



T.C.
BATMAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

OKUL MÜDÜRLERİNİN PAYLAŞILAN
ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE
OKUL ETKİLİLİĞİ İLİŞKİSİNDE İŞBİRLİKÇİ
İKLİMİN ARACI ROLÜ: BİR YAPISAL EŞİTLİK
MODELLEMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Muhammed DEMİR

Danışman

Doç. Dr. Ümit DİLEKÇİ

Mayıs-2023
BATMAN
Her Hakkı Saklıdır

TEZ KABUL VE ONAYI

Muhammed DEMİR tarafından hazırlanan “Okul Müdürlerinin Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Okul Etkililiği İlişkisinde İşbirlikçi İklimin Aracı Rolü: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi” adlı tez çalışması 17/05/2023 tarihinde aşağıdaki jüri üyeleri tarafından oy birliği ile Batman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı’nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Başkan

Doç. Dr. Zühal KILINÇ

Danışman

Doç. Dr. Ümit DİLEKÇİ

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Ayça KAYA

İmza

Yukarıdaki sonucu onaylarım.

Prof. Dr. Osman PAKMA
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Bu tezdeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

DECLARATION PAGE

I hereby declare that all information in this document has been obtained and presented in accordance with academic rules and ethical conduct. I also declare that, as required by these rules and conduct, I have fully cited and referenced all materials and results that are not original to this work.

İmza

Muhammed DEMİR

Tarih: 17/05/2023

ÖZET**YÜKSEK LİSANS****OKUL MÜDÜRLERİNİN PAYLAŞILAN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE OKUL ETKİLİLİĞİ İLİŞKİSİNDE İŞBİRLİKÇİ İKLİMİN ARACI ROLÜ: BİR YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİ****Muhammed DEMİR****BATMAN ÜNİVERSİTESİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI****Danışman: Doç. Dr. Ümit DİLEKÇİ****2023, 77 Sayfa****Jüri****Danışman: Doç. Dr. Ümit DİLEKÇİ****Doç. Dr. Zühal KILINÇ****Dr. Öğr. Üyesi Ayça KAYA**

Bu araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışları ile algılanan okul etkililiği arasındaki ilişkide işbirlikçi iklimin aracı rolü yapısal eşitlik modellemesiyle incelenmiştir. 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Batman ilinde görev yapan 402 beden eğitimi öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ($n=402$) ulaşılması hedeflenmiş ve bu nedenle de örneklem seçim yoluna gidilmemiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin 272'si araştırmaya katılmış olup öğretmenlerin geri dönüş oranı %67,66'dır. Araştırmada veri analizinde SPSS (25) ve AMOS Graphics (24) olmak üzere iki farklı programdan yararlanılmıştır. Betimsel istatistikler, değişkenler arası karşılıklı ilişkiler ve güvenirlik analizleri SPSS (25) programı ile veri toplama araçlarının geçerliliği (DFA), ölçüm modelinin test edilmesi ve yapısal eşitlik analizleri ise AMOS Graphics (24) programı aracılığı ile yürütülmüştür. Öğretmenlerin görüşlerinin saptanmasında ölçme araçlarından alınan puanların aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışlarına, işbirlikçi iklime ve algılanan okul etkililiğine yönelik görüşlerinin *katılıyorum* düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre okullarda paylaşılan öğretimsel liderliğinin uygulandığı, işbirlikçi bir iklimin hâkim ve etkililik düzeyinin nispeten yüksek olduğu ifade edilebilir. Araştırmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışları ile algılanan okul etkililiği arasında; okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışları ile işbirlikçi iklim arasında ve algılanan okul etkililiği ile işbirlikçi iklim arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmada yer alan hipotezleri test etmek için ise yapısal eşitlik modelinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışları, işbirlikçi iklimi ve algılanan okul etkililiğini anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Ancak işbirlikçi iklimin

algılanan okul etkililiğine olan etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir. Model sonuçlarına göre okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışlarının, algılanan okul etkililiği üzerindeki etkisinde işbirlikçi iklimin aracı rolü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bulgular alanyazın bağlamında tartışılmış, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Paylaşılan öğretimsel liderlik, okul etkililiği, işbirlikçi iklim, yapısal eşitlik modellemesi



ABSTRACT

MASTER THESIS

THE MEDIATOR ROLE OF COLLABORATIVE CLIMATE IN THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL PRINCIPALS' SHARED INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIORS AND SCHOOL EFFECTIVENESS: A STRUCTURAL EQUATION MODELING

Muhammed DEMİR

**BATMAN UNIVERSITY GRADUATE EDUCATION INSTITUTE
DEPARTMENT OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS**

Advisor: Doç. Dr. Ümit DİLEKÇİ

2023, 77 Pages

Jury

**Advisor: Assoc. Prof. Dr. Ümit DİLEKÇİ
Assoc. Prof. Dr. Zühal KILINÇ
Asst. Prof. Dr. Ayça KAYA**

In this study, the mediator role of collaborative climate between shared instructional leadership behaviors and perceived school effectiveness based on school principals' views according to physical education teachers was examined by structural equation modeling. The universe of the research compose of 402 physical education teachers working in Batman in the 2022-2023 academic year. Researcher, aimed to reach whole population (n=402) and therefore, no sampling method was used. In this context, 272 physical education teachers accepted to participate in the research and the return rate of the teachers was 67.66%. In the research, SPSS (25) and AMOS Graphics (24), were used to analyze the data. Descriptive statistics, relationships between variables and reliability analysis were conducted using SPSS (25), whereas, validity of data collection tools (DFA), testing of measurement model and structural equation analysis were carried out by AMOS Graphics (24) program. To determine the opinions of the teachers, the arithmetic mean ($\bar{X}$) and standard deviation (SD) values obtained from the measurement tools were examined. Based on the findings obtained; It has been figured out that teachers' views on shared instructional leadership behaviors, collaborative climate and perceived school effectiveness of school principals are at the level of "agree". Additionally, according to teachers' opinions, it can be stated that shared instructional leadership is applied in schools, a collaborative climate observed and the level of effectiveness is relatively high. Correlation analysis conducted to figure out relationships between variables. According to the findings; positive, statistically significant and high level of correlation was found between shared instructional leadership behaviors and perceived school effectiveness, shared

instructional leadership behaviors and collaborative climate, and perceived school effectiveness and collaborative climate of school principals. SEM was used to test the hypotheses in the research. According to the results; shared instructional leadership behaviors of school principals affect the collaborative climate and perceived school effectiveness significantly. However, the effect of collaborative climate on perceived school effectiveness is not statistically significant. According to the model results, the mediating role of the collaborative climate in the effect of school principals' shared instructional leadership behaviors on perceived school effectiveness was found to be statistically significant. The findings were discussed in the context of the literature, and suggestions were developed for practitioners and researchers.

Keywords: Shared instructional leadership, school effectiveness, collaborative climate, structural equation modeling



ÖNSÖZ

Araştırma sürecinde bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren, desteğini her zaman hissettiğim ve çalışma azmi ile örnek aldığım çok kıymetli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Ümit DİLEKÇİ'ye teşekkürü borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca üzerimde emekleri bulunan Sayın Arş. Gör. Ziya DURGUT'a teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca bugünlere gelmemde hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan Anne ve Babama, sürekli olarak bana anlayış gösteren ve destek veren eşim Zühal AĞBAŞ DEMİR'e, tez sürecinde az da olsa ihmal etmeme rağmen bana sabır gösteren dünyalar güzeli kızlarım Zeynep Azra DEMİR ve Elif Miray DEMİR'e teşekkür ederim.

Muhammed DEMİR
BATMAN-2023

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
TABLolar LİSTESİ	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.6. Araştırmanın Sayıltıları.....	7
1.7. Tanımlar.....	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Paylaşılan Öğretimsel Liderlik	9
2.1.1. Liderlik.....	9
2.1.2. Öğretimsel liderlik	13
2.1.3. Paylaşılan öğretimsel liderlik.....	15
2.2. Etkili Okul.....	18
2.2.1. Etkili okul kavramı	18
2.2.2. Etkili okulun özellikleri	23
2.2.3. Etkili okulun boyutları	24
2.3. İşbirlikçi İklim	26
2.3.1. Örgüt ve örgüt iklimi	27
2.3.2. Okul ve okul iklimi	28

2.3.3. Okulda işbirlikçi iklim	30
2.4. Paylaşılan Öğretimsel Liderlik, Okul Etkililiği ve İşbirlikçi İklim.....	34
2.5. İlgili Araştırmalar	34
2.5.1. Paylaşılan öğretimsel liderlikle ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar	34
2.5.2. Paylaşılan öğretimsel liderlikle ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar	36
2.5.3. Okul etkililiği ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar	37
2.5.4. Okul etkililiği ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar	39
2.5.5. İşbirlikçi iklim ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar	40
2.5.6. İşbirlikçi iklim ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar	41
3. YÖNTEM	43
3.1. Araştırmanın Modeli.....	43
3.2. Evren ve Örneklem	43
3.3. Veri Toplama Araçları	45
3.3.1. Paylaşılan öğretimsel liderlik ölçeği.....	45
3.3.2. İşbirlikçi iklim ölçeği.....	46
3.3.3. Algılanan okul etkililiği ölçeği	48
3.4. Veri Toplama	49
3.5. Veri Analizi.....	49
4. BULGULAR.....	53
4.1. Betimsel bulgular	53
4.2. Değişkenler arası ilişkilere yönelik bulgular	54
4.3. Yapısal eşitlik modeline yönelik bulgular	55
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	57
KAYNAKLAR	61
EKLER	69
EK-1 Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği	69
EK-2 Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği İzni.....	70
EK 3. Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği	71
EK 4. Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği İzni	72

EK 5. İşbirlikçi İklim Ölçeği	73
EK 6. İşbirlikçi İklim Ölçeği İzni	74
EK 7. Araştırma Uygulama İzni	75
EK 8. Etik Kurul İzni.....	76
ÖZGEÇMİŞ	77



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırma Modeli	43
Şekil 2. Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği DFA Yol Diyagramı	46
Şekil 3. İşbirlikçi İklim Ölçeği DFA Yol Diyagramı	47
Şekil 4. Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği DFA Yol Diyagramı	49
Şekil 5. Yapısal Eşitlik Modeli.....	56



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri	44
Tablo 2. Çarpıklık basıklık değerleri	50
Tablo 3. Çoklu bağlantı varsayımları	52
Tablo 4. Betimsel bulgular	53
Tablo 5. Değişkenler arası ilişkiler	54
Tablo 6. Standardize direkt ve dolaylı etkiler	55



1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, amacı ve hipotezleri, önemi, sınırlılıkları, sayıltıları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

21. yüzyıl okullarının yönetim ihtiyaçlarını günümüzde geleneksel yönetim yaklaşımlarıyla karşılamaya çalışmak oldukça güç görünmektedir (Turan ve Bektaş, 2021). Bu bağlamda ilgili alanyazın incelendiğinde son yıllarda liderliğin kökenleri ve liderlerin takipçileri tarafından benimsenme nedenlerinin liderliğe ilişkin yapılan araştırmaların önemli ölçüde odağını oluşturduğu görülmektedir (Beycioğlu ve Şahin, 2017). Bununla birlikte 20. yüzyılın ilk yarısının bitimine yakın zaman diliminde liderlik temalı çalışmaların ve bu alana yönelen araştırmacıların sayısında dikkate değer artışlar meydana geldiği de göze çarpmaktadır (Hallinger ve Kovačević, 2021; Yukl, 2018). Bunun temel nedeni olarak da yukarıda zikredilen dönemden itibaren liderlik konusunun öneminin alanyazında daha fazla fark edilmesi ve buna bağlı olarak da liderliğin yazarlar arasında popülerliğinin artması olduğu söylenebilir (Hoy ve Miskel, 2012; Oplatka, 2016; Şişman, 2018).

Liderliğin günümüzde özellikle eğitim örgütlerinde üzerinde önemle durulan bir kavram olduğu ve alanyazında liderliğin farklı türlerinin araştırmalara sıkça konu edinildiğini görmek mümkündür (Gümüş, Bellibaş, Esen ve Gümüş, 2018). Çünkü liderlik, okulların yönetimi ile ilgili alanyazında üzerinde önemle durulan konulardan biri olup (Bellibaş ve Kılınç, 2022; Dilekçi ve Limon, 2020) liderlik ile eğitim örgütlerindeki başarı arasında bir ilişki olduğuna dair güçlü kanıtlar bulunmaktadır (Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008). Bilhassa günümüzde eğitim örgütlerindeki etkili bir liderlik süreci için öğrenci ve öğretmenlerden kabul görmenin fazlası ile önem arz ettiği söylenebilir (Bush, 2018). Elbette bu kabul görme, eğitim kurumunda lider kişinin paydaşlarını olumsuz yollar ile baskılaması ile değil; etkili liderlik becerileriyle gerçekleşmektedir (Yukl, 2018).

Yukarıda da ifade edilmeye çalışıldığı üzere liderlik, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü okullar için de öncül bir kavramdır (Coşkun ve Katıtaş, 2022). Bu bağlamda karşımıza eğitim kurumlarına özgü olan, eğitim kurumlarının yönetimini ve öğretim faaliyetlerini yönlendirmek için kullanılan bir dizi strateji ve

beceriye içeren öğretimsel liderlik çıkmaktadır (Hallinger, 2005). Bu nedenle de öğretimsel liderliğin eğitim kurumlarının sadece bugünün değil, aynı zamanda geleceğin ihtiyaçlarına da uygun olacak şekilde yönetilmesini sağlamasına katkı sunduğu düşünülmekte olup öğretimsel liderliğin eğitim kurumlarının etkili ve verimli biçimde yönetimi için anahtar role sahip bir liderlik türü olduğu söylenilebilmektedir (Dilekçi ve Limon, 2020). Öğretimsel liderlikle beraber son yıllarda ilgi çeken liderlik türlerinden biri de paylaşılan öğretimsel liderliktir (Bellibaş, Polatcan ve Akyürek, 2022; Dilekçi, 2021; Kandemir, 2022; Liu, Li ve Huang, 2022; Urick, 2016; Zhan, Anthony, Goddard ve Beard, 2020; Zhan ve Cao, 2023). Paylaşılan öğretimsel liderlik, okul müdürü ve öğretmenlerin işbirliği ile öğretim programlarını yönetme ve geliştirme sürecini kapsayan öğretimsel liderlik anlayışının bir parçasıdır. Bu liderlik yaklaşımı, okul müdürü ve öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde beraber çalışarak öğretim kalitesini arttırmak için birlikte kararlar almalarını teşvik etmektedir. Paylaşılan öğretimsel liderlik, öğretmenlere öğretim becerilerini geliştirme konusunda daha fazla özerklik ve sorumluluk vererek, öğretim sürecinde daha etkili bir rol almalarını sağlamaktadır. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini destekleyerek öğretim kalitesini arttırmayı hedeflemektedir (Zhan ve diğerleri, 2020). Paylaşılan öğretimsel liderlik kavramının ortaya çıkışının, geleneksel liderlik anlayışlarının yetersiz kalması ve eğitimdeki değişim süreçlerine hızlı bir şekilde uyum sağlamalarının gerekliliği ile açıklanmaktadır. Eğitimdeki hızlı değişimlerin bir sonucu olarak, okulların karşı karşıya kaldığı sorunlar giderek karmaşık hale gelmektedir. Bireysel liderlik anlayışı, bu sorunları ele almada yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, öğretimsel liderlikte paylaşılan bir yaklaşımın benimsenmesi, öğretmenlerin, müdürlerin ve diğer paydaşların bir araya gelerek bu sorunlara karşı çözümler geliştirmeleri ve uygulamaları açısından önemli bir fırsat sağlamaktadır. Bu yaklaşımın amacı, okuldaki tüm çalışanların liderlik rollerini üstlenerek, öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesi için işbirliği yapmalarını sağlamaktır. Bu şekilde, eğitimdeki değişimlere hızlı bir şekilde uyum sağlanabilir ve okuldaki tüm paydaşlar eğitimdeki başarıyı arttırmak için birlikte çalışabilirler (Bellibaş ve diğerleri, 2022; Liu ve diğerleri, 2022).

Alanyazında ilgili araştırmalar incelendiğinde (Abdurrezzak ve Uğurlu, 2016; Cerit ve Yıldırım, 2017; Hallinger ve Murphy, 1986; Yumuşak ve Korkmaz, 2021) liderlikle birlikte ele alınan kavramların başında okul etkililiği gelmektedir. Etkili okul, öğrencilerin öğrenme becerilerini en üst düzeyde geliştiren, öğretmenlerin ve diğer okul

paydaşlarının işbirliğiyle eşitlik ve adalet sağlayan bir ortamda, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olan okuldur. Etkili bir okul, öğrencilerin bilişsel, duygusal, psikolojik, sosyal ve estetik gelişimlerinin olabilecek en iyi şekilde desteklendiği ve optimal öğrenme ortamının sağlandığı okul olarak da adlandırılabilir. Bu bağlamda söz konusu bu okulları, açıkça tanımlanmış ve üstünde uzlaşmaya varılmış öğretim hedefleri ile karakterize etmek mümkündür. Etkili okullar, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekler, öğretmenlerin ve diğer personelin profesyonel gelişimlerini teşvik eder, ailelerin ve toplumun okulla işbirliği yapmasına olanak tanır ve etkili liderlik uygulamalarıyla da yönetilir. Ayrıca öğrencilerin her türlü potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olurken, toplumun ihtiyaçlarına da cevap verirler (Barnard, 1938, akt. Balcı, 2014; Montero-Siebert, 1989, akt. Karip ve Köksal, 1996; Lezotte, 2001; Özdemir ve Sezgin, 2002; Scheerens, 2013; Şişman, 2018). Etkili okullar, eğitim ve öğretim hedeflerine üst düzeyde ulaşan okullar olarak tanımlanabilmekte ve bu okullarda yapılan araştırmalar okul müdürlerinin sergilemiş oldukları liderlik davranışlarının üzerinde çokça durulan noktalardan biri olduğunu ortaya koymaktadır (Işık ve Gümüş, 2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ayrıca okul başarısının ve bir okulun diğer özelliklerinin kilit bir belirleyicisi olarak görülebilir (Karip ve Köksal, 1996). Etkili okul çalışmaları, okullarda öğrenci başarısını artırmak için okul yöneticilerinin bireysel öğrenci yeteneklerini ve öğrenme ortamının fiziksel özelliklerinin yanı sıra etkili öğretim liderleri olması gerektiğini göstermiştir (Polatcan ve Cansoy, 2018).

Liderler, kaçınılmaz olarak çalışmalarını ve liderlik süreçlerini liderlik ettikleri örgütün üyeleriyle etkileşim yoluyla yürütürler ve liderlerin fark yarattığı, örgüt üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşüncesi, araştırmacıları liderliğin temelini ve doğasını net bir biçimde ortaya koyabilmek için çalışmalar yapmaya sevk etmiştir (Demir, 2021; Hallinger, 2011). Bu kapsamda liderlik odaklı çalışmalar yürüten günümüz araştırmacıları, liderliğe ilişkin uygulamaların yalnız bir özellik veya davranış kümesince temsil edilemeyecek kadar kompleks bir yapıya sahip olduğunu belirtmektedirler (Hoy ve Miskel, 2012). Bu bağlamda araştırmada işbirlikçi iklim kavramına yer verilmiştir. İşbirlikçi iklim, bir örgüt veya gruptaki bireyler arasında işbirliği ve paylaşıma dayalı bir çalışma ortamı olarak tanımlanabilir. Bu iklim; açık iletişim, güven, saygı ve paylaşılan bir amaç etrafında birleşme gibi özellikleri içermektedir. İşbirlikçi iklim, birçok çalışma ortamında istenen bir özelliktir, çünkü

Çalışanların etkili bir şekilde birbirleriyle işbirliği yapmalarını ve verimli bir şekilde çalışmalarını sağlar. Bu iklim, takım çalışmasının ve ortak karar alma süreçlerinin teşvik edilmesiyle oluşabilir. İşbirlikçi iklim, eğitim gibi öğrenme ortamlarında da önemli olup işbirlikçi iklim oluşturmak, örgüt kültürü, liderlik yaklaşımları ve çalışanların tutum ve davranışları gibi birçok faktöre bağlıdır (Thapa, Cohen, Guffrey ve Higgins-D'Alessandro, 2013). Alanyazın incelendiğinde işbirlikçi iklimin okullardaki faydaları konusunda birçok araştırmanın yapıldığı göze çarpmakta olup (olak ve Altınkurt, 2017; Sezgin-Nartgün ve Fakılı, 2020) bu araştırmalar işbirlikçi iklimin eğitim örgütündeki paydaşların birbirleriyle etkileşim kurmalarına ve birbirlerine yardım etmelerine büyük ölçüde katkı sağladığını göstemektedir. Bu durum, okul içindeki paydaşların birbirlerine karşı güvenlerinin artmasına neden olur. Artan güven, işbirliği yapmayı kolaylaştırır ve paydaşları birbirlerine yardım etmeye teşvik eder. Aynı zamanda, paydaşların birbirleriyle açık iletişim kurmaları, yanlış anlamaların nlenmesine ve olası çatışmaların engellenmesine katkı sağlar. Bununla birlikte işbirlikçi iklim, paydaşların motivasyonunu artırır. İşbirlikçi iklimde, paydaşlar birbirlerine destek olurlar ve birlikte başarıya ulaşmak için çalışırlar. Bu durum, paydaşların eğitim ğretim etkinliklerine daha fazla bağlanmaları ve işlerini daha iyi yapmalarıyla sonuçlanır. Ayrıca, işbirlikçi iklimde çalışanlar, farklı beceri ve yetenekleri birleştirerek daha yaratıcı ve yenilikçi çözümler üretebilirler. Yine araştırmalar göstermektedir ki işbirlikçi iklim paydaşların memnuniyetini artırır. İşbirlikçi iklimde, paydaşlar birbirlerine saygı gösterir ve desteklerler. Bu, işlerinde mutlu olmalarını sağlar. İşbirlikçi iklimin yararları, eğitim kurumlarının başarısı için önemlidir ve kurumların bu iklimi oluşturmak için çaba sarf etmeleri gerekmektedir (olak ve Altınkurt, 2017; Fakılı, 2019; Limon ve Durnalı, 2017; Saylık ve Arastaman, 2022).

1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

Öğretmenlerin işbirlikçi iklime ilişkin algılarının okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları arasındaki aracı rolünü ortaya koymaktır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışlarının okul etkililiğine etkisinde işbirlikçi iklimin aracı rolünü ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda araştırmada dört hipotez oluşturulmuştur.

Araştırmanın hipotezleri;

H¹:Okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışları öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

H²:Okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışları öğretmenlerin işbirlikçi iklime ilişkin algılarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

H³:Öğretmenlerin işbirlikçi iklime ilişkin algıları onların okul etkililiğine ilişkin algılarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

H⁴:Öğretmenlerin işbirlikçi iklime ilişkin algıları okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları arasında aracı rolü bulunmaktadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Okula özgü olan, eğitim müfredatında ve öğretim faaliyetlerinde okul müdürlerinin sergiledikleri davranışlara odaklanan bir liderlik türü olan öğretimsel liderlik, alanyazında kavramsal çerçevenin geliştirilmesinden beri, özellikle de son yıllarda araştırmacılar, politika yapıcılar ve uygulayıcılardan yüksek ilgi görmektedir (Bellibaş ve Kılınç, 2022; Coşkun ve Katıtaş, 2022; Gümüş ve diğerleri, 2018). Bununla birlikte görece yeni araştırmalar, okul müdürlerinin sergilemiş oldukları öğretimsel liderliğin aynı zamanda öğretmenler ve diğer okul görevlileri tarafından da paylaşılabileceğini göstermiştir (Liu ve diğerleri, 2022; Zhan ve diğerleri, 2020). Başarılı okulların müdürleri, öğretmenlerin bakış açılarına ve anlayışlarına değer verir ve bu unsurları okulların karşılaştığı sorunları çözmek için ustaca kullanırlar (Saylık ve Arastaman, 2022). Paylaşılan öğretimsel liderlik modelinde, öğretmenlerin liderlik potansiyeli ve yetenekleri, okulun karar alma sürecine dahil edilerek kullanılır. Böylece okulda karar alma sürecine daha fazla katılım sağlanır ve öğretmenlerin de okulun başarısına katkıda bulunması hedeflenir (Dilekçi, 2021; Kandemir, 2022; Urick, 2016). Ayrıca bu liderlik modeli okulun tüm çalışanlarının katılımıyla okulun başarısını artırmak için en iyi uygulamaların ve stratejilerin belirlenmesine yardımcı olurken, okul etkililiği de bu başarının ölçülmesini ve iyileştirilmesini sağlar. Okul etkililiği, öğrencilerin akademik başarıları, okul katılımı, disiplin ve motivasyon gibi unsurları

değerlendirerek okulun performansını ölçer. Bu kavram, okul yöneticilerine, öğretmenlere ve diğer okul personeline öğrencilerin başarısını artırmak için ne tür adımlar atılması gerektiği konusunda fikir verir (Balcı, 1988, 2014; Özdemir ve Sezgin, 2002).

Günümüz değişen çağında okul müdürlerinin görevi salt prosedürlerden ibaret değildir. Okul müdürlerinden eğitim ve öğretim faaliyetlerini etkili kılmak için okul paydaşlarının her biriyle işbirliğinin başarıyla yapılması beklenmektedir (Akın, 2020). Eğitim kurumunun gelişimi için yüksek kaliteli işbirliği esastır (Saylık ve Arastaman, 2022). Alanyazın, işbirliği sayesinde yüksek ve düşük performans gösteren eğitim kurumları arasında kaynak sağlayan, eksiklikleri gideren bir perspektifin olduğunu ve mevcut işbirliğinin eğitim kurumunda öğrenim gören öğrenci çıktıları, öğretmen kapasitesi ve mesleki gelişim açısından okul gelişimi üstünde pozitif bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Özdemir ve Sezgin, 2002). Ayrıca okul işbirliğinin eğitim kurumlarının özerkliği ve eğitim kurumları arasındaki güç dengesi üstünde bir tesiri olduğunu ve okul işbirliğinde ilgili gruplar arasındaki güven ve açık iletişimin önemli olduğunu alanyazındaki araştırmalar göstermektedir (Şişman, 2018). Bu nedenle, okulda işbirliğinin geliştirilmesinde pozitif yaklaşım son derece önem arz etmektedir (Helvacı ve Aydoğan, 2011). İşbirlikçi iklim, çalışanların birbirleriyle etkileşimini artırması, birlikte çalışmalarını kolaylaştırması ve okuldaki dayanışmayı güçlendirmesi bakımından önemlidir. Okulda olumlu bir atmosfer yaratırken, paydaşların öğrenme ve gelişme fırsatlarına da katkı sağlar. Ayrıca işbirlikçi iklim, eğitim örgütündeki yenilikçiliği ve yaratıcılığı da artırıp paydaşların kendilerini daha değerli ve önemli hissetmelerine olanak tanır (Çolak ve Altınkurt, 2017; Limon ve Durnalı, 2017). İşbirlikçi iklimin oluşturulması ve öğretmenlerin katılımını teşvik eden bir ortamın yaratılması öncelikle okul müdürlerinin sorumluluğundadır. Dolayısıyla okul müdürlerinin etkisi, özellikle eğitim söz konusu olduğunda, doğrudan olabileceği gibi dolaylı da olabilmektedir (Balcı, 2014).

Liderler, kaçınılmaz olarak liderlik süreçlerini liderlik ettikleri örgütün üyeleriyle etkileşim yoluyla yürütürler ve liderlerin fark yarattığı, örgüt üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşüncesi, araştırmacıları liderliğin temelini ve doğasını net bir biçimde ortaya koyabilmek için çalışmalar yapmaya sevk etmiştir (Demir, 2021; Hallinger, 2011). Bu kapsamda liderlik odaklı çalışmalar yürüten günümüz

araştırmacıları, liderliğe ilişkin uygulamaların yalnız bir özellik veya davranış kümesince temsil edilemeyecek kadar kompleks bir yapıya sahip olduğunu belirtmektedirler (Hoy ve Miskel, 2012). Bu bağlamda okul yönetimi alanyazını açısından değerlendirildiğinde okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışlarının Türkiye’de (Alagöz ve diğerleri, 2022; Bellibaş ve diğerleri, 2022; Dilekçi, 2021; Kandemir, 2022) ve farklı ülkelerde (Baker, Decman ve Willis, 2020; Liu ve diğerleri, 2022, Zhan ve diğerleri, 2020) yürütülen araştırmalarda gittikçe artan biçimde ilgi gördüğü söylenebilir. Bununla birlikte okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışlarının okul etkililiği ve işbirlikçi iklimle olan ilişkisi keşfedilmeyi bekleyen bir konu olarak durmakta olduğu düşünülmektedir. Ulaşılabilen kaynaklarda söz konusu bu ilişkiyi ele alan herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda araştırmada okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışlarının okul etkililiğine olan etkisinde işbirlikçi iklimin aracı rolü ortaya konmuş olacaktır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Batman ilindeki okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma bulguları Batman ili genelinde çalışan beden eğitimi öğretmenleri için genellenebilir.
3. Araştırma “*Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği*”, “*İşbirlikçi İklim Ölçeği*” ve “*Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği*” ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Sayıtları

1. Belirtilen koşullar altında erişilen katılımcıların evreni temsil yeterliliğine sahiptir.
2. Araştırmada kullanılan “*Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği*”, “*İşbirlikçi İklim Ölçeği*” ve “*Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği*” araştırmanın amacına hizmet etmektedir.
3. Katılımcıların veri toplama aracını yanıtlamada gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttıkları öngörülmektedir.

1.7. Tanımlar

Okul: Batman ili genelinde yer alan ortaokul ve lise düzeyindeki eğitim kurumları.

Öğretmen: Batman ili genelinde yer alan ortaokul ve lise düzeyindeki eğitim kurumlarında görevli beden eğitimi öğretmenleri.

Paylaşılan öğretimsel liderlik: *“Okul örgütü aracılığıyla bireyler tarafından paylaşılan liderliğin sinerjik gücü”* (Marks ve Printy, 2003; akt. Dilekçi, 2021).

Okul etkililiği: *“Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği, optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul”* (Yıldırım ve Ada, 2018).

İşbirlikçi iklim: *“Bireylerin bilgi paylaşımına ilişkin inançlarını, değerlerini ve varsayımlarını ifade eden, çaba ve gönüllü çalışma sonucunda oluşan bir atmosfer”* (Limon ve Durnalı, 2017).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmada ele alınan kavramlara yönelik alanyazın yer almaktadır. Ayrıca ilgili araştırmalar başlığı altında ulusal ve uluslararası alanyazında yürütülen çalışmalar hakkında bilgi verilmektedir.

2.1. Paylaşılan Öğretimsel Liderlik

Bu bölümde ilk olarak liderlik kavramı açıklanmaya çalışılmıştır. Daha sonra öğretimsel liderlik kavramı ele alınmıştır. Son olarak da paylaşılan öğretimsel liderlik kavramına yer verilmiştir.

2.1.1. Liderlik

Liderlik, birçok araştırmaya konu olmasına rağmen liderliğin tanımına ilişkin alanyazında bir görüş birliğinin oluşmadığını söylemek mümkündür (Bush, 2018; Turan, 2020; Yukl, 2018). Liderliğin tanımına ilişkin görüş birliğine varılamamasının temel nedenlerinden biri de liderliğin fazlasıyla iç içe geçmiş ve ayrıştırılması güç birtakım unsurları barındırmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Zira alanyazın incelendiğinde liderlik kavramına ilişkin araştırma yapan neredeyse tüm yazarların liderliği farklı perspektiflerde ele alarak tanımlama çabasında oldukları görülmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bu bağlamda Gedikoğlu (2015) liderliğe ilişkin akademik çalışmaların araştırmacılar tarafından belirlenen olay veya olgular doğrultusunda yapıldığı için sonuç ve tanımların da bu doğrultuda zaman zaman değişiklik gösterebildiğini ifade etmektedir. Ayrıca Şişman (2018) da liderlik kavramının farklı yöntem ve düşünce biçimleriyle araştırılmasının farklı çözümlemelerde bulunulmasına ve liderliğe ilişkin farklı anlamların ortaya çıkmasına neden olduğunu ve bunun da olağan olarak görülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Alanyazında liderlik kavramının tanımı hakkında yazarlarca kesin bir uzlaşma olmasa da birçok araştırmacı liderliğin; kişinin örgütsel başarıya ulaşmak için örgüt içerisinde yer alan mevcut topluluğun diğer üyelerini etkileme süreci olduğu yönünde bir genel kabul olduğu göze çarpmaktadır (Bush, 2018; Marks ve Printy, 2003). Bir diğer anlamda ise liderlik yönetsel statü sahibi kişinin özellikleri, karizmatik duruşu ya da sergilediği tutum ve davranışlar olarak da tanımlanabilir (Balcı, 2019). Alanyazında yer alan başka tanıma göre ise liderlik, hitap ettiği topluluğu veya bireyleri zor kullanmadan, tersine tamamen içtenlikle söz konusu topluluğun amaçlarına hizmet etmek için çalışmaya ikna etme becerisidir (Gedikoğlu, 2015). Beycioğlu ve Şahin'e (2017) göre ise liderlik, bir

yönetim eylemidir; fakat anlık bir eylemden daha ziyade bir süreci çağrıştırır. Bu nedenle de liderliğin ne zaman ve nerede gerçekleşip bittiğini söylemek pek de mümkün değildir. Neticede yukarıda anlatılmaya çalışılan liderlik sürecinin temel bileşenleri arasında etki ve takipçiler yer almaktadır (Özdemir, 2018).

Alanyazın incelendiğinde liderliğin kökenleri ve liderlerin takipçileri tarafından benimsenme nedenleri konularının liderliğe ilişkin yapılan araştırmaların odağını oluşturduğu görülmektedir (Beycioğlu ve Şahin, 2017). Ayrıca 20. yüzyılın ilk yarısının bitimine yakın zaman diliminde liderlik temalı çalışmaların ve bu alana yönelen araştırmacıların sayısında kayda değer artışlar meydana geldiği göze çarpmaktadır (Gedikoğlu, 2015; Hallinger ve Kovačević, 2021; Yukl, 2018). Bunun temel nedeni olarak da bahsedilen dönemden itibaren liderlik konusunun öneminin gün geçtikçe daha fazla fark edilmesi ve buna bağlı şekilde de popülerliğinin artması olduğu ifade edilebilir (Hoy ve Miskel, 2012; Oplatka, 2016; Şişman, 2018). Çünkü liderler, hayatın her alanında faaliyet gösteren, gerek özel gerekse de resmi olmak üzere tüm örgütlerin olmazsa olmazlarından (Turan, 2020). Okullarda, askeri birliklerde, sanat ve sinema dünyasında, spor alanında vb. bütün alanlarda liderler toplumların başarısını etkiledikleri gibi örgütlerin başarı elde etmesinde de kritik rol oynamaktadır. Bu nedenle de söz konusu örgütlerde liderliğin önemi herkes tarafından kabul görmektedir (Şişman, 2018). Nihayetinde liderler, kaçınılmaz olarak çalışmalarını ve liderlik süreçlerini liderlik ettikleri örgütün üyeleriyle etkileşim yoluyla yürütürler ve liderlerin fark yarattığı, örgüt üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşüncesi, araştırmacıları liderliğin temelini ve doğasını bilimsel bulgular doğrultusunda açık bir biçimde ortaya koyabilmek için çalışmalar yapmaya sevk etmiştir (Demir, 2021; Hallinger, 2011). Bu kapsamda liderlik odaklı çalışmalar yürüten günümüz araştırmacıları, liderliğe ilişkin uygulamaların yalnız bir özellik veya davranış kümesince temsil edilemeyecek kadar kompleks bir yapıya sahip olduğunu belirterek örgütlerde sergilenecek liderliğin koşullara bağlı olduğuna yönelik vurguda bulunmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012).

Liderliğin ne olduğunu tam olarak anlayabilmek için liderlik ve yöneticilik arasındaki farka dikkat etmek gerekmektedir (Robbins ve Judge, 2012). Liderlik ve yöneticilik kavramları günlük hayatta bireyler tarafından birbirlerinin yerine kullanılma eğiliminde olan kavramlardır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Ancak, bu iki kavramın ifade ettiği unsurlar bütünüyle aynı değildir ve söz konusu bu kavramlar aralarında

keskin farklılıklar bulunmaktadır (Aydın, 2014). Bu nedenle de liderlik ve yöneticilik kavramları alanyazında farklı roller, davranışlar ve özellikler vurgulanarak tanımlanmaya çalışıldığı görülmektedir (Turan ve Bektaş, 2021).

Liderliğin günümüzde özellikle eğitim örgütlerinde üzerinde önemle durulan bir kavram olduğu ve alanyazında liderliğin yazarlarca farklı modellerle araştırıldığını görmek mümkündür (Gümüş ve diğerleri, 2018). Çünkü liderlik okulların yönetimi ile ilgili alanyazında üzerinde önemle durulan konulardan biri olup (Bellibaş ve Kılınç, 2022; Dilekçi ve Limon, 2020) liderlik ile eğitim örgütlerindeki başarı arasında bir ilişki olduğuna dair güçlü kanıtlar bulunmaktadır (Robinson ve diğerleri, 2008). Bununla birlikte liderler için örgütlerin önemli bir güç kaynağı olduğu söylenebilmektedir. Bununla birlikte, liderlerin örgütleri etkileme yetenekleri de mevcuttur (Hersey, Blanchard ve Johnson, 2001). Söz konusu bu yetenek liderlerin özellikleri, davranışları, karar verme becerileri ve sosyal becerileri gibi çeşitli etmenlere bağlı olduğu söylenilebilmektedir. Bu nedenle liderlerin bağlı bulundukları örgütün dinamikleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve örgüt üyeleriyle ilişkilerini etkin bir şekilde yönetebilmeleri önem arz etmektedir. Liderler, bağlı bulundukları örgütleri doğru bir şekilde anlamak ve yönetmek için liderlik teorileri ve uygulamaları hakkında bilgiye sahip olmalarının ehemmiyeti açıktır (Aydın, 2014). Bilhassa günümüzde eğitim örgütlerindeki etkili bir liderlik süreci için öğrenci ve öğretmenlerden kabul görmenin fazlası ile kritik olduğu söylenebilir. Yapılan birçok araştırma incelendiğinde eğitim örgütü içerisinde takipçilerince sevilen, ilgiyle takip edilen liderlerin daha fazla yaratıcı ve üretken oldukları görülmektedir (Bush, 2018). Elbette bu kabul görme, eğitim kurumunda lider kişinin paydaşlarını olumsuz yollar ile baskılaması ile değil; etkili liderlik ve gönüllülük esası ile gerçekleşmektedir (Yukl, 2018). Bilindiği üzere belirsizliğin ve karmaşanın hakim olduğu yerlerde, bireylerin ve örgütlerin amaçlar doğrultusunda hareket edebilmelerine yardımcı olacak liderlere olan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır (Özdemir, 2018). İfade edilen bu tür ortamlar, liderlerin sağlıklı karar vermeleri ve etkili bir şekilde örgütü yönetmeleri için birtakım zorluklar oluşturmaktadır. Bu nedenle, liderlerin bu zorlu ortamlarda hareket edebilme becerileri, uyum, yaratıcılık ve yenilikçilik gibi özelliklerin yanı sıra, güçlü bir liderlik beceri setine de sahip olmalarını gerektirmektedir. Ayrıca, liderlerin, bu tür ortamlarda doğru bir strateji geliştirmeleri ve takım çalışmasını destekleyerek, örgütlerindeki üyelerin açığa çıkarmış yeteneklerini ortaya çıkarmaları da önem taşımaktadır. Ancak kişileri

ikna edebilmek için bireylerin ikna olmaya yatkınlıklarının ve ihtiyaçlarının yanı sıra ikna edecek olan liderin de ikna kabiliyeti ve yeteneği son derece önem arz etmektedir (Beycioğlu ve Şahin, 2017). Geçen yarım yüzyıldaki çalışmalar yönetici ve liderler için çok sayıda farklı tutum ve davranış kalıplarını ortaya çıkarmıştır (Sağır, 2013; Yukl, 2018). Hoy ve Miskel (2012) tarafından ifade edildiği üzere yöneticiler kapsamlı ve detaylı çözüm yolları tasarlamak yerine “ya/ya da” şeklinde kesin kararlara yönelme eğiliminde olsalar da yaratıcı liderler ise benzersiz ve uygulanabilir çözüm yolları sunabilen kişilerdir. Bu bağlamda lider; plan, proje, yenilik vb. düzenleyen ve düşünen iken yönetici ise bunları sahada uygulayandır (Balcı, 2019).

Örgütsel başarı ve başarısızlıkta en önemli faktörden biri olarak kabul edilen liderliğin öncelikle güçle ilişkili olduğuna dair görüşler mevcuttur (Dilekçi, 2022; Yılmaz, 2011). Yönetimde güç, basitçe başkalarını etkileme ve ikna etme yeteneği olarak tanımlanabilir fakat eğitim bir insan etkinliği olup okulların etkileme, ikna etme yeteneklerinin yanı sıra kültürel ve ahlaki boyutları, işlevleri de bulunmaktadır (Turan ve Bektaş, 2021). Bu bağlamda okul yönetimi, okuldaki tüm paydaşları ortak bir vizyon doğrultusunda bir araya getirerek öğrencilerin öğrenmesini destekleyen, okul paydaşları ile iyi ilişkiler sürdüren ve öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştiren bir okul kültürü oluşturmak için mevcut kaynaklarını olabildiğince etkin kullanmalı ve bu süreçte karşılaşılan sorunları başarılı biçimde çözümlemelidir (Demir, 2021). Ayrıca örgütsel bağlamda alınacak olan kararların sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için çalışanların kendi düşüncelerini faklı dahi olsa çekinmeden özgürce sunmaları gerekmektedir (Yukl, 2018). Fakat bu olumlu ve demokratik yaklaşıma sahip olmayan bireylerin yönettiği eğitim kurumlarında paydaşların düşüncelerini özgürce ifade edemedikleri görülmektedir (Gedikoğlu, 2015). Özetle; liderlik, gündelik hayatın pek çok alanında ortaya çıkan bir önemli kavramdır. İş dünyasından siyasete, askeri stratejilere kadar birçok alanda farklı liderlik örneklerini görmek mümkündür (Yukl, 2018). Bilhassa örgütsel bağlamda liderlik, kurumların başarısı için oldukça önemli bir faktördür (Beycioğlu, 2016). Bununla birlikte, liderlik eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü okullar için de öncül bir kavramdır (Coşkun ve Katıtaş, 2022). Bu bağlamda karşımıza eğitim kurumlarına has olan, eğitim kurumlarının yönetimini ve öğretim faaliyetlerini yönlendirmek için kullanılan bir dizi strateji ve beceriyi içeren öğretimsel liderlik çıkmaktadır (Hallinger, 2003, 2005; Karacabey, Bellibaş ve Adams, 2022). Bunlar arasında eğitim örgütünün misyonunun belirlenmesi, öğretim

programlarının yönetimi, okul ikliminin gelişimi gibi başlıklar yer almaktadır (Hallinger ve Murphy, 1985). Bu nedenle de öğretimsel liderliğin eğitim kurumlarının sadece bugünün değil, aynı zamanda geleceğin ihtiyaçlarına da uygun olacak şekilde yönetilmesini sağlamasına katkı sunduğu söylenilebilmekte olup öğretimsel liderliğin eğitim kurumlarının etkili ve verimli biçimde yönetimi için anahtar role sahip bir liderlik türü olduğu düşünülmektedir (Dilekçi ve Limon, 2020; Hallinger, 2011).

2.1.2. Öğretimsel liderlik

Eğitimde yeniden yapılanma çalışmalarında önemli konu alanlarından birinin okul yöneticilerinin eğitim liderliğine ilişkin rolleri olduğu söylenebilmektedir (Özdemir ve Sezgin, 2002). 1950’li yıllarda okul müdürünün sergilediği davranışlarının öğrenme üzerine tesirlerini irdeleyen araştırmalara dayanan (Lee, Hallinger ve Walker, 2012) ve okula ilişkin bir liderlik türü olarak nitelendirilen öğretimsel liderlik (Karacabey ve diğerleri, 2022), muhtevasına temel olarak okul yöneticilerinin okuldaki öğrenme ve öğretme faaliyetlerini geliştirmek amacıyla sergiledikleri davranışları almaktadır (Turan ve Bektaş, 2021). 1980’li yıllara kadar üzerinde uzlaşılabilen geniş ölçekli bir tanımlı yapılamayan öğretimsel liderlik (Coşkun ve Katıtaş, 2022) eğitim örgütünün temel unsuru olan öğrencilerin akademik bağlamda başarılı olabilmesi amacıyla öğrenmeyi odak noktasına alan bir yaklaşıma sahip olup (Hallinger, 2003) öğretimsel liderliğe ilişkin ilk kuramsal çerçeve Hallinger ve Murphy (1985) tarafından “*okul misyonunun tanımlanması, öğretim programının yönetimi ve olumlu okul öğrenme ortamının oluşturulması*” biçiminde geliştirilmiştir. Bu bağlamda günümüzde eğitim örgütlerinin okul müdürlerinin sergilemiş oldukları öğretimsel liderlik davranışlarından gün geçtikçe artan bir yoğunlukta faydalanması ve araştırmalara sıklıkla konu olması beklenmektedir (Akın, 2020). Çünkü yukarıda da ifade edildiği üzere alanyazındaki araştırmalar, okul müdürlerinin öğrenci performansı üstünde kayda değer bir etkisi bulunduğunu ortaya çıkarmıştır (Hallinger ve Heck, 1996). Bir başka ifadeyle öğretimsel liderlik öğrenme ve öğretme süreçlerine odaklanan, bu süreçlere etki ederek bütün öğrencilerin öğrenmesini geliştirmeyi amaçlayan ve yalnızca eğitim örgütlerine odaklanan tek liderlik türüdür (Bellibaş, Bulut, Hallinger ve Wang, 2016; Dilekçi, 2021; Karacabey ve diğerleri, 2022; Robinson ve diğerleri, 2008).

İlk olarak 1950’li yıllarda gündeme gelen, 1980’li yıllarda tanımlama çabasına girilerek kuramsal çerçevesi çizilen öğretimsel liderliğin son yıllarda alanyazındaki

araştırmalara yoğun biçimde konu olan liderlik türlerinden biri olduğu söylenebilir (Limon, 2022; Uzuncaköse, 2023). Öğretimsel liderliğe ilişkin söz konusu bu ilginin özünde okul lideri olarak müdürün başarılı biçimde yürütme mesuliyetine sahip olduğu eğitim örgütünü ve örgüt içerisindeki paydaşlarını sürekli olarak geliştirme anlayışının yattığı ifade edilebilir (Aydın, 2014). Çünkü bu liderlik anlayışı, büyük ölçüde okul müdürünün öğrenme süreçlerini yönetme ve eğitim örgütlerindeki bireylerin öğrenmelerine destek olma yönündeki çabalarını içermektedir; öğretimsel liderlik ayrıca eğitim örgütlerindeki bireylerin farklı öğrenme stilleri, ihtiyaçları ve becerilerini dikkate alarak öğrenme süreçlerini planlamalarına, uygulamalarına ve yönetmelerine de olanak tanır. Öğretimsel liderlik nihayetinde, liderlerin bağlı bulundukları eğitim örgütlerinde etkili öğrenme ortamlarını yaratmalarına ve sağlıklı öğrenme kültürü oluşturmalarına yardımcı olur. Öğretimsel liderlik becerilerini sergileyen okul müdürleri, eğitim örgütlerindeki bireylerin bilgi, beceri ve deneyimlerini kullanarak yeni fikirlerin ve yeniliklerin ortaya çıkmasını teşvik ederler. Bu şekilde de okulların sürekli olarak değişen koşullara uyum sağlamalarına sağlar. Eğitim örgütünde oluşturulan kültür aracılığıyla okul performansının artmasına, işgörenlerin okula bağlılığının artmasına, eğitim örgütü için daha fazlasını yapma isteğine ve iş doyumuna katkı sağlamaktadır (Yıldırım ve Mert, 2021). Bununla birlikte eğitim kurumunu başarıya ulaştırabilmek için liderlik görevleri eğitim kurumunun kademeleri, bulunduğu konum ve içerisinde bulunduğu şartlara göre değişkenlik gösterebilir (Şişman, 2018). Müdürün okulun eğitim sürecine direkt katılımı, sınıfları ziyaret etmesi ve sınıftaki öğrencilerle bire bir veya küçük gruplar olarak etkileşime girmesi, oldukça önem arz etmektedir (Turan ve Bektaş, 2021). Bu süreçte okul yöneticilerinin üstlenecekleri ve benimseyecekleri model yol gösterici liderlik rolleri başarının yakalanmasına destek sağlayabileceği düşünülmektedir (Özdemir ve Sezgin, 2002). Yapılan çalışmalar, öğretimsel liderlikte denetimin önemli olduğunu da göstermektedir. Denetim, öğretimsel liderin öğretmenlerin işlerini yaparken ne kadar özgür olduklarını belirlemede ve öğrenci başarısını arttırmada önemli bir rol oynamaktadır. Denetim, okul liderlerinin öğretmenlerin sınıfta yaptıkları işleri izleme ve geliştirme fırsatı vererek öğrenci başarısını arttırmasına yardımcı olabilir. Ancak, denetim sadece öğretmenlerin işlerini yaparken ne kadar özgür olduklarını belirlemekle sınırlı olmamalıdır. Aynı zamanda, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirmelerine ve öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmak için destek olmalıdır (Şişman, 2018).

2.1.3. Paylaşılan öğretimsel liderlik

Paylaşılan öğretimsel liderlik, okul müdürü ve öğretmenlerin işbirliği ile öğretim programlarını yönetme ve geliştirme sürecini kapsayan öğretimsel liderlik anlayışının bir parçasıdır. Bu liderlik yaklaşımı, okul müdürü ve öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde birlikte çalışarak öğretim kalitesini arttırmak için birlikte kararlar almalarını teşvik etmektedir. Paylaşılan öğretimsel liderlik, öğretmenlere öğretim becerilerini geliştirme konusunda daha fazla özerklik ve sorumluluk vererek, öğretim sürecinde daha etkili bir rol almalarını sağlamaktadır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini destekleyerek öğretim kalitesini arttırmayı hedeflemektedir (Zhan ve diğerleri, 2020). Geleneksel liderlik anlayışı, okul müdürlerinin tek başlarına liderlik yapmalarını ve öğretmenlerin müdürün belirlediği hedeflere uygun bir şekilde hareket etmelerini gerektirirken, paylaşılan öğretimsel liderlik yaklaşımı, öğretmenlerin müdürleriyle birlikte işbirliği içinde çalışmalarını ve karar verme sürecine aktif bir şekilde katılmalarını sağlamaktadır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme sürecindeki farklı ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarına, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirmeye ve başarılarını artırmaya yönelik çabalarını desteklemektedir. Ayrıca, paylaşılan öğretimsel liderlik, okul müdürlerinin öğretim programlarını yönetme ve geliştirme sürecinde öğretmenlerin görüşlerine ve deneyimlerine saygı göstermelerini ve onları sürece dahil etmelerini sağlayarak, okul kültürünün geliştirilmesine ve öğretmenlerin motivasyonunun artmasına da katkıda bulunmaktadır (Bellibaş ve diğerleri, 2022; Dilekçi, 2021; Kandemir, 2022; Urick, 2016; Zhan ve Cao, 2023).

21. yüzyıl okullarının yönetim ihtiyaçlarını günümüze süregelen geleneksel yaklaşım ile karşılamak oldukça güç görünmektedir (Turan ve Bektaş, 2021). Bu amaçla yapılan kapsamlı çalışmalar, öğretimsel liderliği karşılaştırmalı olarak ele almakta ve kapsamlı bir bakış açısının nasıl oluşturulabileceği konusunda yazarlara önerilerde bulunmaktadır (Akın, 2020). Paylaşılan öğretimsel liderlik kavramının ortaya çıkışının, geleneksel liderlik anlayışlarının yetersiz kalması ve eğitimdeki değişim süreçlerine hızlı bir şekilde uyum sağlamalarının gerekliliği ile açıklanmaktadır. Eğitimdeki hızlı değişimlerin bir sonucu olarak, okulların karşı karşıya kaldığı sorunlar giderek karmaşık hale gelmektedir. Bireysel liderlik anlayışı, bu sorunları ele almada yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, öğretimsel liderlikte paylaşılan bir yaklaşımın benimsenmesi, öğretmenlerin, müdürlerin ve diğer paydaşların bir araya gelerek bu

sorunlara karşı çözümler geliştirmeleri ve uygulamaları açısından önemli bir fırsat sağlamaktadır. Bu yaklaşımın amacı, okuldaki tüm çalışanların liderlik rollerini üstlenerek, öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesi için işbirliği yapmalarını sağlamaktır. Bu şekilde, okul müdürleri eğitimdeki değişimlere hızlı bir şekilde uyum sağlanabilir ve okuldaki tüm paydaşlar eğitimdeki başarıyı arttırmak için birlikte çalışabilirler (Bellibaş ve diğerleri, 2022; Liu ve diğerleri, 2022).

Paylaşılan öğretimsel liderlikte okul yöneticisinin temel rolü, hedeflere ulaşmanın ana koşullarının; hedefleri anlamak, özümsemek, benimsemek ve hedeflerle uyum olduğunu sürekli olarak vurgulamaktır (Urlick, 2016). "*Okul örgütü aracılığıyla bireyler tarafından paylaşılan liderliğin sinerjik gücü*" biçiminde tanımlanabilinen (Marks ve Printy, 2003; akt. Dilekçi, 2021) paylaşılan öğretimsel liderlik, okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki işbirliğiyle müfredat, öğretim ve değerlendirme konularında karşılıklı etkileşimde bulunarak gerçekleştirildiğini ifade edilmektedir. Bu bağlamda, liderlik okulun her seviyesinde bütünleştirilerek öğretim kalitesi ve akademik başarıyı artırmaya yönelik çalışmaların yapıldığı okullarda, öğretimin niteliği ve bununla beraber öğrencileri akademik başarılarının yüksek olabileceği söylenebilir (Kandemir, 2022). 21. yüzyılın başından bu yana eğitim topluluğu, okul müfredatını geliştirmek için öğretmenlerin, akran koçlarının, uzmanların ve diğerler paydaşların beceri ve uzmanlıklarından yararlanarak paylaşılan liderliğin katkılarını kabul etmektedir (Akın, 2020). Öğrenen merkezli liderliğin temel dinamiklerinde öğretim liderliğine benzer veya farklı olduğunu gösteren araştırma bulguları olsa da, öğretim liderliğinin öğrenci başarısına odaklandığı, öğrenen merkezli liderliğin ise daha dönüştürücü temelli ve kapsayıcı bir anlayışa sahip olduğu anlaşılabılır (Turan ve Bektaş, 2021). Bu durumda okul yöneticilerinin paylaşılan öğretim liderliği rollerini yerine getirirken daha da ileri giderek liderlik rollerini okulun amaçları doğrultusunda öğretmenlere aktarması gerekebilir (Zhan ve diğerleri, 2020).

Paylaşılan öğretimsel liderlik, eğitim örgütünün başında bulunan okul müdürlerinin ve öğretmenlerin eğitim ve öğrenmeyi iyileştirmeye odaklandığı, müfredatı yönetme ve iyileştirmede okul liderlerinin rolüne odaklanan liderliğin bir uzantısıdır (Dilekçi, 2021). Bu nedenle paylaşılan öğretimsel liderliğe ilişkin olarak yapılması gereken temel husus ise alanları mevcut durumlarından istenen uygun duruma nasıl getireceğine ilişkin bir karar vermektir (Özdemir ve Sezgin, 2002). Alanyazında

liderlik ile ilgili ortaya konulan yeni bulgular, her koşulda ve ortamda kabul gören liderlik rollerini ortaya çıkarmadaki zorluklar ifade edilerek liderin o anki bulunduğu şartlara ve durumlara yoğunlaşmaktadır (Şişman, 2018). Okul hedeflerini belirlemek ve paylaşmak, müfredat ve öğretim sürecini yönetmek, öğretim sürecini ve öğrencileri değerlendirmek, öğretmenleri desteklemek ve geliştirmek, disiplinli bir öğretim ortamı ve atmosferi yaratmak öğretim liderliğinin temel ve önemli göstergeleridir (Turan ve Bektaş, 2021). Öğretmenlerin, öğretimde liderlik davranışlarını kabullenmeleri, okul yöneticilerinin paylaşılan öğretim liderliği rollerini yerine getirmelerine yardımcı olabilir (Zhan ve Cao, 2023). Okullar, farklı bireylerin bir arada olduğu ortak yaşam alanları olduğundan paydaşların birlikte çalışması gerekmektedir (Kandemir, 2022). Bir okulun personelini, çevresini ve öğrencilerini akademik başarıyı artıracak şekilde yönetmek için okul yöneticileri, okul içinde olumlu bir öğretme ve öğrenme ortamı yaratmalı, öğrenci başarısını ön planda tutmalı, müfredat bütünlüğünü sağlamalı, okulla ortaklaşa etkili iletişim kurmalıdır (Özdemir ve Sezgin, 2002). Bu anlamda okul müdürleri, öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için öğretmenlerle ortak çalışabilir (Urlick, 2016). Eğitim kurumlarının temel iş ve işlemleri “öğrenmeyi başarmak” olarak ifade edildiğinde bu müdürlerin de asli görevleri eğitim kurumunun doğasına uygun olarak öğrenme-öğretme ve bunları kolay hale getirebilmek için uygun ortamı sağlama ve tüm bunlara liderlik yapmak olarak ifade etmek mümkündür (Şişman, 2018).

Eğitim örgütlerinde okul müdürünün birincil sorumluluğu, tüm okul personelinin dikkatini okulun birincil işlevini belirleyen hedeflere; bir diğer deyişle eğitim ve öğretime yönlendirmeye devam etmektir (Aydın, 2014). Öte yandan eğitim örgütü, örgütün ideal düzeye ulaşması için bağlı üyelerinin amaçlarını birleştirmeyi arzulamaktadır (Yıldırım ve Mert, 2021). Bu bağlamda etkili ve verimli bir eğitim örgütü için müdürler, öğretmenlere rehberlik etmeli ve destek olmalıdır (Dilekçi, 2021). Bu nedenle her şekilde okulda öğretme ve öğrenme etkinliklerini destekleyen en uygun atmosferin oluşturulmasının müdürün sorumluluğunda olduğu söylenebilir (Akın, 2020). Bu faktörler, eğitim ve diğer okul etkinliklerinin oluşumunu, okulun başarısını ve okulun hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığını etkilemektedir (Özdemir ve Sezgin, 2002). Bu nedenle uygulamanın, amaçlarına uygun olarak performans gösterebilmesi için öncelikle amaçları netleştirmek gerekmektedir (Urlick, 2016). Buna ek olarak, bir eğitim örgütünü başarılı bir şekilde yönetmenin ilk şartı, müdürlerin ortak davranışlarını sergilemelerini ve öğretim liderliği takımları oluşturmalarıdır (Dilekçi, 2021).

Yöneticilerin davranışlarının temelini oluşturan ve yönlendiren temel özellikler açıklık, işbirliği, kendiliğindenlik, esneklik, insancılık ve atılganlıktır. Bu aynı zamanda bir eğitim örgütünün başarılı yönetimi için temel bir gereksinim olduğu söylenebilir (Aydın, 2014).

Okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemeleri, öğretim kalitesini artırmak için öğretmenlerle yaptıkları işbirliği çabalarını teşvik eder. Bu, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha iyi anlamalarına ve öğretim stratejilerini buna göre ayarlamalarına yardımcı olur. Ayrıca, okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemeleri, okulda tüm öğretmenler arasında bir işbirliği kültürünü teşvik eder ve okul yönetiminin okulun vizyonunu ve hedeflerini öğretmenlerle paylaşımlarını sağlar. Ayrıca okul müdürleri, öğretmenlerin güvenini kazanmak için açık bir iletişim ortamı oluşturmalı ve öğretmenlerin öğretim süreçlerini iyileştirmeye yönelik görüş ve önerilerini almalıdır. Okul müdürleri, öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini anlamalı ve onların öğretim stratejilerini geliştirmeleri için gerekli kaynakları sağlamalıdır (Heffernan ve Longmuir, 2019; Marks ve Printy, 2003).

2.2. Etkili Okul

Bu başlık altında etkili okul kavramı, etkili okulun özellikleri ve etkili okulun boyutlarına yer verilmiştir.

2.2.1. Etkili okul kavramı

Etkili okul, öğrencilerin öğrenme becerilerini en üst düzeyde geliştiren, öğretmenlerin ve diğer okul paydaşlarının işbirliğiyle eşitlik ve adalet sağlayan bir ortamda, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olan okuldur. Etkili bir okul, öğrencilerin bilişsel, duygusal, psikolojik, sosyal ve estetik gelişimlerinin olabilecek en iyi şekilde desteklendiği ve optimal öğrenme ortamının sağlandığı okul olarak da adlandırılabilir (Yıldırım ve Ada, 2018). Bu bağlamda etkili okulları açıkça tanımlanmış ve üstünde uzlaşmaya varılmış öğretim hedefleri ile karakterize etmek mümkündür. Etkili okullar, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekler, öğretmenlerin ve diğer personelin profesyonel gelişimlerini teşvik eder, ailelerin ve toplumun okulla işbirliği yapmasına olanak tanır ve etkili liderlik uygulamalarıyla da yönetilir. Etkili okullar ayrıca öğrencilerin her türlü potansiyellerini

gerçekleştirmelerine yardımcı olurken, toplumun ihtiyaçlarına da cevap verirler (Barnard 1938, akt. Balcı, 2014; Montero-Siebert, 1989, akt. Karip ve Köksal, 1996; Lezotte, 2001; Özdemir ve Sezgin, 2002; Scheerens, 2013; Şişman, 2018).

Öğretim faaliyetlerini ve okul süreçlerini temel yeterliliklerin başarı ölçütleriyle ilişkilendiren araştırmayı ifade eden etkili okul araştırmaları, okulların etkililiğine ilişkin birtakım çıkarımlar sunmaktadır (Stringfield ve Teddlie, 1988. akt. Balcı, 2014). Bu kapsamda etkili okullar, öğrenci başarısını başarılı olarak sağlamak için uygun fiziksel ortamı, öğretim materyallerini ve bütün okul kaynaklarını etkin ve verimli biçimde kullanımını sağlamak için gerekli tedbirleri almalıdır (Akan ve Kılıç, 2019). Bununla birlikte etkili olarak nitelendirilen okullarda, öğrenme faaliyetlerinin süreklilik arz ettiği ve herkes için var olduğuna kanaat getiren okul müdürleri bulunmaktadır (Işık ve Gümüş, 2017). Bu eğitim kurumlarında müdür, okulun vizyonunu bütün çalışanlara iletir, böylelikle de örgüt vizyonu paylaşılır ve nihayetinde de kurumsal bağlılık/devamlılık sağlanmış olur (Turhan, Şener ve Gündüzalp, 2017). Etkili liderler, güç veya korkuyla değil, bağlılık esasıyla liderlik ederler (Karip ve Köksal, 1996). Örgüt içerisindeki işgörenler liderleri, onlardan korktukları için değil, düşüncelerini ve hayallerini paylaştıkları için takip edebilirler (Polatcan ve Cansoy, 2018). Alanyazın incelendiğinde okul etkililiği üzerine yapılan çalışmalar, etkili okulların büyük ölçüde ortak olarak ifade edilebilecek niteliklere sahip olduğunu göstermektedir (Saylık ve Arastaman, 2022).

Okullarda yöneticilerin etkili liderlik davranışlarını belirlemek için çok sayıda araştırma yapılmıştır (Özdemir ve Sezgin, 2002). Bu araştırmalarda, okul müdürlerinin bazı ortak sorumlulukları tespit edilmiştir (Polatcan ve Cansoy, 2018). Bu sorumluluklar okul gereçlerini ve finansmanını; okul programlarını ve eğitim süreçlerini; insan kaynaklarını yönetmek gibi başlıklar altında toplanabilir (Işık ve Gümüş, 2017). Etkili okullarda yürütülen çalışmalar, okul liderlerinin daha fazla eğitsel eylemini gündeme getirmiş olup bu okullardaki yöneticilerin odak noktaya eğitim ve öğretim faaliyetlerini aldıkları için söz konusu yöneticiler eğitim ve öğretim müdürü olarak da nitelendirilebilir (Turhan ve diğerleri, 2017). Etkili okul kavramıyla beraber gündeme gelen bir diğer unsur da eğitim ve öğretim faaliyetlerinde yer ala materyallerdir. Öğretim kaynakları üzerine yapılan araştırmalarda, öğrenci başarısı ile öğretim araç ve gereçleri, öğretim için televizyon kullanımı ve bilgisayar takviyeli

öğretim gibi faktörler arasında anlamlı bir pozitif ilişki olduğunu ortaya koyulmuştur (Özdemir ve Sezgin, 2002). Öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri, müfredatlarının ve öğretim stratejilerinin belirlenmesinde önemli rol oynar (Polatcan ve Cansoy, 2018). Gelişmekte olan ülkelerde yapılan incelemeler öğrencilere ders kitapları ve öğretmenlere materyal sağlanmasının öğrenci başarısı üzerinde pozitif bir etki yarattığını ortaya koymuştur (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Ancak ders kitaplarının özellikle sınırlı becerilere sahip öğretmenler için etkin bir şekilde kullanılabilmesi amacıyla dikkatli bir şekilde hazırlanmasının gerekliliği açıktır (Thiagarajan ve Paigna, 1989, akt. Karip ve Köksal, 1996). Bununla birlikte çeşitli araştırmalar, öğretim süresinin de öğrenci başarısı ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Balcı, 2014). Ancak her bir konunun öğretimi için harcanan zaman nihayetinde yapılandırılmış ve disiplinli sınıf ortamı, öğretme-öğrenme sürecini destekleyen okul ortamı ve öğretmenlerin kullandığı öğretim yöntemleri tarafından belirlenir (Şişman, 2018). Her sınıfta uygulanan temel öğrenme akışlarına odaklanan ve sınıflarda etkileşimli öğrenmeye daha fazla zaman ayıran sınıf yönetimi stratejileri, ders etkinlikleri ve özellikle düşük başarılı öğrenciler için öğrenci başarısı arasında anlamlı bir pozitif ilişki gözlemlenmektedir (Özdemir ve Sezgin, 2002).

Etkili okullar, eğitim ve öğretim hedeflerine üst düzeyde ulaşan okullar olarak tanımlanabilmekte ve bu okullarda yapılan araştırmalar okul müdürlerinin sergilemiş oldukları liderlik davranışlarının üzerinde çokça durulan noktalardan biri olduğunu ortaya koymaktadır (Işık ve Gümüş, 2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ayrıca okul başarısının ve bir okulun diğer pek çok özelliğinin kilit bir belirleyicisi olarak görülebilir (Karip ve Köksal, 1996). Etkili okul çalışmaları, okullarda öğrenci başarısını artırmak için okul yöneticilerinin bireysel öğrenci yeteneklerini ve öğrenme ortamının fiziksel özelliklerinin yanı sıra etkili öğretim liderleri olması gerektiğini de göstermiştir (Polatcan ve Cansoy, 2018). Eğitim kurumunun başında bulunan okul yöneticileri kendilerini söz konusu eğitim kurumunun lideri olarak görmeli ve okuldaki eğitim faaliyetlerine bir eğitim lideri olarak rehberlik etmelidir (Özdemir ve Sezgin, 2002). Etkili okul araştırmalarından çıkarılacak bir diğer sonuç ise, okul yönetiminde liderliğin öğretmen ve öğrencilerin eğitim yaşamlarında fark yaratabileceği yönündedir (Özdemir ve Sezgin, 2002). Eğitim yönetimi bağlamında okul liderliğinin temel özellikleri ve işlevlerine ilişkin araştırma bulguları başarılı ve başarısız eğitim kurumları

karşılaştırıldığında, ilk olarak iki okul müdürü grubu arasında bazı farklılıklar olduğu görülmektedir (Balcı, 2014; Şişman, 2018).

Örgütsel etkililik çalışmalarında takip edilebilecek yaklaşımları amaç-merkezli yaklaşım ve doğal sistemler yaklaşımı olmak üzere iki temel başlık içerisinde toplamak mümkündür (Karip ve Köksal, 1996). Amaç-merkezli yaklaşım, örgütsel etkililiği belirlenmiş hedefler ve ölçütlere göre ölçmeye yönelik bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, örgütlerin performansını belirlenmiş hedeflere ulaşma derecesi ile ölçmektedir. Örgütlerin hedefleri açık bir şekilde belirlenir ve bu hedeflere ulaşmak için belirlenmiş ölçütler kullanılır. Bu yaklaşıma göre bir okulun amacı öğrenci başarısını artırmak ise, öğrenci başarısı bu okulun performansını ölçmek için bir ölçüt olarak kullanılabilir. Doğal sistemler yaklaşımı ise örgütsel etkililiği bir sistem olarak ele alarak, örgütü bir doğal sistem olarak görür. Bu yaklaşımda, örgütlerin birbirleriyle etkileşim halinde oldukları çevresel faktörler dikkate alınarak, örgütlerin performansını etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanır. Bu yaklaşım, örgütleri bir bütün olarak ele alarak, örgütlerin performansını anlamak için gerekli olan geniş bir bakış açısı sağlar. Ayrıca doğal sistem yaklaşımı, örgütlerin hacimli ve kompleks bir yapıya sahip olduğunu doğal olarak kabul eder ki, çoğu durumda ölçütlerin tam olarak tanımlanması mümkün olmayabilir. Bu yaklaşım, sistemlerin ve örgütlerin etkinliğini belirleyen iç süreçlere ve özelliklere odaklanmaktadır (Turhan ve diğerleri, 2017; Işık ve Gümüş, 2017; Polatcan ve Cansoy, 2018). İki bakış açısının paradigmatik kökenleri farklı olsa da, eğitimciler arasında bir organizasyonun iç yapısının ve süreçlerinin eğitimsel çıktılarının amacı kadar önemli olduğu görüşü giderek yaygınlaşmaktadır (Karip ve Köksal, 1996).

Etkili okullar üzerine Türkiye’de yapılan çalışmalar özellikle son yıllarda artarak devam etmektedir (Dalbudak ve Özgenel, 2022; Dilekçi, Limon ve Kaya, 2023; Gökbulut ve Turan, 2021; Sezgin-Nartgün, Limon ve Dilekçi, 2020). Bununla birlikte farklı ülkelerde de etkili okul çalışmalarının yazarların ilgisini çekerek araştırmalara konu olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar, etkili okul kavramının tanımlanması, etkili okulların özelliklerinin belirlenmesi ve bu özelliklerin uygulanabilirliğinin incelenmesi gibi konulara odaklanmaktadır. Çalışmalar genellikle nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Etkili okulların özellikleri üzerine yapılan çalışmalar genellikle öğrenci başarısı, öğrenci davranışları ve okul kültürü gibi alanlara yoğunlaşmaktadır (Işık ve Gümüş, 2017; Özdemir ve Sezgin, 2002; Saylık ve

Arastaman, 2022; Şişman, 2018). Ancak söz konusu bu etkili okul araştırmalarından elde edilen bulgular okul liderliğine ilişkin tespitlerin geçerliğini sarsmazken, bulguların tüm okullara genellenme gayreti birtakım imkansızlıkları da beraberinde getirmektedir. İfade edilmeye çalışılan bu sınırlılıklardan biri, okullarda tek bir modelin tüm durumlara uygulanabileceği varsayımdır. Bu varsayım, her okulun kendi özel koşulları ve gereksinimleri olduğu gerçeğinin göz ardı edilmesine neden olabilir. Bu nedenle, tek bir modelin tüm okullarda uygulanması her zaman mümkün değildir. Bununla birlikte, alanyazın incelendiğinde etkili okul çalışmalarının önemli ölçüde nicel araştırmalar bağlamında ele alınmaktadır. Araştırma yöntemine ilişkin bu yaklaşım, verilerin sayısal olarak analiz edilmesini kolaylaştırır da, öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin deneyimlerine ilişkin bilgileri yeterince yansıtmayabileceği düşünülmektedir (Akan ve Kılıç, 2019; Barnard 1938, akt. Balcı, 2014; Karip ve Köksal, 1996; Özdemir ve Sezgin, 2002; Saylık ve Arastaman, 2022). Alanyazın incelendiğinde öğretmen etkisi araştırmalarının okul etkisi araştırmalarına göre görece daha az kompleks yapısı nedeniyle daha hızlı geliştiği söylenilebilir (Balcı, 2014). Okul etkililiği çalışmaları ise her bir ilgi birimi için daha fazla veri gerektirir ve bu da analiz birimleri sorununu gündeme getirir (Şişman, 2018). Ayrıca uzun süreli ekip çalışması ve öğretmen-sınıf ölçümünü de zaruri kılmaktadır (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Bugüne kadar yapılan araştırmalar, orta düzeyde tanımlayıcı çalışmalardan, mantıksal olarak ciddi bazı süreç çıktı çalışmalarından ve önemli sayıda reform odaklı okul geliştirme projelerinden oluşmaktadır (Işık ve Gümüş, 2017). Çabalarına rağmen, birçok okul geliştirme girişimi, bağımsız ayrıntılı süreçler ve çıktı verileri açısından makul standartları karşılayamamıştır (Turhan ve diğerleri, 2017). Bu nedenle etkili okul çalışmaları çoğunlukla tanımlayıcı ve süreç çıktı çalışmalarıdır (Polatcan ve Cansoy, 2018). Eğitim örgütü olarak okulun, örgütsel yapı farklılığının üründe farklılığa yol açıp açmadığını araştırmak düşüncesiyle, Cuttance, araştırma projelerinin yönelimini betimlemek için “girdi-çıktı çerçevesi”, “örgütsel çerçeve”, “kurumsal çerçeve” ve “örnek okullar çerçevesi” adlı dört çerçeve kullanmıştır. Yapılan alanyazın araştırmaları sonucunda ise örgütsel değişkenlerin konu edildiği yayınlarda örgütsel-kurumsal yaklaşımı kesin olarak uygulayan bir proje ile karşılaşılmamıştır (Balcı, 2014). Yukarıda yer verilmeye çalışılan tüm bu sınırlılıklara rağmen etkili okul kavramını hala önemini korumakta ve üzerinde çalışmalar yapılmaya devam etmektedir.

2.2.2. Etkili okulun özellikleri

Etkili okulun özellikleri, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini en üst düzeye çıkarmak için gereken koşulları sağlayan bir okul ortamı ve yönetimini ifade eder. Etkili okullar, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmalarını teşvik ederler ve onların bireysel farklılıklarını kabul ederler. Etkili okullar ayrıca, öğrencilere güvenli, destekleyici ve saygılı bir öğrenme ortamı sağlamak için disiplin politikalarına ve prosedürlerine uygun bir şekilde hareket ederler (Balcı, 2014; Hoy ve Miskel, 2012; Lezotte, Skaife ve Holstead, 2002; Purkey ve Smith, 1983).

Ronald Edmonds, eğitimde etkililiği araştırmak ve etkili okulları belirlemek için önemli çalışmalar yapmıştır. Edmonds'a (1979) göre etkili okullar, yüksek bir öğrenim başarısı sergileyen öğrenciler yetiştirmekte, tüm öğrencilerin öğrenim hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmakta ve aynı zamanda öğrenci davranışlarını da olumlu yönde etkilemektedir. Edmonds (1979) etkili okulların özelliklerini şu şekilde belirtmektedir:

- 1- *Güçlü yönetsel lideriğe sahiptir.*
- 2- *Hiçbir öğrencinin asgari başarı düzeyinin altına düşmesine izin verilmeyen bir beklenti iklimine sahiptir.*
- 3- *Okulun genel iklimi katı olmadan düzenli, baskıcı olmadan sakin ve öğretime elverişlidir.*
- 4- *Temel akademik yeteneklerin öğrenci tarafından edinilmesi konusunu tüm etkinliklerden daha önceliklidir.*
- 5- *Okulun enerji ve kaynakları etkili kullanılır ve gerektiğinde, okulun enerjisi ve kaynakları, temel amaçların gerçekleştirilmesi için diğer işlerden temel amaca yönlendirilebilir.*
- 6- *Öğrenci ilerlemesinin sıklıkla izlenebileceği araçlara sahiplerdir.*

Okul etkililiği çalışmaları, etkili okulların genellikle aşağıdaki özelliklerle sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Bamburg ve Andrews, 1990, akt. Özdemir ve Sezgin, 2002; Karip ve Köksal, 1996):

- 1) *Açık ve kesin hedeflere dayalı bir misyonları bulunmaktadır.*
- 2) *Okul müdürleri kararlı pedagojik liderlerdir.*
- 3) *Tüm paydaşların beklentileri yüksektir.*
- 4) *Öğrencilerin başarısı sürekli olarak izlenir ve değerlendirilir.*

- 5) *Disiplin problemlerinden uzak ve öğrenmeye elverişli bir okul ortamı vardır.*
- 6) *Veli desteği bulunmakta ve okul-aile işbirliği gelişmiştir.*
- 7) *Temel becerilerin kazandırılması önemlidir.*

Sonuç itibariyle etkili okullar, nitelikli öğretmenler tarafından yönetilir ve bu öğretmenlerin uzmanlık gelişimlerini desteklemek için sistemler oluşturulur. Okul yöneticileri, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına cevap veren güncel müfredat ve öğretim materyalleri kullanmalarına olanak sağlarlar. Ayrıca, etkili okullar, öğrencilerin gelişimlerini düzenli olarak izler ve değerlendirirler, böylece öğretmenler öğrencilerin ilerlemelerine göre öğretim stratejilerini ayarlayabilirler. Etkili okullarda öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemek için tüm bileşenleri ile bir arada çalışırlar. Nitelikli öğretmenler, güncel müfredat ve öğretim materyalleri, düzenli değerlendirme ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak öğretim stratejileri, disiplin politikalarına uygunluğun sağlanması, ebeveyn işbirliği ve destekleyici bir öğrenme ortamı, etkili okulun temel özellikleridir (Balcı, 1988; Lezotte, 2001; Özdemir ve Sezgin, 2002; Polatcan ve Cansoy, 2018; Reynolds ve Packer, 1992).

2.2.3. Etkili okulun boyutları

Alanyazında etkili okulun birçok boyuta sahip bir kavram olduğu, bununla beraber yazarların ortak noktada bulunduğu bazı özelliklerin de varlığı ifade edilmektedir (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Scheerens tarafından etkili okulun boyutlarına ilişkin olarak 1992 yılında ortaya koyulan eğitimsel liderlik, işbirlikçi iklim, müfredat kalitesi, okul kültürü ve iklimi, ebeveyn işbirliği ve sınıf yönetimi gibi boyutların genel anlamda hala geçerliliğini koruduğu söylenebilir (Scheerens, Glas ve Thomas, 2003). Okul liderliğinin alanyazında üzerine en çok çalışma yapılan konulardan biri olduğu görülmektedir (Abdurrezzak ve Üstüner, 2022). Etkili okul liderliği, okulun performansını artırmak için gerekli olan stratejik planlama, kaynak yönetimi, öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonunu artırmak için gerekli liderlik becerileri ve okul kültürünü geliştirme gibi konularda okul yöneticilerinin rolünü tanımlayan bir kavramdır (Leithwood ve Riehl, 2005). Burada beklenti; liderlerin, okullarındaki öğretmenlerin öğrenme ve öğretme süreçlerine müdahale etmek yerine, onları desteklemek ve yönlendirmek için bir vizyon oluşturmalarıdır. Ayrıca, liderler, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme ve gelişimlerine odaklanmaları için bir işbirliği ortamı yaratmalı ve okul kültürünü geliştirmelidirler (Hallinger, 2003). Etkili okulun

işbirlikçi iklim boyutu, okulda birlikte çalışmanın ve iletişimin öncelikli olduğu bir ortamı ifade eder. Bu boyut, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okul yönetimi arasında işbirliğini teşvik eden bir kültürün oluşturulmasını içerir. İşbirlikçi iklim, tüm paydaşların birlikte çalışarak ortak hedeflere ulaşmak için fikir alışverişinde bulunabileceği ve kararlar alabileceği bir ortam yaratır. Araştırmalar, işbirlikçi iklimin etkili okulların önemli bir özelliği olduğunu göstermektedir. İşbirlikçi iklimin sağlanması, okulda birliktelik ve dayanışma duygularını artırırken, öğrenci başarısını da olumlu yönde etkilemektedir (Marks ve Printy, 2003). Müfredat kalitesi ise, öğrencilerin öğrenme hedeflerini gerçekleştirmelerinde önemli bir rol oynar. Ayrıca bu kavram okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin müfredat tasarımı, öğretim stratejileri, öğrenci performansını değerlendirme ve program geliştirme süreçlerine yönelik stratejik kararlar alarak okulun müfredatını geliştirmelerini ve yenilemelerini içerir. Etkili okullarda, müfredat kalitesi, öğretmenlerin öğrencilere bireysel öğrenme fırsatları sunmak için farklılaştırılmış öğrenme ortamları oluşturdukları öğretim stratejileri yoluyla da desteklenir. Ayrıca, müfredatın sürekli değerlendirilmesi ve yenilenmesi, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarını sağlamak için gereklidir (Marzano, Waters ve McNulty, 2005; Scheerens ve Bosker, 1997). Okul kültürü ve iklimi, okuldaki herkesin paylaştığı değerler, inançlar, tutumlar ve davranışlarla belirlenir ve okulun öğrenme ve öğretme ortamını etkiler. Araştırmalar, etkili okulların, okul kültürünün ve ikliminin pozitif, destekleyici ve öğrenci merkezli olduğunu ve öğrencilerin özgüvenini artırdığını, öğrenmelerini teşvik ettiğini ve başarılarını artırdığını göstermektedir. Bununla birlikte, olumsuz bir okul kültürü ve iklimi, öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonunu düşürebilir, öğrenci davranışlarını olumsuz yönde etkileyebilir ve okulda öğrenme ve öğretme sürecini olumsuz yönde etkileyebilir (Deal ve Peterson, 1999). Ebeveyn işbirliği, okul ve aile arasındaki etkileşim, ilişki ve işbirliği sürecidir. Bu, öğrencilerin akademik başarısını artırmanın yanı sıra öğrencilerin okulda mutlu ve güvende hissetmelerini de sağlar. Ebeveynlerin okulda etkin rol alması, öğretmenlerin öğrencilere daha fazla bireysel ilgi göstermesine ve ebeveynlerin öğretmenlere öğrencilerin öğrenme stilleri, ilgi alanları, zayıf ve güçlü yönleri hakkında bilgi vermesine yardımcı olur. Bu da öğrencilerin öğrenme sürecine uygun bir şekilde yönlendirilmesine ve öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olur (Epstein, 2011). Etkili okulların bunların dışında pek çok boyutu olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin, etkili okullar öğretmenlerin uzmanlık gelişimine de önem verilir. Okul yönetimi, öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmek, yenilikleri takip etmek

ve uygulamak için uzmanlık gelişim programları düzenler. Bu sayede öğretmenler, öğrencilerin başarısını artırmak için gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olurlar (Guskey ve Yoon, 2009). Sonuç itibarıyla etkili okullar eğitim ve hayatın her alanında etkin bir rol oynar, kendini ve tüm paydaşlarını sürekli bir öğrenme süreci içinde geliştirir ve bu gelişim için en uygun ortamı sağlar.

2.3. İşbirlikçi İklim

Bu başlık altında örgüt ve örgüt iklimi, okul ve okul iklimi, okulda işbirlikçi iklim kavramlarına yer verilmiştir.

İşbirlikçi iklim, bir örgüt veya gruptaki bireyler arasında işbirliği ve paylaşım dayalı bir çalışma ortamı olarak tanımlanabilir. Bu iklim; açık iletişim, güven, saygı ve paylaşılan bir amaç etrafında birleşme gibi özellikleri içermektedir. İşbirlikçi iklim, birçok çalışma ortamında istenen bir özelliktir, çünkü çalışanların etkili bir şekilde birbirleriyle işbirliği yapmalarını ve verimli bir şekilde çalışmalarını sağlar. Bu iklim, takım çalışmasının ve ortak karar alma süreçlerinin teşvik edilmesiyle oluşabilir. İşbirlikçi iklim, eğitim gibi öğrenme ortamlarında da önemli olup işbirlikçi iklim oluşturmak, örgüt kültürü, liderlik yaklaşımları ve çalışanların tutum ve davranışları gibi birçok faktöre bağlıdır (Thapa ve diğerleri, 2013).

Alanyazın incelendiğinde işbirlikli öğrenme kavramının okul işbirliği konusuna odaklandığı görülmektedir (Fakılı, 2019). Bu yaklaşımlarda işbirliği genellikle öğretmen, öğrenci, okul yönetimi ve velilerin etkileşiminde işlemekte olan bir süreçten daha çok bir öğrenme yöntemi biçiminde görülebilir (Saylık ve Arastaman, 2022). Kelly ve Schaefer (2014) güven, iletişim, paylaşılan vizyon ve paylaşılan hedefleri işbirlikçi bir örgüt ortamı için ön koşullar olarak sıralamaktadır (Akt. Limon ve Durnalı, 2017). Bu nedenle okullarda işbirliği kavramı, işbirliği ile ilgili alanyazında görece ihmal edilen bir kavram olduğu söylenebilir (Korkmaz, 2008). Örgüt kültürü, herhangi bir örgütün iklimini de kapsayan geniş bir kavramdır (Limon ve Durnalı, 2017). Bu nedenle işbirliği sürece birden fazla kişi ve/veya örgütün varlığını zaruri kılmaktadır (Fakılı, 2019). Burada ortak bir amaca odaklanan ve birlikte çalışan bireyler veya gruplar, bir örgütün ortak amaçlarını paylaşan çalışanlar olabileceği gibi, farklı örgütlerin benzer amaca odaklanmış işgörenleri olması da mümkündür (Korkmaz, 2008). Temel olarak, bir örgüt içindeki paydaşların güç, fikir ve eylemlerinin paylaşılması, ortak hedeflere

ulaşılması ve verimliliğın artırılmasıdır (Limon ve Durnalı, 2017). Bu bağlamda okul da bir eğitim örgütüdür ve okuldaki paydaşlar arasında hedef ortaklığından bahsetmek mümkündür (Korkmaz, 2008). Okul ve bağılı üyeleri, yani öğretmenlerin ortak bir örgütlenmesi ve eğitim hedefi olmalıdır (Limon ve Durnalı, 2017). Nihayetinde işbirlikçi iklim, örgüt ikliminin bir alt kavramıdır (Saylık ve Arastaman, 2022). Bu nedenle geniş kapsamlıdan görece daha az kapsamlıya doğru sıralama örgüt kültürü, örgütsel değerler ve işbirlikçi değerler şeklinde olmalıdır (Korkmaz, 2008). Okul da bir eğitim örgütü olduğı için aynı sırayla okul kültürü, okul ahlakı ve okul işbirliği ahlakı şeklinde bir sıralamaya tabi tutmak da oldukça mümkündür (Sezgin-Nartgün ve Fakılı, 2020).

2.3.1. Örgüt ve örgüt iklimi

Örgüt, belirli bir amaç doğrultusunda bir araya gelen bireylerin oluşturduğu yapıdır (Mintzberg, 1979). Eğitim bağlamında ele alındığında bu yapı bir okul, bir üniversite veya herhangi bir eğitim kurumu olabilir. Eğitimde örgütün amacı, belirli bir plan dahilinde öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak ve nihayetinde eğitim programının hedeflerine ulaşmaktır. Bu amaç doğrultusunda örgüt, yöneticiler, öğretmenler, personel ve öğrencilerin bir arada çalışması ile faaliyetlerini sürdürür (Bursalıoğlu, 2010). Eğitim örgütünün iklimi; öğretmenlerin, diğer personelin ve öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimlerinin açık ve samimi olması, karşılıklı saygı ve anlayışın olduğı bir ortamın oluşması, çalışma koşullarının uygunluğu, örgütün amacına uygun yönetiminin olması gibi unsurlarla olumlu bir şekilde etkilenir (Hoy ve Miskel, 2012). İyi bir örgüt iklimi, eğitim kurumlarının başarısı için kritik ve oldukça önemli bir etmendir.

Bir örgütün niteliğini anlamak için, onun iklimini anlamak önemlidir (Çolak ve Altınkurt, 2017). Bunun nedeni, her örgütün onu diğer tüm örgütlerden ayıran farklı bir iklime sahip olmasıdır (Saylık ve Arastaman, 2022). Tanımları ve terimleri özümseyerek, örgüt kelimesinin daha geniş anlamını idrak etmek mümkündür (Limon ve Durnalı, 2017). Örgüt iklimini desteklemek, çalışanların iş performansını ve aidiyet duygusunu artırabilir (Robbins ve Judge, 2012). Bununla birlikte örgüt içerisinde alay edildiğini, övüldüğünü ve yargılandığını hisseden bir çalışanın sahip olduğı duygularını ve doğru düşüncelerini herhangi bir konuya yansıtması zor veya imkansız olabilir (Yılmaz ve Altınkurt, 2013). Nihayetinde örgütsel iklim, büyük ölçüde örgüt çalışanları arasındaki iletişim ile oluşur (Çolak ve Altınkurt, 2017; Hoy ve Miskel, 2012). Örgüt

ortamının stresli olmaması, bireylerin rahat davranmasına, tercihlerini sağlıklı biçimde ortaya koymalarına ve yaratıcılık sergilemelerine önemli oranda zemin hazırlayabilir (Saylık ve Arastaman, 2022). Örgüt ikliminin üyelerin çalışkanlığını, verimliliğini ve iş kapasitelerini artırması, üyelerin örgüt iklimini nasıl anladıkları ile doğrudan bağlantılıdır (Sezgin-Nartgün ve Fakılı, 2020). Bir gruptaki her üyenin bir grup bilinci olmalıdır. Grup bilinci, grup üyelerinde kendini gösterebilir (Yılmaz ve Altinkurt, 2013). Doğal olarak gruptaki bireyler “ben” duygusundan çok “biz” duygusuna odaklanmışlardır (Çolak ve Altinkurt, 2017). “Biz” değil “ben” duygusuyla çalışan bir grupta kolektif çalışmalarda beklendiği üzere başarıdan bahsetmek neredeyse imkansızdır (Saylık ve Arastaman, 2022).

Wagner (1995) işbirliğini, her bir çalışanın birbirine bağlı örgütsel görevleri başarılı bir şekilde tamamlama istekliliği olarak tanımlamaktadır (Akt. Limon ve Durnalı, 2017). Diğer bir tanım ise işbirliğini iletişim, dayanışma ve koordinasyonun bir bileşimi olarak görmektedir (Sezgin-Nartgün ve Fakılı, 2020). İşbirliği, güçlüklerin üstesinden başarıyla gelmeye ve daha üst akademik gayelere erişmeye teşvik eder (Saylık ve Arastaman, 2022). Bununla birlikte veli ve öğretmen arasındaki işbirliğiyle öğrencilerin sınıf içinde sergiledikleri davranışları arasında olumlu yönde güçlü bir ilişkinin olduğu söylenebilir (Sezgin-Nartgün ve Fakılı, 2020). Veli-öğretmen işbirliğinin öğrenci eğitiminin kaçınılmaz bir gereği olduğuna dikkat çeken çalışmalar da mevcuttur (Limon ve Durnalı, 2017). Aile desteği sağlanmadan eğitim kurumlarının etkili bir biçimde öğrenci yetiştiremeyeceğine, aynı biçimde velilerin de çocuklarını ilerideki süreçteki akademik ve kişisel başarıya hazırlamak amacıyla okullara ihtiyacı olduğuna dikkat çekmek gerekmektedir (Korkmaz, 2008).

2.3.2. Okul ve okul iklimi

Okul, öğrencilerin bireysel gelişimlerine katkıda bulunan, toplumsal refahı artırmayı hedefleyen ve eğitim sistemlerinin en temel yapı taşlarından biridir (Bursalıoğlu, 2010; Dewey, 2019). Okullar, öğrencilerin sadece akademik bilgi ve becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda sosyal, duygusal ve kişisel becerilerini de geliştirmelerine yardımcı olur. Okullar, öğrencilerin hayatta başarılı olabilmeleri için gerekli olan değerleri, tutumları ve davranışları da öğretir (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Öğretmenlik mesleği uzmanlık gerektiren bir meslek olup öğretmenlik mesleğinin bir alana dönüşmesi, geçmiş yıllardan günümüze kadar farklı süreç ve aşamaların sonucunda olmuştur (Aydın, 2018). Öğretmenlerin meslektaşlarıyla, okul yönetimiyle, öğrencilerle, velilerle ve ilgili diğer personelle ilişkilerde uzman bir tavır sergileyerek profesyonelce hareket etmesi, sağlıklı bir okul ikliminin tesis edilmesi için önceliklidir (Yılmaz ve Altinkurt, 2013). Okulda işbirlikçi çalışma ortamı, meslektaşlarla paylaşım, kaynakların verimli ve etkin kullanımı, hedefe odaklanma, meslektaşlarına ve okul yönetimine, diğer personel ve öğrencilere güvenme gibi uzmanlık için gerekli davranışlar, "ben" yerine "biz" gibi davranmayı zorunlu kılmaktadır (Fakılı, 2019). Bu açıdan bakıldığında, işbirliği uzmanlık ve yetkinlik için esas kabul edilebilir (Çolak ve Altinkurt, 2017). Paydaşların arzu ettikleri hedeflere ulaşabilmeleri için birbirleriyle işbirliği yapmaları gerekmektedir (Saylık ve Arastaman, 2022). Bu bağlamda okulu güçlendirmek ve okulun varlık nedeni olan öğrencileri korumak, geliştirmek ve okul başarısını artırmak için tüm paydaşların ihtiyaçlarını karşılamak için okulda olumlu bir iklimin oluşturulması önem arz eder (Diş ve Ayık, 2015). Günümüz dünyasında uzmanlaşmanın bir diğer ön koşulu da devam eden öğrenmenin varlığıdır (Sezgin-Nartgün ve Fakılı, 2020). Eğitimler, meslekte uzmanlaşmak isteyenlere gereksinim duydukları bilgiyi vermekte ve mesleklerini başarılı biçimde icra etmelerini sağlamaktadır (Yılmaz ve Altinkurt, 2013).

Bir örgüt olarak okul atmosferinin çerçevesi, okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler, personel ve veliler arasındaki iletişimidir (Çolak ve Altinkurt, 2017; Akt. Fakılı, 2019). Okulun kendi değerler sistemi, hedeflere ulaşmadaki etkinliği, kaynakların kullanımındaki verimliliği, okul için sağlıklı bir ortamın ön koşullarından biridir (Diş ve Ayık, 2015). Sağlıklı bir okul iklimi, öğretmenlerin mesleklerini icra ederken özerk davranışları için bir temel oluşturmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Sağlıklı bir okul iklimi ayrıca çalışanlar arasında bir güven ortamının oluşmasına da büyük ölçüde katkı sağlar (Hoy ve Miskel, 2012). Okul iklimi araştırmaları, okul ikliminin yaratılmasında okul liderliğinin önemli bir etmen olduğunu göstermektedir (Çolak ve Altinkurt, 2017). Okul iklimini yönlendirmekten birinci derecede eğitim kurumunun lideri olarak okul müdürünün mesul olduğu söylenebilir (Yukl, 2018). Okul ortamının destekleyici bir okul yönetimi yaklaşımı, öğretmenlerin özerk çalışmasının önünü açar ve öğretmenler arası işbirliğini artırabilir (Sezgin-Nartgün ve Fakılı, 2020). Olumlu bir iklime sahip olan okullarda eğitim örgütünün temel unsurları arasında yer

alan öğretmenler ve öğrenciler görece daha etkili ve verimli çalışırlar, dolayısıyla da söz konusu bu okullarda eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılan öğretmen ve öğrenciler daha az stresli olabilecekleri söylenebilir (Özgenel, 2020).

2.3.3. Okulda işbirlikçi iklim

Sosyal bir sisteme sahip olan okullar, sahip oldukları yapılarından dolayı kolektif kuruluşlardır (Hoy ve Miskel, 2012). Bu yapının en önemli parçaları olan paydaşlar (müdür, öğretmenler, rehberlik servisi, veliler vb.) öğrencilerin öğrenme ve gelişimine göre bazen zorunlu/yasal bazen de gönüllü olarak birlikte çalışabilirler (Saylık ve Arastaman, 2022). Dolayısıyla her okulda öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler, veliler ve diğer personel tarafından oluşturulan iklimin farklı olabileceği varsayımı çıkarılabilir (Çolak ve Altinkurt, 2017). Okul ortamında gerçekleşen işbirliği, okul yönetiminin öğretmenlere olan güvenini ve öğretmenlerin meslektaşlarıyla olan karşılıklı güvenini gösterir (Diş ve Ayık, 2015). Limon ve Durnalı (2017) işbirlikçi iklimi “*bireylerin bilgi paylaşımına ilişkin inançlarını, değerlerini ve varsayımlarını ifade eden, çaba ve gönüllü çalışma sonucunda oluşan bir atmosfer*” olarak tanımlar. Eğitim örgütünün bir parçası olarak kabul edilebilecek işbirlikçi iklim Yılmaz ve Altinkurt (2013) tarafından ise bilgi paylaşma davranışını ve bilgiyi paylaşma isteğine etki eden değerleri olarak ifade edilmektedir. Sveiby ve Simons'a göre bilgi yönetimi etkinliklerinin başarısı, güven ve işbirlikçi örgüt kültürünün hakim olmasıyla doğru orantılıdır (Akt. Korkmaz, 2008). Yine Mooghali (2012) yaptığı araştırmada işbirlikçi iklim ile bilgiyi paylaşma arzusu arasında önemli bir bağ olduğunu göstermiştir (Akt. Limon ve Durnalı, 2017).

Eğitim örgütlerinde “rekabetçi iklim” ve “işbirlikçi iklim” olmak üzere temel olarak iki iklim olduğunu söylemek mümkündür. *Rekabetçi iklim*, bireysel başarıların öne çıkarıldığı ve rekabetin teşvik edildiği bir çalışma ortamını ifade eder. Bu tür bir iklimde, bireylerin diğerleriyle rekabet etmeleri, özellikle de daha iyi performans göstermeleri beklenir. Ödüller genellikle bireysel başarıya dayanır ve kişisel çıkarlar öne çıkar. Rekabetçi iklimde, işbirliği yerine, bireysel başarılar teşvik edilir. Rekabetçi iklim, özellikle kar amacı güden şirketlerde ve spor takımlarında sıkça yer alır. Ancak, rekabetçi iklim, bireyler arasında işbirliği ve paylaşımcılığı teşvik etmek yerine, bireyler arasında stres ve yarışma hissi yaratabilir. Ayrıca, hedeflerin sadece birkaç kişi tarafından elde edilmesiyle sonuçlanarak, ekibin genel başarısını etkileyebilir. Bu

nedenle, rekabetçi iklimin olumlu ve olumsuz yönleri dikkate alınarak kullanılması ve işbirlikçi iklimle birleştirilmesi önerilmektedir. Rekabetçi bir örgüt ikliminde, çalışanlar için işbirliğinin değil, rekabet ve yarışmanın öncelenme ihtimali vardır (Çolak ve Altinkurt, 2017; Fakılı, 2019; Limon ve Durnalı, 2017). İşbirlikçi iklim ise bir eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer personelin birbirleriyle işbirliği yapma, iletişim kurma ve paylaşım yapma yeteneklerine sahip oldukları bir ortamı ifade eder. İşbirlikçi iklim, eğitimde örgütsel davranış araştırmalarında sıkça ele alınan bir kavramdır. Bu iklim, öğretmenlerin karşılıklı olarak birbirlerine yardım etmelerini, bilgi ve kaynakları paylaşmalarını, ortak hedefler belirlemelerini, birbirlerine destek vermelerini ve olumlu bir iletişim ortamı oluşturmalarını sağlar. İşbirlikçi iklimin olduğu okullarda, öğretmenlerin işbirliği yapmaları öğrencilerin akademik başarılarına pozitif bir şekilde etki ederken, öğretmenlerin iş tatmini, motivasyonu ve performansı da artar. İşbirlikçi iklim ayrıca, öğrenci davranışlarının yönetimi, öğretim kalitesi ve okulun genel etkililiği üzerinde de olumlu bir etkiye sahip olabilir. Belirtilen yararları elde etmek için kuruluşlar işbirliğini teşvik etmeli ve işbirliği için uygun bir ortam yaratmalıdır (Limon ve Durnalı, 2017; Parlar, 2020; Saylık ve Arastaman, 2022). Dean (2010) bu ortamın yaratılmasını şu şekilde özetlemektedir; ilk olarak, tüm çalışanların anladığı ve buna göre hareket ettiği ortak hedefler oluşturulmalıdır. İkinci olarak, örgüt içinde işbirliğini teşvik eden ortak bir hareket mekanizması ortaya çıkarılmalıdır (Akt. Sezgin-Nartgün ve Fakılı, 2020). Öğretmenlerin nitelikleri ve uzmanlıkları, güdülenmiş öğrenci davranışlarını teşvik eder ve okulların amaçlarının en önemli sonucu olan öğrenci başarısı üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmaktır (Saylık ve Arastaman, 2022). Bu konudaki en önemli rehberlik kaynağı öğretmenlerin samimi olarak kendileri hakkında yansıttıkları algıları olabilir (Diş ve Ayık, 2015). İşbirlikçi atmosfere sahip bir eğitim kurumunda öğretmen bencil olarak nitelendirilebilecek davranışlar sergilemez ve bireysel olarak hareket etmeyerek eğitim kurumunun diğer paydaşlarıyla birlikte hareket etme isteği içinde olabilir (Sezgin-Nartgün ve Fakılı, 2020). Okulun yarattığı olumlu atmosferde öğretmenin kendisine ve meslektaşına verdiği destekten de etkilenebilir (Fakılı, 2019). Bununla birlikte okullarda performans değerlendirme sistemi işbirliğini teşvik etmelidir (Saylık ve Arastaman, 2022). Örneğin, ödüller işbirliğini artırmak için etkili araçlar olabilir (Çolak ve Altinkurt, 2017). Hesap verebilirlik, işbirliğine elverişli bir ortam yaratmada bir başka önemli faktördür denilebilir (Diş ve Ayık, 2015). Türkiye'de ve başka ülkelerde öğretmenlik mesleğinin uzmanlaşması eğitimin niteliğinin artmasına önemli ölçüde katkı sunmaktadır (Aydın, 2018; Bursalıoğlu,

2010). Bu sayede temel eğitim kurumları olan okullar amaçlarına daha etkili ulaşır ve öğrenciler gerekli faydaları elde ederler (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Çünkü öğrencilerin öğretmenlerin rehberliğinde amaca yönelik ilerlemeler sağlayabilirler (Çolak ve Altinkurt, 2017). Garmston (1998), uzman bir öğretmenin yeteri kadar alan bilgisine ve pedagojik formasyon bilgisine sahip olması, öğrencilere bilgiyi en iyi şekilde nasıl elde edeceklerini öğretmesi, kendi değerlerinin, normlarının, inançlarının farkında olması, bilişsel ve duyuşsal değerleri benimsemesi gerektiğini vurgular (Akt. Sezgin-Nartgün ve Fakılı, 2020). İşbirliği, her çalışanın görevlerini etkin biçimde yerine getirmesini sağlar; bu, söz konusu sürece değer katmayı ve kurumsal sonuçları teşvik etmek için bir sorumluluk duygusu gerekmektedir (Limon ve Durnalı, 2017).

Öğretim başarısının önemli bir unsuru, zorunlu işbirliği yerine gönüllü işbirliğine dayalı yaklaşım ve uygulamaların gelişmesidir (Saylık ve Arastaman, 2022). Bu bağlamda, eğitim örgütü içerisinde bireysellik yerine grubun başarısı ve verimliliğine odaklanılan işbirliği ve dayanışmaya dayalı bir atmosferin sağlanmasının daha etkili olacağı düşüncesi hakimdir (Diş ve Ayık, 2015). Rekabet, bir çatışma kültürünün egemenliğini sağlayabilir (Fakılı, 2019). Bu da, çalışanlar arasındaki güven ve işbirliği duygusunu azaltarak kurumun etkililiğini kısıtlayabilir (Limon ve Durnalı, 2017). Araştırmalar, işbirliğine dayalı bir çalışma ortamının okulda olumlu bir öğrenme ortamının gelişimini desteklediğini göstermektedir (Diş ve Ayık, 2015). İşbirlikçi bir çalışma ortamının hakim olduğu bir okul ortamında, öğretmenler daha paylaşımcı olmaktadır (Sezgin-Nartgün ve Fakılı, 2020). İşbirliği ikliminin olması için bir okul ortamında insan ilişkilerinde güvenin esas olması beklenmektedir (Saylık ve Arastaman, 2022). Böyle bir iklimde okul ortamındaki yıkıcı rekabet ve bencillikten söz edilemez (Çolak ve Altinkurt, 2017). Bunun için okul yöneticisi, okula liderlik yaparak paylaşım ve dayanışma ortamı yaratmaya odaklanmalıdır (Diş ve Ayık, 2015).

Alanyazın incelendiğinde işbirlikçi iklimin okullardaki faydaları konusunda birçok araştırmanın yapıldığı göze çarpmakta olup bu araştırmalar işbirlikçi iklimin eğitim örgütündeki paydaşların birbirleriyle etkileşim kurmalarına ve birbirlerine yardım etmelerine büyük ölçüde katkı sağladığını göstermektedir. Bu durum, okul içindeki paydaşların birbirlerine karşı güvenlerinin artmasına neden olur. Artan güven, işbirliği yapmayı kolaylaştırır ve paydaşları birbirlerine yardım etmeye teşvik eder. Aynı zamanda, paydaşların birbirleriyle açık iletişim kurmaları, yanlış anlamaların

önlenmesine ve olası çatışmaların engellenmesine katkı sağlar. Bununla birlikte işbirlikçi iklim, paydaşların motivasyonunu artırır. İşbirlikçi iklimde, paydaşlar birbirlerine destek olurlar ve birlikte başarıya ulaşmak için çalışırlar. Bu durum, paydaşların eğitim öğretim etkinliklerine daha fazla bağlanmaları ve işlerini daha iyi yapmalarıyla sonuçlanır. Ayrıca, işbirlikçi iklimde çalışanlar, farklı beceri ve yetenekleri birleştirerek daha yaratıcı ve yenilikçi çözümler üretebilirler. Yine araştırmalar göstermektedir ki işbirlikçi iklim paydaşların memnuniyetini artırır. İşbirlikçi iklimde, paydaşlar birbirlerine saygı gösterir ve desteklerler. Bu, işlerinde mutlu olmalarını sağlar. İşbirlikçi iklimin yararları, eğitim kurumlarının başarısı için önemlidir ve kurumların bu iklimi oluşturmak için çaba sarf etmeleri gerekmektedir (Çolak ve Altinkurt, 2017; Fakılı, 2019; Limon ve Durnalı, 2017; Saylık ve Arastaman, 2022; Sezgin-Nartgün ve Fakılı, 2020).

2.4. Paylaşılan Öğretimsel Liderlik, Okul Etkililiği ve İşbirlikçi İklim

Mevcut araştırmanın birinci hipotezi, okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarını anlamlı bir biçimde yordadığı yönündedir. Alanyazın incelendiğinde okul müdürlerinin öğretime odaklanmasının okul etkililiğini artırdığını bulgulayan araştırmalar göze çarpmaktadır (Abdurrezzak ve Uğurlu, 2016; Cerit ve Yıldırım, 2017; Yumuşak ve Korkmaz, 2021). Söz konusu bu araştırma bulguları doğrultusunda okul müdürlerinin asli görevlerinin başında yer alan öğretim faaliyetlerine yoğunlaşmalarının etkili ve verimli biçimde yürütme mesuliyetine sahip oldukları okulların etkililiğini güçlendirdiğini söyleyebiliriz. Okul müdürleri eğitim örgütünde öğretime odaklandıkça eğitim örgütünün etkililiği de artmaktadır. Ayrıca okullarda müdürler tarafından sergilenen farklı liderlik türlerinin de okul etkililiği ile ilişkili olduğuna yönelik bulgular alanyazında mevcuttur (Alagöz, Alagöz, Aydoğan ve Durmaz, 2022; Atıkan, 2019; Sezgin-Nartgün ve diğerleri, 2020; Yılmaz, 2021; Yumlu, 2020). Araştırmanın ikinci hipotezi, okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin işbirlikçi iklime ilişkin algılarını anlamlı bir biçimde yordadığı yönündedir. Bir başka ifadeyle okul müdürlerinin paylaşımcı bir biçimde öğretime odaklanmasının okul etkililiğinin yanı sıra okuldaki işbirlikçi iklimi artırdığı da öngörülmektedir. Alanyazında okul müdürlerinin sergilemiş oldukları liderlik davranışlarıyla örgütün sahip olduğu iklim arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar (Ayık ve Şayir, 2014; Bakkal ve Radmard, 2020) göze çarpmaktadır. Ayrıca okul müdürlerinin sergiledikleri

liderlik stilleriyle bağılı bulundukları okulların sahip oldukları örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalar da alanyazında bulunmaktadır (Bilgi, 2020; Demir, 2019; Metin, 2020). Araştırmanın üçüncü hipotezi, öğretmenlerin işbirlikçi iklime ilişkin algılarının onların okul etkililiğine ilişkin algılarını anlamlı bir biçimde yordadığı yönündedir. Bir başka ifadeyle okullarda işbirlikçi iklim düzeyinin yükselmesinin algılanan okul etkililiğini de yükselttiği öngörülmektedir. Alanyazında söz konusu öngörüğü destekleyecek araştırma bulguları (Şenel ve Buluç, 2016) mevcuttur. Ayrıca okul müdürlerinin sergilemiş oldukları liderlik stillerinin okul iklimine etkisine ilişkin araştırmalar da alanyazında göze çarpmaktadır (Gültekin, 2012). Araştırmanın dördüncü ve son hipotezi, öğretmenlerin işbirlikçi iklime ilişkin algılarının okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları arasında aracı rolünün bulunduğu yönündedir. Liderler, liderlik süreçlerini liderlik ettikleri örgütün üyeleriyle etkileşim yoluyla yürütürler. Eğitim örgütlerinde de okul müdürleri liderlik süreçlerini öğretmenlerle etkileşim yoluyla sürdürmektedirler (Demir, 2021; Hallinger, 2011). Ancak, liderliğe ilişkin uygulamaların sadece bir nitelik veya davranış kümesince temsil edilemeyecek kadar komplike bir yapıya sahip olduğu da bilinmektedir (Hoy ve Miskel, 2012). Bu bağlamda eğitim örgütünün sahip olduğu işbirlikçi iklimin okul müdürlerince sergilenen paylaşılan öğretimsel liderlik davranışları ile okul etkililiği arasında aracı rolünün araştırılmasının eğitim örgütleri kapsamında önem arz ettiği söylenebilir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında araştırmaya konu olan kavramlara ilişkili olarak ulusal ve uluslararası alanyazında yürütülen çalışmalar hakkında bilgi verilmektedir.

2.5.1. Paylaşılan öğretimsel liderlikle ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar

Dilekçi (2021) "*Paylaşılan öğretimsel liderlik: Ölçek uyarlama çalışması*" isimli araştırmasında Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması amacıyla 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Batman ve Bolu şehirlerinde çalışan birbirinden farklı üç katılımcı grubundan veri toplanmıştır. Analizler neticesinde elde edilen sonuçlara göre ölçeğin alanyazın kriterleri ışığında dilsel eşdeğerliği, geçerliliği ve güvenilirliği karşıladığı tespit edilmiştir. Orijinalinde yedi madde ve bir boyuttan oluşan ölçeğin, Türk kültürüne uygun hale getirildikten sonra da 7 madde ve 1 boyuttan oluştuğu görülmektedir. Çalışmanın sonunda PÖLÖ'nün Türk okullarında görev yapan

öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmaya yetecek yeterli psikometrik özelliklere sahip geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Bellibaş, Polatcan ve Akyürek (2022) "*Principal leadership typologies and their relationship with teacher self-efficacy and commitment: A latent profile mediation analysis*" isimli araştırmalarında okul müdürlerinin liderlik tipolojileri ile öğretmenlerin özyeterlik ve bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmada Ankara ilinde görevli 890 öğretmenden elde edilen veri seti kullanılmıştır. Analizler liderlik tipolojilerinin öğretmen öz yeterlikleri ve bağlılıkları üzerinde etkileri olduğunu göstermiş, öğretmen öz yeterliğinin ve bağlılığının liderliğin etkisine aracılık ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma, farklı liderlik stillerinin birbiriyle ilişkili olduğu ve liderliğin öğretmenler üzerindeki etkisinin çoklu liderlik türleri entegre edildiğinde üst seviyeye çıktığı sonucuna varmıştır.

Kandemir (2022) "*Teacher perceptions of shared instructional leadership and innovative schools*" isimli araştırmada öğretmenlerin paylaşılan öğretimsel liderliğe ve yenilikçi okullara ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada nicel araştırma türlerinden biri olan ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim ve öğretim yılının ikinci yarısında Bolu ili merkezinde bulunan resmi ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Paylaşılan öğretimsel liderlik ve yenilikçi okul ölçekleri ile toplanan verilerden yola çıkarak okul müdürlerinin sergiledikleri paylaşılan öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarını "katılıyorum" ve yenilikçi eğitimi "bazen" düzeyinde tespit edilmiştir. Yenilikçi okul, yönetim desteği ve yenilikçi atmosfer alt boyutlarının toplamı ile paylaşılan öğretimsel liderlik arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca paylaşılan öğretimsel liderliğin yenilikçi okulların yordayıcısı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında okullarda ortak öğretimsel liderliğin geliştirilmesi için müdür ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesi, okullarda yenilik ve değişimin önündeki engellerin kaldırılması, ayrıca gerekli önlemlerin alınması yoluyla işbirliği ve katılımın okullarda özellikle yönetimde yenilik ve gelişmeyi teşvik etmesi için önerilerde bulunulmuştur.

Altuntaş, Çetin ve Kantekin (2023) "*Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görüşleriyle okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik düzeyleri: Isparta İl*

Örneği" isimli araştırmada Isparta ilinde görev yapan 117 beden eğitimi öğretmenin görüşleri doğrultusunda okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik düzeylerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, okul müdürlerinin sergilemiş oldukları paylaşılan öğretimsel liderlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu düşündüklerini saptamışlardır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin medeni durum, mesleki deneyim ve kariyer durumu faktörlerine göre ise, okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

2.5.2. Paylaşılan öğretimsel liderlikle ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar

Kaplan ve Owings (1999) "*Assistant principals: The case for shared instructional leadership*" isimli araştırmalarında, okul müdür yardımcılarının paylaşılan öğretimsel liderlik rolünü üstlenmelerinin önemi vurgulanmaktadır. Makalede, paylaşılan öğretimsel liderliğin tanımı yapılmakta ve okul müdür yardımcılarının bu rolü benimsemelerinin okul kültürü, öğrenci başarısı ve öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından yararları tartışılmaktadır. Bu yararlar arasında artan öğretmen memnuniyeti, öğretmenlerin işbirliği ve koordinasyon yetenekleri, öğrenci öğrenmesinin iyileştirilmesi ve okulun toplumla olan bağlantısının güçlendirilmesi yer almaktadır.

Heffernan ve Longmuir (2019) "*A school full of instructional experts': Shared instructional leadership in rural schools*" isimli araştırmalarında Avustralya'daki bir kırsal okulda paylaşılan bir uygulama olarak öğretim liderliğini incelemeyi amaçlamışlardır. Bir okulun, müdür dışında resmi bir liderlik ekibi olmamasına rağmen öğretmen liderliği kapasitesini nasıl geliştirdiğine dair üç yıllık bir vaka çalışması sunmuşlardır. Okul, öğretim liderliği ile ilgili bazı baskın söylemleri yeniden düşünen öğretim liderlerinden oluşan bir ekip geliştirmiştir. Bu çalışma, paylaşılan öğretimsel liderliğe ortak bir yaklaşım geliştiren ve çalışmayı resmi liderlik pozisyonlarındakilerin ötesine taşıyan ve kırsal okullarda liderliği üstlenmek için öğretmenlerin kapasitesini geliştiren bir strateji hakkında bilgi sağlamıştır.

Baker, Decman ve Willis (2020) "*Talk or walk: School principals and shared instructional leadership*" tarafından yapılan araştırmada, okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderliği nasıl uygulayabileceğini ve bu liderlik yaklaşımının öğretmenlerin öz yeterlik ve bağlılık düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektedir. Veriler, okul

yöneticilerinin paylaşılan öğretimsel liderlik uygulamaları, öğretmenlerin öz-yeterlik ve bağlılık düzeyleri gibi değişkenleri ölçen ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, okul yöneticilerinin paylaşılan öğretimsel liderlik uygulamalarının öğretmenlerin öz yeterlik ve bağlılık düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ve öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin bağlılık düzeylerini etkilediği görülmüştür.

Zhan, Anthony, Goddard ve Beard (2020) "*Development, factor structure, and reliability of the Shared Instructional Leadership Scale in public secondary schools*" isimli araştırmalarında Paylaşılan Öğretim Liderliği Ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlilik analizlerini yürütmüşlerdir. Söz konusu bu ölçek; okul müdürlerinin, öğretmenlerin ve okul personelinin öğretimsel liderlik uygulamalarını ne ölçüde algıladığını değerlendirmek için tasarlanmıştır. 107 okulda, 422 öğretmenden oluşan bir örneklemden yola çıkarak ölçeğin psikometrik özellikleri dört farklı uygulama ile incelemiştir. Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği faktör yapısının dört alt örneğin tamamında istikrarlı olduğu tespit edilmiştir. Son olarak da, 107 öğretmenden oluşan bir örneklemden sağlanan verilerle doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Tüm bu analizler, Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği'nin dokuz madde ve tek boyutlu bir yapıya sahip olduğunu doğrulamıştır.

Liu, Li ve Huang (2022) "*To what extent is shared instructional leadership related to teacher self-efficacy and student academic performance in China?*" isimli araştırmalarında Çin'de görev yapan okul müdürlerinin ve öğretmenlerin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen öz yeterliliği ve öğrenci öğrenme çıktıları arasındaki çok boyutlu ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Bu araştırma için üç düzeyli bir yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Sonuçlar, okul müdürlerinin sergilemiş oldukları öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin sergilemiş oldukları öğretimsel liderlik davranışları ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu çalışma, hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin liderlik rollerini vurgulayan bütünleşik bir model yoluyla paylaşılan öğretimsel liderlik araştırmasına uluslararası kanıtlar eklemiştir.

2.5.3. Okul etkililiği ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar

Sezgin-Nartgün, Limon ve Dilekçi (2020) "*The relationship between sustainable leadership and perceived school effectiveness: The mediating role of work effort*" isimli

araştırmalarında öğretmenlerin iş gayretinin sürdürülebilir liderlik ve algılanan okul etkililiği arasındaki ilişkide aracı rolünü araştırmışlardır. Çalışma ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmada veriler farklı okul türlerinde görevli 411 öğretmenden meydana gelen katılımcı grubundan elde edilmiştir. Çalışmada üç farklı ölçek kullanılmıştır. Bulgular öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarının sosyal sürdürülebilirlik boyutu haricinde ortalama üzerinde bir düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı şekilde algılanan okul etkililiği ve öğretmen iş gayreti de ortalama düzeyin üzerindedir. Araştırmada ele alınan değişkenler arasında anlamlı, pozitif yönlü, yüksek ve orta düzeyde ilişkiler olduğu görülmüştür. Sürdürülebilir liderliğin algılanan okul etkililiğini ve öğretmen iş gayretini anlamlı bir biçimde yordadığı saptanmıştır. Bununla birlikte iş gayretinin sürdürülebilir liderlik ile algılanan okul etkililiği arasında aracı rolünün bulunmadığı görülmüştür.

Gökbulut ve Turan (2021) "*Exploring the link between principals visionary leadership and school effectiveness*" isimli araştırmalarında okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkileri öğretmen algılarına dayalı olarak ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada nicel araştırma modellerinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Türkiye'deki Batı Karadeniz Bölgesi devlet okullarında görev yapan 232 öğretmen oluşturmuştur. Bulgular, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarının okul etkililiği ile pozitif bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca sonuçlar, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarının okulun başarısı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu da vurgulamaktadır.

Yumuşak ve Korkmaz (2021) "*Liderlik ve okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişki: bir meta analiz çalışması*" isimli araştırmalarında liderlik ve okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişkinin meta-analiz yöntemiyle saptanması amaçlanmıştır. Araştırmaya 2010-2020 yılları arasında liderlik ve okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen, örneklem sayısı ve korelasyon katsayısı verilerini içeren araştırmalar dâhil edilmiştir. Yapılan analiz neticesinde, liderlik ve okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişkinin genel etki büyüklüğünün pozitif yönlü ve yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte liderlik ve okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaların etki büyüklükleri arasında moderatör değişkenlere göre anlamlı bir farklılaşmanın olduğu bulgulanmıştır.

Dalbudak ve Özgenel (2022) "*Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü*" isimli araştırmalarında İstanbul ili Maltepe ilçesinde görev yapan öğretmenlerden elde ettikleri verilerle ilgili değişkenler arasındaki ilişki örüntüsünü incelemeyi amaçlamışlardır. Öğretmenlerin okul etkililiği ile okul imajı algıları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde ilişki bulgulanmıştır. Öğretmenlerin performansları ile okul imajı arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Nihayetinde okul etkililiği ve okul imajı ile öğretmen performansının birlikte akademik başarıyı anlamlı yordayıp yormadığı ele alındığında, yalnızca okul imajının akademik başarıyı anlamlı yordadığı saptanmıştır. Okul imajının öğrencilerin akademik başarılarını yordayan güçlü bir unsur olduğu neticesine varılmıştır.

Görgülü ve Kazak (2022) "*Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile etkili okul algıları arasındaki ilişki*" isimli araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile etkili okul algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma verileri Düzce ilinde görev yapan 250 öğretmenden toplanmıştır. Sonuçlar öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin algılarının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarında cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve okulda çalışma süresine göre anlamlı olarak farklılaşma ortaya çıkmamıştır. Öğretmenlerin okulun etkililiğine ilişkin algıları yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin etkili okul algı düzeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi ve eğitim durumuna göre anlamlı bir fark gösterdiği saptanmıştır. Örgütsel adalet algısı ile etkili okul algıları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Diğer bir bulguya göre ise öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, etkili okul algısının anlamlı bir yordayıcısıdır.

2.5.4. Okul etkililiği ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar

Stringfield ve Teddlie (1991) tarafından yazılan "*School, classroom, and student level indicators of rural school effectiveness*" başlıklı makale, kırsal okulların etkililiğini belirlemek için bir araştırma çalışmasıdır. Bu çalışma; öğrenci başarısı, öğretmen niteliği, okul iklimi, müfredat ve programlar, liderlik ve yönetim ve okul-köy ilişkileri gibi farklı faktörlerin kırsal okulların başarısına olan etkilerini incelemektedir. Araştırmanın sonuçları, öğrenci başarısının kırsal okulların etkililiği açısından en

önemli gösterge olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmen niteliği, okul iklimi ve liderlik de kırsal okulların başarısında etkili faktörlerdir. Bu çalışma, kırsal okulların etkililiğini belirlemek için birçok farklı faktörün dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Hallinger ve Heck (1996) "*Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995*" isimli araştırmalarında 1980'den 1995'e kadar olan dönemde okul müdürünün rolü ile okul etkililiği arasındaki ilişkiye dair deneysel alanyazın gözden geçirmeyi amaçlamışlardır. Özellikle birkaç teorik modelin kavramsal temellerine odaklanmıştır. Araştırmanın neticesinde, temel etkinin doğası hakkında öğrenilenlere ve okul yönetiminin etkileri üzerine gelecek nesil araştırmalar için olası bir araştırma gündemini çerçeveleyerek sonuca varılmıştır.

2.5.5. İşbirlikçi iklim ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar

Limon ve Durnalı (2017) "*İşbirlikçi iklim ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması*" isimli araştırmalarının amacı İşbirlikçi İklim Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanmasıdır. Orijinal ölçeğin dört alt boyutu ve yirmi maddesi vardır. Ölçeğin dil geçerliliğini incelemek için Türkçe ve İngilizce versiyonları arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmış, alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmış ve madde analizi yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach's Alpha katsayısı ile analiz edilmiştir. Bulgular, ölçeğin son halinin hem dil hem de yapı açısından geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir. Ölçeğin Türkçe versiyonunda dört boyutta 17 madde bulunmaktadır. Orijinal versiyondan üç madde farklı nedenlerle Türkçeden çıkarılmıştır.

Fakılı (2019) "*Mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklimle yönelik öğretmen algıları Ankara ili Keçiören ilçesi*" isimli araştırma mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklimin önemine dayanmaktadır. Söz konusu araştırma, mesleki profesyonellik ile işbirlikçi iklim arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Ankara'nın Keçiören ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 355 öğretmenin algılarının incelendiği bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısı ve işbirlikçi iklim algısı "Katılıyorum" (yüksek) düzeyindedir. İlkokullarda çalışan öğretmenlerin, mesleki

profesyonellik ile işbirlikçi iklime yönelik algıları arasında pozitif yönlü orta düzeyli anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Saylık ve Arastaman (2022) tarafından yapılan "*Okul işbirliği ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması*" isimli araştırmanın amacı okullarda paydaşlar arası işbirliğini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmada ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış olup bu kapsamda iki farklı gruptan veri toplanmıştır. Araştırmaya Van, Siirt ve Batman il merkezinde görev yapan öğretmenler katılmıştır. Söz konusu bu öğretmenler yukarıda verilen illerde resmi ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenler arasından basit tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin 4 alt boyut ve 38 maddeden oluştuğu, toplam varyansın %71,78'ini açıkladığı ve uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu bir yapı elde edilmiştir.

2.5.6. İşbirlikçi iklim ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar

Sveiby ve Simons (2002) tarafından işletme içindeki işbirlikçi iklimin bilgi çalışanları tarafından algılanan etkisini incelemek için bir yapılan "*Collaborative climate and effectiveness of knowledge work – an empirical study*" isimli araştırmada çeşitli işletmelerde çalışan bilgi çalışanından anket verileri toplanmış ve istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Bulgular, işbirlikçi iklimin bilgi çalışanlarının etkinliği ve performansı üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu etkinin, bilgi çalışanlarının işbirliği yapma konusundaki tutumları ve bilgi paylaşımı davranışları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Yazarlar, işletmelerin bilgi çalışanlarının işbirliği ve bilgi paylaşımı konusunda daha uygun bir iklim oluşturması gerektiğini belirterek, işletme yöneticilerine öneriler sunmaktadır.

Brownell, Griffin, Leko ve Stephens (2011) tarafından yapılan "*Improving collaborative teacher education research: Creating tighter linkages*" isimli çalışmada araştırmacılar öğretmen eğitimi araştırmalarında işbirliğini artırmak için yeni stratejilerin geliştirilmesi gerekliliğine odaklanmakta ayrıca öğretmen eğitimi araştırmalarının yapılandırılmasında etkili bir yaklaşım olan örgütsel öğrenme yaklaşımını ele almaktadırlar. Ayrıca araştırmada teori, yenilik ve sonuçlar arasındaki bağlantıları vurgulanarak işbirlikçi öğretmen eğitimi incelemek için bir çerçeve

oluşturma amaçlanmış ve disiplinlerarası işbirliği için bir model geliştirerek ğretmen eğitimi araştırmalarında işbirliğini arttırmaya yönelik öneriler sunulmuştur. Daha sonra işbirlikçi ğretmen eğitimi alanyazını bu kavramsal çerçeveye göre analiz edilerek işbirlikçi ğretmen eğitimi araştırmalarının mevcut durumu hakkında sonuçlar çıkarılıp gelecek için önerilerde bulunulmuştur.

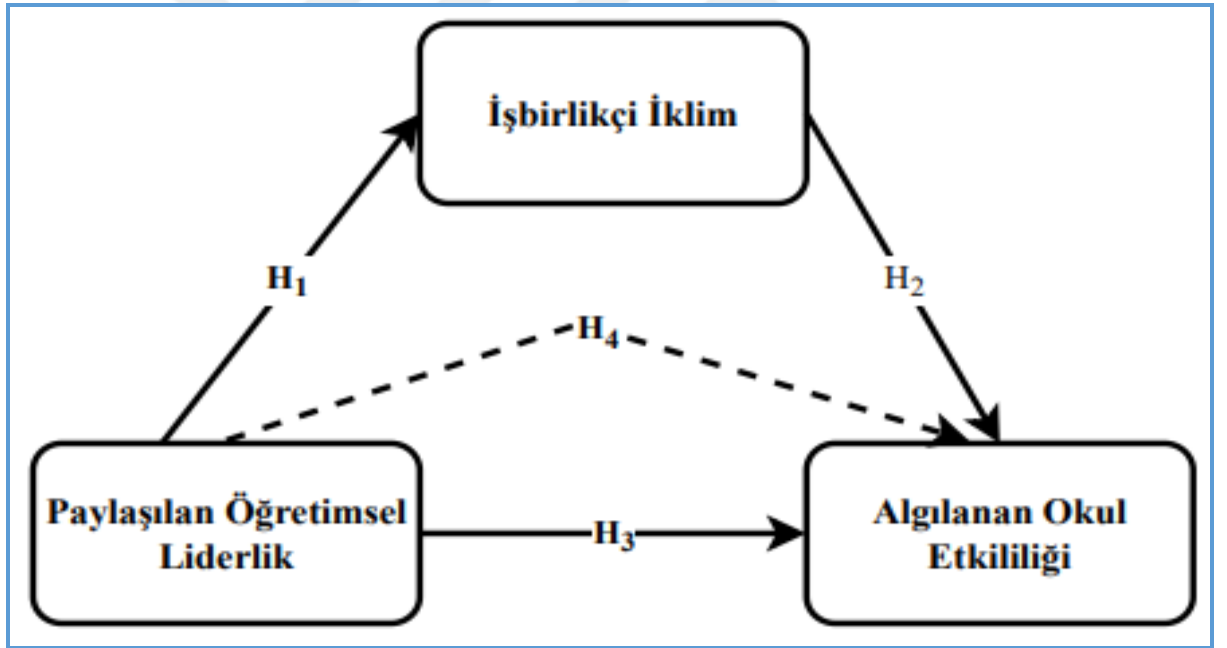


3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizine ilişkin detaylı bilgi sunulmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Mevcut araştırma öğretmen algılarına göre okullarda paylaşılan öğretimsel liderlik, okullarda işbirlikçi iklim ve okul etkililiği arasındaki ilişkilere odaklanan nicel desende kurgulanmış ilişkisel bir araştırmadır. İlişkisel desende kurgulanan araştırmalarda iki veya daha fazla değişkenin birbiri ile ilişkisini irdelemektir (Marczyk, DeMatteo ve Festinger, 2005). Bu bağlamda, araştırmada okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışları ile algılanan okul etkililiği arasındaki ilişkide işbirlikçi iklimin aracı rolü yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmiştir. Araştırmanın modeli aşağıda Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Araştırma modeli

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada evrenin tamamına ulaşılması hedeflendiğinden örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Evrene ulaşılması hedeflenen araştırmalarda “geri dönüş oranı” göz önünde bulundurulmalıdır. Bu oran ise ulaşılan katılımcı sayısının evrendeki eleman sayısına bölünmesi ile elde edilir (Fincham, 2008). Bu bağlamda, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Batman ili genelinde 402 beden eğitimi öğretmeni görev

yaptığı düşünüldüğünde; geri dönüş oranı $272/402= \%67,66$ olmuştur. Ulaşılan oranın nispeten yüksek olduğu ve yeterli olduğu değerlendirilebilir (Nulty, 2008). Tablo 1’de katılımcılara ait demografik bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Değişken	Grup	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	100	36,8
	Erkek	172	63,2
Yaş	20-30 yaş	110	40,4
	31-40 yaş	109	40,1
	41-50 yaş	52	19,1
	51 ve üzeri	1	0,4
Kıdem	0-5 yıl	124	45,6
	6-10 yıl	73	26,8
	11-15 yıl	41	15,1
	16-20 yıl	20	7,4
	21 yıl ve üzeri	14	5,1
Öğrenim	Lisans	221	81,3
	Lisansüstü	51	18,8
Görev yeri	Lise	159	58,5
	Ortaokul	113	41,5
Toplam		272	100

Tablo 1’e göre katılımcıların demografik özellikleri ise şu şekilde özetlenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 100’ü kadın (%36,8), 172’si erkek (%63,2); 110’u 20-30 yaş aralığında (% 40,4), 109’u 31-40 yaş aralığında (%40,1), 52’si 41-50 yaş aralığında (%19,1) ve 1’i 51 yaş üzeridir (%0,4). Öğretmenlerin kıdemleri değerlendirildiğinde, 124 katılımcı 0-5 yıl (%45,6), 73 katılımcı 6-10 yıl (%26,8), 41 katılımcı 11-15 yıl (%15,1), 20 katılımcı 16-20 yıl (%7,4) ve 14 katılımcı 21 yıl ve üzeri (%5,1) kıdeme sahiptir. Öğrenim düzeyi bağlamında ise 221 katılımcının (%81,3) lisans mezunu iken 51 katılımcının (%18,7) lisansüstü mezunu olduğu görülmüştür. Son olarak, 159 katılımcı lisede (%58,5); 113 katılımcı ise ortaokullarda (%41,5) görev yapmaktadır.

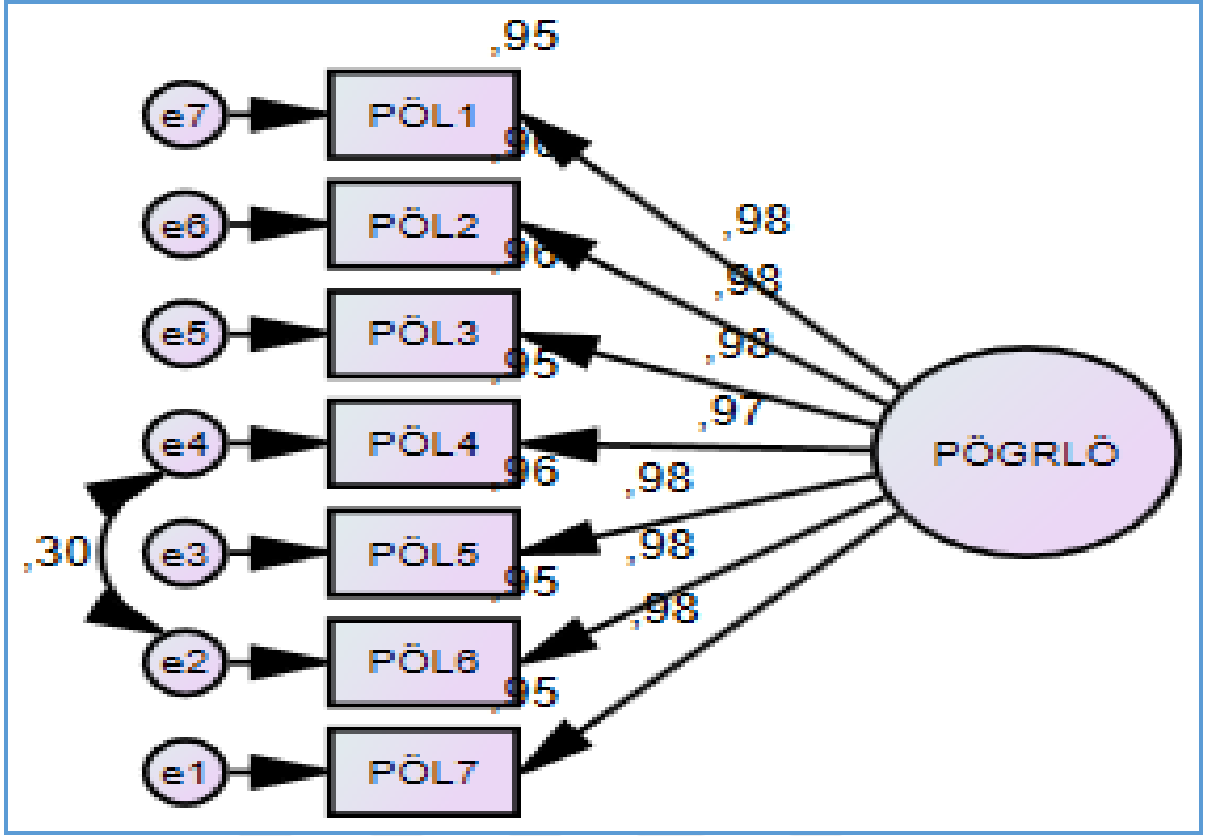
3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri üç farklı ölçme aracı ile toplanmıştır. Bunun yanında, katılımcıların demografik bilgilerini belirlemek amacıyla ilk bölümde katılımcılara bu yönde sorular yöneltilmiştir. Aşağıda veri toplama araçlarına yönelik detaylı bilgiler sunulmaktadır.

3.3.1. Paylaşılan öğretimsel liderlik ölçeği

İlgili ölçek Zhan ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilmiş ve Dilekçi (2021) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır (Ek 1). Ölçek okul müdürleri tarafından okullarda sergilenen paylaşılan öğretimsel liderlik düzeyini öğretmen algılarına dayalı olarak ölçmektedir. Tek boyutlu olan ölçekte yedi ifade yer almaktadır. Ölçekte yer alan ifadelere örnek madde şu şekildedir: *“Bu okulda müdür, müdür yardımcıları ve öğretmenler okulun öğretimsel vizyonunu ilgililere aktarmak için işbirliği içerisinde çalışırlar.”* 5’li Likert tarzındaki ölçekte cevap seçenekleri *“Kesinlikle katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum(2)”, “Kısmen katılmıyorum (3)”, “Kısmen katılıyorum (4)”, “Katılıyorum (5)”, “Kesinlikle katılıyorum (6)”* şeklindedir. Ölçekte ters kodlanan madde yer almamaktadır. Dilekçi (2021) ölçeğin geçerliliğini açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri; güvenirliğini ise Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı ile ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular gerekli geçerlik ve güvenirlik ölçütlerinin karşılandığını göstermiştir.

Mevcut araştırma kapsamında da ölçeğin geçerlik ve güvenirliği test edilmiştir. Geçerlik kapsamında doğrulayıcı faktör analizi yürütülmüş ve uyum iyiliği değerleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular ($\chi^2/sd=2,40$; $GFI=,97$; $AGFI=,93$; $NFI=,99$; $IFI=,99$; $RFI=,99$; $CFI=,99$; $RMSEA=,07$; $SRMR=,00$) ölçeğin yapı geçerliliğinin doğrulandığını göstermektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Ölçeğin güvenirliği bağlamında ise Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır ve ilgili katsayının ,92 olduğu görülmüştür. Bu bulgu güvenirlik ölçütünün karşılandığını göstermiştir (Büyüköztürk, 2017). Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin yol diyagramı aşağıda Şekil 2’de gösterilmektedir.

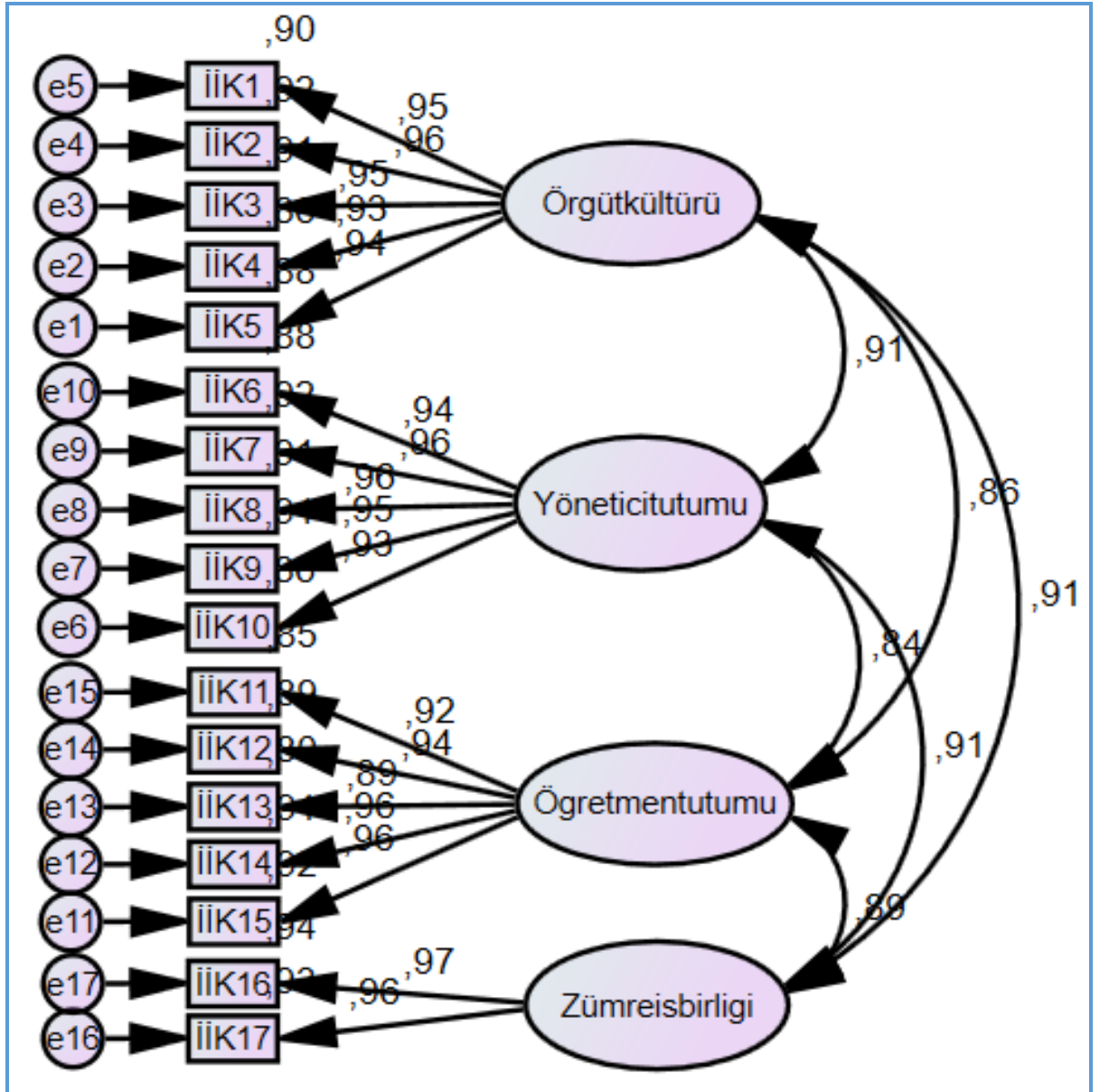


Şekil 2. Paylaşılan öğretimsel liderlik ölçeği DFA yol diyagramı

3.3.2. İşbirlikçi iklim ölçeği

Ölçek iş örgütlerinde işbirlikçi iklim algısını ölçmek amacıyla Sveiby ve Simons (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Limon ve Durnalı (2017) tarafından yürütülmüştür (Ek 5). Dört boyut 20 maddeden oluşan ölçeğin boyutları şu şekildedir: “İşbirlikçi örgüt kültürü (5 madde)”, “İşbirliğine yönelik yönetici tutumu (5 madde)”, “İşbirliğine yönelik öğretmen tutumu (5 madde)”, “Zümre içi işbirliği (2 madde)”. Ölçek ifadelerine örnek olarak “Okul yöneticileri, bilgi paylaşımını sadece sözlü olarak değil eylemleriyle de teşvik eder.” gösterilebilir. 5’li Likert tipindeki ölçekte cevap seçenekleri “Kesinlikle katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kararsızım (3)”, “Katılıyorum (4)” ve “Kesinlikle katılıyorum (5)” şeklindedir. Ölçekte ters kodlu ifade yer almamaktadır. Limon ve Durnalı (2017) ölçeğin geçerliliğini doğrulayıcı faktör analizi; güvenirliğini ise Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı ile ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular gerekli geçerlik ve güvenirlik ölçütlerinin karşılandığını göstermiştir.

Mevcut araştırma kapsamında da ölçeğin geçerlik ve güvenirliği test edilmiştir. Geçerlik kapsamında doğrulayıcı faktör analizi yürütülmüş ve uyum iyiliği değerleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular ($\chi^2/sd=2,73$; $GFI=,88$; $AGFI=,84$; $NFI=,96$; $IFI=,98$; $RFI=,95$; $CFI=,98$; $RMSEA=,08$; $SRMR=,02$) ölçeğin yapı geçerliliğinin doğrulandığını göstermektedir (Schermele-Engel ve diğerleri, 2003). Ölçeğin güvenirliği bağlamında ise Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır ve ilgili katsayının ,90 olduğu görülmüştür. Bu bulgu güvenirlik ölçütünün karşılandığını göstermiştir (Büyüköztürk, 2017). Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin yol diyagramı aşağıda Şekil 3'te gösterilmektedir.

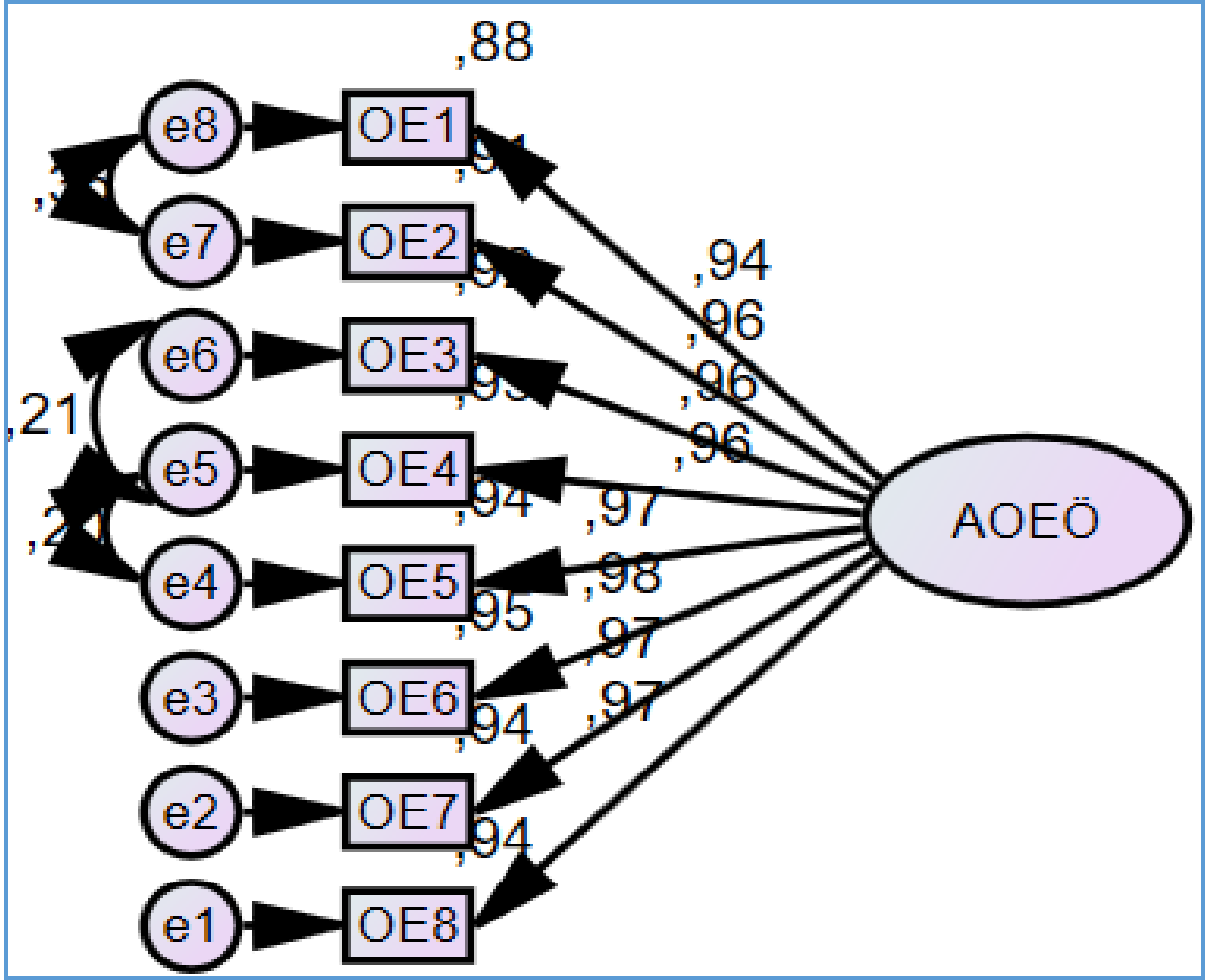


Şekil 3. İşbirlikçi iklim ölçeği DFA yol diyagramı

3.3.3. Algılanan okul etkililiği ölçeği

Ölçek Mott (1972) tarafından geliştirilmiş; daha sonra Miskel, Fevurly ve Stewart (1979) tarafından eğitim örgütleri bağlamında kullanılmak amacıyla revize edilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması ise Yıldırım ve Ada (2018) tarafından yürütülmüştür (Ek 3). Tek boyutlu ölçekte sekiz ifade yer almaktadır. Ölçek ifadelerine örnek olarak *"Bu okulda değişiklikler yapıldığında öğretmenler çabucak kabul eder ve uyum sağlarlar."* gösterilebilir. 6'lı Likert tarzındaki ölçekte cevap seçenekleri *"Kesinlikle katılmıyorum (1)"*, *"Katılmıyorum (2)"*, *"Kararsızım (3)"*, *"Az katılıyorum (4)"*, *"Katılıyorum (5)"* ve *"Tamamen katılıyorum (6)"* şeklindedir. Araştırmacılar ölçeğin geçerliliğini açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri; güvenirliğini ise Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ile ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine işaret etmiştir.

Bununla birlikte, mevcut araştırma kapsamında da ölçeğin geçerlik ve güvenirliği test edilmiştir. Geçerlik kapsamında doğrulayıcı faktör analizi yürütülmüş ve uyum iyiliği değerleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular ($\chi^2/sd=3,25$; $GFI=,95$; $AGFI=,90$; $NFI=,99$; $IFI=,99$; $RFI=,98$; $CFI=,99$; $RMSEA=,09$; $SRMR=,01$) ölçeğin yapı geçerliliğinin doğrulandığını göstermektedir (Schermelleh-Engel ve diğerleri, 2003). Ölçeğin güvenirliği bağlamında ise Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır ve ilgili katsayının ,90 olduğu görülmüştür. Bu bulgu güvenirlik ölçütünün karşılandığını göstermiştir (Büyüköztürk, 2017). Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin yol diyagramı aşağıda Şekil 4'te gösterilmektedir.



Şekil 4. Algılanan okul etkililiği ölçeği DFA yol diyagramı

3.4. Veri Toplama

Araştırma kapsamında verinin toplanabilmesi için öncelikle ölçeklerin yazarlarından izin alınmıştır (Ek 2, Ek 4, Ek 6). Batman İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 22.11.2022 tarih ve E-71214596-604.02-64000997 sayı (Ek 7) ve Batman Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 04.01.2023 tarih ve 2023/01 sayı ile (Ek 8) gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama süreci çevrimiçi olarak yürütülmüştür. Google Forms'ta hazırlanan ve araştırma ölçeklerini içeren bir link oluşturulmuş ve bu link okulların WhatsApp grupları aracılığıyla katılımcılara ulaştırılmıştır. Veri toplama süreci 09.01.2023 ile 19.01.2023 arasında sürmüştür.

3.5. Veri Analizi

Veri analizinde SPSS (25) ve AMOS Graphics (24) olmak üzere iki farklı programdan yararlanılmıştır. Betimsel istatistikler, değişkenler arası karşılıklı ilişkiler

ve güvenirlik analizleri SPSS (25) programı ile veri toplama araçlarının geçerliliği (DFA), ölçüm modelinin test edilmesi ve yapısal eşitlik analizleri ise AMOS Graphics (24) programı aracılığı ile yürütülmüştür. Veri analiz edilmeden önce, veri setinde kayıp veri olup olmadığı kontrol edilmiş ve kayıp veriye rastlanmamıştır. Öncelikle verinin normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Bu amaçla tek değişkenli çarpıklık-basıklık değerleri hesaplanmış ve +, - 1,96 aralığındaki değerlerin normal dağılım varsayımını karşıladığı değerlendirilmiştir (Field, 2009). Bu bağlamda, aşağıda Tablo 2’de sunulan bulgular tek değişkenli normal dağılım varsayımının hem ölçek boyutları hem de genelinde karşılandığını göstermektedir.

Tablo 2. Çarpıklık basıklık değerleri

Ölçek/Boyut	N	Çarpıklık		Basıklık	
		Skewness	SH	Kurtosis	SH
PÖLÖ	272	-1,24	,15	,15	,29
İÖK	272	-1,46	,15	,93	,29
İYYT	272	-1,45	,15	,87	,29
İYÖT	272	-1,33	,15	,53	,29
Zİİ	272	-1,53	,15	1,22	,29
İİÖ	272	-1,57	,15	1,28	,29
AOEÖ	272	-1,35	,15	,58	,29

(PÖLÖ=Paylaşılan öğretimsel liderlik ölçeği; İÖK=İşbirlikçi örgüt kültürü; İYYT=İşbirliğine yönelik yönetici tutumu; İYÖT=İşbirliğine yönelik öğretmen tutumu; Zİİ=Zümre içi işbirliği; İİÖ=İşbirlikçi iklim ölçeği; AOEÖ=Algılanan okul etkililiği ölçeği)

Tablo 2’de de görüldüğü üzere tek değişkenli normal dağılım varsayımı karşılanmıştır. Bu nedenle, ölçeklere ilişkin betimsel bulgular yorumlanırken aritmetik ortalamalardan yararlanılmıştır. Öte yandan, cevap seçenekleri aralıklarının eşit olduğu varsayılarak aritmetik ortalamalar için puan aralığı aşağıdaki formül aracılığıyla hesaplanmıştır.

$$\text{Puan Aralığı} = (\text{En Yüksek Değer} - \text{En Düşük Değer}) / \text{aralık sayısı}$$

İşbirlikçi iklim ölçeği puan aralığı= (En yüksek değer-en düşük değer)/5=(5-1)/5=4/5=,80 Algılanan okul etkililiği ve paylaşılan öğretimsel liderlik ölçekleri için puan aralığı=(En yüksek değer-en düşük değer)/6=(6-1)/=5/6=,833

Yukarıda verilen aralıklara göre işbirlikçi iklim ölçeğinde 1,00-1,80 aralığı “Kesinlikle katılmıyorum”, 1,81-2,60 aralığı “Katılmıyorum”, 2,61-3,40 aralığı “Kararsızım”, 3,41-4,20 aralığı “Katılıyorum” ve 4,21-5,00 aralığı “Kesinlikle katılıyorum” şeklinde yorumlanmıştır. Paylaşılan öğretimsel liderlik ölçeğinde 1,00-1,83 aralığı “Kesinlikle katılmıyorum”, 1,84-2,66 aralığı “Katılmıyorum”, 2,67-3,49 aralığı “Kısmen katılmıyorum”, 3,50-4,33 aralığı “Kısmen katılıyorum”, 4,34-5,16 “Katılıyorum” ve 5,17-6,00 aralığı “Kesinlikle katılıyorum” olarak yorumlanmıştır. Algılanan okul etkililiği ölçeği için ise 1,00-1,83 aralığı “Kesinlikle katılmıyorum”, 1,84-2,66 aralığı “Katılmıyorum”, 2,67-3,49 aralığı “Kararsızım”, 3,50-4,33 aralığı “Az katılıyorum”, 4,34-5,16 “Katılıyorum” ve 5,17-6,00 aralığı “Tamamen katılıyorum” olarak yorumlanmıştır.

Değişkenler arası karşılıklı ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak ortaya konmuştur. Değişkenler arası ilişkinin $r \geq .20$ olması çok düşük; $r = .21-.40$ aralığında olması düşük; $r = .41-.69$ aralığında orta ve $r \geq .70$ olması yüksek düzeyde ilişki olarak yorumlanmıştır (Singh, 2007). Değişkenler arası yordayıcı ilişkiler ve aracılık analizi yapısal eşitlik modellemesi ile ortaya konmuştur. Söz konusu analizde paylaşılan öğretimsel liderlik ve işbirlikçi iklim algısı algılanan okul etkililiğini yordayan değişkenler olduğu için iki değişken arasında çoklu bağlantı sorunu olup olmadığı kontrol etmek için tolerance ve VIF değerleri hesaplanmıştır. VIF değerinin < 10 ; tolerance değerinin ise $> .10$ bağımsız yordayıcı değişkenler arası çoklu bağlantı sorunu olmadığını göstermektedir (Çokluk ve diğerleri, 2018; Field, 2009). Aşağıda Tablo 3’te sunulan bulgular değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığını göstermektedir.

Tablo 3. Çoklu bağlantı varsayımları

Ölçek/Boyut	Beta	<i>t</i>	<i>p</i>	Tolerans	VIF
PÖLÖ	,16	3,40	,00		
İİKÖ	,76	16,24	,00	,32	3,14
<i>Bağımlı değişken= AOE</i>					

4. BULGULAR

Bu bölümde betimsel analizlere, değişkenler arası ilişkilere, ölçüm ve yapısal eşitlik modellerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1. Betimsel bulgular

Paylaşılan öğretimsel liderlik, işbirlikçi iklim ve algılanan okul etkililiği ölçeklerine ilişkin betimsel bulgular Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4. Betimsel bulgular

Ölçek/Boyut	N	Min.	Mak.	Ort.	SS
PÖLÖ	272	1,00	6,00	4,54	1,59
İÖK	272	1,00	5,00	3,92	1,22
İYYT	272	1,00	5,00	3,90	1,20
İYÖT	272	1,00	5,00	3,86	1,24
Zİİ	272	1,00	5,00	4,00	1,23
İİÖ	272	1,00	5,00	3,91	1,16
AOEÖ	272	1,00	6,00	4,62	1,52

(PÖLÖ=Paylaşılan öğretimsel liderlik ölçeği; İÖK=İşbirlikçi örgüt kültürü; İYYT=İşbirliğine yönelik yönetici tutumu; İYÖT=İşbirliğine yönelik öğretmen tutumu; Zİİ=Zümre içi işbirliği; İİÖ=İşbirlikçi iklim ölçeği; AOEÖ=Algılanan okul etkililiği ölçeği)

Tablo 4’te göre araştırmaya katılan öğretmenlerin paylaşılan öğretimsel liderlik ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması ($\bar{x}=4,54$) düzeyindedir ve “Katılıyorum” şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan, işbirlikçi iklim ölçeği işbirlikçi örgüt kültürü boyutunda öğretmen görüşlerinin ($\bar{x}=3,92$; *Katılıyorum*); işbirliğine yönelik yönetici tutumu boyutunda ($\bar{x}=3,90$; *Katılıyorum*); işbirliğine yönelik öğretmen tutumu boyutunda ($\bar{x}=3,86$; *Katılıyorum*) ve zümre içi işbirliği boyutunda ($\bar{x}=4,00$; *Katılıyorum*) şeklinde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler işbirlikçi iklim ölçeği genelinde ise ($\bar{x}=3,91$; *Katılıyorum*) şeklinde görüş bildirmiştir. Son olarak, algılanan okul etkililiğine yönelik bulgular ($\bar{x}=4,62$; *Katılıyorum*) şeklindedir. Bu bağlamda, öğretmen görüşlerine göre okullarda paylaşılan öğretimsel liderliğin

uygulandığı, işbirlikçi bir iklimin hâkim ve etkililik düzeyinin nispeten yüksek olduğu ifade edilebilir.

4.2. Değişkenler arası ilişkilere yönelik bulgular

Değişkenler arası ilişkilere yönelik bulgular Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5. Değişkenler arası ilişkiler

Ölçek/Boyut	N	PÖLÖ	AOEÖ	İİÖ
PÖLÖ	Pearson Korelasyonu	1,00	,79**	,83**
	Anlamlılık(p)	-	,00	,00
	N	272	272	272
AOEÖ	Pearson Korelasyonu		1,00	,90**
	Anlamlılık(p)		-	,00
	N		272	272
İİÖ	Pearson Korelasyonu			1,00
	Anlamlılık(p)			-
	N			272

**Korelasyon $p=,01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5’e göre paylaşılan öğretimsel liderlik ile algılanan okul etkililiği arasında ($r=,79;p=,00$); paylaşılan öğretimsel liderlik ile işbirlikçi iklim arasında ($r=,83;p=,00$) ve algılanan okul etkililiği ile işbirlikçi iklim arasında ($r=,90;p=,00$) düzeyinde ilişkiler mevcuttur. Değişkenler arası bütün ilişkilerin pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve “yüksek” olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, okullarda paylaşılan öğretimsel liderlik düzeyi arttıkça işbirlikçi iklim ve algılanan okul etkililiği artmakta; işbirlikçi iklim düzeyi arttıkça algılanan okul etkililiği düzeyi artmaktadır.

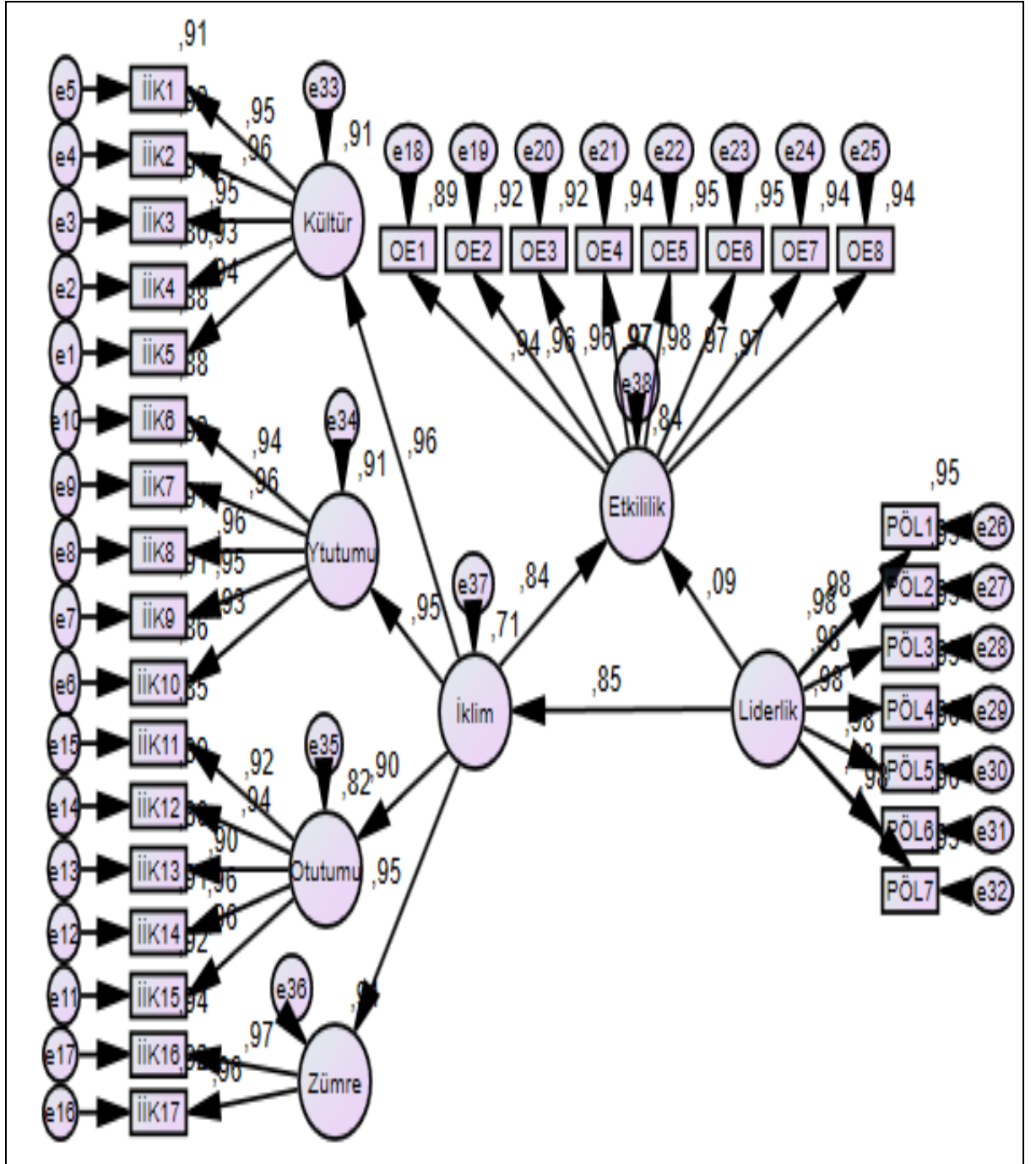
4.3. Yapısal eşitlik modeline yönelik bulgular

Değişkenler arası yapısal ilişkiler Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6. Standardize direkt ve dolaylı etkiler

	Katsayı	Bootstrap 5000 (95% GA)			Hipotez	
Değişkenler	Estimate	SH	Alt limit	Üst limit		
Direkt etkiler						
PÖL→İİ (H ₁)	,85	04	,77	,91	00	Doğrulandı
PÖL→AOE (H ₂)	,09	07	-,04	,23	18	Doğrulanmadı
İİ→AOE (H ₃)	,84	,07	,70	,95	00	Doğrulandı
Dolaylı etki						
PÖL→İİ→AOE (H ₄)	,71	,06	,60	,84	00	Doğrulandı

Tablo 6’ya göre, paylaşılan öğretimsel liderlik işbirlikçi iklim algısını ($\beta=,85;p=,00$) anlamlı bir biçimde yordamaktadır. Bununla birlikte, paylaşılan öğretimsel liderliğin algılanan okul etkililiği üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir ($\beta=,09;p=,18$). İşbirlikçi iklim algısı ise algılanan okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısıdır ($\beta=,84;p=,00$). Son olarak, işbirlikçi iklim algısı paylaşılan öğretimsel liderlik ile algılanan okul etkililiği arasındaki ilişkide aracı bir rol oynamaktadır ($\beta=,71;p=,00$). Diğer bir ifade ile, paylaşılan öğretimsel liderlik işbirlikçi iklime olumlu yansımakta bu durum ise algılanan okul etkililiğini artırmaktadır. Aşağıda Şekil 5’te araştırmada test edilen yapısal eşitlik modeli gösterilmektedir.



Şekil 5. Yapısal eşitlik modeli

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Mevcut araştırmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışlarını ile işbirlikçi iklim ve okul etkililiği arasındaki yapısal ilişkiler incelenmiştir. Alanyazın temelinde hipotezler oluşturulmuş ve ilgili hipotezler bir yapısal eşitlik modeli çerçevesinde sınanmıştır.

Araştırmanın hipotezlerinin tartışılmasına geçilmeden önce araştırma kapsamındaki değişkenlere ilişkin betimsel analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamasının $\bar{x}=4,54$ düzeyinde olduğu ve bu bulgunun “Katılıyorum” şeklinde yorumlanabileceği söylenebilir. Bu bağlamda, öğretmen görüşlerine göre okullarda müdürler tarafından paylaşılan öğretimsel liderlik davranışlarının önemli ölçüde sergilendiği ifade edilebilir. Söz konusu bulgu alanyazınla tutarlılık sergilemektedir (Bellibaş ve diğerleri, 2022; Kandemir, 2022). Bellibaş ve diğerleri (2022) tarafından Ankara ilinde görev yapan öğretmenlere yönelik çalışmada da paylaşılan öğretimsel liderlik ölçeğine ilişkin alt boyutların ortalamalarının görece yüksek olduğu saptanmıştır. Kandemir (2022) tarafından Bolu ilinde görev yapan öğretmenlere yönelik çalışmada da mevcut araştırmadaki ortalama yakındır ($\bar{x}=4,58$) bir bulgu elde edilmiştir. Araştırmada işbirlikçi iklim ölçeği işbirlikçi örgüt kültürü boyutunda öğretmen görüşlerinin ($\bar{x}=3,92$) “Katılıyorum”; işbirliğine yönelik yönetici tutumu boyutunda ($\bar{x}=3,90$) “Katılıyorum”; işbirliğine yönelik öğretmen tutumu boyutunda ($\bar{x}=3,86$) “Katılıyorum” ve zümre içi işbirliği boyutunda ($\bar{x}=4,00$) “Katılıyorum” şeklinde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler işbirlikçi iklim ölçeği genelinde ise ($\bar{x}=3,91$) “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu bağlamda, öğretmen görüşlerine göre okullarda işbirlikçi bir iklimin hâkim olduğu söylenilebilir. Söz konusu bulgu alanyazınla tutarlılık sergilemektedir (Nartgün ve Fakılı, 2020). Nartgün ve Fakılı (2020) tarafından Ankara ilinde görev yapan öğretmenlere yönelik çalışmada da işbirlikçi iklim ölçeğine ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalamasının yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmada betimsel analizler kapsamında incelenen son değişken algılanan okul etkililiğidir. Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri ($\bar{x}=4,62$) “Katılıyorum” şeklindedir. Bu bağlamda, etkililik düzeyinin nispeten yüksek olduğu ifade edilebilir. Söz konusu bulgu alanyazınla (Abdurrezzak ve Uğurlu, 2016; Sezgin-Nartgün ve diğerleri, 2020) tutarlılık sergilemektedir. Abdurrezzak ve Uğurlu, 2016 ile Sezgin-Nartgün ve diğerleri (2020)

tarafından çalışmalarda da araştırmadaki ortalamaya oldukça yakın düzeyde bir bulgu elde edilmiştir. Bununla birlikte Dilekçi ve diğerleri (2023) tarafından Batman ilinde görev yapan öğretmenlere yönelik çalışmada da algılanan okul etkililiği ölçeğine ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalamasının orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın birinci hipotezi, okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarını anlamlı bir biçimde yordadığı yönündedir. Elde edilen bulgular, hipotezi doğrular niteliktedir. Elde edilen bu bulgunun eğitim örgütleri kapsamında önem arz ettiği söylenebilir. Çünkü okul müdürlerinin öğretime odaklanmasının okul etkililiğini artırdığı ifade edilebilir. Söz konusu bulgu alanyazınla tutarlılık sergilemektedir (Abdurrezzak ve Uğurlu, 2016; Cerit ve Yıldırım, 2017; Yumuşak ve Korkmaz, 2021). Cerit ve Yıldırım (2017) tarafından Bolu ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yapılan araştırmada okul müdürlerinin sergiledikleri etkili liderlik davranışlarının bağlı bulundukları eğitim kurumlarının etkililiğini anlamlı bir biçimde yordadığı saptanmıştır. Yumuşak ve Korkmaz (2021) tarafından yürütülen meta-analiz çalışmasında da liderlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Abdurrezzak ve Uğurlu (2016) tarafından yapılan araştırma neticesinde ise okul müdürlerince sergilenen liderlik ile etkili okul arasında orta düzeyde ve olumlu yönde bir ilişkinin varlığı saptanmıştır. Bununla birlikte farklı liderlik türlerinin okul etkililiği ile ilişkisini ele alan araştırmalar da mevcuttur (Alagöz ve diğerleri, 2022; Atılkan, 2019; Sezgin-Nartgün ve diğerleri, 2020; Yılmaz, 2021; Yumlu, 2020). Söz konusu bu liderlik türleri incelendiğinde dağıtımcı liderlik (Atılkan, 2019), çevik liderlik (Yılmaz, 2021), sürdürülebilir liderlik (Sezgin-Nartgün ve diğerleri, 2020), paylaşılan liderlik (Alagöz ve diğerleri, 2022), teknolojik liderlik (Yumlu, 2020) olduğu görülmektedir. Liderlik stilleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkileri ele alan çalışmalar da alanyazında yer almaktadır (Ermeydan ve Can, 2020; Özkan, 2014). Ayrıca değişkenler arası ilişkinin pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve “yüksek” olduğu saptanmıştır. Ancak, paylaşılan öğretimsel liderliğin algılanan okul etkililiği üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Araştırmanın ikinci hipotezi, okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin işbirlikçi iklime ilişkin algılarını anlamlı bir biçimde yordadığı yönündedir. Elde edilen bulgular, hipotezi doğrular niteliktedir. Değişkenler

arası ilişkinin pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve “*yüksek*” olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgunun eğitim örgütleri kapsamında önem arz ettiği söylenebilir. Çünkü okul müdürlerinin öğretime odaklanmasının okuldaki işbirlikçi iklimi artırdığı ifade edilebilir. Söz konusu bulgu alanyazınla tutarlılık sergilemektedir. Ayık ve Şayir (2014) tarafından Erzurum ilinde görev yapan öğretmenlerin katılımıyla yürütülen çalışmada örgüt ikliminin öğretimsel liderlikle pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bakkal ve Radmard (2020) tarafından İstanbul ilinde görev yapan öğretmenlerin katılımıyla yürütülen çalışma eğitimsel liderlik olgusuyla okul iklimi arasında yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte liderlik stilleriyle örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar alanyazında mevcuttur (Bilgi, 2020; Demir, 2019; Metin, 2020).

Araştırmanın üçüncü hipotezi, öğretmenlerin işbirlikçi iklime ilişkin algılarının onların okul etkililiğine ilişkin algılarını anlamlı bir biçimde yordadığı yönündedir. Elde edilen bulgular, hipotezi doğrular niteliktedir. Değişkenler arası ilişkinin pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve “*yüksek*” olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, okullarda işbirlikçi iklim düzeyi arttıkça algılanan okul etkililiği de düzeyi artmaktadır. Şenel ve Buluç (2016) tarafından Sakarya ilinde görev yapan öğretmenlerin katılımıyla yürütülen çalışma da okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki anlamlı ilişkiyi ortaya koymakta ve okul iklimi okul etkililiğini yordamaktadır. Bununla birlikte liderlik stillerinin okul iklimine ilişkin araştırmalar da alanyazında mevcuttur (Gültekin, 2012).

Bilindiği üzere liderler, liderlik süreçlerini liderlik ettikleri örgütün üyeleriyle etkileşim yoluyla yürütürler. Eğitim liderlerinin fark yarattığı, örgüt üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşüncesi, araştırmacıları liderliğin temelini ve doğasını net bir biçimde ortaya koyabilmek için çalışmalar yapmaya sevk etmiştir (Demir, 2021; Hallinger, 2011). Bu kapsamda liderlik odaklı çalışmalar yürüten günümüz araştırmacıları, liderliğe ilişkin uygulamaların yalnız bir özellik veya davranış kümesince temsil edilemeyecek kadar kompleks bir yapıya sahip olduğunu belirtmektedirler (Hoy ve Miskel, 2012). Bu bağlamda araştırmanın dördüncü ve son hipotezi, öğretmenlerin iş birlikçi iklime ilişkin algılarının okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları arasında aracı rolünün bulunduğu yönündedir. Elde edilen bulgular, hipotezi doğrular niteliktedir. Bu bağlamda, işbirlikçi iklimin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışları

ile okul etkililiği arasında aracı rolünün bulunduğu ifade edilebilir. Elde edilen bu bulgunun eğitim örgütleri kapsamında önem arz ettiği söylenebilir.

Bu araştırmanın sonuçlarının teorik ve uygulama bağlamında bazı içerimler barındırdığı düşünölmektedir. Öncelikle, öğretmenlerin işbirlikçi iklim ve okul etkililiği algılarını besleme noktasında benimsenmesi gereken liderlik türü bağlamında ipuçları sunmakta ve okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderliğe daha fazla zaman ayırmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Araştırmada kullanılan paylaşılan öğretimsel liderlik ve algılanan okul etkililiği ölçekleri tek boyutludur. İlgili değişkenleri çok boyutlu ele alan ölçme araçları ile benzer modeller test edilebilir. Bununla birlikte mevcut araştırma kapsamında test edilen yapısal modelde yalnızca üç değişken ele alınmıştır. Bu bağlamda, ileride yürütölecek araştırmalarda paylaşılan öğretimsel liderlik farklı örgütsel davranışlar ve demografik değişkenler dâhil edilerek daha ayrıntılı modeller test edilebilir. Araştırma örneklemini beden eğitimi öğretmenleri oluşturmakta olup farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerle de benzer araştırma yürütölebilir.

KAYNAKLAR

- Abdurrezzak, S. ve Uğurlu, C. T. (2016). Okul liderliği davranış ve uygulamalarının okulların etkililiği üzerindeki etkisinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1), 215-242.
- Abdurrezzak, S. ve Üstüner, M. (2022). Okul geliştirme yaklaşımları ve uygulama süreçlerinin değerlendirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 55(3), 957-1004. <http://dx.doi.org/10.30964/auebfd.1094392>
- Akan, D. ve Kılıç, M. (2019). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(80), 123-136.
- Akın, U. (2020). Öğretimsel liderlik. İçinde (Edt.: K. Yılmaz), *Liderlik: Kuram-Araştırma-Uygulama* (ss. 523-546). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alagöz, T., Aydoğan, A., Durmaz, S. ve Alagöz, A. (2022). Paylaşılan liderliğin okul etkililiği üzerindeki etkisi. *International Journal of Active Learning*, 7(1), 84-99. <https://doi.org/ijal.1110702>
- Altuntaş, Y., Çetin, A. ve Kantekin, H. (2023). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görüşleriyle okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik düzeyleri: Isparta İl Örneği. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(62), 2570-2576. <http://dx.doi.org/10.29228/JOS HAS.68799>
- Atılkan, N. (2019). *Okul müdürünün dağıtımçı liderlik davranışları ile okulların etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik kariyer evreleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2047-2065. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5450>
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ayık, A. ve Şayır, G. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 253-279. <https://doi.org/10.17755/esosder.39460>
- Baker, S., Decman, J. ve Willis, J. M. (2020). Talk or walk: School principals and shared instructional leadership. *School Leadership Review*, 15(1), 1-26.
- Bakkal, M. ve Radmard, S. (2020). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 163-195.
- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Education and Science*, 12, 21-30.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul: okul geliştirme kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (2019). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Bellibaş, M. Ş. ve Kılınç, A. Ç. (2022). Sürdürülebilir okul gelişimi ve liderlik. İçinde (Edt.: K. Özcan), *Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim* (ss. 235-261). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bellibaş, M. Ş., Bulut, O., Hallinger, P. ve Wang., W. C. (2016). Developing a validated instructional leadership profile of Turkish primary school principals. *International Journal of Educational Research*, 75(1), 115-133. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.10.002>
- Bellibaş, M. Ş., Polatcan, M. ve Akyürek, M. İ. (2022). Principal leadership typologies and their relationship with teacher self-efficacy and commitment: A latent profile mediation analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-22. <https://doi.org/10.1177/17411432221139932>
- Beycioğlu, K. (2016). Liderlik psikolojisi. İçinde (Edt.: N. Güçlü ve S. Koşar), *Eğitim Yönetiminde Liderlik: Teori, Araştırma ve Uygulama* (ss.17-40). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Beycioğlu, K. ve Şahin, İ. (2017). Liderlik ve etkileme süreci. İçinde (Edt.: S. Özdemir ve N. Cemaloğlu), *Örgütsel Davranış ve Yönetimi* (ss. 129-148). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bilgi, R. (2020). *Ortaokul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgüt iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Brownell, M. T., Griffin, C., Leko, M. M. ve Stephens, J. (2011). Improving collaborative teacher education research: Creating tighter linkages. *Teacher Education and Special Education*, 34(3), 235-249. <https://doi.org/10.1177/0888406411404570>
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bush, T. (2018). *Eğitim liderliği ve yönetimi kuramları* (Çev. Ed.: R. Sarpkaya). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cerit, Y. ve Yıldırım, B. (2017). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 902-914. <https://doi.org/10.14686/buefad.312405>
- Coşkun, B. ve Katıtaş, S. (2022). Öğretim liderliği üzerine kavramsal bir inceleme. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 15(92), 17-36. <http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.65895>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çolak, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(1), 33-71. <https://doi.org/10.14527/kuey.2017.002>
- Dalbudak, K. ve Özgenel, M. (2022). Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-15.

- Deal, T. E. ve Peterson, D. K. (1999). *Shapping school culture: The heart of leadership*. San Fransisco: Jossey- Bass Publishers.
- Demir, D. H. (2019). *Okul müdürleri liderlik stillerinin örgüt iklimi ve öğretmenlerin kolektif yeterlik algısı üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, K. (2021). Eğitim yönetimi kuram ve uygulama. İçinde (Edt.: K. Yılmaz ve K. Demir) *Eğitimde Liderlik*, (ss. 139-168). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dewey, J. (2019). *Okul ve toplum* (Çev: H. A. Başman). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilekçi, Ü. (2021). Paylaşılan öğretimsel liderlik: Ölçek uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2484-2508. <https://dx.doi.org/10.17679/inuefd.1016019>
- Dilekçi, Ü. (2022). Örgütlerde güç ile sosyal kolaylaştırma kuramı arasındaki ilişki ve eğitim örgütlerine yansımaları. İçinde (Edt.: T. Argon ve Ş. S. Nartgün) *Geçmişten Günümüze Yönetim Kuramları, İlişkiler ve Eğitim Örgütlerine Yansımaları* (ss. 139-163). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilekçi, Ü. ve Limon, İ. (2020). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları arasındaki ilişkide öznel iyi oluşun aracı rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(4), 743-798. <https://doi.org/10.14527/kuey.2020.017>
- Dilekçi, Ü., Limon, İ. ve Kaya, A. (2023). The relationship between teacher demoralization in educational policy context and school effectiveness. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 213-228. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1182443>
- Diş, O. ve Ayık, A. (2016). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Dergisi*, 58, 499-518.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Philadelphia, PA: Westview Press.
- Ermeydan, M. ve Can, N. (2020). Okul yöneticilerin liderlik stilleriyle etkili okul arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 94-121.
- Fakılı, A. (2019). *Mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik öğretmen algıları Ankara ili Keçiören ilçesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Los Angeles: Sage Publications.
- Fincham, J. E. (2008). Response rates and responsiveness for surveys, standards, and the journal. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 72(2), 1-3.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökbulut, B. ve Turan, S. (2021). Exploring the link between principals visionary leadership and school effectiveness. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 6(14), 589-623. <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.320>

- Görgülü, H. ve Kazak, E. (2022). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile etkili okul algıları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 2013-2040. <http://dx.doi.org/10.17755/esosder.1124640>
- Guskey, T. R. ve Yoon, K. S. (2009). What works in professional development? *Phi Delta Kappan*, 90, 495-500. <http://dx.doi.org/10.1177/003172170909000709>
- Gültekin, C. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerine etkisi: İstanbul ili Anadolu yakası örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüş, S., Bellibaş, M. Ş., Esen, M. ve Gümüş, E. (2018) A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management, Administration & Leadership*, 46(1) 25-48. <https://doi.org/10.1177/1741143216659296>
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239. <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>
- Hallinger, P. (2011). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: A lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271-306. <https://doi.org/10.1177/0013161X10383412>
- Hallinger, P. ve Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P. ve Kovačević, J. (2021). Science mapping the knowledge base in educational leadership and management: A longitudinal bibliometric analysis, 1960 to 2018. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 5-30. <https://doi.org/10.1177/1741143219859002>
- Hallinger, P. ve Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248. <http://dx.doi.org/10.1086/461445>
- Hallinger, P. ve Murphy, J. (1986). Instructional leadership in effective schools. Retrieved from ERIC database. (ED309535).
- Heffernan, A. ve Longmuir, F. (2019). 'A school full of instructional experts': Shared instructional leadership in rural schools. *Leading and Managing*, 25(2), 1-13.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hersey, P., Blanchard, K. H. ve Johnson, D. E. (2001). *Management of organizational behavior: Leading human resources*. PrenticeHall, Inc., Upper Saddle River.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (Çev. Ed.: S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Işık, A. N. ve Gümüş, E. (2017). Yönetici öz yeterliliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 419-434.

- Kandemir, A. (2022). Teacher perceptions of shared instructional leadership and innovative schools. *I-manager's Journal on Educational Psychology*, 16(1), 48-57. <https://doi.org/10.26634/jpsy.16.1.18908>
- Kaplan, L. S. ve Owings, W. A. (1999). *Assistant principals: The case for shared instructional leadership*. NASSP Bulletin, 83, 80-94.
- Karacabey, M. F., Bellibaş, M. Ş. ve Adams, D. (2022). Principal leadership and teacher professional learning in Turkish schools: Examining the mediating effects of collective teacher efficacy and teacher trust. *Educational Studies*, 48(2), 253-272. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1749835>
- Karip, E. ve Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 245-257.
- Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 75-98.
- Lee, M., Hallinger, P. ve Walker, A. (2012). A distributed perspective on instructional leadership in international baccalaureate (ib) schools. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 664-698. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X11436271>
- Leithwood, K. A. ve Riehl, C. (2005). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for student success, Temple University.
- Lezotte, L. W. (2001). *Revolutionary and evolutionary: The effective school's movement*. Okemos, MI: Effective Schools Products.
- Lezotte, L. W., Skaife, R. D. ve Holstead, M. D. (2002). *Effective schools-only you can make a difference*. Phoenix, AZ: All Star Publishing.
- Limon, İ. (2022). Instructional leadership studies in Turkey: Investigation of postgraduate theses. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*, 6(2), 241-256. <https://doi.org/10.34056/aujef.1082087>
- Limon, İ. ve Durnalı, M. (2017). İşbirlikçi iklim ölçeğinin türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 282-294. <https://doi.org/10.19126/suje.335818>
- Liu, Y., Li, L. ve Huang, C. (2022). To what extent is shared instructional leadership related to teacher self-efficacy and student academic performance in China? *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy, and Practice*, 33(3), 381-402. <https://doi.org/10.1080/09243453.2022.2029746>
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (Çev. Ed.: G. Arastaman). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Marczyk, G., DeMatteo, D. ve Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Marks, M. ve Printy, M. (2003). Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39, 370-397. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X03253412>

- Marzano, R. J., Waters, T. ve McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: from research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Metin, G. (2020). *Kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Engle-wood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Miskel, C., Fevurly, R. ve Stewart, J. (1979). Organizational structures and processes, perceived school effectiveness, loyalty, and job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 15(3), 97-118. <https://doi.org/10.1177/0013131X7901500308>
- Mott, P. (1972). *The characteristics of effective organizations*. New York: Harper and Row.
- Nulty, D. D. (2008). The adequacy of response rates to online and paper surveys: what can be done? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 301-314.
- Oplatka, I. (2016). *Eğitim yönetiminin mirası* (Çev.: S. Turan, F. Bektaş ve M. Yalçın). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özgenel, M. (2020). Örgüt ve okul ikliminin tanımı ve önemi. İçinde *Örgüt ve Okul İklimi* (Edt.: M. Özgenel). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özkan, Y. (2014). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okulların etkililik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mevlana Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Parlar, H. (2020). Örgüt iklimi tipleri. İçinde *Örgüt ve Okul İklimi* (Edt.: M. Özgenel). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Polatcan, M. ve Cansoy, R. (2018). Türkiye’de etkili okul araştırmaları: Ampirik araştırmaların analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 8-24. <https://doi.org/10.19126/suje.370352>
- Purkey, S. C. ve Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427- 452.
- Reynolds, D. ve Packer, A. (1992). School effectiveness and school improvement in the 1990’s. In D. Reynolds & P. Cuttance (Eds.), *School Effectiveness: Research, Policy, and Practice* (pp. 171-188). London: Cassell.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış* (Çev. Ed.: İ. Erdem). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A. ve 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. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>

- Sağır, M. (2013). Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi. İçinde (Edt.: N. Can), *Okul Liderliği* (ss.183-216). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Saylık, N. ve Arastaman, G. (2022). Okul işbirliği ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Van Yüzüncü Yıl University Journal of Education*, 19(2), 462-483. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1079626>
- Scheerens, J. (2013). The use of theory in school effectiveness research revisited. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(1), 1-38.
- Scheerens, J. ve Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. New York, NY: Elsevier.
- Scheerens, J., Gilas, C. ve Thomas, S. (2003). *Educational evaluation, assessment and monitoring: A systematic approach*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zweitlinger.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve 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.
- Sezgin-Nartgün, Ş. ve Fakılı, A. (2020). Teacher perceptions of occupational professionalism and collaborative climate. *Political Economy and Management of Education*, 1(1), 26-40.
- Sezgin-Nartgün, Ş., Limon, İ. ve Dilekçi, Ü. (2020). The relationship between sustainable leadership and perceived school effectiveness: the mediating role of work effort. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(1), 141-154. <https://doi.org/10.14686/buefad.653014>
- Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. New Delhi: Sage Publications.
- Stringfield, S. ve Teddlie, C. (1991). School, classroom, and student level indicators of rural school effectiveness. *Journal of Research in Rural Education*, 7(3), 15-28.
- Sveiby, K. E. ve Simons, R. (2002). Collaborative climate and effectiveness of knowledge work—an empirical study. *Journal of Knowledge Management*, 6(5), 420-433.
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Thapa, A., Cohen, J., Gufey, S. ve Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Turan, S. (2020). Liderlik nedir? İçinde (Edt.: K. Yılmaz), *Liderlik: Kuram-Araştırma-Uygulama* (ss.1-5). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Turan, S. ve Bektaş, F. (2021). Eğitim yönetimi. İçinde (Edt.: S. Turan), *Liderlik* (ss.347-389). Elazığ: Asos Yayınları.
- Turhan, M., Şener, G. ve Gündüzalp, S. (2017). Türkiye’de okul etkililiği araştırmalarına genel bir bakış. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2), 103-151.

- Urlick, A. (2016). Examining US principal perception of multiple leadership styles used to practice shared instructional leadership. *Journal of Educational Administration*, 54(2), 152-172. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2014-0088>
- Uzuncaköse, Y. (2023). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik stilleri ile ilgili yapılan çalışmaların analizi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 61-74. <https://doi.org/10.57115/karefad.1178154>
- Yıldırım, B. ve Mert, P. (2021). Örgütsel davranış. (Edt.:Y. Cerit), İçinde *Örgütlerde Liderlik* (ss.459-460). Elazığ: Asos Yayınları.
- Yıldırım, İ. ve Ada, Ş. (2018). Algılanan okul etkililiği ölçeği'nin (SE-Index) Türkçeye uyarlanması. *Milli Eğitim*, 47(219) 19-32.
- Yılmaz, F. Ç. (2021). *Okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, H. (2011). *Güçlendirici liderlik: kuramsal bir inceleme*. İstanbul: Beta Basım.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Yukl, G. (2018). *Örgütlerde liderlik* (Çev. Ed.: Ş. Çetin ve R. Baltacı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yumlu, E. (2020). *Okul yöneticilerinin sahip oldukları teknolojik liderlik yeterlilikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yumuşak, H. ve Korkmaz, M. (2021). Liderlik ve okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişki: bir meta analiz çalışması. *Erciyes Journal of Education*, 5(2), 121-148. <https://doi.org/10.32433/eje.980997>
- Zhan, X. ve Cao, M. (2023). Contextual imperatives for effective shared instructional leadership: a fuzzy-set qualitative comparative analysis. *Journal of Educational Administration*, 61(2), 144-161. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2022-0109>
- Zhan, X., Anthony, A. B., Goddard, R. ve Beard, K. S. (2020). Development, factor structure, and reliability of the Shared Instructional Leadership Scale in public secondary schools. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143220963103>

EKLER

EK-1 Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği

2508

Ek-1						
Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği-PÖLÖ*						
<i>Bu okulda müdür, müdür yardımcıları ve öğretmenler...</i>	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. öğretimsel bir vizyon geliştirmek için iş birliği içerisinde çalışırlar.	1	2	3	4	5	6
2. okulun öğretimsel vizyonunu ilgililere aktarmak için iş birliği içerisinde çalışırlar.	1	2	3	4	5	6
3. okulun amaçlarıyla uyumlu olası ortaklıkları belirlemek için iş birliği içerisinde çalışırlar.	1	2	3	4	5	6
4. nitelikli öğretimin ihtiyaç duyduğu kaynakları sağlamak için iş birliği içerisinde çalışırlar.	1	2	3	4	5	6
5. öğretimsel kararları iş birliği içerisinde alırlar.	1	2	3	4	5	6
6. öğrencilerin başarı verilerini iş birliği içerisinde incelerler.	1	2	3	4	5	6
7. okulun öğretimsel programını iş birliği içerisinde iyileştirirler.	1	2	3	4	5	6

- ✓ Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği, yedi madde ve tek boyuttan oluşmaktadır.
- ✓ Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği'nde ters kodlanan madde yer almamaktadır.
- ✓ Araştırmacılar bu makaleyi referans olarak göstermeleri koşuluyla Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği'ni bilimsel çalışmalarda kullanabilirler. Yazardan ek bir izin alınması gerekmemektedir.

EK-2 Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği İzni

Ölçek Kullanım izni hakkında [bilgi](#)

muhammed özer
 Sayın hocam merhabalar, Tarihçe dersleriniz aldığım "Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği" izni hakkındaki bilginizi paylaşmak istiyorum.

ÖZETİM
 Nihayetle,
 Ölçek kullanma izni verildiği için teşekkür ederim.

İznenin son tarihi: [Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği](#) 12 Nis 2022 Çarş. 14:55 tarihinde yapılmıştır.

Ölçek kullanma izni: [Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği](#)

Ölçek kullanma izni: [Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği](#)

EK 3. Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği

Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği'nin (Se-Index) Türkçeye Uyarlanması ◆

Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği (AOEÖ) (Se Index)

Okul Etkililiği Ölçeği		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Öğretmenler aile bilgilendirmeleri, danışma, öğüt verme, öğretme gibi etkinlikleri içeren pek çok hizmetlerin yanı sıra öğrenci öğrenmesi, yeni öğretim programı ve ders planları gibi çok çeşitli ürünler sunarlar. Her bir maddeyi cevaplariken bu hizmet ve ürünleri düşündünüz ve okulunuz hakkında aşağıdaki ifadeleri kabul etme derecenizi belirleyiniz.	1	2	3	4	5	6
2	Okulumdaki hemen hemen herkes değişiklikleri kabul eder ve uyum sağlar.	1	2	3	4	5	6
3	Bu okulda çok sayıda ürün ve hizmet üretilip, sunulmaktadır.	1	2	3	4	5	6
4	Okulumdaki öğretmenler acil durumlar ve sorunlar ile başa çıkmada iyidir.	1	2	3	4	5	6
5	Bu okuldaki öğretmenler mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullanırlar.	1	2	3	4	5	6
6	Bu okuldaki öğretmenler problemleri önceden tahmin eder ve önlerler.	1	2	3	4	5	6
7	Bu okuldaki öğretmenler, kendilerini etkileyen yenilikler hakkında geniş bir bilgiye sahiptirler.	1	2	3	4	5	6
8	Bu okulda sunulan ürün ve hizmetlerin kalitesi yüksektir.	1	2	3	4	5	6
9	Bu okulda değişiklikler yapıldığında öğretmenler çabucak kabul eder ve uyum sağlarlar.	1	2	3	4	5	6

EK 5. İşbirlikçi İklim Ölçeği

İŞBİRLİKÇİ İKLİM ÖLÇEĞİ

Bu çalışmanın amacı İşbirlikçi İklim düzeyini ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda vereceğiniz cevaplar tamamen bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Katılımcıların ad soyadı bilgisi alınmayacaktır. Katkınız için teşekkür ederiz.

İbrahim LİMON & Mehmet DURNALI

1. Görev Yaptığınız Okul: () İlkokul () Ortaokul () Lise
 2. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
 3. Yaşınız: () 20-30 () 31-40 () 41-50 () 51 ve üzeri
 4. Çalışma Süreniz: () 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21-30 yıl
 1= Kesinlikle Katılmıyorum 2= Katılmıyorum 3= Kararsızım 4= Katılıyorum 5=Kesinlikle Katılıyorum

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
İşbirlikçi Örgüt Kültürü					
1. Okulunda kendilerine karşı sorumlu olduğum kişiler (müdür, müdür yardımcısı, zümre başkanı vb.) beni eğitim-öğretim ile ilgili konularda bilgilendirir	1	2	3	4	5
2. Okulunda bilgi paylaşımı sadece sözlü olarak değil eylemlerle de teşvik edilir.	1	2	3	4	5
3. Okulunda öğretmenler edindikleri yeni bilgileri okula taşıma hususunda sürekli olarak teşvik edilir.	1	2	3	4	5
4. Kendilerine karşı sorumlu olduğum kişiler (müdür, müdür yardımcısı, zümre başkanı vb.) ile uyuşmasa bile düşündüklerimi dile getirmeye teşvik ederim.	1	2	3	4	5
5. İletişimde şeffaflık bu okulun genel bir özelliğidir.	1	2	3	4	5
İşbirliğine Yönelik Yönetici Tutumu					
6. Okul yöneticileri, eğitim-öğretim ile ilgili sorunlara yenilikçi çözüm yolları bulma konusunda beni teşvik eder.	1	2	3	4	5
7. Okul yöneticileri, bilgi paylaşımı amacıyla düzenli olarak toplantı organize eder.	1	2	3	4	5
8. Okul yöneticileri, eğitim-öğretim ile ilgili konularda beni bilgilendirir.	1	2	3	4	5
9. Okul yöneticileri, zümre öğretmenleri arasında şeffaf iletişimi teşvik eder.	1	2	3	4	5
10. Okul yöneticileri, bilgi paylaşımını sadece sözlü olarak değil eylemleriyle de teşvik eder.	1	2	3	4	5
İşbirliğine Yönelik Öğretmen Tutumu					
11. Eğitim-öğretim ile ilgili konularda okuldaki diğer öğretmenlerden birçok şey öğrenirim.	1	2	3	4	5
12. Okul içerisindeki bilgi paylaşımı bilgi dağarcığımı zenginleştirir.	1	2	3	4	5
13. Sahip olduğum mesleki bilginin çoğunluğunu bu okuldaki öğretmenlerle birlikte çalışarak edindim.	1	2	3	4	5
14. Okul içerisindeki bilgi paylaşımı daha derinlemesine bilgi anlamına gelir.	1	2	3	4	5
15. Öğretmenlerin sahip oldukları bilgiyi birleştirmesi okul için birçok yeni fikrin ve çözümün doğması anlamına gelmiştir.	1	2	3	4	5
Zümre içi İşbirliği					
16. Zümre öğretmenleri olarak ihtiyaç duyduğumuz becerileri edinme konusunda birbirimize yardımcı oluruz.	1	2	3	4	5
17. Zümre öğretmenleri olarak birbirimizi güncel durumlardan haberdar eder ve eğitim-öğretim ile ilgili yeniliklere herkesin ayak uydurmasını sağlarız.	1	2	3	4	5