, iş doyumu ile pozitif bir ilişki içindedir ve düşük düzeyde duygusal tükenme ile ilişkilidir (Polat, 2019).

2.3.5. Öğretmen iş birliği

Örgütsel araştırmalarda, iş birliği kavramı yetişkin ve toplumsal öğrenme teorileri ile ilişkili olduğu görülmektedir (Geijsel vd., 2009). Eğitim bağlamında, bu teoriler, bireylerin kolektif olarak çalışması için fırsatlar oluşturarak öğrenme ortamını iyileştirmeye odaklanmaktadır (Wahlstrom ve Louis, 2008). Eğitimde öğretmen iş birliği terimi genellikle öğretmen deneyimleri ve öğrenme süreçleriyle ilişkilendirilmiştir (Geijsel vd., 2009). Öğretmen iş birliği, öğretimde değişimi destekleyen (Darling-Hammond, 2017) ve öğrenci başarısını teşvik eden profesyonel öğrenme topluluklarının temel bileşenlerinden biri olduğu düşünülmektedir (Goddard vd., 2007). Bu çalışmada öğretmenlerin birbirlerine olan güvenleri ile öğrenme odaklı liderliğin öğretmen iş birliği üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğrenme ve öğretme ortamları üzerinde etkili olan işbirlikçi bir öğrenme ortamı okul içinde karşılaşılan problemlerin çözümünde öğretmenler arasındaki kolektif kültürün gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Wahlstrom ve Louis, 2008).

Alanyazında etkili öğretmen iş birliğini destekleyen üç önemli boyuttan bahsedildiği

görülmektedir. Bunlardan ilki öğretmenlerin okul ve sınıf uygulamalarına yönelik mesleki gelişimi, ikincisi önceden tanımlanmış öğrenme hedefleri, üçüncüsü ise öğretim yeniliklerini destekleyen yapılar ve bu yapılara ilişkin süreçlerdir (Nielsen vd., 2008). Bir okulda sınıf uygulamalarına ve öğrenci öğrenimine odaklanan öğretmen iş birliği, profesyonel öğrenmeyi teşvik edebilir (Geijsel vd., 2009). Bu tür işbirlikçi uygulamalar, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini sınıf uygulamalarına aktarmalarına yardımcı olabilmektedir. Öğretmenlerin işbirlikçi çalışmaları öğretimin kalitesini artırarak, öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde pozitif katkı sağlamaktadır (Chen vd., 2020). Ayrıca akran rehberliği, koçluk ve profesyonel dayanışma, öğretmenlerin okullarda daha iyi öğrenci öğrenme çıktıları üretmelerine yardımcı olabilmektedir (Goddard vd., 2004b). Öğretmen iş birliği, öğretmenlerin kendi aralarında materyallerini ve fikirlerini paylaşmasını sağlayarak öğretmenler arasında kolektif öğretmen kültürünün oluşmasında önemli rol oynamaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007).

2.3.6. Öğretmenler arası ortak anlayış

Bandura (1997), öz yeterliliği, bireyin belirli eğitimsel hedefleri alabilmesi için gerekli olan eylemleri planlama ve uygulama yeteneğine ilişkin inançlar olarak tanımlar. Bu bağlamda öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin önceden belirlenen eğitimsel hedeflere ulaşmak için gerekli çalışmaları planlaması, organize etmesi ve gerçekleştirime yeteneğine olan inançları olarak kavramsallaştırılmıştır (E. Skaalvik ve S. Skaalvik, 2007). Bandura (1997), insanların, kolektif çabalarıyla başarılı olabileceğini ifade etmiştir. Kolektif etkililiğin en güçlü kaynağı ise insanların ustalık deneyimleridir (Adams ve Forsyth, 2006). E. Skaalvik ve S. Skaalvik (2019), iş birliği ve ortak çabadan kaynaklanan deneyimlerin özellikle öğretmenlerin kolektif inançlarını artırmak için uygun olduğunu öne sürmektedir. Bu nedenle öğretmenler arasında ortak amaç ve değerlerin yanı sıra öğretmenlerin değer uyumu duygusunun hem başarılı iş birliği için hem de ortak yeterliği geliştirmek için önemli olduğu görülmektedir. Paylaşılan değerler, algılanan değer uyumu ve algılanan kolektif yeterlilik arasında muhtemelen karşılıklı ilişkiler olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu değişkenlerin kolektif öğretmen kültürünün göstergeleri olarak değerlendirilmektedir (E. Skaalvik ve S. Skaalvik, 2019).

2.4. Liderlik Kavramı

Liderliğin örgüt bilimi ve yönetiminde bilimsel bir kaynak olduğu ve birçok alanda çok tartışılan konulardan biri olduğu düşünülmektedir (Gümüş vd., 2018). Hoy ve Miskel (2013) liderliği "bir kişinin ortak bir görevin yerine getirilmesinde başkalarının yardım ve desteğini alabildiği bir sosyal etki sürecidir" şeklinde tanımlar. Liderliğin farklı bir tanımı olarak, Stogdill (1950) "örgütlü bir grubun faaliyetlerini hedef belirleme ve hedefe ulaşma çabalarında etkileme süreci (eylemi)" olduğunu belirtir. Liderlik kavramı farklı tanımlar ve boyutlar içermesine rağmen, en yaygın kavramsallaştırma, liderliği belirlenmiş bir rol veya statüden ziyade bir etki süreci olarak tasvir edilmesidir (Nguyen vd., 2019; York-Barr ve Duke, 2004).

Eğitim sektöründe liderlik, yirminci yüzyılın başlarında dikkat çekmeye başladığı görülmektedir. Bu yüzyılda sanayi sektöründeki iş verimliliğinin artırılması amacıyla ortaya çıkan Taylor (bilimsel yönetim teorisi), Fayol (yönetim süreçleri teorisi) ve Weber (bürokratik yönetim teorisi) liderlik teorileri eğitim alanında liderliğin algılanma şeklini etkilemiştir (Lunenburg, 2003). Eğitim sektöründeki liderlik kavramı, okulların ve eğitim sisteminin özellikleri dikkate alınarak araştırılması gerektiği, araştırmacılar arasında tartışılmaya başlanmıştır (Bush, 2003). Bu durum, eğitim araştırmacılarının eğitim kurumları için belirli liderlik modellerinin geliştirmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir (Gümüş vd., 2018).

Yirminci yüzyılın başından itibaren popülerlik kazanan liderlik araştırmaları, özellikler yaklaşımı, davranışçı yaklaşım ve durumsallık yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Özellikler yaklaşımı, liderliği ortaya çıkaran belirli kişisel özelliklere odaklanır ve bazı insanların liderlik yeteneklerinin doğuştan geldiğini varsayar (Hunt, 2004). Bu kuram, Büyük Adam Kuramı olarak da bilinir ve 1930-1940'lı yıllar arasında araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir (Yukl, 2012). Ancak, etkili liderliği tanımlamaya yönelik bu yaklaşım eleştirilmiştir, çünkü araştırmacılar özelliklerin liderlikte tek belirleyici olmadığını görmüşlerdir. 1940'lı yılların sonlarına doğru, ekonomik gelişmelerin örgüt içinde liderliği nasıl etkilediği konusundaki farkındalık, davranışçı yaklaşımların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Davranışçı liderlik yaklaşımı, özellikle Ohio Devlet Üniversitesi ile Michigan Üniversitesi'nin araştırmalarıyla şekillenmiştir. Bu yaklaşım, liderin davranışlarına odaklanırken, takipçilerin liderlik sürecinde daha az ön planda olduğu görülmektedir (Bellibaş vd., 2020). Ancak, bu yaklaşımın, istenilen başarıyı sağlamada yetersiz kaldığı gözlemlenmiştir. Durumsallık yaklaşımı ise liderliğin etkililiğini, liderin bulunduğu durumla

etkileşim sonucunda belirlendiğini öne sürer (Chemers, 2004a).

Gümüş ve arkadaşlarına (2018) göre eğitim araştırmalarında liderlik modellerine ilişkin araştırmaların, 1900'lerden önce okul liderliğine çok fazla odaklanmadığı görülmektedir. Bu dönemde liderlik gelişimi çabaları, genellikle müfredat, öğretim ve etkili okul liderlerinin nitelikleri üzerine yoğunlaşmıştır. Liderlik kavramı, büyük ölçüde somut verilere değil, fikirlere ve saf zekâyâ dayalı olarak şekillendirilmiştir. Bu yüzden, eğitimde belirli bir liderlik modelinin net bir biçimde tanımlanamadığı gözlemlenmiştir. Ancak 1900'lerden sonra, daha somut liderlik teorileri ve modelleri geliştirilmeye başlanmıştır. Bu araştırmada, eğitim alanında yaygın olarak kullanılan temel liderlik modelleri, örneğin öğretimsel liderlik, dönüşümcü liderlik, dağıtılmış liderlik ve öğrenme odaklı liderlik gibi modeller ele alınmıştır. Yönetim türleriyle ilgili tartışmalar genellikle bir organizasyonun daha etkili olmasını sağlayan unsurlara odaklanırken, liderlik tartışmaları, bir organizasyonun hedeflerine ulaşmasına yardımcı olabilecek liderlik uygulamalarını anlamaya veya tanımlamaya yöneliktir (Gümüş vd., 2018).

2.4.1. Öğretimsel liderlik nedir?

1970'lerden itibaren ve 1980'ler boyunca, politika yapıcılar kurumsal olarak etkili okulların geliştirilmesine büyük önem verdikleri görülmektedir (Marsh, 1992). Bu durum liderlik teorilerinin popüler hale gelmesine ve araştırmaların mevcut ve gelecekteki okul müdürlerinin yeteneklerini geliştirmeye odaklanmıştır. Bu odaklanma aynı zaman da liderlik gelişimin iyileştirilmesi yoluyla değişen okul liderlik uygulamalarını amaçlayan dış politika reformlarının da sonucu olduğu düşünülmektedir (Hallinger ve Wimpelberg, 1992).

Öğretim liderliği, okul liderliğinin ve okullaşmanın kalitesini artırmak müdürlerin temel rolünden biri olarak nitelendirilmiştir (Hallinger ve Wang 2015). Öğretim liderliğinin merkezinde öğrenci çıktılarının iyileştirmesi yer almaktadır (Kaparou ve Bush 2015). Müdürler öğretmeyi ve öğrenmeyi destekleyen koşulları oluşturarak akademik başarıyı artırmada önemli rol oynamaktadır (Bellibaş vd., 2020; Printy, 2008; Darling-Hammond ve Richardson 2009; Hiron ve Dimmock 2012; Hallinger vd., 2017; Qian ve Walker 2013). Öğretim liderliğinin kavramsal çerçevesi Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilmiştir. Hallinger ve Murphy, ideal liderliğinin üç boyutlu olduğunu öne sürmektedir. Bu boyutlar okulun misyonunu belirlemek, öğretim programını yönetebilmek ve sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturmaktır. Okul liderlerinin öğretimsel liderlik rolleri okullarda vizyonun, kültürün ve olumlu bir öğretim iklimi oluşmasında önemli rol oynayarak (Hallinger

ve Murphy, 1985) öğretmenlerin kolektif yeterliklerini teşvik etmektedir (Qadach vd., 2019).

Öğretim liderliği kavramından farklı olarak, paylaşılan öğretim liderliği, yetkin ve yetkilendirilmiş öğretmenleri kapsayan bir kavradır (Bellibaş vd., 2020). Öğretmenlerin paylaşılan öğretim liderliğine katılımı, resmi ve gayri resmi olarak da gerçekleşebilir. Paylaşılan öğretim liderliği modeli, öğretimsel denetim sürecini yeniden şekillendirdiği düşünülmektedir. Bu modelde, öğretmenler mesleki gelişimleri ve öğretimsel gelişmeler için sorumluluk alabilmektedir. Müdür, öğretmen yeterliliğinin daha az denetçisi ve daha çok öğretmen gelişiminin kolaylaştırıcısı olmalı, müdürün okulun eğitim lideri olmaya devam ederken, öğretmenler ile iş birliği içinde öğretmenlerin birbirlerine liderlik yapabilmelerine fırsatlar sunabilmelidir. Böylelikle müdür merkezli denetim uygulamaları işbirlikçi denetim uygulamalarına dönüşebilmektedir. Yeni öğretimsel liderlikte eğitim liderleri öğrenci performansını iyileştirmek için hesap verebilirlik verilerinin kullanımında onlara rehberlik edecek bilgiye ve destekleyici çalışmalara ihtiyaç duymaktadır (Halverson vd., 2006). Eğitim liderlerinin geleneksel yöntemlerin yerine dış hesap verebilirliği hesaba katabilmelidir. Bu yeni paradigma, öğretmen değerlendirmesi, mesleki gelişim, müfredat tasarımı ve yeni öğrenme kültürlerinin formülasyonu gibi geleneksel uygulamalar üzerinde bir gelişme olduğu görülmektedir.

2.4.2. Dönüşümcü liderlik nedir?

Dönüşümcü liderlik kavramı, James MacGregor Burns (1978) ve Bernard Bass (1985) tarafından formüle edilmiştir. Liderin çoğunlukla kapsamlı yaklaşımlar yoluyla kurumsal hedeflere ulaşılmasına odaklandığı düşünülmektedir. Bass'a (1985) göre dönüşümcü liderlikte liderler, çalışanların çıkarlarını genişleten kişilerdir. Bass ve Riggio (2006) dönüşümcü liderliğin özünün çalışanların bağlılığını geliştirmede yattığını belirtir. Dönüşümcü liderlik, lider ile takipçileri arasında ilişki kurma ve uygun çalışma koşullarının oluşturulması ile ilgili olduğu görülmektedir. Dönüşümcü bir liderin başlıca amacı, ortak bir amaç için takipçilerinin desteğini kazanmak olmalıdır. Lider, takipçilerini destek vermeleri için motive etmeli ve ilham verebilmelidir. Bass ve Riggio (2006), belirlenen hedeflere ulaşmak için takım ruhunun uyandırılması gerektiğini belirtmektedir.

Etkili dönüşümcü liderlik için iletişim ve etkileşim hayati önem taşımaktadır. Bireyselleştirilmiş değerlendirme aynı zamanda takipçilerin çabalarının takdir edildiğini ve performanslarının organizasyonun amaç ve hedefleri için çok önemli olduğunu

hissettirebilmelidir. Lider ve takipçisi arasındaki kişisel ilişkide iletişim kilit bir rol oynamaktadır. Dönüşümcü bir lider her zaman iletişimin "iki yönlü" olmasını, konuşmak kadar dinlemesini de bilmesi gerektiğinin farkında olmalıdır (Avolio vd., 1999).

Dönüşümcü liderliğin, hemen hemen tüm organizasyon türlerinde yüksek düzeyde etkinlik sağlayan yaygın bir liderlik türü olduğu bilinmektedir. Bass ve Riggio (2006) bu başarıyı liderlerin takipçilerinde rasyonel düşünce ve motivasyonu etkileyen belirli davranışlarına bağlamaktadır. Dönüşümcü liderler tarafından takipçilerin değerlerinin, inançlarının ve ideallerinin daha yüksek bir vizyona ulaşması, liderliğin etkililiğini göstermektedir. Dönüşümcü liderliğin istisnai bir liderlik tekniği olarak yaygın olarak kabul edildiği söylenebilir. Okul ortamı dahil her türlü organizasyonda uygulanabilir (Lynch, 2012). Dönüşümcü bir okul lideri, bireysel değerlendirme, ilham verici motivasyon ve karizmatik etki yoluyla öğrencilerin çalışmalarına odaklanmalarını sağlayabilir. Dönüşümcü lider, okuldaki sorunlar için sıra dışı çözümler üretebilmeli ve öğretmenlerle birlikte okuldaki sorunları istişare ederek bireysel değerlendirmelerde bulunabilmelidir.

Sergiovanni (1984), okullarda tam dönüşümcü liderlik için beş alternatif yaklaşım önermiştir. Bunlar; okul kaynaklarının yönetimi olan teknik liderlik, ağ oluşturma ve sosyal ve kişiler arası bağlar kurma yoluyla insan liderliği, eğitim konularında uzman bilgisi aracılığıyla eğitim liderliği, rol modelleme ve davranış yoluyla sembolik liderlik son olarak okulun değerleri, inançları ve kültürel kimliği ile ilgili kültürel liderlik olarak ifade edilmektedir. İlk üç yaklaşım liderliğin teknik, insani ve eğitimsel yönlerini yansıttığı düşünülmektedir. Bu yaklaşımlar okulun etkililiği üzerindeki birincil etkiler olduğu söylenebilir. Liderliğin sembolik ve kültürel yönleri ise okula değer katan ve okulun genel etkinliği ve mükemmelliğinden sorumlu olan yönleridir (Lynch, 2012).

Bir lider, öğretmenlerin zorluklarla yüzleşmesine ve kendi başlarına çözümler bulmasına izin verdiğinde öğretmenlerin okul işlerine daha fazla dahil olmalarını sağlayabilmelidir (Bellibaş ve Gümüş, 2019). Bass (1985), dönüşümcü liderliğin, liderin beklentilerinin ötesinde personel performansına ilham verdiğini belirtmektedir. Dönüşümcü liderler, astlarının çıkarlarını ve paylaşılan değerleri uyumlu hale getirerek takipçilerinin performansı en üst düzeye çıkarmalarını sağlayabilir. Dönüşümcü liderliği öğrenci performansına bağlayan çeşitli araştırma çalışmaları, oldukça etkili bir liderlik tarzının öğrenci performansını olumlu yönde etkileyeceğini önermektedir (Lynch, 2012).

Dönüşümcü liderlik örgütsel kapasiteyi oluştururken, öğretim liderliği bireysel ve kolektif yetkinliği inşa etmeye çalışmaktadır. Dönüşümcü liderlik modelinin altında yatan

eylem teorisi, etkili müdürün dönüşümsel ve eğitici görevlerini aynı anda yaptığını kabul ettiği düşünülmektedir. Dönüşümcü bir lider olarak müdür, tüm okul personelinin daha yüksek düzeyde bağlılık sağlamayı ve okul gelişimi için örgütsel kapasiteyi geliştirmeyi amaçlamaktadır (Bass, 1985). Bir öğretim lideri olarak müdür, öğretme, öğrenme ve örgütsel hedeflere ulaşmak için öğretmenlerle iş birliği yapabilir. Bu liderlik boyutları analitik olarak farklı olmakla birlikte, pratikte entegre bir liderlik modelinde uyum sağlayacağı düşünülmektedir.

2.4.3. Dağıtılmış liderlik nedir?

Araştırma literatüründe 1990'ların başında ortaya çıkan ve 1990'ların ortalarında ortadan kaybolan dağıtılmış liderlik teorisi, Gronn'un (2000) dağıtılmış liderliği yazmasında sonra bir tür hareket olarak yeniden ortaya çıkmıştır. Hareket zamanla büyümüş, İngiltere Ulusal Okul Liderliği Koleji'nin ilgisini çekmiş ve bu kolej tarafından özel bir web sitesi kurulmuştur. Northwestern Üniversitesi'ndeki beş yıllık Dağıtılmış Liderlik Çalışma Projesi ve Sloan Yönetim Okulu tarafından geliştirilen Dağıtılmış Liderlik Modeli dağıtılmış liderlik teorisinin gelişmesine katkı sağlamıştır (Spillane vd., 2004). Dağıtılmış liderlik, akademik başarı için gerekli yapılar ve programlardan ziyade okul liderlerinin başarılı okullaşma ve başkalarıyla etkileşim koşullarını nasıl teşvik edilip sürdürdüğüne odaklanmaktadır (Spillane vd., 2004).

Dağıtılmış liderlik kavramı paylaşılan, takımsal, işbirlikçi, demokratik ve katılımcı liderlik kavramlarıyla güçlü bağlantılar göstermektedir (Harris, 2008). Spillane'e (2005) göre, dağıtılmış liderliğin temel ilkesi, müdürün bir okuldaki tek lider olmadığıdır. Okul liderleri, otoriteyi çeşitli paydaşlarla paylaşarak, tüm ilgili tarafların fikirlerini dikkate alan bir ortam oluşturabilir (Spillane, 2005). Dağıtılmış liderlik, belirli sorumlulukların dağıldığı ve paylaşılan karar vermenin en yüksek öncelik olmaya devam ettiği fikrini içermektedir (Spillane, 2005). Dağıtılmış liderliği teşvik eden bir kültür oluşturmak için, müdürler öğretmen liderliği uygulamasını teşvik etmektedir (Elmore, 2000).

Robinson (2008), araştırmacıların lider eylemleri ile öğretmen tepkilerini daha sıkı bir şekilde ilişkilendirmeleri durumunda, liderlik ve öğrenci sonuçları arasındaki kara kutuyu açacaklarını öne sürmektedir. Öğretmen tepkilerini öğrenci çıktılarıyla ilişkilendirmek için yeni araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Liderlik girişimlerinin sonuçlarını belirlemenin başka bir yolunu önerir ve liderlikten çok takipçiliğe odaklanmayı ve sonuç olarak "Bunu nereden öğrendin?" veya "Bu değişikliği yapmanıza ne sebep oldu?" sorularına cevap

arayarak elde edilebilir (Robinson, 2008). Dağıtılmış liderlik üzerine yapılan araştırmalar genellikle bize kimin ne yaptığını söylemekte ve tamamlanmış eylemlerin hedeflenen alıcıları etkileyip etkilemediğine göre değişeceğini göstermektedir.

2.4.4. Öğrenme odaklı liderlik nedir?

Öğrenme odaklı liderlik öğretimsel liderlik, dağıtıcı liderlik ve dönüşümcü liderlik ile ortak kökleri paylaştığı düşünülmektedir. Bu liderlik modelleri "öğrenmenin" okullarda liderliğin temel sonucu olması gerektiğini varsayar (Hallinger vd., 2017). Öğrenme odaklı liderlik kavramı ‘yapısal liderlik, öğrenme merkezli liderlik, öğretim liderliği’ gibi kavramlarla eş anlamlı olarak kullanılmıştır (Bush, 2003). Hallinger (2009), öğrenme odaklı liderliği, dönüşümsel ve dağıtılmış liderlik modellerinin seçilmiş özellikleri ile öğretimsel liderlik kavramına dayandırılması gerektiğini ileri sürmüştür. Hallinger, (2009, 2011) öğrenme odaklı liderliği üç boyutlu bir yapıdan oluştuğunu ifade eder. Bu boyutlar; öğrenme vizyonu oluşturmak (müdürün öğretmen öğrenimi için okulda bir vizyonu oluşturması), model olarak öğrenme desteği sağlaması (müdürün davranışlarıyla iş birliği değerlerini desteklemesi ve öğretmen öğrenimini desteklemek için okulda gerekli koşulları oluşturması) ve öğrenme programını yönetmesi şeklinde açıklanmaktadır (müdürün öğretmen öğrenimi için bir program geliştirmesi ve yönetmesi) (Hallinger vd., 2017).

Öğrenme odaklı liderlik, okulun her üyesinin bireysel ve kolektif eylemlerinin okuldaki eğitimin kalitesine katkıda bulunma biçimleri olarak kabul edilmektedir (Katzenmeyer ve Moller, 2009). Öğrenme odaklı liderliği benimseyen yöneticiler kurumsal gelişmeyi teşvik eder, hem bireysel hem de kolektif mesleki öğrenmeyi sürdürme ve meslektaşlar arasında işbirlikçi ilişkiler kurma konusunda davranışlarda bulunurlar (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Öğrenme odaklı liderlikte okul müdürleri sınıf içindeki ve dışındaki faaliyetlere katılarak hem öğretimde hem de örgütsel düzeydeki liderlik işlevlerini üstlenerek öğrencilerin öğrenme çıktılarına olumlu katkı sunmaya çalışmaktadır (Harris, 2002; York-Barr ve Duke, 2004).

Yapılan araştırmalar, müdürlerin öğrenci başarıları üzerinde zayıf dolaylı etkiler sergilediğini (Hallinger ve Heck, 1996) göstermiştir. Liderler, diğer insanlar veya okul koşulları üzerindeki etkileriyle öğrencilerin öğrenmesini etkiledikleri düşünülmektedir. Öğretmenin rolü öğrenci başarısında önemli bir değişken olarak değerlendirilmektedir. Eğitimin yeniden yapılandırılması sürecinde, öğretmenlere genişletilmiş liderlik rolleri verilmesi önemli bir strateji olarak nitelendirilmektedir (Bellibaş vd., 2020). Geleneksel

öğretmen rollerinin ötesine geçen bu liderlik rolleri, öğretmenleri sadece sınıfta bilgi aktaran figürler olmaktan çıkararak, daha etkili ve bütünsel bir öğrenme deneyimi sağlamaya yönlendirdiği düşünülmektedir. Bu genişletilmiş liderlik rolleri, öğretmenlerin sadece bilgi aktarmakla kalmayıp aynı zamanda öğrenci gelişimine yönelik daha kapsamlı bir yaklaşım benimsemelerine olanak tanıyabilmektedir (Bellibaş ve Gümüş, 2019). 1980'lerde araştırmacılar dikkatlerini öğretmen liderliğine çevirdikleri görülmektedir. Öğretmenler için resmi liderlik rolleri arasında koçluk, zümre başkanlıkları ve mentorlük olduğu görülmektedir. Öğretmen liderliği konusundaki çalışmaların ortaya çıkması, liderliğin bireysel bir çabadan ziyade kolektif bir eylem olduğu önermesini vurgulamaktadır. Paylaşılan liderlik biçimleri veya liderlik dağılımı, okul performansını önemli ölçüde iyileştirebilir (Marks ve Printy, 2003). Bu argümanlar, okul liderliği çalışmalarında liderliğin incelenmesi gerekliliğini pekiştirmektedir.

Yapılan literatür taramasında, öğrenme odaklı liderlik ile örgütsel bağlamda algılanan güven kavramı arasında bir bağlantı olduğu görülmektedir (Angelle ve Teague, 2014; Espinoza, 2013; Hunzicker, 2012; Kurt, 2016). Öğrenme odaklı liderlik ve güven arasındaki ilişkiye odaklanan literatürün çoğu algılanan örgütsel güvenin müdürün liderlik uygulamalarını geliştirilmesinde kritik bir unsur olduğunu önermektedir (Angelle ve Teague, 2014; Kurt, 2016). Bununla birlikte öğrenme odaklı liderlik uygulamaları, öğretmenlerin öğretim sorunlarının üstesinden gelme ve öğrenci öğrenimini iyileştirme yetenekleri hakkındaki duygularını geliştirmedeki rolünü vurgulamaktadır (Bellibaş ve Gümüş, 2019). Meslektaşların birbirlerine olan güveninin yüksek olduğu bir okul ortamında öğretmenler arasındaki iş birliğinin arttığı ve kendi aralarında ortak bir anlayış geliştirdikleri görülmektedir (Espinoza, 2013).

Öğretmenler arasındaki kolektif kültürün geliştirilmesi, okul iyileştirme süreçlerinde de görülmektedir (Bellibaş ve Gümüş, 2019). Öğretmenlerin liderlik deneyimlerinin araştırıldığı çalışmalarda öğretmenlerin kendi kapasitelerini geliştirmek için diğer öğretmenlerle birlikte çalışarak, okuldaki karar verme süreçlerine katılmalarının ortak bir öğretme ve öğrenme vizyonunun oluşturmalarını sağladığı ve böylelikle öğretmenlerin öğrenme süreçlerinin geliştirilmesinde kritik roller üstlendikleri görülmektedir (Esch, 2018). Öğretmenlerin okulun öğretimsel hedeflerinin iyileştirilmesinde rol alması ve okul liderinin öğretmenler üzerindeki olumlu etkisi okuldaki öğretimin kalitesini artırmaktadır (Mangin, 2005)

Öğrenme odaklı liderler, sürekli iyileştirme için okul temelli çabalarda katalizör

görevinde çalıştıkları görülmektedir (Bellibaş ve Gümüş, 2019). Bu liderler hedeflerine ulaşmak için sistematik olarak daha üretken stratejileri gözden geçirir ve benimserler (Marzano vd., 2005). Öğrenme odaklı liderler, okul topluluğunun üyelerini okulun disiplin süreçlerinin gelişimi ve okul kurallarının okul topluluğu genelinde adil ve tutarlı bir şekilde uygulanmasını sağlamak için çaba sarf ettikleri görülmektedir. Bireysel olarak öğretmenlere yardım eder ve yönetim sisteminin içerisinde olmaları için destek olamaya çalıştıkları söylenebilir. Belki de en önemlisi, öğrenci davranışları için kolektif hesap verebilirlik sistemini kullanırlar (Lee ve Smith, 1996).

Özetlemek gerekirse, her ne kadar öğretim liderliği literatürü ABD'den ortaya çıkmış olsa da (Blasé ve Blasé 2004; Hallinger ve Murphy 1985; Murphy ve Shipman, 2003), günümüzde birçok coğrafya da öğretim liderliği çalışmalarının yapıldığı görülmektedir (Qian ve Walker 2013). Bu nedenle öğretim liderliğinin, küresel eğitim liderliği araştırma ve uygulamasında temel bir yapı olarak kabul gördüğü söylenebilir. Öğretim liderliği 40 yıl önce oldukça farklı bir yapı olarak öne çıkarken, günümüzde bütünleşik okul liderliği modellerinin geliştirilmesini sağlayan bir anahtar rolüne dönüştüğü düşünülmektedir. Okullardaki öğretimin kalitesini artırmak için okul hedeflerini geliştirmek, öğrencilerin akademik ilerlemesini izlemek, öğretim kalitesini değerlendirmek ve öğretmen öğrenmesini geliştiren bir okul ortamı oluşturmak gibi müdürlerin öğretim liderliği uygulamalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Hallinger vd., 2020).

Ülkemizdeki eğitim sistemi, genel olarak merkezi bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yönetilen eğitim sistemi, devlet okulları ve özel okulları içermektedir. Tüm okullar, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen yönetmelik ve yönergeler doğrultusunda yönetilmektedir (Oplatka ve Arar, 2016). Okul yönetimi, hiyerarşik bir yapı içerisinde müdürler tarafından yürütülmekte olup, bu görevler ve sorumluluklar MEB tarafından belirlenmektedir (Kalman ve Arslan, 2016). Müdürlük mesleği, öğretmenlik mesleğinin bir parçası olarak kabul edilmektedir (Recepoğlu ve Özdemir, 2013). Bu bağlamda, müdürler sadece öğretimden sorumlu değil, aynı zamanda öğretmenlerin liderlik potansiyellerini geliştirecek şekilde liderlik yapmalıdırlar (Lambert, 2002). Eğitimcilerin çoğunluğu, öğrenci başarısından herkesin sorumlu olduğunun farkındadır. Eğitim araştırmalarında, öğretim liderliği, dağıtılmış liderlik, paylaşımcı liderlik ve dönüşümcü liderlik gibi farklı liderlik modelleri incelenmektedir (Gümüş vd., 2018). Özellikle, etkili ve sürdürülebilir okul gelişimi için öğretim liderliği kavramına genel bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmaktadır (Lambert,

2002). Bu çalışmalarda, müdürlerin değişen rolü ve öğretmenler arasındaki kolektif kültür önemli bir yer tutmaktadır. Eğitimdeki liderlik modelleri, ulusal ve küresel eğilimlere paralel olarak şekillenmektedir. Ancak bazı liderlik modelleri, hızla değişen eğitim ortamına uyum sağlamakta yetersiz kalabilir ve bu durum, yeni liderlik modellerinin ortaya çıkmasına neden olabilir (Bellibaş ve Gümüş, 2019).

2.5. Liderlik ve Kültür Arasındaki İlişki

Tanınmış antropolog Clifford Geertz (1973), kültürü ‘tarihsel olarak aktarılan bir anlam modeli’ olduğunu ifade etmiştir. Bu anlam kalıpları, hem (açıkça) sembollerle hem de (örtük olarak) doğal kabul edilen inançlar aracılığıyla ifade edilir. Kültür, ‘tarihi boyunca şekillenmiş değerler, inançlar ve gelenek kalıplarıdır’ şeklinde tanımlanmaktadır (Deal ve Peterson 1990). Ayrıca kültür, bir organizasyonu değiştirme veya sürdürme gücüne sahip güçlü bir olgu olarak ifade edilmektedir (Barth, 2002; Schein, 1990). Örgütler, işleyişlerini miras aldıkları kültürle birlikte gerçekleştirirler (Bursalıoğlu, 2000). Örgüt kültürü iki (görünen ve görünmeyen) kavram katmanından oluşur (Schein, 1990). Görünür katman, binaların dış yapısı, giysiler (üniformalar), davranış biçimleri, düzenlemeler, hikâyeler, mitler, diller ve ayinleri olarak ifade edilmektedir. Görünmez katman ise örgüt üyelerinin ortak değerleri, normları, inançları ve varsayımları olduğu düşünülmektedir. Günümüzde, üyeleri arasında iletişimi teşvik eden, çalışanların temel inançları ve çalışma kalıplarını sorgulamaya motive eden bir kültür oluşturmaya çalışan örgütlerin, çalışanlar için uygun bir çalışma ortamı oluşturacağı konusunda artan bir görüş birliğinden söz edilmektedir. Paul E. Heckman (1993) okul kültürünü ‘öğretmenlerin, öğrencilerin ve müdürlerin ortak inançları’ olarak tanımlar. Okul kültürü, okul topluluğu üyeleri tarafından farklı derecelerde anlaşılan inançları, değerleri, normları, törenleri, mitleri ve gelenekleri içeren ve kuşaktan kuşağa iletilen anlam kalıpları olarak tanımlanmaktadır. Güçlü kültürlerle sahip okullarda öğrenciler, öğrenmeye daha fazla istekli oldukları görülmektedir (Fyans ve Maehr, 1990).

Okul kültürü müdürlerin okul içindeki sorunları ve karmaşık ilişkileri anlamaları için onlara geniş bir çerçeve sunabilir (Çağlar ve Çınar, 2021). Okul liderleri okul kültürünü derinleştirerek öğrenme ortamını şekillendirmede önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir (Heckman, 1993). Sağlıklı bir okul kültürü oluşturma sürecinde okul liderleri, öğretmen, öğrenci, veli ve paydaşlar arasında iş birliğine dayalı işbirlikçi bir okul kültürünün oluşmasında aktif rol alırlar (Bellibaş vd., 2020). Okul liderinin davranışları, değerleri ve inançları, okul kültüründe önemli değişimlere öncülük edebilir. Okul liderleri, öğrencilere

ve öğretmenlere yönelik rol modellik yaparak, okulun benimsediği değerleri ve inançları somut bir şekilde gösterebilir (Özcan vd., 2018). Bu, okul kültürünün olumlu yönde değişmesini ve gelişmesini sağlayabilir. Okul kültüründeki en etkili değişim, okul liderinin davranışları, öğretmen ve öğrencilerin okula ait olan değer ve inançları benimsediklerinde gerçekleştiği düşünülmektedir. Okul ortamında liderliğe yönelik yapılan çalışmalar kapsam ve odak açısından farklılık göstermektedir (Karadağ ve Özdemir, 2015). Çarpıcı biçimde değişen eğitim politikalarının ve rekabet eden teorilerin mevcut ortamında, okul liderinin rolü her zamankinden daha önemli bir hale geldiği görülmektedir. Çoğu akademisyen okul liderlerinin iletişim becerilerini geliştirmelerini ve tüm paydaşların seslerinin duyulmasını sağlayan aşağıdan yukarıya güçlü yapıların uygulamasını tavsiye etmektedir (Bellibaş vd., 2021). Farklı seslerin, dillerin ve kültürlerin varlığı, homojen bir öğrenci nüfusunu hedefleyen eski yöntemlerin artık işe yaramayacağını göstermektedir.

2.6. Öğrenme Odaklı Liderlik ile Kolektif Öğretmen Kültürü Arasındaki İlişki

Hallinger'in (2011) tanımına göre başarılı okul müdürleri değerlere önem veren, iş birliği odaklı ve liderliği paylaşabilen bireylerdir (Hallinger, 2011). Bu liderler, öğretim kalitesini iyileştirme ve öğrenci öğrenimini geliştirmek için çaba sarf etmektedir (Hallinger vd., 2017). Okul liderleri, çalışma koşullarını etkileyerek öğrenci sonuçlarına hem dolaylı hem de doğrudan bir etki oluşturmaya çalışmaktadır (Hallinger, 2011). Bu çerçevede, okul liderliğinin öğretmen kültürünü etkilediği ve öğretmen tutumları üzerinde aracı bir değişken olarak rol oynadığı ifade edilmektedir (Hosseingholizadeh, 2020; Hallinger vd., 2020). Kolektif öğretmen kültürü, okul liderliğinin etkisi altında şekillenmektedir (Rismark ve Slvberg, 2011). Öğrenme odaklı liderlik teorisi, öğretme ve öğrenme süreçlerini etkileyerek öğrenci sonuçlarına olumlu etkiler bırakmayı amaçlar (Male ve Palaiologu, 2011; Murphy vd., 2007). Ampirik araştırmalardan elde edilen bulgular, öğrenme odaklı liderliğin öğretmenlerin kolektif öğretmen kültürü üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu, müdürlerin bu davranışlarının öğretmen güveni ile ilişkili olduğunu ve öğrenci öğrenimine olumlu katkılarda bulunduğunu göstermektedir (Liu vd., 2016a; Reardon, 2011).

2.7. Örgütsel Güven

Birçok sosyal bilim kavramı gibi güven kavramında eğitim literatüründe üzerinde anlaşmaya varılmış tek bir tanımın olmadığı görülmektedir. Bu çalışmada, güven kavramı "bir başkasının niyetini veya davranışlarını olumlu beklentilere dayandırarak kabul niyetini

içeren psikolojik bir süreç" olarak tanımlanmıştır (Rousseau vd., 1998). Genel olarak alanyazında güven kavramı hesapsal, ilişkisel ve inanç olmak üzere üç boyutlu olarak tanımlanmaktadır (Rousseau vd., 1998; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Hesaplamalı güven, kişinin kişilerarası değişimin doğasında bulunan maliyet ve faydalar hakkındaki yargısını ifade ederken, ilişkisel güven, kişinin başkalarıyla olan ilişkisinden kaynaklanan duygusal bir durumdur. İnanç güveni ise kişinin başkalarına olan güveni, paylaşılan inanç ve değerlerden türetilmektedir (Hosseingholizadeh, 2020). Güven, kişilerarası dayanışma ve iş birliği rolü nedeniyle, sosyal ilişkilerin temel koşullarından biri olarak düşünülmektedir. Bu nedenle sosyal bilimlerdeki diğer alanlar tarafından kabul edilen güven, örgütsel davranış ve yönetim alanlarında kapsamlı olarak incelenen kavramlar arasında yer alır (Van Maele vd., 2014). Güven kavramının güncel tanımlarına bakıldığında vurgunun karmaşık kavramlar ve çok boyutlu yönler üzerinde olduğu görülür (Van Maele vd., 2014).

Öğretmenlerin meslektaşlarına ve yöneticilerine olan güvenini besleyen bir kültür oluşturulmasında liderlik önemli bir rol oynamaktadır (Harris ve Muijs, 2004). Eğitim yönetimi alanında örgütsel güven üzerine yapılan öncü çalışmalar, eğitim ortamına duyulan güvenin nasıl oluştuğunu araştırmayı amaçladığı görülmektedir. Bu çalışmaların bir kısmı eğitim alanında güvenin öğretmenlerin performansı ve okulun etkililiğinin öncüsü olduğu varsayımını desteklemek için yapılmıştır (Van Maele vd., 2014). Okullarda, herkesin belirli rolleri ve bu rollerle ilişkili yükümlülüklerin bulunmasının yanında okuldaki rollerine ilişkin diğer kişilerin yükümlülükleri hakkında fikirleri ve her rolün yükümlülükleriyle ilgili de beklentilerin olduğu görülmektedir. Öğretmenler başkalarının tutum ve davranışlarını, kendi beklentileri ile karşılaştırarak değerlendirmektedir. Okulda yaygın olarak kabul edilen normlara göre öğretmenlerden başlayarak bir okulun tüm üyeleri, başkalarının uygun tutum ve davranışları sergileyerek öğrencilerinin öğrenmelerine katkıda bulunmalarını bekledikleri görülmektedir. Bu bağlamda güven, okul açısından değerlendirildiğinde bireyler arasında çoklu sosyal etkileşimler üreten normatif bir faktör olduğu ifade edilebilir. Öğrenme odaklı liderlik ile güven ilişkisini inceleyen kavramsal çerçevelerin çoğu öğretmenlerin çalışmakta oldukları okullarda kolektif bir öğretmen kültürü oluşturmaya istekli olduklarını gösterir (Frost ve Harris, 2003).

2.7.1. Müdüre güven

Tschannen-Moran ve Hoy'un (1999) okula olan güveninin kavramsallaştırılmasına

ilişkin çalışmasında öğretmenlerin müdürlerine güvendiklerinde, meslektaşlarına ve öğrencilere güvenme olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Müdüre duyulan güven, "öğretmenlerin, müdürün işini sürdüreceğine ve öğretmenlerin yararına hareket edeceğine güvenmesi" olarak yorumlanmıştır (Tschannen-Moran ve Hoy, 1999). Müdürler, öğretmenlerin, öğrencilerin, ailelerin ve toplumun refahına kişisel bir ilgi göstererek ve kendilerini paydaşlar için erişilebilir hale getirerek önemsediklerini gösterebilmelidir (Hosseingholizadeh, 2020). Müdürler, muhalif görüşleri yargılayıcı olmayan bir kulakla dinlemeye açık olmalı ve öğretmenleri karar alma sürecine dâhil edebilmelidir. Öğretmenlerin okul kararları üzerinde söz sahibi olmaları, okullardaki kolektif yeterlik inançlarını güçlendirmek için bir yaklaşım olabilir. Bu temel davranışların, açık iletişim ve kolektif güven içeren bir okul kültürünü teşvik edeceği düşünülmektedir (Çoban vd., 2023).

2.7.2. Meslektaş güven

Öğretmenlerin meslektaşlarına olan güveni, öğretmenlerin bir okulda birbirlerine nasıl davrandıklarıyla ilişkili olup öğretmenlerin zor durumlarda meslektaşlarının dürüstlüğüne güvenebileceğine olan inaç şeklinde tanımlanmaktadır (Tschannen- Moran ve Hoy, 1998). Öğretmenlerin mesleki öğrenme kültürünün meslektaşlarına olan güvenini nasıl etkilediğine dair çalışmalarında, öğretmen iş birliği, psikolojik güven ve iç hesap verebilirlik gibi unsurları incelendiği görülmektedir (Weiner ve Higgins, 2016). Bu unsurlar, öğretmenlerin birbirlerine olan güvenlerini ve okulun kültürünün oluşmasında önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin meslektaşlarına olan güveni kolektif güven açısından hayati önem taşımaktadır (Adams, 2013).

2.8. Meslektaş Güven ile Kolektif Öğretmen Kültürü Arasındaki İlişki

Çalışanların birbirlerine güven duymadığı bir okul ortamında öğretmenler arasında var olan iş birliği yok denecek kadar azdır (Tschannen-Moran, 2014). Bu okullardaki öğretmenler mesleki gelişim faaliyetlerine katılmak, profesyonel geri bildirim almak, meslektaşlarına rehberlik etmek veya öğretim ile ilgili konularda düşüncelerini açıklamak konusunda kendilerini güvende hissetmeyebilirler. Başka bir ifade ile olumsuz bir değerlendirmeden kaynaklanan endişeler nedeniyle meslektaşlarıyla çalışma riskini almaktan kaçınabilirler. Öte yandan, meslektaşlarına duyulan güven, öğretmenlerin öğrenmelerini, yeni fikirler ve uygulamalar denemeye istekli olmalarını sağlayabilir. Özetle, Tschannen-Moran (2009) tarafından belirtildiği gibi meslektaşlara duyulan güven,

öğretmenler arasındaki iş birliğini geliştiren ve kültürde mesleki gelişimin desteklenmesine yönelik dönüşümü sağlayan bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

2.9. Meslektaş Güven ile Öğrenme Odaklı Liderlik Arasındaki İlişki

Okulda öğrenme odaklı liderliği teşvik eden bir çalışma ortamı, öğretmen liderliğinin başarısında kilit bir etken olup okulun genel başarısını etkilemektedir (Katzenmeyer ve Moller, 2009). Öğretmenlerin ortak amaçlar ve öğrenme için çalışabilecekleri işbirlikçi bir ortamın olması okula duyulan güven düzeyini artırır ve öğretmenlerin gönüllü çalışmalarını sağlar (Hoy ve Tschannen- Moran, 2001). Öğrenme odaklı liderliği teşvik eden bir kültür oluşturmak için okul müdürleri öğretmen liderliğini teşvik edebilmelidir (Elmore, 2000). Öğretmenlerin okullardaki karar verme komisyonlarda görev alması, daha az deneyimli personele mentorluk yapma, akranlarına koçluk yapma ve meslektaşlarını mesleki öğrenmede destekleyebilmelidir. Okul liderlerin görevi öncelikle okuldaki öğretmenlerin becerilerini ve bilgilerini geliştirmek, bu beceri ve bilgilerin kullanımı ile ortak bir kültür oluşturmak, birbirleriyle üretken bir ilişkiyi teşvik etmek ve tüm bireyleri kolektif sonuca katkılarından dolayı sorumlu tutmaktır (Elmore, 2000).

2.10. Müdüre Güven ile Öğrenme Odaklı Liderlik Arasındaki İlişki

Okullardaki sosyal etkileşimler, öğretmen davranışlarını ve çalışmalarına yönelik tutumlarını etkilemekte ve (Hoy ve Tschannen- Moran, 2001). Literatüre göre okullarda güven, öğretmenlerin profesyonel iş birliği, başarılı öğretmen liderliği ve dolayısıyla okulda bir öğrenme topluluğu oluşturmada önemli olduğu düşünülmektedir (Tschannen-Moran, 2001).

Öğretmenler, özellikle müdürlerin eylemlerini yakından takip ederler (Kruse ve Louis, 2009). Yöneticilerine güvenen öğretmenler resmi olarak gerekli olanın ötesinde çalışacakları düşünülmektedir. Yöneticilerin öğretmenlerin yönetiminde karar alma sürecine katılımlarını sağladıklarında öğretmenler ve müdürler arasında karşılıklı güvenin sağlanması için gerekli koşullar oluşabilecektir (Tschannen-Moran, 2001). Öğretmenlerin meslektaşları tarafından desteklendikleri ve meslektaşlarıyla iş birliği yapabildikleri okullarda daha etkili çalıştıkları düşünülmektedir (Harris ve Muijs, 2004). Meslektaşlar arasında uyumlu, üretken ilişkileri teşvik etmek ve okullarda iş birliği kurmak için mesleki ilişkilerine dayalı güven ve karşılıklı saygıya sahip olmanın önemli olduğu söylenebilir (Çetin ve Özcan, 2013). Güven azaldığında öğretmenler kendilerini ve çıkarlarını meslektaşlarının zarar verici davranışlarından

koruma ihtiyacı hissedebilirler. Bu gibi durumlarda öğretmenler genellikle risk almak konusunda isteksizdir ve temkinli olma eğilimindedir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999).

2.11. Öğrenme Odaklı Liderlik, Kolektif Öğretmen Kültürü ve Güven Kavramlarının Birbirleriyle Olan İlişkisi

Kolektif öğretmen kültürü, öğretmenler arasında ortak bir vizyon, paylaşılan değerler ve etkileşim içinde çalışma kültürünü ifade eder (Louis vd., 2010). Öğrenme odaklı liderlik, bu kültürü destekleyen bir liderlik tarzını temsil eder. Liderlerin öğretmenlere yönelik destekleyici bir ortam oluşturması ve etkili iletişim kurması, kolektif öğretmen kültürünü şekillendirir ve güçlendirir (Supovitz ve Christman, 2003). Öğrenme odaklı liderlik, okul liderlerinin öğretim ve öğrenmeye odaklanan bir liderlik anlayışını içerir (Hattie ve Zierer, 2017). Bu liderlik tarzı, öğretmenler arasında iş birliğini teşvik eder, öğretim pratiğini geliştirme çabalarını destekler ve öğrenci başarısını artırmayı amaçlar. Öğrenme odaklı liderlik, kolektif öğretmen kültürünü besler ve bu kültür içindeki etkileşimi güçlendirir (Goddard vd., 2004). Güven, öğretmenler arasındaki ilişkilerin temelini oluşturan kritik bir unsurdur (Tschannen-Moran ve Hoy, 1999). Öğretmenler arasındaki güven, kolektif öğretmen kültürünü oluştururken ve sürdürürken önemli bir rol oynar. Öğrenme odaklı liderlik, liderlerin öğretmenlere güven aşılması ve etkili bir iş birliği kültürü oluşturması yoluyla bu güveni destekleyebilir (Forsyth vd., 2011). Bu çerçevede, kolektif öğretmen kültürü, öğrenme odaklı liderlik ve güven kavramlarını birbirleriyle bağlantılı bir şekilde ele alarak, bu faktörlerin birbirleriyle etkileşimini vurgulamakta ve bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır.

Liu ve diğerleri (2016a) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin kolektif çalışmalar üzerinde öğretmenler arasındaki güvenin aracı bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrenme odaklı liderliğin, okul ortamında öğretmenlerin birbirleriyle olan güvenlerini artırarak hem öğretmenlerin kolektif çalışmalarını teşvik ettiğini hem de öğretmenlerin birbirlerine olan güveni olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Bu bağlamda, öğrenme odaklı liderliğin, öğretmenlere güven ve öğretmenlerin kolektif çalışmaları arasında kurulan kısmi aracılık modelinin, kolektif öğretmen kültürü üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir (Liu vd., 2016a). Ayrıca, Reardon'un (2011) çalışması, ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin öğrenme odaklı liderlik davranışlarının da bulunmaları öğrencilerin okuma becerileri ile pozitif bir ilişkisi olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, müdürlerin öğrenme odaklı liderlik davranışlarının öğrenci öğrenme çıktılarını

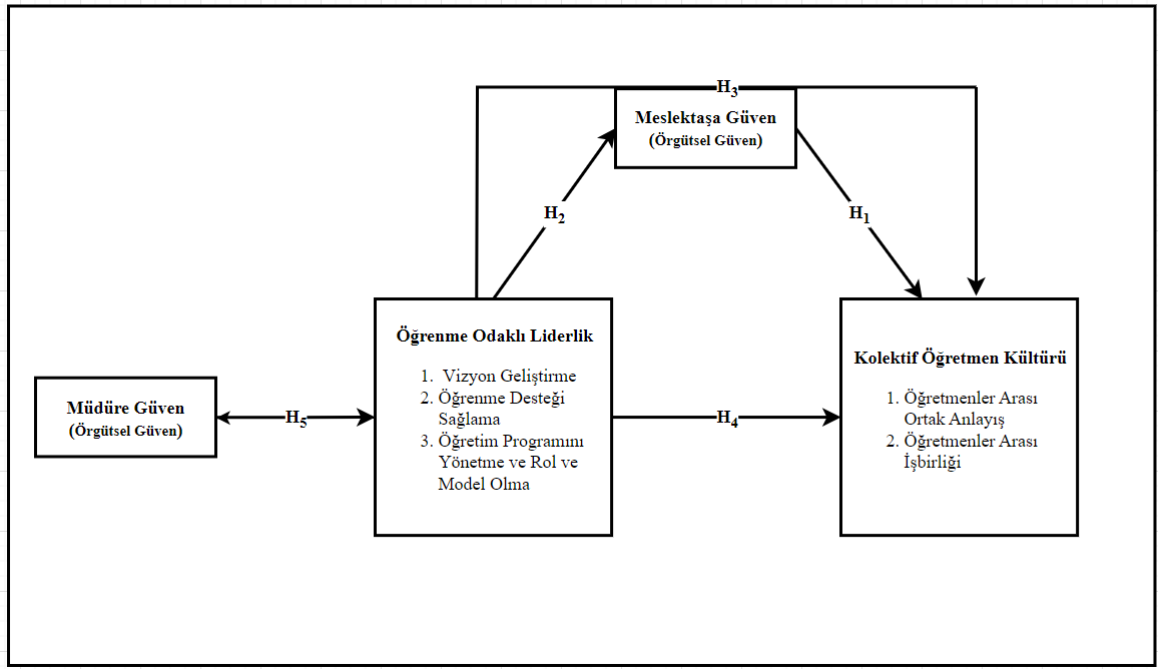
olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir.

Bu kavramların birbirleriyle olan karmaşık etkileşimleri anlamak, bir örgütün başarılı olması ve sürdürülebilirliği için kritik öneme sahiptir. Örgüt kültürü, liderlik ve örgütsel güven arasındaki bu derin bağlantılar, bir örgütün içsel dinamiklerini şekillendirir ve çalışanların davranışlarını belirler. Örneğin, dönüşümcü liderlik, örgüt kültürünü pozitif bir yönde etkileyebilir, inovasyonu teşvik edebilir ve örgütsel güveni güçlendirebilir. Liderin rolü, örgüt kültürünü belirlemede ve sürdürmede önemli bir faktördür. Liderin davranışları, değerleri ve liderlik tarzı, örgüt kültürünün oluşumunu etkiler. Özellikle liderin güvenilirliği, adaleti ve şeffaflığı, örgütsel güvenin oluşturulmasında hayati bir rol oynar. Bu noktada, literatürdeki araştırmalar, liderin güven inşasında etkili iletişim stratejileri kullanmasının ve açık iletişim kültürünü teşvik etmesinin önemini vurgular (Dirks ve Ferrin, 2002; Misztal, 2018). Örgütsel güven, örgüt kültürü ve liderlik arasında bir köprü görevi görür. Güvenin oluşturulması, örgüt kültüründeki açık iletişim, paylaşılan değerler ve adil uygulamalarla doğrudan ilişkilidir. Bu noktada, Rousseau vd., (1998), güvenin hesapsal, ilişkisel ve inanç boyutlarına vurgu yaparak, güvenin çoklu yönlerini vurgular. Liderin güvenilirliği ve adalet anlayışı, bu boyutların olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunur. Bu bağlamda, örgüt kültürü, liderlik ve örgütsel güven arasındaki etkileşimlerin anlaşılması, yöneticilere stratejik bir perspektif sunar.

Günümüz eğitim ortamlarında başarılı bir öğrenme çevresi oluşturmak ve sürdürmek, öğretmenler arasında güçlü bir kolektif kültürün varlığına, etkili liderlik anlayışına ve karşılıklı güvene dayanmaktadır. Bu kavramlar birbirleriyle etkileşim içinde bulunur. Öğrenme odaklı liderlik, liderin öğretmenlere güven aşılması ve etkili bir iş birliği kültürü oluşturması yoluyla güvenin oluşumunu destekleyebilir. Forsyth vd., (2011) belirttiği gibi, güven, kolektif öğretmen kültürünün oluşumunu etkiler. Bu çerçevede, kolektif öğretmen kültürü, öğrenme odaklı liderlik ve güven arasındaki karmaşık etkileşimleri anlamak ve yönetmek için bir rehber sağlar. Literatürdeki araştırmalara atıfla, bu kavramların birbirleriyle etkileşimini yönetme stratejileri geliştirmek, liderlere ve yöneticilere rehberlik edebilir (Bass ve Riggio, 2006).

Bu çalışmada YEM kullanımı, gizil faktörler (Hox ve Bechger, 1998) tarafından temsil edilen teorik yapılara ve gizil değişkenler arasındaki ilişkilerden dolayı önemlidir. Öğrenme odaklı liderlik, kolektif öğretmen kültürü, müdüre ve meslektaşına güven arasındaki olası ilişkileri araştırmak için yapısal bir model belirlenmiş ve YEM kullanılarak test edilmiştir. Modelin iki önemli yönü vardır. İlki çalışma kapsamındaki nedensel süreçlerin bir dizi

yapısal denklemle temsil edilmesi ve ikinci olarak bu yapısal ilişkilerin kavramsallaştırılmasını sağlamak için şekilsel olarak modellenebilmesidir (Byrne, 2001). Yapılan literatür taraması sonucunda, araştırmanın amacına uygun olarak oluşturulan model Şekil 3. 1.'de gösterilmiştir:



Şekil 3. 1. Araştırmanın modeli

Araştırma modeli doğrultusunda geliştirilen hipotezler aşağıda verilmiştir:

H1: Meslektaş güven ile kolektif öğretmen kültürü arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

H2: Öğrenme odaklı liderlik ile meslektaş güven arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H3: Öğrenme odaklı liderlik ile kolektif öğretmen kültürü arasındaki ilişkide meslektaş güvenin aracılık (dolaylı) rolü vardır.

H4: Öğrenme odaklı liderlik ile kolektif öğretmen kültürü arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H5: Müdürle güven ile öğrenme odaklı liderlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve analizine dair bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama yöntemi kullanılarak tasarlanmıştır. Tarama modelleri, var olan bir durumu yada olayı nesnel bir bakış açısıyla, hiçbir öznel yoruma yer vermeden olduğu gibi nesnel bir gözle ele almaya odaklanan bir modeldir (Büyüköztürk, 2018). Kesitsel tarama ise tek bir zamanda birçok farklı kişiden veri toplanmasını sağlayan bir araştırma tasarımı türüdür (Thomas, 2022). Bu çalışmada öğrenme odaklı liderliğin kolektif öğretmen kültürü üzerindeki etkisinde öğretmenlerin müdüre olan güveni ve öğrenme odaklı liderliğin bir aracısı olarak öğretmenlerin birbirine (meslektaş) olan güveninin kolektif öğretmen kültürünü etkileme düzeyi incelenmiştir. Adıyaman il merkezinde bulunan devlet ve özel okullarda görev yapan ortaokul öğretmen algılarının kolektif öğretmen kültürünü doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen rollerini belirlenmek amacıyla yapısal eşitlik modeli (YEM) kullanılmıştır.

Yapısal eşitlik modelinde yol analizi iki veya daha fazla değişkenler arasında var olan ilişkileri belirlemede, doğrudan veya dolaylı ilişkilerin karşılaştırılmasında kullanılır (Meydan ve Şeşen, 2015). Bir modelde dolaylı etki var ise bağımsız değişkenin bağımlı değişkenle olan ilişkisi, bir ya da daha fazla aracı değişken ile açıklanabilir (Çokluk vd., 2018). Bu çalışmada birden fazla bağımlı değişken aynı anda tanımlanabilmekte ve aynı zamanda değişkenler, bağımsız veya bağımlı değişken olarak ifade edilebilmektedir (Meydan ve Şeşen, 2015). Araştırma modelinde öğrenme odaklı liderlik ve müdüre güven yapıları dışsal gizli değişken, kolektif öğretmen kültürü içsel gizli değişken ve meslektaş güven ise gizli aracı değişkenler olarak tanımlanmıştır. Araştırmada yapısal eşitlik modelinin analiz edilme sürecinde yol analizi modeli kullanılmıştır.

3.1.1. Yapısal eşitlik modellemesi (YEM)

YEM, davranış ve sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan bir istatistiksel modelleme tekniği olarak tanımlanmakta ve faktör analizi ile regresyonun bir kombinasyonu olarak görülmektedir (Kline, 2011). Schumacker ve Lomax (2010), YEM'i, teorik modelleri test ederek, yapılar arasındaki karmaşık ilişkileri anlamasını geliştirmek için bilimsel bir

hipotez testi yöntemi olarak tanımlamaktadır. Genel olarak YEM, bir ölçüm modeli ve bir yapısal modelden oluşur. YEM, doğrulayıcı faktör analizi (DFA), yoluyla gözlemlenen değişkenler ve bunların altında yatan gizli değişkenler arasındaki bağlantıları inceler ve ayrıca gözlenen değişkenlerin ölçüm özelliklerini tanımlar (Ho, 2006). DFA, sosyal ve davranış bilimlerinin birçok alanı için önemli bir istatistiksel araç olup teoriden türetilen modellerde gizli ve gözlenen değişkenler arasındaki nedensel ilişkilerin araştırılmasına izin veren istatistiksel bir tekniktir (Collier, 2020). Araştırmacılar, doğrulayıcı faktör analizi aracılığıyla verilerde gerekli olan faktör sayısını ve hangi değişkenin hangi gizil değişkenle ilişkili olduğunu belirleyebilmektedir. Analitik bir araç olarak YEM, iki veya daha fazla gözlenen değişkenin gösterge olarak kullanılmasına izin vermektedir. Böylelikle modelin verilerle ne ölçüde uyumlu olduğunu veya verilere ne kadar uyduğunu belirlemek için istatistiksel olarak test edilmesini olanak sağlamaktadır (Byrne, 2001).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Adıyaman il merkezinde bulunan devlet ve özel okullarda görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinden oluşmaktadır. Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2021-2022 eğitim ve öğretim yılı eğitim istatistiklerine bağlı olarak elde edilen evrene ilişkin bilgiler Tablo 3.1’de verilmektedir (Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2022).

Tablo 3.1. *Araştırmanın evrenine ilişkin dağılımı*

Okul Sayısı	Erkek	Kadın	Toplam
41	204	131	335
69	956	705	1661

Evrene ilişkin örneklem oransız küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Küme örnekleme evrendeki tüm kümelerin eşit seçilmesine olanak sağlayan örneklem türüdür. Bu örnekleme yönteminde küme sayısı arttıkça örneklemin temsil edilme oranı artar (Karasar, 2009). Küme örnekleme genellikle evrenin listelenmesinde karşılaşılan güçlüklerde sık başvurulan bir yoldur (Çakmak, 1999). Evrenden örnekleme alınacak öğretmen sayısını belirlemek için aşağıda yer alan formül kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

$$n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N-1) + t^2pq}$$

Formülde yer alan simgelerin anlamları şöyledir:

n: Örneklem büyüklüğü

N: Evren büyüklüğü

t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer

p: İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı)

q: İncelenen olayın görülmeyiş sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı)

d: Duyarlılık (Örneklem hatası)

Yukarıdaki hesaplama formülünün kullanılması soncunda araştırmada ulaşılması gereken örneklem büyüklüğü 313 olarak bulunmuştur. Ayrıca bu araştırmada örneklemin evreni etkili bir şekilde temsil etmesini sağlamak adına örneklem tabakalarının evrene oranları göz önünde bulundurulduğunda Adıyaman il merkezindeki 69 ortaokul arasından oransız kümeleme yöntemi ile seçilen 41 ortaokulda görev yapan yine oransız kümeleme yöntemi ile seçilen 335 öğretmene ölçme araçları uygulanmıştır. Araştırmada belirlenen örneklem grubuna ait tanımlayıcı istatistikler, Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Öğretmenlere ilişkin tanımlayıcı istatistiki veriler

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Erkek	204	60,9
	Kadın	131	39,1
Eğitim Düzeyi	Lisans	286	85,4
	Lisans üstü	49	14,6
Mesleki Kıdem	1 - 5 yıl arası	10	3
	6 - 10 yıl arası	58	17,3
	11 - 15 yıl arası	95	28,4
	16 - 20 yıl arası	105	31,3
	21 - 25 yıl arası	51	15,2
	26 yıl ve daha fazla	16	4,8
Toplam		335	100

Tablo 3.2 incelendiğinde, örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin 204'ü (%60,9) erkek, 131'i (%39,1) kadındır. Araştırmaya katılan 286 öğretmenin (%85,4) lisans, 49

öğretmenin (%14,6) ise lisans üstü eğitim aldığı raporlanmıştır. Aynı zamanda, örneklem grubundaki katılımcı öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde, 10 öğretmenin (%3) mesleki kıdemlerinin 1 ile 5 yıl arasında, 58 öğretmenin (%17,3) 6 ile 10 yıl arasında, 95 öğretmenin (%28,4) 11 ile 15 yıl arasında, 105 öğretmenin (%31,3) 16 ile 20 yıl arasında, 51 öğretmenin (%15,2) 21 ile 25 yıl arasında ve 16 öğretmenin (%4,8) 26 yıl veya 26 yıldan daha fazla olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin analizine ilişkin betimsel analizler için SPSS programı ve yapısal eşitlik modellemelerin test edilmesini sağlayan Mplus programı kullanılmıştır.

Bu araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin öğrenme odaklı liderlik seviyelerini saptamak için Öğrenme Odaklı Liderlik Ölçeği (ÖOLÖ), öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini belirlemek amacıyla Güven Ölçeği (T Testi), öğretmenlerin kolektif kültür düzeylerini ölçmek için Kolektif Öğretmen Kültürü Ölçeği (KÖKÖ) ve demografik bilgilere ilişkin sorulardan oluşan ölçekler kullanılmıştır. Verilerin toplandığı süreçte kullanılan veri toplama aracının ilk bölümde çalışmaya dahil olan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin sorular, ikinci bölümde, “Kolektif Öğretmen Kültürü Ölçeği” üçüncü bölümde “Öğrenme Odaklı Liderlik Ölçeği” ve dördüncü bölümde “Güven Ölçeği” bulunmaktadır. Ayrıca araştırmada kullanılan veri toplama araçları için elektronik posta yoluyla izinler alınmıştır.

3.3.1. Kolektif öğretmen kültürü ölçeği

E. Skaalvik ve S. Skaalvik (2021) geliştirdiği Kolektif Öğretmen Kültürü Ölçeği, Bellibaş vd., (2022) tarafından Türkçeye uyarlanarak alanyazına kazandırılmıştır. Kolektif Öğretmen Kültürü Ölçeği (KÖKÖ) ortak değerler, değerler uyumu, kolektif öğretmen etkinliği ve destekleyici meslektaşlar adı altında toplamda 4 altboyut ve 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ortak değerler altboyutunu 1., 2. ve 3. maddeler, değerler uyumu 4., 5. ve 6. maddeler, kolektif öğretmen etkinliği altboyutunu 7., 8., 9. ve 10. maddeler ve destekleyici meslektaşlar altboyutunu 11., 12. ve 13. maddeler oluşturmaktadır. Bu ölçek, altı seviyeli (1=tamamen katılmıyorum, 6 = tamamen katılıyorum) likert ölçeği kullanılarak tasarlanmıştır. Orijinal ölçeğin boyutlarına ait Cronbach alfa değerleri sırasıyla ortak değerler için $\alpha = ,84$, değerler uyumu için $\alpha = ,81$, kolektif öğretmen etkinliği için $\alpha = ,80$ ve destekleyici meslektaşlar için $\alpha = ,73$ şeklindedir. Bu değerler, ölçeğin güvenilir ve tutarlı bir

şekilde kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğunu gösterir. Yani, ölçek, belirtilen alt boyutlar altında bir grup öğretmenin kültürünü değerlendirmek için güçlü bir araçtır.

Bellibaş vd., (2022) tarafından yürütülen bir çalışma kapsamında, Türkiye'deki öğretmenler arasında zorunlu ve planlı bir iş birliğinin eksikliği sebebiyle, ölçeğe dört madde (14, 15, 16, 17) eklenerek öğretmen iş birliği boyutu oluşturulmuştur. Bu şekilde, Kolektif Öğretme Kültürü Ölçeği, 17 maddenin ve beş alt boyutun yer aldığı 5'li Likert ölçeği (5= Kesinlikle katılıyorum, 1= Kesinlikle katılmıyorum) olarak hazırlanmıştır.

Ölçeğin yapılan AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) sonuçlarına göre, veri yapısının iki boyutlu bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. KÖKÖ ölçeğinin ilk boyutunda 9 madde (7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17), ikinci boyutunda ise 8 madde (1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10) içerdiği gözlemlenmiştir. Faktör yüklerine bakıldığında Boyut-1'de ,49 - ,83 arasında, Boyut-2'de ise ,62 - ,77 arasında değişen değerler elde edilmiştir. Boyutların açıkladıkları varyans oranlarına bakıldığında, Boyut-1'in %34, Boyut-2'nin ise %31 oranında açıklama yaptığı ve toplamda iki boyutun %65'lik bir varyans açıklama oranına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Boyutların isimlendirilmesi, alanyazın destekli isimlendirmelerle yapılmıştır. Altboyut-1 "Öğretmen İş birliği" Altboyut-2 ise "Öğretmenler Arası Ortak Anlayış" olarak adlandırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre KÖKÖ için Cronbach alfa katsayısı ,96 olarak bulunmuş ve her iki boyut için yapılan analizlerde iç tutarlık katsayısı olan Cronbach alfa değerleri ,77'nin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bu durum, ölçeğin tüm boyutlarının güvenilirliğinin yeterli olduğunu göstermektedir (Cronbach, 1990). E. Skaalvik ve S. Skaalvik (2021) geliştirdiği ve Bellibaş vd., (2022) Türkçeye uyarladığı Kolektif Öğretmen Kültürü Ölçeği, okullarda görevli öğretmenlerin kolektif öğretmen kültürüne ilişkin görüşlerini değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak tanımlanmıştır.

Sonuç olarak Bellibaş vd., (2022) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kolektif Öğretmen Kültürü Ölçeği, öğretmenlerin kolektif öğretmen kültürü düzeylerini belirlemede kullanılabilecek geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçektir. Bu araştırmada, ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,94 olarak bulunmuştur.

3.3.2. Öğrenme odaklı liderlik ölçeği

Bu ölçek, Türkçe'ye Kılınç vd., (2017) tarafından uyarlanmış olup, orijinal versiyonu Liu vd., (2016a) tarafından geliştirilmiştir. Öğrenme odaklı liderlik ölçeği, toplamda 19 madde içermekte ve üç farklı boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar 'öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme', 'Öğrenme desteği sağlama' ve 'öğretim programını yönetme ve rol

model olma' olarak adlandırılmıştır. Öğrenme odaklı liderlik ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyonlar ,57 ile ,82 arasında değiştiği görülmektedir. Bu ölçek, 5'li Likert (5= Kesinlikle katılıyorum, 1= Kesinlikle katılmıyorum) tipi ölçektir.

Öğrenme odaklı liderlik kavramını dönüştürücü liderlik ve öğretimsel liderlik teorileri ile ilişkilidir (Liu vd., 2016a). Yapılan alanyazı taramasında öğrenme odaklı liderliğin, öğrencilerin öğrenmesi ve öğretmenlerin gelişimini destekleyen liderlik uygulaması olduğu görülmektedir. Öğrenme odaklı liderler, okullarında birleşik bir vizyon oluşturarak öğrenci öğrenimini ve öğretmenlerin güven duygusunu artırmak için destekleyici bir ortam sağlayabilirler. Bu konuda yapılan çalışmalar, Heck ve Hallinger (2014), Robinson vd., (2008), Vanblaere ve Devos (2016) gibi araştırmacıların öğrenme odaklı liderlerin kendi öğrenme deneyimlerini paylaşımlarının ve öğretmenlerle birlikte mesleki gelişime katılarak rol model olmalarının önemine vurgu yapmaktadır. Bu şekilde, öğrenme odaklı liderler, öğretmenlerin kendi gelişim ihtiyaçlarını belirlemelerine yardımcı olabilir ve öğretmenlerin öğrenme süreçlerini destekleyebilirler (Hallinger, 2011; Hallinger vd., 2014).

Öğrenme odaklı liderlik ölçeği, orijinalinde 25 madde içererek dört ana boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar şunlardır: "Öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme" (6 madde), "Öğrenme desteği sağlama" (8 madde), "Öğretim programını yönetme" (6 madde) ve " Rol model olma" (5 madde). Ölçek, katılımcıların her bir madde için 5'li Likert ölçeğini kullanmalarını gerektiren bir değerlendirme aracıdır, bu ölçeğin değerlendirme skalası 5 (Kesinlikle Katılıyorum) ile 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) arasındadır.

Öğrenme odaklı liderlik ölçeğinin Türk kültürü ve diline uyarlama çalışması, ilk olarak ölçeğin İngilizceden (kaynak dil) Türkçeye (hedef dil) çevirisiyle başlamıştır (Kılınç vd., 2017). Dilsel eşdeğerlik ve tutarlılık sağlanması amacıyla ölçeğin Türkçe ve orijinal versiyonu arasında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiş, ardından ölçeğin yapısının doğrulanabilirliğini test etmek için Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır.

Açıklayıcı Faktör Analizi sürecinde, Varimax dikey ekseninde dönme hareketi sonucunda 19 maddenin 3 boyut altında toplandığı belirtilmiştir. Bu 19 madde, toplam varyansın %65,49'unu açıklamaktadır. Ölçme aracındaki maddelerin boyutlardaki dağılımına göre, "öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme" boyutu 5 madde (1,2,3,4,5), "Öğrenme desteği sağlama" boyutu 7 madde (6,7,8,9,10,11,12), ve "öğretim programını yönetme ve rol model olma" boyutu da 7 madde (13,14,15,16,17,18,19) içermektedir. Ölçme aracının iç tutarlılığı, Cronbach's Alpha katsayısı ve madde toplam korelasyon sonuçları ile

değerlendirilmiş ve bu değerlerin 0,88 ile 0,91 arasında olduğu raporlanmıştır.

Sonuç olarak, Kılınç vd., (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğrenme Odaklı Liderlik Ölçeği, okul müdürlerinin öğrenme odaklı liderlik düzeylerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak değerlendirilmiştir. Bu araştırmada, ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,97 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Güven ölçeği

Bu ölçek, Hoy ve Tschannen-Moran (2003) tarafından öğretmenlerin okullardaki örgütsel güven düzeyini nasıl algıladıklarını betimlemek amacıyla toplamda 26 maddenin yer aldığı üç alt boyuttan meydana gelmektedir. Bu ölçek Özer vd., (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Yapılan uyarlama çalışmasında ölçekte yer alan altı madde elenerek geriye kalan 20 madde orijinal formdaki gibi üç altboyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlanmış hali ile “meslektaşlara güven” boyutu 7 maddeden (1,2,3,4,5,6,7), “veli ve öğrencilere güven” boyutu 8 maddeden (8,9,10,11,12,13,14,15) ve “müdüre güven” boyutu 5 maddeden (16,17,18,19,20) oluşmaktadır.

Bu çalışmada kullanılan ölçek, öğretmenlerin örgütsel güvenini ölçen bir araç olup, iki temel boyut içermektedir: "Meslektaş Güven" ve "Müdüre Güven", Meslektaş Güven, öğretmenler arasındaki karşılıklı güveni ölçerken, Müdüre Güven, öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik güven düzeyini değerlendirir. Ölçeğin faktör analizi sonuçlarına göre, Meslektaş Güven boyutu toplam varyansın %29,80'ini, Öğrenci ve Velilere Güven boyutu %11,76'sını (bu altboyut çalışmada kullanılmamıştır) ve Müdüre Güven boyutu ise %7,27'sini açıklamaktadır. Bu faktörlerin toplam varyansı %48,83'tir, bu da ölçeğin genel yapısının örgüt içindeki güven algısının önemli bir kısmını kapsadığını göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayılarının meslektaşlara güven boyutu için “82”, öğrenci ve velilere güven boyutu için “70”, müdüre güven boyutu için “87” ve ölçeğin geneli için “86” olduğu Özer vd., (2006) tarafından yapılan çalışmada raporlanmıştır. İngilizce'den Türkçe'ye Özer vd., (2006) tarafından uyarlanan örgütsel güven ölçeği, kesinlikle katılıyorum (5), çoğunlukla katılıyorum (4), kısmen katılıyorum (3), katılıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde tasarlanan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Bu çalışma kapsamında yapılan analizler sonucunda müdüre ve meslektaş güven boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayısı ,91 olarak hesaplanmıştır. İç tutarlılık katsayıları, Meslektaş Güven boyutu için ,82 ve Müdüre Güven boyutu için ,91 olarak hesaplanmıştır. Bu yüksek iç tutarlılık katsayıları, ölçeğin maddelerinin birbirleriyle uyumlu bir şekilde ölçtüğünü ve güvenilir bir ölçüm aracı

olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, ölçeğin öğretmenler arasındaki güvenin farklı boyutlarını ölçme yeteneği ve bu boyutlarda güvenilir ölçümler sunma kapasitesini vurgular. Ayrıca, çalışmamızda örgütsel güvenin bu belirli boyutlarına odaklanarak, öğretmenlerin örgüt içindeki güven dinamiklerini daha ayrıntılı bir şekilde anlamınıza ve tartışmanıza olanak tanıyabilmektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Yukarıda belirtilen ölçeklerin yapı geçerliliğini kontrol etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Şekil 3.1.'de verilen modelde öğrenme odaklı liderlik, kolektif öğretmen kültürü, müdüre ve meslektaşına güven ölçekleri çalıştırılmıştır. Bu modelde öğrenme odaklı liderlik ve müdüre güven yapıları dışsal gizli değişken, kolektif öğretmen kültürü içsel gizli değişken ve meslektaşına güven ise gizli aracı değişkendir. Çalışmanın modelinde müdüre güven ile öğrenme odaklı liderlik arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ve öğrenme odaklı liderliğin kolektif öğretmen kültürünü doğrudan etkilediği ve meslektaşına güven yoluyla dolaylı olarak etkili olduğu varsayılmıştır. Veri analizinde betimsel istatistiki veriler için SPSS yazılımı, modele ilişkin veri analizinde ise Mplus yazılımı kullanılmış olup (Muth'en ve Muth'en, 1998–2012), %95 güven aralığı elde etmek için 2.000 yinelemeli (bootstrap) çalıştırılmış ve tüm katsayıların karşılaştırılabilir etki boyutlarının hesaplanması için katsayılar standardize edilmiştir.

Araştırma için kullanılan veriler, öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin öğrenme odaklı liderlik seviyelerini saptamak amacıyla “Öğrenme Odaklı Liderlik Ölçeği (ÖÖLÖ), öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini tespit etmek amacıyla Güven Ölçeği (T Testi) ve öğretmenlerin kolektif kültür düzeylerini ölçmek için Kolektif Öğretmen Kültürü Ölçeği (KÖKÖ)” ile elde edilmiştir. Verilerden elde edilen sonuçlar istatistiksel olarak, %95 güven aralığında ve yine ($p < 0,005$) anlamlılık seviyesinde değerlendirilmiştir.

Araştırmanın verileri, parametrik istatistiksel analiz yöntemlerinin uygulanabilmesi için istatistiksel olarak normal veya normale yakın bir dağılıma sahip olmalıdır; bu durum, önemli bir gereklilik olarak kabul edilmektedir. Bu durumu değerlendirmek için, verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek üzere çeşitli görsel ve istatistiksel teknikler kullanılabilir. Görsel teknikler arasında histogram, Q-Q plot veya gövde-yaprak grafiği normallik testi bulunmaktadır ve bu teknikler veri dağılımlarının görsel bir şekilde incelenmesine olanak tanır (Field, 2009; McKillup, 2011). Normal dağılımın test edilmesinde Shapiro-Wilks, Kolmogorov-Smirnov veya Pearson Ki-Kare Uygunluk testleri

gibi istatistiksel testler de kullanılabilir (Abbott, 2011; Ghasemi ve Zahediasl, 2012). Betimsel teknikler ise tepe değeri, aritmetik ortalama, çarpıklık ve basıklık katsayıları ve benzeri hesaplamalar içermektedir (Kirk, 2008). Bu değerler, veri setinin normal dağılım özelliklerini daha ayrıntılı bir şekilde analiz etmeye yardımcı olabilir. Elde edilen sonuçlar bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde, veri setinin çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 arasında ve 0'a yakın değerler aldığı görülmektedir (ÖOLÖ: ,005; KÖKÖ: ,041; GÖ: ,000). Bu sonuçlar literatürde çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 arasında olduğunda verilerin normal dağılıma yakın olduğunu gösterdiği yönünde kabul edilmektedir (Huck, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu nedenle, veri setinin parametrik istatistiksel analizlere uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 3.3. *Araştırmaya ilişkin sorular ve veri analizinde kullanılan istatistiki teknikler*

Araştırma Sorusu	Veri Analiz Tekniği
1- Öğretmenlerin öğrenme odaklı liderliğe dair algıları, cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem gibi faktörlere göre anlamlı bir şekilde değişiklik göstermekte midir?	Bağımsız gruplar t-testi ANOVA
2- Öğretmenlerin kolektif öğretmen kültürü ölçeğine dair algıları, cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem gibi faktörlere göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir?	Bağımsız gruplar t-testi ANOVA
3- Öğretmenlerin güven ölçeğine dair algıları, cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem gibi faktörlere göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir?	Bağımsız gruplar t-testi ANOVA
4-Öğretmenlerin müdüre olan güveni öğrenme odaklı liderliği etkiler mi?	Yapısal eşitlik modellemesi
5-Öğrenme odaklı liderlik, kolektif öğretmen kültürünü doğrudan ve/veya dolaylı olarak öğretmenlerin meslektaşlarına olan güvenleri aracılığıyla etkiler mi?	Yapısal eşitlik modellemesi

Araştırmanın amacına ve sorularına uygun olarak çeşitli istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Örneğin, verilerin genel özelliklerini tanımlamak için betimleyici istatistikler, gruplar arasındaki farkları belirlemek için dağılım analizi, değişkenler arasındaki ilişkileri anlamak için korelasyon analizi kullanılmıştır. Hangi tekniklerin tercih edileceği, araştırmanın spesifik gereksinimlerine bağlı olarak toplanan verilerin analizi için tercih edilecek istatistiksel teknikler Tablo 3.3'te detaylı bir şekilde listelenmiştir.

Araştırma sürecinde alt problemlerin çözümlenmesi için kullanılan ölçme araçlarının değerlendirilmesi aşamasında, her bir ölçme aracının toplam puanları hesaplanmıştır. Ayrıca, her ölçekteki alt boyutlar için ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış olup, bu istatistiksel değerler üzerinden analizler yapılmıştır.

Öğrenme odaklı Liderlik Ölçeği ile Kolektif Öğretmen Kültürü Ölçeği arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasında ve Öğrenme odaklı liderliğin, kolektif öğretmen kültürünü doğrudan ve/veya dolaylı olarak öğretmenlerin müdüre ve meslektaşlarına olan güvenleri aracılığıyla etkisinin yordanması bağlamında gerçekleştirilen analizlerde yol analizi kullanılmıştır.



4. BULGULAR

Bu bölümde, öğretmenlerin algı düzeyleri üzerine odaklanılan bir araştırmanın sonuçlarına dair bilgiler sunulmaktadır. Araştırma, öğretmenlerin öğrenme odaklı liderlik, kolektif öğretmen kültürü ve örgütsel güven (müdür ve meslektaş) algı düzeylerini ele almaktadır. Ayrıca, bu değişkenlerin öğretmenlerin cinsiyetleri, eğitim düzeyleri ve mesleki kıdemleri açısından nasıl farklılaştığına dair bulgular paylaşılmaktadır. Özellikle, öğrenme odaklı liderliğin kolektif öğretmen kültürü üzerindeki etkisi incelenmiş ve bu etkinin öğretmenlerin müdüre olan güveni ve öğrenme odaklı liderliğin bir aracı olarak öğretmenlerin birbirine (meslektaş) olan güven üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin cinsiyetleri, eğitim düzeyleri ve mesleki kıdemleri gözetilerek yapılan analizlerle desteklenmiş ve bu demografik faktörlerin öğretmenlerin algı düzeyleri üzerindeki etkileri açıklanmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin algı düzeylerindeki farklılıkların, öğrenme odaklı liderlik, kolektif öğretmen kültürü ve örgütsel güven gibi kavramlara yönelik algıları üzerindeki etkileri ortaya konulmuştur. Sonuçlar ayrıca, öğrenme odaklı liderliğin kolektif öğretmen kültürüne olan etkisinin, öğretmenlerin müdüre olan güveni ve meslektaşlarına olan güven aracılığıyla nasıl şekillendiği üzerine bilgiler sunmuştur.

4.1. Puan aralıklarının yorumlanması

Tablo 4.1’de elde edilen değerlerin yorumlanmasına ilişkin puan aralıkları (her üç ölçekte yer alan maddelerin alabileceği en yüksek ve en düşük puanlar) / likert sayı formülüne göre belirlenmiştir (Tekin, 2019).

Tablo 4.1. *Puan aralıklarının yorumlanması* (Kaynak: Tekin, 2019)

Puan Aralığı	Yorum
1.00 – 1.80	Oldukça düşük
1.81 – 2.60	Düşük
2.61 – 3.40	Orta
3.41 – 4.20	Yüksek
4.21 – 5.00	Oldukça Yüksek

4.2. Tanımlayıcı İstatistikler

Katılımcılara ait kişisel bilgilerin analizinden elde edilen bilgiler Tablo 3.2’de verilmiştir. Tablo 4.2’de ise her üç ölçme araçlarından elde edilen betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 4.2. Ölçme araçlarından elde edilen değerler, basıklık ve çarpıklık katsayıları

Ölçek		İstatistik	Standart Hata
ÖOLÖ	Ortalama	3,67	
	Ortanca	3,86	
	Tepe Değer	3,86	
	Standart Sapma	,927	
	Çarpıklık	,005	,133
	Basıklık	-,284	,266
KÖKÖ	Ortalama	3,91	
	Ortanca	3,84	
	Tepe Değer	3,85	
	Standart Sapma	,373	
	Çarpıklık	,041	,133
	Basıklık	-,117	,266
GÖ	Ortalama	4,07	
	Ortanca	4,03	
	Tepe Değer	3,78	
	Standart Sapma	,646	
	Çarpıklık	,000	,133
	Basıklık	-,184	,266

Tablo 4.2'de gerçekleştirilen analizlerde, öğrenme odaklı liderlik ölçeği (ÖOLÖ), güven ölçeği (GÖ) ve kolektif öğretmen kültürü ölçeği (KÖKÖ) için yapılan aritmetik ortalama, tepe değer ve ortanca değer analizleri dikkate alındığında, üç ölçeğin birbirlerine yakın sonuçlar gösterdiği görülmüştür. Örneğin, ÖOLÖ için aritmetik ortalama 3,67, ortanca değer 3,86, tepe değer 3,86; KÖKÖ için aritmetik ortalama 3,91, ortanca değer 3,84, tepe değer 3,85; GÖ için aritmetik ortalama 4,07, ortanca değer 4,03, tepe değer 3,78 olarak bulunmuştur. Ayrıca, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelendiğinde, her üç ölçeğin çarpıklık katsayılarının (ÖOLÖ: ,005; KÖKÖ: ,041; GÖ: ,000) ve basıklık katsayılarının (ÖOLÖ: -,284; KÖKÖ: -,117; GÖ: -,184), ± 1 arasında ve 0'a yakın değerler aldığı belirlenmiştir.

Bu durum, literatürde de sıkça belirtildiği üzere, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 arasında değer alması durumunun verilerin dağılımının normal olduğunu desteklemektedir (Huck, 2012; Gravetter ve Wallnau, 2014; McKillup, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013). Analiz sonuçları, ölçeklerin genel dağılımlarının normal olduğunu ve araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilir ve tutarlı sonuçlar verdiğini göstermektedir.

4.3. Öğretmenlerin Öğrenme Odaklı Liderliğe İlişkin Algı Düzeylerinin Farklı Değişkenler Bağlamında İncelenmesi

Tablo 4. 3, 4, 5 ve 6'daki analizler, öğrenme odaklı liderlikle ilgili verilerin öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleki kıdemine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren çözümlemelerin sonuçlarını içermektedir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin öğrenme odaklı liderliğe ilişkin algılarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	t	p
Öğrenme Odaklı Liderlik	Kadın	131	3,61	,894	-1,007	,315
	Erkek	204	3,71	,948		
Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Geliştirme	Kadın	131	3,75	,873	-,990	,323
	Erkek	204	3,85	1,001		
Öğrenme Desteği Sağlama	Kadın	131	3,50	,996	-,505	,614
	Erkek	204	3,56	1,028		
Öğretim Programını Yönetme ve Rol Model Olma	Kadın	131	3,64	,928	-,920	,358
	Erkek	204	3,74	,981		

Tablo 4.3'ün analizine göre, kadın ve erkek öğretmenlerin öğrenme odaklı liderlik ölçeği ($\bar{X}=3,61$; $\bar{X}=3,71$) ve alt boyutlarının (öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme ($\bar{X}=3,75$; $\bar{X}=3,85$), öğrenme desteği sağlama ($\bar{X}=3,50$; $\bar{X}=3,56$), Öğretim programını yönetme ve rol model olma ($\bar{X}=3,64$; $\bar{X}=3,74$) aritmetik ortalamaları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin cinsiyetine göre öğrenme odaklı liderlik ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Bu bağlamda, bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçlarına göre, öğrenme odaklı liderlik ölçeği ($t = -1,007$, $p>0,005$) ve alt boyutları olan öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme ($t = -0,990$, $p>0,005$), öğrenme desteği sağlama ($t = -0,505$, $p>0,005$) ve öğretim programını yönetme ve rol model olma ($t = -0,920$, $p>0,005$) açısından cinsiyet faktörüne bağlı istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Öğretmenlerin öğrenme odaklı liderlik ölçeği ve alt boyutlarına dair algı düzeylerinin eğitim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, bağımsız gruplar t-testi yöntemi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonuçları, öğretmenlerin eğitim düzeyine bağlı olarak ilgili ölçekten elde ettikleri puan ortalamalarını ve t-testi sonuçlarını Tablo 4.4'de yansıtmaktadır.

Tablo 4.4'ün incelenmesi sonucunda, lisans ve lisans üstü eğitim almış öğretmenlerin ilgili ölçek ($\bar{X}$ = 3,68; $\bar{X}$ = 3,65) ve bu ölçeğin alt boyutlarının aritmetik ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Lisans ve lisans üstü eğitime sahip öğretmenlerin öğrenme odaklı liderlik ölçeği bağlamındaki ortalamaları arasında farklara anlamaya ilişkin yapılan t-testi analizine göre, öğretmenlerin öğrenme odaklı liderlik ölçeğinde bütün olarak ($t = 0,151$, $p>0,005$) ve alt boyutları olan öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme ($t = -0,330$, $p>0,005$), öğrenme desteği sağlama ($t = 0,227$, $p>0,005$) ve öğretim programını yönetme ve rol model olma ($t=0,933$, $p>0,005$) açısından eğitim düzeyi bağlamında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin öğrenme odaklı liderliğe ilişkin algılarının eğitim düzeylerine göre t-testi sonuçları

Ölçek	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	t	p
Öğrenme Odaklı Liderlik	Lisans	286	3,68	,921	,151	,880
	Lisans Üstü	49	3,65	,974		
Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Geliştirme	Lisans	286	3,80	,951	-,330	,741
	Lisans Üstü	49	3,85	,972		
Öğrenme Desteği Sağlama	Lisans	286	3,54	,999	,227	,821
	Lisans Üstü	49	3,50	1,114		
Öğretim Programını Yönetme ve Rol Model Olma	Lisans	286	3,72	,945	,933	,351
	Lisans Üstü	49	3,58	1,049		

Öğretmenlerin öğrenme odaklı liderlik ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır. Bu analizlerin sonuçları, öğretmenlerin mesleki kıdemleri bağlamında elde ettikleri puanların betimsel istatistikleri Tablo 8'de yer almaktadır. Ayrıca, tek yönlü varyans analizi sonuçları detaylı bir şekilde Tablo 9'da sunulmuştur. Bu tablolar, öğretmenlerin mesleki kıdem düzeyleri açısından öğrenme odaklı liderlik algılarında potansiyel farklılıklarını ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır.

Tablo 4.5'deki analizler, öğretmenlerin mesleki kıdeme göre öğrenme odaklı liderlik ölçeği ve alt boyutlarındaki algı düzeylerini karşılaştırmak için kullanılmıştır. Elde edilen sayısal değerlere bakıldığında, mesleki kıdem grupları arasında belirgin farklılıkların varlığına işaret eden küçük değer farkları gözlemlenmiştir. Ancak, bu farklar genel olarak anlamlı

düzeyde değildir. Yani, öğretmenlerin mesleki kıdemleri, öğrenme odaklı liderlik ölçeği ve alt boyutlarındaki algılarında belirgin bir çeşitlilik oluşturmamıştır.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin öğrenme odaklı liderliğe ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkeni bağlamındaki betimsel istatistikler

Ölçek	Mesleki Kıdem	n	%	X	Ss
Öğrenme odaklı Liderlik	1-5	10	3,0	3,88	1,305
	6-10	58	17,3	3,75	,787
	11-15	95	28,4	3,51	1,035
	16-20	105	31,3	3,64	,856
	21-25	51	15,2	3,83	,918
	26+	16	4,8	3,91	,901
Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Geliştirme	1-5	10	3,0	3,74	,927
	6-10	58	17,3	4,02	1,265
	11-15	95	28,4	3,60	,633
	16-20	105	31,3	3,82	1,148
	21-25	51	15,2	3,97	,902
	26+	16	4,8	3,83	,852
Öğrenme Desteği Sağlama	1-5	10	3,0	3,64	,944
	6-10	58	17,3	3,64	,953
	11-15	95	28,4	3,32	1,387
	16-20	105	31,3	3,51	,796
	21-25	51	15,2	3,75	1,183
	26+	16	4,8	3,78	1,018
Öğretim Programını Yönetme ve Rol Model Olma	1-5	10	3,0	3,60	,778
	6-10	58	17,3	3,82	,902
	11-15	95	28,4	3,51	1,015
	16-20	105	31,3	3,68	1,433
	21-25	51	15,2	3,91	,757
	26+	16	4,8	3,87	1,093

Öğretmenler, mesleki kıdem gruplarına bağlı olarak öğrenme odaklı liderliğe ($\bar{X}$ = 3,88; $\bar{X}$ = 3,75; $\bar{X}$ = 3,51; $\bar{X}$ = 3,64; $\bar{X}$ = 3,83; $\bar{X}$ = 3,91) ve bu liderlik türünün alt boyutlarına yönelik olumlu ve yüksek düzeyde bir algıya sahiptirler.

Tablo 4.6'da yer alan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğrenme odaklı liderlik ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının eğitim düzeyleri açısından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen analizler rapor edilmiştir. Elde edilen F değerleri şu şekildedir: öğrenme odaklı liderlik ölçeği ($F = 1,277$, $p > 0,005$), vizyon geliştirme ($F = 1,782$, $p > 0,005$), öğrenme desteği sağlama ($F = 1,695$, $p > 0,005$) ve öğretim programını yönetme ve rol model olma ($F = 1,595$, $p > 0,005$). Yapılan analizlere göre, öğretmenlerin eğitim düzeyleri, öğrenme

odaklı liderlik ölçeği ve alt boyutlarındaki algı düzeylerinde anlamlı bir çeşitliliğe neden olmamıştır.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin ÖOLÖ ve alt boyutlarına ilişkin algılarının mesleki kıdemlerine göre ANOVA sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	KT	Df	KO	F	p
Öğrenme odaklı Liderlik	Gruplar Arası	5,475	5	1,095	1,277	,273
	Grup İçi	282,131	329	,858		
	Toplam	287,606	334			
Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon	Gruplar Arası	8,009	5	1,602	1,782	,116
	Grup İçi	295,670	329	,899		
	Toplam	303,679	334			
Öğrenme Desteği Sağlama	Gruplar Arası	8,646	5	1,729	1,695	,135
	Grup İçi	335,688	329	1,020		
	Toplam	344,334	334			
Öğretim Programını Yönetme ve Rol Model Olma	Gruplar Arası	7,303	5	1,461	1,595	,161
	Grup İçi	301,213	329	,916		
	Toplam	308,517	334	1,095	1,277	,273

4.4. Öğretmenlerin Kolektif Öğretmen Kültürüne İlişkin Algı Düzeylerinin Demografik Değişkenler Bağlamında İncelenmesi

Tablo 4.7, 8, 9 ve 10'da öğretmenlerin kolektif öğretmen kültürü algılarına dair elde edilen değerlerin öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleki kıdemleri gibi değişkenlere göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen çözümleme sonuçlarını içermektedir. Bu tabloların incelenmesi, söz konusu değişkenlerin kolektif öğretmen kültürü algıları üzerindeki potansiyel etkilerini değerlendirmek adına önemli bulgular sunmaktadır.

Tablo 4.7. incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin kolektif öğretmen kültürü ölçeği ($\bar{X}$ = 3,90; $\bar{X}$ = 3,93) ve bu ölçeğin faktörleri olan öğretmen iş birliği ($\bar{X}$ = 3,93; $\bar{X}$ = 3,95) ve öğretmenler arası ortak anlayış ($\bar{X}$ = 3,81; $\bar{X}$ =3,90) boyutlarının aritmetik ortalamaların yüksek olduğu görülmektedir, Kadın ve erkeklerin kolektif öğretmen kültürü ölçeği bağlamındaki ortalamaları arasında farkları anlamaya ilişkin yapılan t- testi analizinde

öğretmenlerin kolektif öğretmen kültürü ölçeği ($t = -,735$, $p>0,005$) ve alt boyutları (faktörleri) olan öğretmen iş birliği ($t = -,275$, $p>0,005$) ve öğretmenler arası ortak anlayış ($t = -1,103$, $p>0,005$) boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin cinsiyetine bağlı olarak kolektif öğretmen kültürü ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu, cinsiyetin kolektif öğretmen kültürü algıları üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin iş birliği ve ortak anlayış konularında benzer düzeyde olumlu algılara sahip olduğunu işaret etmektedir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin kolektif öğretmen kültürü ölçeğine ilişkin algılarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	t	p
Kolektif Öğretmen Kültürü	Kadın	131	3,90	,372	-,735	,463
	Erkek	204	3,93	,373		
Öğretmen İşbirliği	Kadın	131	3,93	,762	-,275	,783
	Erkek	204	3,95	,724		
Öğretmenler Arası Ortak Anlayış	Kadın	131	3,81	,792	-1,103	,271
	Erkek	204	3,90	,667		

Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre, kolektif öğretmen kültürü ölçeği ve alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. İlgili analiz sonuçları, öğretmenlerin eğitim düzeyi ile ölçekten elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilip edilmediğini incelemektedir ve Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. incelendiğinde, lisans ve lisans üstü eğitim almış öğretmenlerin kolektif öğretmen kültürü ölçeği ($\bar{X}= 3,92$; $\bar{X}= 3,90$) ve bu ölçeğin alt boyutları olan öğretmen iş birliği ($\bar{X}= 3,95$; $\bar{X}= 3,90$) ve öğretmenler arası ortak anlayış ($\bar{X}=3,86$; $\bar{X}=3,87$) boyutlarında aritmetik ortalamaların yüksek olduğu görülmektedir. Lisans ve lisans üstü eğitime sahip öğretmenlerin kolektif öğretmen kültürü ölçeği bağlamındaki ortalamaları arasında farkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t-testi analizine göre öğretmenlerin kolektif öğretmen kültürü ölçeğinde ($t = 0,151$, $p>0,005$) ve alt boyutları olan öğretmen iş birliği ($t = 0,227$, $p>0,005$) ve öğretmenler arası ortak anlayış ($t = 0,933$, $p>0,005$) açısından eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin kolektif öğretmen kültürü ölçeğine ilişkin algılarının eğitim düzeylerine göre t-testi sonuçları

Ölçek	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	t	p
Kolektif Öğretmen Kültürü	Lisans	286	3,92	,378	,240	,811
	Lisans Üstü	49	3,90	,343		
Öğretmen İşbirliği	Lisans	286	3,95	,754	,436	,663
	Lisans Üstü	49	3,90	,637		
Öğretmenler Arası Ortak Anlayış	Lisans	286	3,86	,722	-,080	,937
	Lisans Üstü	49	3,87	,704		

Tablo 4.9. Öğretmenlerin kolektif öğretmen kültürü ölçeğine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkeni bağlamındaki betimsel istatistikler

Ölçek	Mesleki Kıdem	n	%	$\bar{X}$	Ss
Kolektif Öğretmen Kültürü	1-5	10	3,0	3,79	,421
	6-10	58	17,3	3,96	,337
	11-15	95	28,4	3,89	,421
	16-20	105	31,3	3,88	,349
	21-25	51	15,2	3,98	,346
	26+	16	4,8	3,97	,385
Öğretmen İşbirliği	1-5	10	3,0	3,71	,734
	6-10	58	17,3	4,00	,620
	11-15	95	28,4	3,86	,880
	16-20	105	31,3	3,95	,701
	21-25	51	15,2	4,04	,659
	26+	16	4,8	4,00	,699
Öğretmenler Arası Ortak Anlayış	1-5	10	3,0	3,52	,904
	6-10	58	17,3	4,04	,455
	11-15	95	28,4	3,76	,848
	16-20	105	31,3	3,81	,746
	21-25	51	15,2	4,02	,523
	26+	16	4,8	3,95	,750

Öğretmenlerin kolektif öğretmen kültürü ölçeği ve alt boyutlarına dair algı düzeylerinin mesleki kıdemlerine bağlı olarak değişip değişmediğini değerlendirmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. İlgili verilere ait detaylı betimsel istatistikler Tablo 4.9 'da sunulmuş olup, aynı tablo içerisinde tek yönlü varyans analizi sonuçları da yer almaktadır.

Tablo 4.9. incelendiğinde, mesleki kıdem bağlamında farklı gruptaki öğretmenler arasında sayısal değerlerde oldukça küçük farklılıklar görülmekle birlikte, genel olarak tüm gruptaki öğretmenlerin kolektif öğretmen kültürü algılarına dair benzer bir eğilim sergiledikleri gözlemlenmiştir. Özellikle, tüm gruptaki öğretmenlerin kolektif öğretmen

kültürü ($\bar{X}$ = 3,79; $\bar{X}$ = 3,96; $\bar{X}$ = 3,89; $\bar{X}$ = 3,88; $\bar{X}$ =3,98; $\bar{X}$ =3,97) ve bu kültürün alt boyutları olan öğretmen iş birliği ($\bar{X}$ =3,71; $\bar{X}$ = 4,00; $\bar{X}$ = 3,86; $\bar{X}$ = 3,95; $\bar{X}$ =4,04; $\bar{X}$ =4,00) ile öğretmenler arası ortak anlayış ($\bar{X}$ = 3,52; $\bar{X}$ = 4,04; $\bar{X}$ = 3,76; $\bar{X}$ = 3,81; $\bar{X}$ =4,02; $\bar{X}$ =3,95) boyutlarına yönelik olumlu bir algıya sahip oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin kolektif öğretmen kültürü ölçeğine ve alt boyutlarına ilişkin algılarının mesleki kıdemlerine göre anova sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	KT	Df	KO	F	p
Kolektif Öğretmen Kültürü	Gruplar Arası	,711	5	,142	1,022	,404
	Grup İçi	45,763	329	,139		
	Toplam	46,474	334			
Öğretmen İşbirliği	Gruplar Arası	1,985	5	,397	,726	,605
	Grup İçi	179,946	329	,547		
	Toplam	181,931	334			
Öğretmenler Arası Ortak Anlayış	Gruplar Arası	5,749	5	1,150	2,267	,048
	Grup İçi	166,859	329	,507		
	Toplam	172,609	334			

Tablo 4.10'da bulunan verilere göre, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre hem kolektif öğretmen kültürü ölçeği genelinde ($F = 1,022$, $p>0,005$), hem de ölçeğin öğretmen iş birliği ($F = 0,726$, $p>0,005$) ve öğretmenler arası ortak anlayış ($F = 2,267$, $p>0,005$) alt boyutlarında elde ettikleri puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde değerlendirmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir. Yapılan analizlere göre, gruplar arasında ölçeğin genelinde ve alt boyutlarda anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

4.5. Öğretmenlerin Müdüre ve Meslektaşına Güven Altboyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Farklı Değişkenler Bağlamında İncelenmesi

Tablo 4.11, 12, 13, 14 ve 15'te sunulan analiz sonuçlarında, müdüre ve meslektaşına güven altboyutları ile ilgili ölçümlerin öğretmenlerin cinsiyetleri, eğitim düzeyleri ve mesleki kıdemleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer almaktadır. Ayrıca bu tablolar, müdüre ve meslektaşına güven altboyutlarını belirli demografik değişkenlere göre nasıl dağıldığını ortaya

koymaktadır.

Tablo 4.11. incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin müdüre güven ($\bar{X}$ = 3,93; $\bar{X}$ = 4,07) ve meslektaşına güven ($\bar{X}$ = 4,03; $\bar{X}$ =4,15) boyutlarının aritmetik ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre yapılan bağımsız gruplar t-testi analizine göre, öğretmenlerin güven ölçeği ($t = -1,756$, $p>0,005$) ve alt boyutları olan müdüre güven ($t = -1,265$, $p>0,005$) ve meslektaşına güven ($t = -1,767$, $p>0,005$) boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin müdüre ve meslektaşına güven altboyutlarına ilişkin algılarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	t	p
Müdürle Güven	Kadın	131	3,93	,900	-1,265	,207
	Erkek	204	4,07	1,004		
Meslektaşına Güven	Kadın	131	4,03	,680	-1,767	,078
	Erkek	204	4,15	,577		

Öğretmenlerin müdüre ve meslektaşına güven alt boyutlarına ilişkin algılarının eğitim düzeyleri arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmak amacıyla t-testi kullanılmış olup analiz sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin müdüre ve meslektaşına güven altboyutlarına ilişkin algılarının eğitim seviyelerine göre t-testi sonuçları

Ölçek	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	t	p
Müdürle Güven	Lisans	286	4,03	,939	,854	,394
	Lisans Üstü	49	3,91	1,112		
Meslektaşına Güven	Lisans	286	4,09	,649	-1,197	,232
	Lisans Üstü	49	4,20	,416		

Tablo 4.12. incelendiğinde eğitim düzeyi lisans ve lisans üstü olan öğretmenlerin müdüre güven ($\bar{X}$ = 4,03; $\bar{X}$ = 3,91) ve meslektaşına güven ($\bar{X}$ =4,09; $\bar{X}$ =4,20) boyutlarında aritmetik ortalamaların yüksek olduğu görülmektedir. Lisans ve lisans üstü eğitime sahip öğretmenlerin örgütsel güven ölçeği bağlamındaki ortalamalar arasındaki farkları anlamak için yapılan t-testi analizinde öğretmenlerin müdüre ($t = ,854$, $p>0,005$) ve meslektaşına güven ($t = -1,197$, $p>0,005$) boyutlarında eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği

görülmüştür.

Öğretmenlerin müdüre ve meslektaşına güven alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanıldı. Betimsel istatistiklerle ilgili olarak verilenler Tablo 4.13'te gösterilmiş ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.14'te sunulmuştur. Belirlenen anlamlılık düzeyi $p < 0,005$ olarak kabul edilmiştir.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin okul müdürüne ve meslektaşlarına güven düzeylerine ilişkin algılarının mesleki deneyim değişkeni bağlamındaki betimsel istatistikler

Ölçek	Mesleki Kıdem	n	%	$\bar{X}$	Ss
Müdürü Güven	1-5	10	3,0	4,16	1,188
	6-10	58	17,3	4,31	,464
	11-15	95	28,4	3,78	1,153
	16-20	105	31,3	3,93	,983
	21-25	51	15,2	4,19	,761
	26+	16	4,8	4,22	1,109
Meslektaşına Güven	1-5	10	3,0	4,31	,373
	6-10	58	17,3	4,23	,395
	11-15	95	28,4	4,04	,773
	16-20	105	31,3	4,02	,653
	21-25	51	15,2	4,22	,486
	26+	16	4,8	4,15	,459

Tablo 4.13. incelendiğinde, mesleki kıdem bağlamında öğretmenlerin müdüre güven altboyut puan ortalamalarından mesleki kıdemi 1-5 yıl ($\bar{X}=4,16$), 11-15 yıl ($\bar{X}=3,78$), 16-20 yıl ($\bar{X}=3,93$) ve 21-25 yıl ($\bar{X}=4,19$) olan öğretmenlerin puan ortalamalarının olumlu ve yüksek olduğu ve mesleki kıdemi 6-10 yıl ($\bar{X}=4,31$) ile 26+ yıl ($\bar{X}=4,22$) olan öğretmenlerin puan ortalamaları olumlu ve yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Müdürü güven altboyut puan ortalamalarından mesleki kıdemi 11-15 yıl ($\bar{X}= 4,04$), 16-20 yıl ($\bar{X}=4,02$) ile 26+ yıl ($\bar{X}=4,15$) olan öğretmenlerin ortalamalarının olumlu ve yüksek olduğu ve mesleki kıdemi 1-5 yıl ($\bar{X}= 4,31$), 6-10 yıl ($\bar{X}=4,23$) ve 21-25 yıl ($\bar{X}=4,22$) olan öğretmenlerin puan ortalamaları olumlu ve çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.14. incelendiğinde öğretmenlerin, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda müdüre güven altboyutu ($F=2,984$; $p=0,012 < 0,05$) istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Öğretmenlerin müdüre güven puanları ortalamalarının, mesleki kıdem değişkenine

göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,984$; $p=0,012<0,005$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Mesleki kıdemi 6-10 yıl aralığında olanların müdüre güven puanları ($4,31 \pm ,464$), mesleki kıdemi 11-15 yıl aralığında olanların müdüre güven puanlarından ($3,78 \pm 1,153$) yüksek bulunmuştur, Mesleki kıdemi 6-10 yıl aralığında olanların müdüre güven puanları ($4,31 \pm ,464$), mesleki kıdemi 16-20 yıl aralığında olanların müdüre güven puanlarından ($3,93 \pm ,983$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.14. Öğretmen algılarının müdüre ve meslektaşına güven alt boyutları bağlamında mesleki kıdemlerine göre anova sonuçları

Ölçek	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	Ss	F	p<.05
Müdürle güven	1-5 (A)	10	4,16	1,188	2,984	,012 B>C-D
	6-10 (B)	58	4,31	,464		
	11-15 (C)	95	3,78	1,153		
	16-20 (D)	105	3,93	,983		
	21-25 (E)	51	4,19	,761		
	26+ (F)	16	4,22	1,109		
Meslektaşına güven	1-5 (A)	10	4,31	,373	1,722	,129
	6-10 (B)	58	4,23	,395		
	11-15 (C)	95	4,04	,773		
	16-20 (D)	105	4,02	,653		
	21-25 (E)	51	4,22	,486		
	26+ (F)	16	4,15	,459		

Öğretmenlerin meslektaşına güven puanları ortalamalarının, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,722$; $p=0,129 > 0,005$).

4.6. Korelasyon Analizi Sonuçları

Çalışmada kullanılan ölçeklere ilişkin tanımlayıcı istatistikler (ortalamalar ve standart sapmalar), Cronbach alfa güvenirliği ve değişkenler arasındaki çift değişkenli korelasyonlar Tablo 4.15'te sunulmuştur. Sonuçlar, tüm ölçekler için Cronbach alfa katsayılarının minimumun kabul edilebilir eşik olan 0,70'in üzerinde kabul edilebilir olduğunu göstermiştir.

Tablo 4.15'te değişkenler arasında pozitif ve küçük-orta korelasyonları gösterilmiş olup en yüksek korelasyonun, öğrenme odaklı liderlik ile müdüre güven arasında olduğu, en düşük korelasyonun ise meslektaş güven ile müdüre güven arasında olduğu görülmektedir. Tüm korelasyonlar anlamlı ve değişkenler arasında yüksek korelasyon olmaması modelde (örneğin 0,90'dan yüksek), çoklu bağlantı probleminin olmadığını göstermektedir (Hair vd., 1995).

Tablo 4.15. Tanımlayıcı istatistikler, güvenilirlik ve arasındaki korelasyon değişkenlerine ait sonuçları

Variable	Mean	SD	α	ÖOL	MG	MUG	KÖK
ÖOL	69,75	17,91	0,97	—	0,47**	0,80***	0,75**
MG	28,78	4,35	0,88		—	0,46**	0,67*
MUG	20,09	4,83	0,94			—	0,61**
KÖK	62,45	10,99	0,94				—

Notlar: ÖOL: Öğrenme odaklı liderlik, MG: Meslektaş güven, MUG: Müdüre güven, KÖK: Kolektif öğretmen kültürü, SD: Standart sapma, α : Bileşik güvenilirlik, ** $p < 0,001$.

4.7. Modelin Ölçüm Modellerine Uygun Sonuçları

Bu çalışma ölçüm modellerinde kullanılan yapılar için doğrulayıcı faktör analiz (DFA) sonuçları tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16. incelendiğinde öğrenme odaklı liderliğin (ÖOL) genel yapısı için ölçüm modelinin uyum indeksleri incelenmiş ve üç faktörlü modelin χ^2 : 409,681, df: 146, χ^2 / df: 2,806, RMSEA= ,073, CFI= ,964, TLI= ,958, SRMR= 0,024'tür. Güven ölçeğinin meslektaş güven (MG) boyutunun genel yapısı için ölçüm modelinin uyum indeksleri incelenmiş ve modelin χ^2 : 19,325, df: 12, χ^2 / df: 1,610, RMSEA= ,043, TLI= ,991, CFI = ,995, SRMR= 0,018'dir. Güven ölçeğinin müdüre güven (MUG) boyutunun genel yapısı için ölçüm modelinin uyum indeksleri incelenmiş ve modelin χ^2 : 10,554, df: 4, χ^2 / df: 2,636, RMSEA= ,070, TLI= ,991, CFI= ,995, SRMR= 0,008'dir. Kolektif öğretmen kültürü (KÖK) ölçeğinin genel yapısı için ölçüm modelinin uyum indeksleri incelenmiş ve iki faktörlü modelin χ^2 : 304,399, df: 98, χ^2 / df: 3,106, RMSEA= ,079, TLI= ,93, CFI= ,94, SRMR= 0,046'dır. Ölçüm modellerinin uygunluk endekslerine bakıldığında CFI ve TLI değerlerinin 0,90 ve 0,90 dan büyük olduğu, RMSEA ve SRMR değerlerinin 0,08 den küçük olduğu ve χ^2 /sd değerinin istenen değer olan 4 ün altında olması modelin kabul edilebilir

düzeyde olduğunu göstermektedir (Hooper vd., 2008; Kline, 2005).

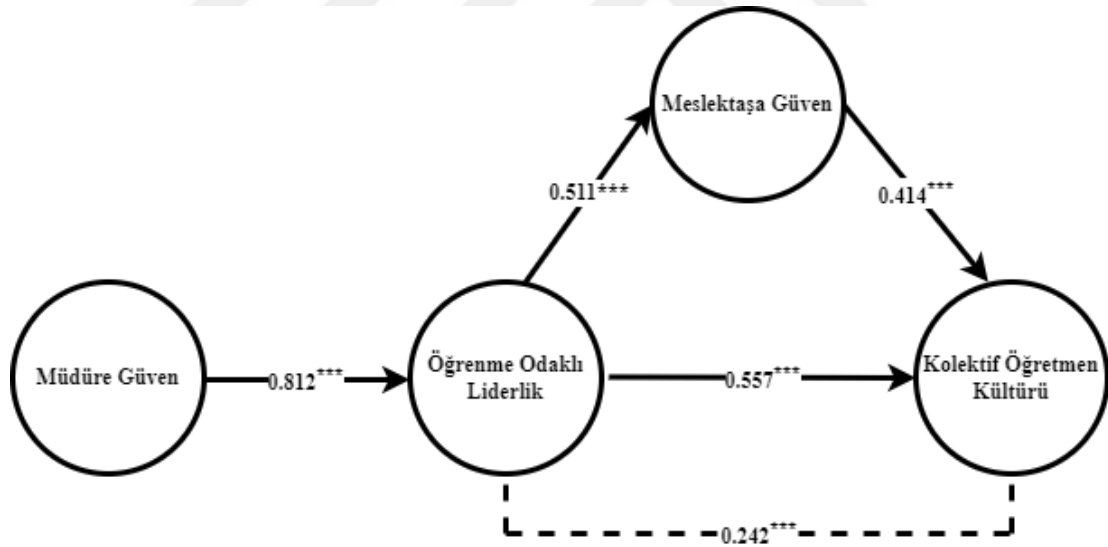
Tablo 4.16. Ölçüm modelinde kullanılan yapılar için DFA sonuçları

	χ^2	df	χ^2 / df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
OOL	409,681	146	2,806	0,073	0,964	0,958	0,024
MG	19,325	12	1,610	0,043	0,995	0,993	0,018
MUG	10,544	4	2,636	0,070	0,996	0,990	0,008
KÖK	304,399	98	3,106	0,079	0,943	0,931	0,046

Not: ÖOL: Öğrenme odaklı liderlik, MG: Meslektaş güven, MUG: Müdüre güven, KÖK: Kolektif öğretmen kültürü.

4.8. Teorik Yapısal Eşitlik Modeline Uygun Modelin Sonuçları

Bu çalışmanın ana modeline ilişkin ön yükleme sonuçları tablo 4.17’de verilmiştir ($\chi^2(1,015) = 2,329,098$, $\chi^2/df = 2,29$, CFI = 0,91, TLI = 0,91, RMSEA = 0,6 ve SRMR= 0,05).



Şekil 3. 2. Yapısal eşitlik modeline uygun modelin sonuçları

Şekil 3.2. ve Tablo 4.17’deki ana modele ilişkin sonuçlar incelendiğinde kolektif öğretmen kültürünün öğretmenin meslektaşına olan güveninden anlamlı olarak etkilendiğini belirtmekte ($\beta = 0,414$, $p < 0,001$, %95 [0,318, 0,614]) ve hipotez 1’i doğrulamaktadır. Öğretmenlerin meslektaşlarına güvenmelerinden kaynaklanan etkinin büyüklüğü orta düzeydedir. Bu sonuç öğretmenlerin meslektaşlarına olan güvenin kolektif öğretmen kültürünü

etkileme olasılığının daha yüksek düzeyde olduğunu gösterir. Öğrenme odaklı liderliğin öğretmenlerin meslektaşlarına güven üzerinde anlamlı, olumlu ve orta düzeyde bir doğrudan etkisi olmuş ($\beta = 0,511$, $p < 0,001$, %95 [0,382, 0,618]) ve hipotez 2'yi doğrulamıştır. Bu sonuç okul müdürünün öğrenme odaklı liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin meslektaşlarına olan güvenlerinin arttığını göstermektedir.

Tablo 4.17. *Ana modelin ön yükleme (Bootstrapping) sonuçları.*

Yapı (Construct)	Product of coefficient		95% bootstrap CI		R ²	p
	Point E,	SE	Lower	Upper		
Standartlaştırılmış toplam etkiler						
ÖOL → KÖK	0,799	0,036	0,395	0,687	0,805	0,000
Standartlaştırılmış doğrudan etkiler						
MUG → ÖOL	0,812	0,032	0,745	0,867	0,659	0,000
ÖOL → MG	0,511	0,059	0,382	0,618	0,261	0,000
MG → KÖK	0,414	0,073	0,318	0,614	-	0,000
ÖOL → KÖK	0,557	0,073	0,395	0,687	-	0,000
Standartlaştırılmış dolaylı etkiler						
ÖOL → MG→KÖK	0,242	0,054	0,145	0,360	-	0,000

Not: N= 335, 2000 önyüklenmiş örneğe dayalı olarak, standartlaştırılmış dolaylı etkiler = %95. ÖOL: Öğrenme odaklı liderlik, MG: Meslektaş güven, MUG: Müdüre güven, KÖK: Kolektif öğretmen kültürü.

Bununla birlikte, hipotez 1 ve 2 doğrulandığından, öğretmenlerin meslektaşlarına olan güvenin aracılık rolü yoluyla öğrenme odaklı liderliğin uygulamaları üzerinde dolaylı olduğu ve etkinin boyutunun orta düzeyde ve hipotez 3'ü doğruladığı görülmektedir ($\beta = 0,242$, $p < 0,01$, % 95 [0,145, 0,360]). Bu sonuç, öğretmenlerin meslektaşlarına olan güvenin aracılık rolü yoluyla öğrenme odaklı liderliğinin kolektif öğretmen kültürü uygulamaları üzerinde önemli bir dolaylı etkisi olduğunu göstermiştir. Öğrenme odaklı liderliğin kolektif öğretmen kültürü üzerinde doğrudan etkisinin olduğu ve etki boyutunun anlamlı ve orta düzeyde hipotez 4'ü doğruladığı görülmektedir ($\beta = 0,557$, $p < 0,001$, %95 [0,395, 0,687]). Bu sonuç öğretmen algılarına göre, okul müdürünün öğrenme odaklı liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin kolektif öğretmen kültürüne ilişkin davranışlarında arttığını göstermektedir. Son olarak, müdüre olan güveninin öğrenme odaklı liderliğinin anlamlı ve olumlu bir göstergesi olduğu ($\beta = 0,812$, $p < 0,001$, %95 [0,745, 0,867]) ve etki boyutunun orta düzeyde ve hipotez 5'i doğruladığı görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin müdüre olan

güveninin, müdürlerin öğrenme odaklı davranışlarını gösterme olasılıklarını artırdığı anlamına gelmektedir. Hem doğrudan hem de dolaylı etkiler göz önüne alındığında, öğrenme odaklı liderliğin kolektif öğretmen kültürü üzerindeki toplam etkisi olumlu, anlamlı ve orta düzeydedir. ($\beta = 0,799$, $p < 0,001$, %95 [0,395, 0,687]).



5. TARTIŞMA

5.1. Tartışma

Bu araştırmada, Adıyaman ilinde 335 öğretmenin katıldığı bir veri analizi kullanarak, öğretmenlerin öğrenme odaklı liderlik algısı ile kolektif öğretmen kültürü arasındaki ilişkide müdüre güvenin müdürün liderliği üzerindeki etkisi ve meslektaş güvenin aracılık rolü araştırılmıştır. Öğretmenlerin müdüre olan güveni ile kolektif öğretmen kültürü arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlerin müdüre olan güveni ve müdürlerin öğrenme odaklı liderlik davranışları arasındaki ilişkinin etki büyüklüğü (0,812), modeldeki diğer etki boyutlarından daha büyük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin, okulda müdüre karşı güven duygusu hissettiklerinde müdürün öğrenme odaklı davranışlarını geliştirme olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum okul ortamlarındaki kolektif öğretmen kültürü üzerinde olumlu etkiler oluşturarak müdürlerin öğretim stratejileri ve öğrenci katılımı gibi öğretim süreçlerine ilişkin bilgi ve becerilerinde yüksek bir yetkinlik duygusu geliştirmelerini sağlamaktadır. Böylelikle okul müdürleri, öğretim uygulamalarını geliştirmede öngörülen motivasyonu kendilerinde bulabileceklerdir. Yapılan literatür taramasında çalışmanın bu sonucunun Bandura'nın sosyal öğrenme teorisinin temel varsayımlarıyla uyumlu olduğu ve müdürlerin mesleki öğrenme becerilerini geliştirilmesi ile de bağlantılı olduğu görülmektedir (Geijsel vd., 2009; Thoonen vd., 2011).

Araştırmanın diğer bulgularına bakıldığında öğrenme odaklı liderliğin, okuldaki kolektif öğretmen kültürü üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı etkileri olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar öğrenme odaklı liderliğin kolektif öğretmen kültürü üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu, dolaylı bir bağlantının ise öğretmenin meslektaş güveni aracılığı ile açık bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenme odaklı liderliğin kolektif öğretmen kültürü üzerindeki amaçlanan etkisini gerçekleştirmesi için bir aracı olarak meslektaş güvenin belirginliğine işaret etmektedir. Bu bulgu, öğrenme odaklı liderliğin kolektif öğretmen kültürü üzerindeki etkilerinin çoğunlukla okul düzeyindeki aracı değişken aracılığıyla (Goddard vd., 2019; Hallinger ve Heck, 1996; Sebastian ve Allensworth, 2012; Thoonen vd., 2011) gerçekleştiği sonucuyla desteklendiği görülmektedir. Öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin algıladıkları güveninin öğrenme odaklı liderlik ile pozitif ilişkili olduğu varsayımına dayanan bu çalışmada sonuçlar, bu varsayım için açık bir destek bulmuş ve öğretmenlerin müdüre olan güveninin, kolektif öğretmen kültürü üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin müdüre olan güven algılarının

yüksek olduğu okullarda müdürlerin öğretmenler ile iş birliği yapma, kendilerinin ve meslektaşlarının mesleki öğrenmesini sürdürme ve öğretim kalitesini artırmaya yardımcı olma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuç önceki çalışmaların bulgularıyla tutarlı olduğu görülmektedir (York-Barr ve Duke, 2004). York-Barr ve Duke (2004), "meslektaşlar arasında güvene dayalı ilişkiler kurmak, öğretmenlerin meslektaşlarını etkilemeleri için birincil itici güç" olduğunu ifade etmiştir. Çalışmanın bulguları liderlik uygulamaları için sorumluluk alan öğretmenlerin çabalarını beslemede güvenin rolünü vurgulayan geçmiş araştırmalarla da desteklenmektedir (Beauchamp ve Dentith, 2004). Bu çalışmada öğrenme odaklı liderlik ile öğretmenlerin meslektaşlarına olan güven arasındaki bağlantı araştırılmış ve bu değişkenler arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Veriler, müdürlerin öğrenme odaklı liderlik davranışları gösterme durumlarının, öğretmenlerin meslektaşlarına olan güvenleri üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, okuldaki müdürlerin öğrenme odaklı liderlik davranışlarında bulunma sürecinde öğretmenlerin öğretim kararlarına ve okul iyileştirme çabalarına katılmaları öğretmenlerin birbirlerine olan güven duygularını etkilediğini göstermektedir (Friedman, 2011; Hunzicker, 2012).

Genel olarak öğretmenlerin kolektif öğretmen düzeyine yönelik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir, ki bu bulgular daha önce yapılmış olan araştırmalarla uyumlu görünmektedir (Cansoy ve Parlar, 2017a; Koşar, 2015). Ancak, literatürde bu konuda farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Altınkurt ve Ekinci'nin (2016) çalışmasında, kolektif öğretmen kültürü algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak mesleki kıdeme göre farklılık gösterdiği belirtilmektedir. Yorulmaz ve arkadaşlarının (2015) çalışmasında ise, kolektif öğretmen kültürü algılarının okul türü ve cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği ancak mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Çelik ve Yılmaz'ın (2017) çalışmasında ise, kolektif öğretmenlik kültürü algısının okul türü değişkenine göre anlamlı farklılıklar oluşturmalarına karşın, cinsiyet ve mesleki kıdemin anlamlı bir belirleyici olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Son olarak, Karaca'nın (2015) çalışması, cinsiyet değişkeninin kolektif öğretmen kültürü algıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ancak okul türleri ve mesleki kıdemin bu algılar üzerinde anlamlı farklılıklar yarattığını göstermektedir. Yapılan literatür taramasında öğrenme odaklı liderlik ile kolektif öğretmen kültürü arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasında ve öğrenme odaklı liderliğin, kolektif öğretmen kültürünü doğrudan ve/veya dolaylı olarak öğretmenlerin müdüre ve meslektaşlarına olan güvenleri aracılığıyla etkisinin

yordanması bağlamında inceleyen herhangi bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır. Ayrıca yapılan literatür taramasında bu çalışmada kullanılan ölçeklerin altboyutlarıyla dolaylı olarak ilişkili bazı çalışmalarla karşılaşmıştır. Bu bağlamda öğrenme odaklı liderlik ölçeğinin altboyutları ile ilgili; öğrenme odaklı liderliğin öğretmenlerin mesleki becerileri ile olumlu ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu (Bayhan, 2011), öğrenme odaklı liderlik, sınıf yönetimi ile olumlu ve orta düzeyde uyumlu olduğu (İlçi Küsmüş, 2018), teorik (Molm vd., 2000) ve ampirik olarak (Ayree vd., 2002) kolektif öğretmen kültürü ile güven arasında pozitif bir ilişki olduğu (Mayer vd., 1995), güven ve kolektif öğretmen kültürü arasında pozitif bir bağlantı olduğuna (Ayree vd., 2002; Konovsky ve Pugh, 1994) ilişkin anlamlı bulgulara rastlanmıştır.

Sonuç olarak, bu araştırma, eğitim yönetimi ve liderlik alanında stratejiler geliştirmeyi amaçlayan okul yöneticileri ve öğretmenler için önemli uygulama alanları sunmaktadır. Okul liderleri, öğrenme odaklı liderlik davranışları sergileyerek öğretmenler arasında güven ortamı oluşturabilir ve bu sayede kolektif öğretmen kültürünü güçlendirebilirler (Liu vd., 2021). Ayrıca, meslektaşlar arası güvenin önemi vurgulanarak, okuldaki iş birliğini ve etkileşimi artırmaya yönelik çabalar desteklenebilir. Bu tür stratejiler, okul performansını ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebilir, bu da eğitim sisteminin genel verimliliğini artırabilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu araştırma, öğretmenlerin kolektif öğretmen kültürü algıları ile öğrenme odaklı liderlik ve güven düzeyleri arasındaki kompleks ilişkileri derinlemesine incelemektedir. Elde edilen bulgular, bu kavramlar arasındaki dinamik etkileşimleri anlamak adına önemli bir perspektif sunmaktadır.

Öğretmenlerin kolektif öğretmen kültürüne olan yüksek algısı, daha önceki çalışmalarda da belirtildiği gibi, öğretmenlerin birlikte çalışma ve iş birliği içinde olma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu durum, eğitim kurumlarında güçlü bir iş birliği ortamının oluşmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin kolektif öğretmen kültürüne yönelik olumlu algıları, daha geniş bir eğitim topluluğunun başarılarına katkıda bulunabilecek bir dayanışma kültürünün temelini atmaktadır.

Öğrenme odaklı liderlik, bu çalışmanın merkezinde yer alan bir diğer önemli faktördür. Öğretmenlerin liderlerine duydukları güvenin, liderlerin öğrenmeye odaklı liderlik davranışlarıyla güçlendiği görülmektedir. Liderlerin bu odaklılıkla gösterdiği örnek davranışlar, öğretmenlerin profesyonel gelişimine olan inançlarını artırarak eğitim kalitesini yükseltmeye yönelik bir motivasyon yaratmaktadır. Bu, liderlerin sadece yönetim rollerini değil, aynı zamanda eğitim vizyonlarını paylaşma ve destekleme yeteneklerini de vurgulamaktadır.

Güven, öğretmenler arasındaki ilişkilerin temel bir unsuru olarak bu çalışmada öne çıkmaktadır. Liderlere olan güvenin, kolektif öğretmen kültürü oluşturulmasında ve sürdürülmesinde kritik bir rol oynadığı belirlenmiştir. Bu güven ortamı, öğretmenler arasında iş birliği, bilgi paylaşımı ve mesleki dayanışmanın güçlenmesine olanak tanıyarak eğitim kurumlarında daha pozitif bir atmosferin oluşmasına katkıda bulunmaktadır.

Bu bağlamda, öğretmenlerin kolektif öğretmen kültürü algıları ile öğrenme odaklı liderlik ve güven arasındaki etkileşimlerin anlaşılması, eğitimdeki liderlik uygulamalarını ve kültürel faktörleri değerlendirmek açısından önemlidir. Bu kavramlar arasındaki karmaşık ilişkilerin anlaşılması, eğitimdeki paydaşların ortak hedeflere yönelik daha etkili bir iş birliği yapmalarına olanak tanıyabilir.

Sonuç olarak, bu çalışma öğretmenlerin algıları üzerinden kolektif öğretmen kültürü, öğrenme odaklı liderlik ve güven kavramları arasındaki derin etkileşimleri ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, liderlerin güven oluşturuvcu davranışlarıyla öğrenme odaklı

liderlik anlayışının öne çıkması, öğretmenler arasında pozitif bir kolektif kültür oluşturulmasına katkı sağlamaktadır. Bu faktörlerin birlikte ele alınması, örgüt içinde motivasyonu artırabilir, iş birliğini teşvik edebilir ve sürdürülebilir bir başarı sağlayabilir.

6.2. Politika Yapıcılara Öneriler

Bu araştırma öğretmenlerin müdüre olan güveni ile öğrenme odaklı liderlik ve meslektaş güven arasındaki karmaşık ilişkileri derinlemesine incelemiştir. Bu çerçevede eğitim politikalarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için sadece politika yapıcılara değil, aynı zamanda uygulayıcılara da yönelik çeşitli önerilere ihtiyaç vardır. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı okul müdürleri ve yöneticileri için öğrenme odaklı liderlik eğitimleri ve programları düzenleyebilir. Bu programlar, okul liderlerinin öğretmenlerini daha etkili bir şekilde yönlendirmelerine, öğrenci odaklı stratejiler geliştirmelerine ve öğrenme süreçlerini iyileştirmelerine yardımcı olabilir. Üniversitelerin ve bakanlık bünyesinde yönetici yetiştirme programlarının liderliğin bütüncül bakışını yansıtacak şekilde programlarını düzenlenmesi okul müdürlerinin pratikteki yapısına daha uygun olabilir.

Bakanlık, okullar arasında kolektif öğretmen kültürünü teşvik etmek ve okuldaki kolektif kültürü geliştirmek amacıyla başarılı öğretmenlerin deneyimlerini paylaşabileceği esnek çalışma saatler aracılığıyla çeşitli eğitim platformlar oluşturarak öğretmenler arasındaki iş birliğini artırabilir ve bu kültürü güçlendirebilir. Eğitim yöneticiliğinin spesifik bir programı olmadığından Millî Eğitim Bakanlığı il düzeyinde düzenlenecek liderlik gelişim atölyeler aracılığıyla müdürlerin öğrenme odaklı liderlik becerilerini güçlendirebilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin müdüre olan güveninin, liderlik davranışlarına yönelik algıları üzerinde belirleyici bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, okuldaki liderlik algısının, öğrenme odaklı liderlik vasıtasıyla nasıl şekillendiğini göstermektedir. Bu bağlamda Bakanlık okullarda öğrenme toplulukların oluşmasına yönelik politikalar belirleyerek öğretmenlerin birbirleriyle sürekli etkileşim içinde olmalarını sağlayabilir. Bu topluluklar, öğrenme odaklı liderliği güçlendirerek kolektif bir öğretmen kültürü oluşturabilir.

6.3. Sınırlıklar ve Gelecekteki Araştırmalar İçin Öneriler

Bu çalışmanın bazı önemli sınırlamaları vardır. Bunlardan ilki çalışmaya ait sonuçların ulusal olarak temsil edilen Türkiye genelinde çalışmakta olan öğretmen örneğinden alınmamış olmasıdır. Türk milli eğitim sistemi büyük ölçüde yukarıdan aşağıya direktiflere

dayanan merkezi ve geleneksel bir yönetim anlayışı ile yönetilir. Bu durum ülkenin farklı bölgelerindeki okullarda aynı liderlik davranışlarını üreten süreçler oluşturabilecek yapıya sahip olmasına rağmen Türkiye'nin diğer bölgelerinden veri toplanılmasıyla sonuçların farklı olma durumu söz konusu olabilir.

İkincisi, bu çalışmanın yer alan tüm ölçekler öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Bu, öğretmenlerin yanıtlarının özneliği hakkında endişelere yol açabilir. Özellikle kolektif öğretmen kültürü ile ilgili olarak, öğretmenlerin durumu olduğu gibi doğru bir şekilde temsil etmek yerine istenen sonuçları rapor edebilirler. Bu nedenle, gelecekteki çalışmaların, bu yapıların daha güvenilir ölçümlerini elde etmek için kolektif öğretmen kültürünü öğretmenler ile birlikte müdürlerinde bakış açıları ile birlikte değerlendirmesi önerilmektedir (Leithwood vd., 2020).

Üçüncü bir sınırlama, çalışmanın metodolojik tasarımıyla ilgilidir. Çalışma uzunlamasına bir anketten ziyade kesitsel bir anket içerdiğinden, çalışma değişkenleri arasında nedensel ilişkileri doğru bir şekilde kurulamamaktadır. Bu tür araştırmalar, bağımlı değişkendeki varyasyonu yalnızca "zamanda bir noktada" yakalar (Thoonen vd., 2011, s.522). Bu durum öğretmenlerin kolektif öğretmen kültürü algılarını ölçmenin uzunlamasına modeller gerektirdiğini öne sürer. Öğretimdeki öğretmen değişikliklerini etkileyen faktörler üzerine yapılan araştırmaların yerelde ve uluslararası arenada eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalarda sınırlı bir yer kapladığı göz önüne alındığında (Parise ve Spillane, 2010; Thoonen vd., 2011) gelecekteki çalışmaların mevcut çalışmayı bir adım daha ileri götürmek ve müdüre olan güvenin öğrenme odaklı liderliği ve öğretmenlerin meslektaşına olan güvenleri yoluyla kolektif öğretmen kültürünü iyileştirme konusunda daha derinlemesine bilgi sağlamak için deneysel tasarımlar kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Abbott, M. L. (2011). Understanding educational statistics using Microsoft Excel and SPSS. United States: John Wiley and Sons.
- Adams, C. (2013). "Collective trust: A social indicator of instructional capacity". Journal of Educational Administration, 51 (3), 363-382.
- Adams, C. and Forsyth, P. (2013). "Revisiting the trust effect in urban elementary schools". Elementary School Journal, 114 (1), 1–21.
- Adams, C. M. and Forsyth, P. B. (2006). "Proximate sources of collective teacher efficacy". Journal of Educational Administration, 44 (6), 625–642.
- Altinkurt, Y. and Ekinçi, C. E. (2016). "Examining the relationships between occupational professionalism and organizational cynicism of teachers". Educational Process: International Journal, 5 (3), 236-253.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). "Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki". Sakarya University Journal of Education, 4 (2), 57- 71.
- Angelle, P. and Teague, G.M. (2014), "Teacher leadership and collective efficacy: teacher perceptions in three US school districts". Journal of Educational Administration, 52 (6) 732-753.
- Avolio, B. J., Bass, B. M. and Jung, D. I. (1999). "Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire". Journal of Occupational and Organizational Psychology, 72, 441–462.
- Ayree S, Budhwar PS and Chen ZX (2002). "Trust as a mediator of the relationship between organizational justice and work outcomes: test of a social exchange model". Journal of Organizational Behavior 23(3), 267–285.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Freeman.
- Bandura, A. (1995). "Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. A. Bandura (Ed.)". Self-efficacy in changing societies. (pp. 1–45). New York: Cambridge

University Press

- Baron, R. M. and Kenny, D. A. (1986). "The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations". *Journal of personality and social psychology*, 51 (6), 1173.
- Barth, R. S. (2002). *Learning by heart*. John Wiley and Sons.
- Bass, B. M. (1985). "Leadership and performance beyond expectations". New York, NY: Free Press.
- Bass, B. M. and Riggio, J. (2006). "Transformational leadership: Second edition". New York, NY: Free Press.
- Bass, B. M. (1985). "Leadership and performance beyond expectations". New York: Free Press.
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi (Doktora tezi)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Beauchamp, F. and Dentith, A.M. (2004), "Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation". *The Educational Forum*, 68 (3), 276-286.
- Bellibaş, M., Apaydin, Ç. ve Çelik, M. (2022). "Kolektif Öğretmen Kültürü Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması". *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 1360-1381.
- Bellibaş, M. Ş., and Gümüş, S. (2019). "Türkiye'deki eğitim liderliği ve yönetimi araştırmalarının sistematik bir incelemesi: Konuların, kavramsal modellerin ve yöntemlerin içerik analizi". *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 57 (6), 731-747.
- Bellibaş, M. Ş. and Gümüş, S. (2023). "The effect of learning-centred leadership and teacher trust on teacher professional learning: Evidence from a centralised education system". *Professional development in education*, 49 (5), 925-937.
- Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S. and Kılınç, A. Ç. (2020). "Principals supporting teacher leadership: The effects of learning-centred leadership on teacher leadership practices

with the mediating role of teacher agency”. *European journal of education*, 55(2), 200-216.

Bellibaş, M. Ş., Karadağ, N. ve Gümüş, S. (2021). “Kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmen failliği arasındaki ilişkinin incelenmesi: Hiyerarşik lineer modelleme analizi”. *Başkent University Journal of Education*, 8 (1), 160-168.

Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). “Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması”. *İlköğretim Online*, 9, 764-775.

Blankenship, S. S. and Ruona, W. E. (2008). *Exploring Knowledge Sharing among Members of a Community of Practice*. Online Submission.

Blasé, J. and Blasé, J. (2004). *Handbook of instructional leadership: How successful principals promote teaching and learning* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.

Bush, T. (2003). “Theories of educational leadership and management”. Sage.

Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayınevi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PEGEM.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Atıf İndeksi, 001-214.

Brudney J.L., Hebert, F.T. and Wright, D.S. (2000). “From organizational values to organizational roles: Examining representative bureaucracy in state administration”. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 10 (3), 491–512.

Byrne, B. M. (2001). “Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument”. *International Journal of Testing*, 1 (1), 55-86.

Campoli, A. K. (2017). “Supportive principals and black teacher turnover. ESSA as an

opportunity to improve retention”. *Journal of School Leadership*, 27 (5), 675–700.

Cansoy, R., Parlar, H. and Polatcan, M. (2020). “Collective teacher efficacy as a mediator in the relationship between instructional leadership and teacher commitment”. *International Journal of Leadership in Education*.

Cansoy, R. and Parlar, H. (2017a). “Okul gelişiminin bir yordayıcısı olarak öğretmen profesyoneliizmi”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18 (1), 269-289.

Chemers, M. M. (2004a). “Contingency theories. *Encyclopedia of leadership- Volume I* (Edt: G. R. Goethals, G. J. Sorenson ve J. M. Burns)”. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 276-281.

Chen, J., Bellibaş, M. Ş. and Gümüş, S. (2023). “Impact of school climate and resources on principal workload stress and job satisfaction: multinational evidence from TALIS 2018 data”. *Journal of Educational Administration*.

Chen WL, Elchert D and Asikin-Garmager A (2020). “Comparing the effects of teacher collaboration on student performance in Taiwan, Hong Kong and Singapore”. *A Journal of Comparative and International Education*, 50 (4), 515–532.

Collier, J. E. (2020). *Applied structural equation modeling using AMOS: Basic to advanced techniques*. Routledge.

Cravens, X.C. (2008). *The cross-cultural fit of the learning-centered leadership framework and assessment for Chinese principals (Doktora Tezi)*, Nashville, TN: Vanderbilt University.

Çağlar, Ç. (2013). “Akademik iyimserlik düzeyinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1).

Çağlar, Ç. ve Çınar, H. (2021). “Okul Müdürlerinin İletişim Yeterliklerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Üzerindeki Etkisi”. *E-International Journal of Educational Research*, 12 (1).

- Çakmak, Z. (1999). “Kümeleme Analizinde Geçerlilik Problemi ve Kümeleme Sonuçlarının Değerlendirmesi”. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (3).
- Çelik Yılmaz, D. (2017). Mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik öğretmen algıları arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, M. ve Yılmaz, K. (2015). “Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki”. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 93-122.
- Çetin, M. ve Özcan, K. (2013). “Okul Yöneticilerinin Etik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi”. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 20 (20), 21-38.
- Çoban, A. E., (2005). “Psikolojik danışmanlar için meslektaş dayanışması”. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (1), 167-174.
- Çoban, Ö., Özdemir, N. and Bellibaş, M. Ş. (2023). “Trust in principals, leaders’ focus on instruction, teacher collaboration, and teacher self-efficacy: Testing a multilevel mediation model”. Educational Management Administration and Leadership, 51 (1), 95-115.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.
- Darling-Hammond L (2017). “Teacher education around the world: what can we learn from international practice?”. European Journal of Teacher Education, 40 (3), 291–309.
- Day, C., Flores, M. A. and Viana, I. (2007). “Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: Findings from an empirical study in Portugal and in England”. European Journal of Teacher Education, 30(3), 249-265.
- Deal, T. E., and Peterson, K. D. (1990). “The principal's role in shaping school culture”. US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Dimmock, C. and Walker, A. (2000). “Developing comparative and international educational leadership and management: A cross-cultural model”. School Leadership

and Management, 20(2), 143-160.

Donohoo, J., O'Leary, T., and Hattie, J. (2020). "The design and validation of the enabling conditions for collective teacher efficacy scale (EC-CTES)". *Journal of Professional Capital and Community*.

Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington DC: The Albert Shanker Institute.

Esch, K.S.V. (2018), "Teacher leaders as agents of change: creating contexts for instructional improvement for English learner students". *The Elementary School Journal*, 119 (1), 152-178.

Espinoza, S.M. (2013). *The Effects of Principal's Transformational Leadership Behaviors on Teacher Leadership Development and Teacher Self Efficacy*. (PhD Thesis). Texas: The University of Texas.

Etzioni, A. (1965). "Dual leadership in complex organizations". *American Sociological Review*, 30 (5), 688–698.

Fakılı, A. (2019). *Mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik öğretmen algıları Ankara ili Keçiören ilçesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Field, J. (2009). *"Listening in the language classroom"*. Cambridge: Cambridge University Press.

Forsyth, P. B., Adams, C. M. and Hoy, W. K. (2011). "Collective trust: Why schools cant improve without it". New York: Teachers College Press.

Friedman, H. (2011), "The myth behind the subject leader as a school key player". *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17 (3), 289-302.

Frost, D. and Harris, A. (2003), "Teacher leadership: towards a research agenda". *Cambridge Journal of Education*, 3 (3), 479-498.

Fyans Jr, L. J., and Maehr, M. L. (1990). *School Culture, Motivation, and Achievement*.

Project Report.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*, Basic books.

Geijsel F, Sleegers P, Stoel R, et al. (2009). "The effect of teacher psychological, school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools". *The Elementary School Journal*, 109 (4), 406–427.

Geisler, M., Berthelsen, H. and Muhonen, T. (2019). "Retaining social workers: The role of quality of work and psychosocial safety climate for work engagement, job satisfaction, and organizational commitment". *Human Service Organizations: Management, Leadership and Governance*, 43 (1), 1–15.

Ghasemi, A. and Zahediasl, S. (2012). "Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians". *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10 (2), 486-489.

Gümüş, S., Bellibas, M. S., Esen, M. and Gümüş E. (2018). "A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014". *Educational Management Administration and Leadership*, 46 (1), 25-48.

Goddard, Y.L., Goddard, R.D., Bailes, L.P. and Nichols, R. (2019), "From school leadership to differentiated instruction: a pathway to student learning in schools". *The Elementary School Journal*, 120 (2), 197-219.

Goddard R, Goddard Y, Sook Kim E, et al. (2015). "A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning". *American Journal of Education*, 121 (4), 501–530.

Goddard YL, Goddard RD and Tschannen-Moran M (2007). "A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools". *Teachers College Record*, 109 (4), 877–896.

Goddard, R., Hoy, W. and Woolfolk Hoy, A. (2004). "Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions". *Educational*

Researcher, 33 (3), 3-13.

Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliott, S. and Cravens, X. (2009). "Assessing learning-centered leadership. Connections to research, professional standards, and current practices". *Leadership and Policy in Schools*, 8 (1), 1-36.

Gravetter, F. and Wallnau, L. (2014). *Essentials of statistics for the behavioral sciences*. (8th Edition), Wadsworth, Belmont, Cengage Learning.

Greenfield, T. and Ribbins, P. (eds) (1993). "Greenfield on Educational Administration". London: Routledge.

Gronn, P. (2000). "Distributed properties: a new architecture for leadership". *Educational Management and Administration*, 28 (3), 317–338.

Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M. and Gumus, E. (2018). "A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014". *Educational Management Administration and Leadership*, 46 (1), 25-48.

Hairon, S. and Dimmock, C. (2012). "Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system". *Educational review*, 64(4), 405-424.

Hair, J.F., Jr, Anderson, R.E., Tatham, R.L. and Black, W.C. (1995), *Multivariate Data Analysis*, 3rd ed., Macmillan, New York, NY.

Hallinger, P., Gümüş, S. and Bellibaş, M. Ş. (2020). "Are principals instructional leaders yet?". A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. *Scientometrics*, 122 (3), 1629-1650.

Hallinger, P., Liu, S. and Piyaman, P. (2019). "Does principal leadership make a difference in teacher professional learning"?, A comparative study China and Thailand. *Compare A Journal of Comparative Education*, 49 (3), 341–357.

Hallinger, P., Piyaman, P., and Viseshsiri, P. (2017). "Assessing the effects of learning-centered leadership on teacher professional learning in Thailand". *Teaching and Teacher Education*, 67, 464–476.

- Hallinger, P., Wang, W. C., Chen, C. W. and Liare, D. (2015). "Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale". Dordrecht: Springer.
- Hallinger, P., Lee, M. S. and Ko, J. (2014). "Exploring the impact of school principals on teacher professional communities in Hong Kong". *Leadership and Policy in Schools*, 13 (3), 229-259.
- Hallinger, P. (2011). "Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research". *Journal of Educational Administration*, 49 (2), 125-142.
- Hallinger, P. (2010). "Making education reform happen: Is there an 'Asian way'?" *School Leadership and Management*, 30 (5), 401–408.
- Hallinger, P. (2009). "Leadership for the 21st century schools: From instructional leadership to leadership for learning. September Paper Presented at the Chair Professors: Public Lecture Series". The Hong Kong Institute of Education.
- Hallinger, P. (2004). "Meeting the challenges of cultural leadership: The changing role of principals in Thailand". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 25 (1), 61–73.
- Hallinger, P. and Heck, R. H. (1996). "Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research, 1980-1995". *Educational Administration Quarterly*, 32, 5-44.
- Hallinger, P. and Wimpelberg, R. (1992). "New settings and changing norms for principal development". *The Urban Review*, 67 (4), 1–22.
- Hallinger, P. and Murphy, J. (1985). "What's effective for whom? School context and student achievement". *Planning and Changing*, 16 (3), 152–160.
- Hallinger, P. and Murphy, J. (1985). "Assessing the instructional management behavior of principals". *Elementary School Journal*, 86 (2), 217-247.
- Halverson, R., Grigg, J., Prichett, R. and Thomas, C. (2006). "The new instructional leadership: Creating data-driven instructional systems in schools". *Journal of School*

Leadership, 64, 284, 98.

Hannah, S. T., Walumbwa, F. O. and Fry, L. W. (2011). "Leadership In Action Teams: Team Leader and Members' authenticity, Authenticity Strength, And Team Outcomes". *Personnel Psychology*, 64 (3), 771-802.

Harris, A. (2008). "Distributed leadership: According to the evidence". *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 172-188.

Harris, A. and Muijs, D. (2004). "Improving schools through teacher leadership". Maidenhead, Open University Press.

Harris, A. (2002). "School improvement. What is in it for schools?". London: Routledge/Falmer.

Hattie, J. and Zierer, K. (2017). "10 mindframes for visible learning: Teaching for success". Routledge.

Heck, R. H. and Hallinger, P. (2014). "Modeling the effects of school leadership on teaching and learning over time". *Journal of Educational Administration*, 52 (5), 653-681.

Heckman, P. E. (1993). "School restructuring in practice: Reckoning with the culture of school". *International Journal of Educational Reform*, 2 (3), 263-272.

Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. Florida: CRC.

Hofstede, G. (1980), "Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values". Sage, Beverly Hills, CA.

Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D.D. and Sanders, G. (1990), "Measuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study across twenty cases". *Administrative Science Quarterly*, 35 (2), 286-316.

Hofstede, G. (1998), "Attitudes, values and organizational culture: disentangling the concepts". *Organization Studies*, 19 (3), 477-492.

Hofstede G (2010) *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, 3rd ed. New York:

McGraw-Hill.

Hosseingholizadeh, R. (2020). "A systematic review of conceptual models and methodologies in research on school principals in Iran". Manuscript submitted for publication.

Hooper, D., Coughlan, J. and Mullen, M.R. (2008), "Structural equation modelling: guidelines for determining model fit". *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6 (1). 53-60.

Hoy, W. K., Miskel, C. G. (2013). *Educational Administration: M c Graw- Hill International*.

Hoy, W. K., Tarter, C. J. and Woolfolk Hoy, A. (2006). "Academic Optimism of Schools: A Force for Student Achievement". *American Educational Research Journal*, 43 (3), 425-446.

Hoy, W. K. and Tschannen-Moran, M. (1999). "Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools". *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.

Hoyle, R. H. (Ed.). (1995). "Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications". Thousand Oaks, CA: Sage.

Hox, J. J. and Bechger, T. M. (1998). "An introduction to structural equation modelling". *Family Science Review*, 11, 354-373.

Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research (6th Edition)*. Boston: Pearson.

Hunt, J. G. (2004). "Task leadership. *Encyclopedia of leadership- Volume I* (Edt: G. R. Goethals, G. J. Sorenson ve J. M. Burns)". Thousand Oaks, Sage Publications, 1524-1528.

Hunzicker, J. (2012), "Professional development and job-embedded collaboration: how teachers learn to exercise leadership". *Professional Development in Education*, 38 (2) 267-289.

İlçi Küsmüş, G. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kalman, M. and Arslan, M. C. (2016). "School principals' evaluations of their instructional leadership behaviours: Realities vs. ideals". *School Leadership and Management*, 36 (5), 508-530.
- Karaca, D. (2015). İlk ve ortaokullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi (Doktora Tezi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadağ, N. ve Bellibaş, M. Ş. (2017). "İlkokulların Mesleki Öğrenme Toplulukları Olma Durumlarının Değerlendirilmesi". *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8(16), 24-42.
- Karadağ, N. ve Özdemir, S. (2015). "Okul Kültürünün Oluşturulması ve Geliştirilmesine İlişkin Okul Müdürü Görüşleri". *International Journal of Sport Culture and Science*, 3(Special Issue 4), 259-273.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi (19. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kardos, S. M., Johnson, S. M., Peske, H. G., Kauffman, D. and Liu, E. (2001). "Counting on colleagues: New teachers encounter the professional cultures of their schools". *Educational administration quarterly*, 37 (2), 250-290.
- Katzenmeyer, M., and Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Corwin.
- Kılınç, A. Ç., Bellibaş, M. Ş. and Gümüş, S. (2017). "Adaptation of learning-centered leadership scale: A validity and reliability study". *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 18 (3), 132-144.
- Kirk, R. E. (2008). *Statistics an introduction* (5th Edition). United States: Thomson Higher Education.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. USA: Guilford.
- Kline, R. (2005), *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, 2nd ed., Guilford Press, New York.

- Konovsky MA and Pugh SD (1994). "Citizenship behavior and social Exchange". The Academy of Management Journal, 27 (3), 656-669.
- Koşar, S. (2015). "Öğretmen profesyonelizminin yordayıcıları olarak okul müdürüne güven ve öz yeterlik". Eğitim ve Bilim, 181 (40), 255-270.
- Kruse, S. D. and Louis, K. S. (2009). Building strong school cultures: A guide to leading change. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kull, T.J. and Wacker, J.G. (2010), "Quality management effectiveness in Asia". Journal of Operations Management, 28 (3), 223-239.
- Kurt, T. (2016). "A Model to Explain Teacher Leadership: The Effects of Distributed Leadership Model, Organizational Learning and Teachers Sense of Self-Efficacy on Teacher Leadership". Ted Eğitim ve Bilim, 41 (183), 1-28.
- Lambert, L. (2002). "A framework for shared leadership". Educational leadership, 59 (8), 37-40.
- Lee, J. C., Zhang, Z. and Yin, H. (2011). "A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students". Teaching and Teacher Education, 27 (5), 820-830.
- Lee, V. E. and Smith, J. B. (1996, February). "Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students". American Journal of Education, 104, 103-147
- Leithwood, K., Sun, J. and Schumacker, R. (2020), "How school leadership influences student learning: a test of "the four paths model". Educational Administration Quarterly, 56 (4), 570-599.
- Liu, S., Hallinger, P. and Feng, D. (2016a). "Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference?". Teaching and Teacher Education, 59, 79-91.
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş. and Gümüş, S. (2021). "The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of

supportive school culture and teacher collaboration”. *Educational Management Administration and Leadership*, 49 (3), 430-453.

Louis, K. S., Leithwood, K. and Wahlstrom, K. L. (2010). *Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning* (1-338). Minnesota, MN: The Wallace Foundation.

Lunenburg, F. C. (2003). *Emerging Perspectives: The Usefulness of the Construct of Transformational Leadership in Educational Organizations*.

Lynch, M. (2012). *A guide to effective school leadership theories*. Routledge.

Makiewicz, M. K. (2011). *An investigation of teacher trust in the principal*. University of California, Riverside.

Male, T., and Palaiologou, I. (2012). “Learning-centred leadership or pedagogical leadership? An alternative approach to leadership in education contexts”. *International Journal of Leadership in Education*, 15 (1), 107-118.

Mangin, M.M. (2005), “Distributed leadership and the culture of schools: teacher leaders’ strategies for gaining access to classrooms”. *Journal of School Leadership*, 15 (4), 456-484.

Marks, H. M. and Printy, S. M. (2003). “Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership”. *Educational administration quarterly*, 39 (3), 370-397 Netherlands.

Marsh, D. (1992). “School principals as instructional leaders: The impact of the California School Leadership Academy”. *Education and Urban Society*, 24 (3), 386–410.

Marzano, R. J., Waters, T. and McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.

Mayer RC, Davis JH and Schoorman FD (1995). “An integrative model of organizational trust”. *Academy of Management Review*, 20 (3), 709–734.

- McKillup, S. (2011). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists* (2nd Edition). United States: Cambridge University Press.
- Meydan, C. M., ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Moller, S., Michelson, R. A., Stearns, E., Banerjee, N. and Bottia, M. C. (2013). “Collective pedagogical teacher culture and mathematics achievement: Differences by race, ethnicity, and socioeconomic status”. *Sociology of Education*, 86 (2), 174–194.
- Molm LD, Takahashi N and Peterson G (2000). “Risk and trust in social exchange: An experimental test of the classical proposition”. *The American Journal of Sociology*, 105 (5), 1396–1427.
- Mullen, C. A. and Jones, R. J. (2008). Teacher leadership capacity-building: Developing democratically accountable leaders in schools. *Teacher Development*, 12 (4), 329-340.
- Muchinsky, P. M. and Monahan, C. J. (1987). “What is person–environment congruence: Supplementary versus complementary models of fit”. *Journal of Vocational Behavior*, 31, 268–277.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E. and Porter, A. C. (2007). “Leadership for learning: A research-based model and taxonomy of behaviors”. *School leadership and management*, 27 (2), 179-201.
- Murphy, J. and Shipman, N. (2003). Developing standards for school leadership development: A process and rationale. In P. Hallinger (Ed.), *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective* (23–41). Lisse, Netherlands: Swets and Zeitlinger.
- Muth'en, L.K. and Muth'en, B.O. (1998-2012), *Mplus User's Guide: Statistical Analysis with Latent Variables*, 7th ed., Muth'en and Muth'en, Los Angeles, CA.
- Nartgun, Ş. S., Ekinci, S., Tükel, H. and Limon, İ. (2016). “Teacher views regarding workaholism and occupational professionalism”. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (12), 112-118.

- Nguyen, D., Harris, A. and Ng, D. (2019), "A review of the empirical research on teacher leadership (2003-2017)". *Journal of Educational Administration*, 58 (1), 60-80.
- Nielsen K, Randall R, Yarker J, et al. (2008). "The effects of transformational leadership on followers' perceived work characteristics and psychological well-being: a longitudinal study". *Work and Stress*, 22 (1), 16–32.
- Pan, H. L. W. and Chen, W. Y. (2020). "How principal leadership facilitates teacher learning through teacher leadership: Determining the critical path". *Educational Management Administration and Leadership*.
- Parise, L.M. and Spillane, J.P. (2010), "Teacher learning and instructional change: how formal and on- the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers' practice". *The Elementary School Journal*, 110 (3), 323-346.
- Parlar, H., Cansoy, R. and Kılınç, A. C. (2017). "Examining the relationship between teacher leadership culture and teacher professionalism: Quantitative study". *Journal of Education and Training Studies*, 5 (8), 13-25.
- Power, D., Schoenherr, T. and Samson, D. (2010), "The cultural characteristics of individualism/collectivism: a comparative study of implications for investments in operations between emerging Asian and industrialized Western countries". *Journal of Operations Management*, 28 (3), 206-222.
- Printy, S. M. (2008). "Leadership for teacher learning: A community of practice perspective". *Educational administration quarterly*, 44 (2), 187-226.
- Reardon, R. M. (2011). "Elementary school principals' learning-centered leadership and educational outcomes: Implications for principals' professional development". *Leadership and Policy in Schools*, 10 (1), 63-83.
- Recepoglu, E. ve Özdemir, S. (2013). "Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19 (4), 629-664.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A. and Rowe, K. J. (2008). "The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types". *Educational*

Administration Quarterly, 44 (5), 635-674.

Rotter, J. B. (1966). "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement". Psychological monographs, General and applied, 80 (1), 1.

Rousseau, D.M., Sitkin, S.B., Burt, R.S. and Camerer, C. (1998), "Not so different after all: a cross- discipline view of trust". Academy of Management Review, 23 (3), 393-404.

Oplatka, I. ve Arar, KH (2016). "Sosyal adalet için liderlik ve geleneksel toplumların özellikleri: Batı temelli modellerin uygulanması üzerine düşünceler". Uluslararası eğitimde liderlik dergisi, 19 (3), 352-369.

Qadach, M., Schechter, C. and Da'as, R. A. (2020). "Instructional leadership and teachers' intent to leave: The mediating role of collective teacher efficacy and shared vision". Educational Management Administration and Leadership, 48 (4), 617-634.

Qian, H. and Walker, A. (2013). "How principals promote and understand teacher development under curriculum reform in China". Asia-pacific journal of teacher education, 41 (3), 304-315.

Özcan, K., Balyer, A. ve Yıldız, A. (2018). "Ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde görev yapan ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları". Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14 (2), 532-547.

Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Cömert, M. (2006). "Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları". Ege Eğitim Dergisi, 7 (1), 103-124.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., and 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.

Schumacker, R. E. and Lomax, R. G. (2010). Structural equation modeling. NY: Routledge.

Schwartz, S. H. (1994). Beyond individualism/collectivism: New cultural dimensions of values.

Sebastian, J. and Allensworth, E. (2012), "The influence of principal leadership on

classroom instruction and student learning: a study of mediated pathways to learning”. Educational Administration Quarterly, 48 (4), 626-663.

Sergiovanni, T. (1984). “Leadership and excellence in schooling”. Educational Leadership, 7, 4–3.

Schein, E. H. (1990). “Organizational culture”. American Psychological Association, 45 (2), 109.

Schein, E. H. (2010). “Organizational culture and leadership (2)”. John Wiley and Sons.

Scott, S. G., and Bruce, R. A. (1994). “Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace”. Academy of Management Journal, 37 (3), 580-607.

Skaalvik, E. M. and Skaalvik, S. (2007). “Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher Burnout”. Journal of Educational Psychology, 99 (3), 611–625.

Skaalvik, E. M. and Skaalvik, S. (2019). “Teacher self-efficacy and collective teacher efficacy: relations with perceived job resources and job demands, feeling of belonging, and teacher engagement”. Creative Education, 10 (7), 1400–1424.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). “Teacher stress and coping strategies, The struggle to stay in control”. Creative education, 12 (6), 1273-1295.

Southworth, G. (2004). “A response from the National College for School Leadership”. Educational Management Administration and Leadership, 32 (3), 339-354.

Spillane, J. (2005). “Distributed leadership”. The Educational Forum, 69, 143-150.

Spillane, J. P., Halverson, R. and Diamond, J. B. (2004). “Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective”. Journal of Curriculum Studies, 36 (1), 3–34.

Stevens, J. P. (2009). “Applied multivariate statistics for the social sciences (5th Edition)”. United States: Taylor and Francis Group.

- Stogdill, R. M. (1950). "Leadership, membership and organization". Psychological bulletin, 47 (1), 1.
- Supovitz, J. A. and Christman, J. B. (2003). "Developing communities of instructional practice: Lessons from Cincinnati and Philadelphia". Philadelphia Consortium for Policy Research in Education.
- Şirin, S. ve Yücel İ. (2020). "Meslektaş desteği ile ağır iş yükü ilişkisinde iş-aile çatışmasının aracılık rolü". Atatürk Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 34 (1), 241-256.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013) Using multivariate statistics. Boston: Pearson.
- Taşdan, M. (2010). "Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi". Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 1 (1), 113-148.
- Tekin, H. (2019). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Yargı Yayıncılık.
- Thomas, L. (2022). Cross-sectional study: Definitions, uses and examples. July, 21, 2022.
- Thomson, A. M. and Perry, J. L. (2006). "Collaboration Processes: Inside the Black Box". Public Administration.
- Thoonen, E.E., Slegers, P.J., Oort, F.J., Peetsma, T.T. and Geijsel, F.P. (2011), "How to improve teaching practices: the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices". Educational Administration Quarterly, 47 (3), 496-536.
- Tschannen-Moran, M. (2014). "The interconnectivity of trust in schools. In D. Van Maele, M. Van Houtte, and P. B. Forsyth (Eds.), Trust and school life: The role of trust for learning, teaching, leading, and bridging (57-82)". New York, NY: Springer.
- Tschannen-Moran, M. (2009). "Fostering teacher professionalism: The role of professional orientation and trust". Educational Administration Quarterly, 45, 217-247.
- Tschannen-Moran, M. (2003). "Fostering organizational citizenship: Transformational leadership and trust. In W. K. Hoy and C. G. Miskel (Eds.)". Studies in leading and

organizing schools (157-179). Greenwich, CT: Information Age.

Tschannen-Moran, M. (2001). "Collaboration and the need for trust". *Journal of Educational Administration*, 39 (4), 308–331

Tschannen-Moran M. and Hoy AW (2007). "The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers". *Teaching and Teacher Education*, 23 (6), 944–956.

Tschannen-Moran M. and Hoy AW (2001). "Teacher efficacy: capturing an elusive construct". *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783–805.

Trompenaars, F. and Hampden-Turner, C. (1998), *Riding the Waves of Culture*, McGraw-Hill, New York, NY.

Truijen KJ, Sleegers PJC, Meelissen MR and Nieuwenhuis AFM (2013). "What makes teacher teams in a vocational education context effective? A qualitative study of managers' view on team working". *Journal of Workplace Learning*, 25 (1), 58–73.

Van Maele, D., Van Houtte, M., & Forsyth, P. B. (2014). "Introduction: Trust as a matter of equity and excellence in education. Trust and school life: The role of trust for learning, teaching, leading, and bridging". 1-33.

Vanblaere, B. and Devos, G. (2016). "Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis". *Teaching and Teacher Education*, 57, 26-38.

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. and Kyndt, E. (2017). "Teacher communities as a context for professional development: A systematic review". *Teaching and teacher education*, 61, 47-59.

Yoon HJ (2012). *Predicting employee voice behavior: An exploration of the roles of empowering leadership, power distance, organizational learning capability, and sense of empowerment in Korean organizations* (Doctoral dissertation). USA: University of Minnesota,.

York-Barr, J. and Duke, K. (2004). "What do we know about teacher leadership? findings

from two decades of scholarship”. *Review of Educational Research*, 74 (3), 255– 316.

Yorulmaz, Y. İ., Altinkurt, Y. and Yılmaz, K. (2015). “The relationship between teachers’ occupational professionalism and organizational alienation”. *Educational Process: International Journal*, 4 (1-2), 31-44.

Yukl, G. A. (2012). “Effective leadership behavior: What we know and what questions need more attention”. *Academy of Management Perspectives*, 26 (4), 66-85.

Wahlstrom KL and Louis KS (2008). “How teachers experience principal leadership: the roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility”. *Educational Administration Quarterly*, 44 (4), 458–495.

Walker AD and Dimmock C (2012). “School Leadership and Administration: The Cultural Context”. London, Routledge.

Weiner, J. M. and Higgins, M. C. (2017). “Where the two shall meet: Exploring the relationship between teacher professional culture and student learning culture”. *Journal of Educational Change*, 18, 21-48.

Wentzel, K. R. (2003). “Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study”. *The Journal of Early Adolescence*, 23 (1), 5-28.

EK-6 Ölçme Aracı

EK 1: Skaalvik ve Skaalvik (2021) tarafından geliştirilen Kolektif Öğretmen Kültürü (Collective Teacher Culture) Ölçeğinin (KÖKÖ) Türkçeye uyarlanmış hali.

KOLEKTİF ÖĞRETMEN KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Bu okuldaki öğretmenler ve idareciler, okulun hangi yönde geliştirilmesi gerektiği konusunda ortak bir anlayışa sahiptir.	①	②	③	④	⑤
2. Bu okuldaki öğretmenler, okul gelişiminin amaçları ve araçları konusunda ortak bir algıya sahiptir.	①	②	③	④	⑤
3. Bu okuldaki öğretmenler, genel öğretim faaliyetleri konusunda bir dizi norm ve kurallara sahiptir.	①	②	③	④	⑤
4. Eğitim değerlerim, bu okulda vurgulanan değerlerle uyumludur.	①	②	③	④	⑤
5. Meslektaşlarım ve ben eğitimde neyin önemli olduğu konusunda hem fikiriz.	①	②	③	④	⑤
6. Okulunda nitelikli öğretimi oluşturan unsurlar konusunda bir uzlaş ve ortak görüş vardır.	①	②	③	④	⑤
7. Bu okulun öğretmenleri olarak, dezavantajlı öğrencileri bile eğitim öğretim faaliyetlerine dâhil edebiliriz.	①	②	③	④	⑤
8. Bu okuldaki öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını başarıyla karşılar.	①	②	③	④	⑤
9. Bu okulda disiplin problemleri ile başarılı bir şekilde baş etmemizi sağlayan ortak bir dizi kurala ve düzenlemeye sahibiz.	①	②	③	④	⑤
10. Bu okulda, davranış ve öğrenme güçlüğü bakımından en zorlayıcı sınıflarda bile, güvenli ve kapsayıcı bir atmosfer oluşturabiliyoruz.	①	②	③	④	⑤
11. Eğitim konularında, talep etmem halinde meslektaşlarımdan her zaman yeterli desteği alabilirim.	①	②	③	④	⑤
12. Bu okulda meslektaşlar arasındaki ilişkiler, dostluğa ve karşılıklı ilgiye dayanır.	①	②	③	④	⑤
13. Bu okuldaki öğretmenler, birbirlerine yardım eder ve birbirlerini destekler.	①	②	③	④	⑤
14. Bu okuldaki öğretmenler, ders planı yapmak için sıklıkla işbirliği yaparlar.	①	②	③	④	⑤
15. Bu okulda öğretmenler, sıklıkla birbirlerini gözlemler ve öğretim faaliyetlerine dair birbirlerine dönüt verirler.	①	②	③	④	⑤
16. Bu okulda öğretmenler, sıklıkla ortak mesleki gelişim etkinliklerine katılırlar.	①	②	③	④	⑤
17. Bu okulda öğretmenler, sıklıkla öğrenci başarısını değerlendirmek için bir araya gelirler.	①	②	③	④	⑤

Not : Kolektif Öğretmen Kültürü Ölçeği 17 madde ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. 1. Boyut: Öğretmen işbirliği 9 maddeden (7, 8, 11, 12,13, 14, 15, 16, 17); 2. Boyut: Öğretmenler arası ortak anlayış (1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10) 8 maddeden oluşmaktadır.

	ÖĞRENME ODAKLI LİDERLİK ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	OKUL MÜDÜRÜ ...						
1	Okulda öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri için açık bir vizyon geliştirir.						
2	Geliştirdiği öğrenme vizyonunu öğretmenlere anlatır.						
3	Öğretmenlerin öğrenmeleri konusunda yüksek beklentiler ortaya koyar.						
4	Öğrenme vizyonunu gerçekleştirmede öğretmenlere gerekli desteği sağlar.						
5	Öğretmenleri, okulun hedefleriyle uyumlu bireysel mesleki hedefler geliştirmeye teşvik eder.						
6	Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini desteklemek için çeşitli kaynaklar (zaman, para, eğitim fırsatları vb.) sağlar.						
7	Okul çalışanlarının birbirinden öğrenmeleri için fırsatlar (örnek ders sunumları ve eğitim projeleri) sağlar.						
8	Mesleki öğrenme çalışmalarına düzenli olarak katılan öğretmenleri ödüllendirir.						
9	Kaynak aktarımında önceliği öğretmenlerin mesleki öğrenmesine verir.						
10	Bireysel mesleki öğrenmelerinin okulun gelişimine katkısından dolayı takdir edildiklerini öğretmenlere hissettirir.						
11	Resmi ve gayri resmi mesleki öğrenme uygulamalarına katılır ve öğretmenlere rehberlik eder.						
12	Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin etkisini ölçmek için sistematik bir değerlendirme sistemi geliştirir.						
13	Öğretmenlerin ilgisini artırmak için mesleki öğrenme imkânlarını çeşitlendirir.						
14	Öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun bir mesleki öğrenme içeriğinin oluşturulmasını destekler.						
15	Mesleki öğrenmenin öğretimi geliştirme amacına vurgu yapar.						
16	Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini sistemli bir şekilde gözlemleyebilmek için düzenli sınıf ziyaretleri yapar.						
17	Bireysel öğrenme başarılarını öğretmenlerle paylaşma konusunda isteklidir.						
18	Mesleki öğrenme konusunda üst düzey performans sergiler.						
19	Öğretim konusundaki en güncel fikirlere odaklanır.						

GÜVEN ÖLÇEĞİ	Asla Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Oran Oran Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
<i>Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyarak katılma derecenizi, her bir ifadenin karşısında yer alan derecelendirme seçeneklerinden uygun olanını (●) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.</i>					
1. Çalıştığım okulda öğretmenler birbirlerine güvenirlir.	①	②	③	④	⑤
2. Çalıştığım okuldaki öğretmenler, genellikle birbirlerini gözetirler.	①	②	③	④	⑤
3. Çalıştığım okulda, zor bir durumda olsalar bile öğretmenler birbirlerine destek olurlar.	①	②	③	④	⑤
4. Çalıştığım okulda öğretmenler işlerini iyi yaparlar.	①	②	③	④	⑤
5. Çalıştığım okulda öğretmenler, meslektaşlarının dürüstlüğüne inanırlar.	①	②	③	④	⑤
6. Çalıştığım okulda öğretmenler birbirlerine karşı açıktırlar.	①	②	③	④	⑤
7. Bu okuldaki öğretmenlerin söylediklerine inanabilirsiniz.	①	②	③	④	⑤
8. Bu okuldaki öğretmenler, okul müdürüne güvenirlir.	①	②	③	④	⑤
9. Bu okuldaki öğretmenler, okul müdürünün dürüstlüğüne inanırlar.	①	②	③	④	⑤
10. Okul müdürümüz, öğretmenlerin çıkarlarını gözetecek biçimde davranır.	①	②	③	④	⑤
11. Bu okuldaki öğretmenler, okul müdürüne itimat edebilirler.	①	②	③	④	⑤
12. Okul müdürümüz bu okulu yönetecek kabiliyetlere sahiptir.	①	②	③	④	⑤