



**OKUL MÜDÜRLERİNİN PROFESYONEL
SERMAYE DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN
YENİLİKÇİ ÖĞRETİM UYGULAMALARI
ARASINDAKİ İLİŞKİLERDE ÖĞRETİM
LİDERLİĞİNİN ARACI ROLÜ**

Doktora Tezi

Buse ŞENTÜRK

Eskişehir 2025

**OKUL MÜDÜRLERİNİN PROFESYONEL SERMAYE DÜZEYLERİ İLE
ÖĞRETMENLERİN YENİLİKÇİ ÖĞRETİM UYGULAMALARI
ARASINDAKİ İLİŞKİLERDE ÖĞRETİM LİDERLİĞİNİN ARACI ROLÜ**

Buse ŞENTÜRK

DOKTORA TEZİ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Programı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Çetin TERZİ

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Nisan 2025

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

OKUL MÜDÜRLERİNİN PROFESYONEL SERMAYE DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN YENİLİKÇİ ÖĞRETİM UYGULAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERDE ÖĞRETİM LİDERLİĞİNİN ARACI ROLÜ

Buse ŞENTÜRK

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Nisan 2025

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Çetin TERZİ

Araştırmanın amacı, okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları arasındaki ilişkilerde, okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerinin aracı rolünün belirlenmesidir. Nicel bir yöntem olarak ilişkisel tarama deseninde yürütülmüş olan bu araştırmanın verileri “Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği”, “Öğretimsel Liderlik Ölçeği” ve “Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Uygulamaları Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın evreninin İstanbul ili Arnavutköy ilçesi Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenler, örneklemini ise bu evrenden olasılığa dayalı basit rastgele örnekleme tekniği ile belirlenen 495 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde tanımlayıcı istatistiksel analiz, bağımsız örneklem t-testi, varyans analizi ve korelasyon katsayısı yöntemleri kullanılmıştır. Ayrıca açımlayıcı faktör analizi için IBM SPSS Statistics 22.0, doğrulayıcı faktör analizi için AMOS ve yapısal eşitlik modellemesi için LISREL programlarından yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda profesyonel sermaye, öğretim liderliği ve yenilikçi öğretim uygulamaları arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler olduğu; öğretim liderliğinin, profesyonel sermaye ve yenilikçi öğretim uygulamaları üzerinde tam aracılık etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bootstrapping analizi ile dolaylı etkilerin modelde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Profesyonel sermaye, Yenilikçi öğretim uygulamaları, Öğretim liderliği

ABSTRACT

THE MEDIATING ROLE OF INSTRUCTIONAL LEADERSHIP IN THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL PRINCIPALS' PROFESSIONAL CAPITAL LEVELS AND TEACHERS' INNOVATIVE TEACHING PRACTICES

BUSE ŞENTÜRK

Department of Educational Sciences

Programme in Educational Administration

Graduate School of Anadolu University, April 2025

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Çetin TERZİ

The aim of this study is to determine the mediating role of school principals' instructional leadership skills in the relationships between the level of professional capital of school principals and teachers' innovative teaching practices.

This research, conducted using a quantitative method in a relational survey design, collected data through the "Professional Capital Scale for School Principals," the "Instructional Leadership Scale," and the "Innovative Pedagogical Practices Scale for Teachers." The population of the study consists of teachers working in elementary and middle schools under the Ministry of National Education in the Arnavutköy district of Istanbul, while the sample was drawn from this population using simple random sampling, consisting of 495 teachers. Descriptive statistical analysis, independent samples t-test, analysis of variance, and correlation coefficient methods were employed to analyze the data. Additionally, IBM SPSS Statistics 22.0 was used for exploratory factor analysis, AMOS for confirmatory factor analysis, and LISREL software for structural equation modeling.

The results of the study indicated that there are significant and positive relationships between professional capital, instructional leadership, and innovative teaching practices; it was also found that instructional leadership has a full mediating effect on the relationship between professional capital and innovative teaching practices. Bootstrapping analysis revealed that the indirect effects in the model were significant.

Keywords: Professional capital, Innovative teaching practices, Instructional leadership.

TEŞEKKÜR

Çalışmam boyunca değerli bilgileriyle beni aydınlatan, desteğini esirgemeyen, sabırla beni dinleyen ve yol gösteren, kendisini tanımaktan mutluluk duyduğum saygıdeğer danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Çetin Terzi'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tezimin her aşamasında çok kıymetli görüş ve önerileri ile katkıda bulunan hocalarım Prof. Dr. Semra Kıranlı Güngör, Doc. Dr. Ceyhun Kavrayıcı, Doc. Dr. Yücel Şimşek ve Dr. Öğr. Üyesi Damla Ayduğ'a teşekkürlerimi borç bilirim. Çalışmamın oluşturulmasında yanımda olan hocam Prof. Dr. Ahmet Aypay'a teşekkür ederim. Yüksek lisansımдан doktorama kadar beni hep destekleyen hocam Prof. Dr. Sultan Bilge Keskinkılıç Kara'ya teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamın her aşamasında yanımda olan, motivasyon kaynaklarım aileme, canım kızım Asya'ya ve ablam Yeşim Tola'ya çok teşekkür ederim.

Veri toplama aşamasındaki katkılarından dolayı İstanbul ili Arnavutköy ilçesindeki okul müdürleri ve öğretmenlere, çalışma arkadaşlarıma ve isimlerini sayamadığım tüm hocalarım ve arkadaşlarıma sarsılmaz desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Son olarak 7 senelik doktora sürecim boyunca her halime katlanan kendime de çok teşekkür ederim.

Buse ŞENTÜRK

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

Buse ŞENTÜRK

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken ChatGPT üretken yapay zekâ programından destek aldığımı beyan ederim. Tezin hazırlığı aşamasında üretken yapay zekâ programından çeviri desteği aldım. Üretken yapay zekâ programından aldığım bilgilerin doğruluğunu kontrol ettiğimi bildiririm. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Buse ŞENTÜRK

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ	pxii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Amaç.....	5
1.3 Önem	5
1.4 Sınırlılıklar	7
1.5 Tanımlar	7
2 ALAN YAZIN	9
2.1 Profesyonel Sermaye.....	9
2.1.1 Beşeri sermaye	10
2.1.2 Sosyal sermaye	12
2.1.3 Karar alma sermayesi	14
2.2 Liderlik.....	15
2.2.1 Öğretim liderliği.....	16
2.3 Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretim Uygulamaları	24
2.3.1 Yeniliklerin yayılması modeli	26

2.3.2 Yenilikçilik benimseme kategorileri	26
2.3.3 Yenilikçiliğin önündeki engeller	27
2.4 Profesyonel Sermaye, Öğretim Liderliği ve Yenilikçi Öğretim Uygulamaları	28
2.5 İlgili Araştırmalar	29
2.5.1 Profesyonel sermaye ile ilgili araştırmalar	29
2.5.2 Öğretim liderliği ile ilgili araştırmalar	32
2.5.3 Yenilikçi öğretim uygulamaları ile ilgili yapılan araştırmalar	35
3 YÖNTEM.....	38
3.1 Araştırmanın Modeli	38
3.2 Evren ve Örneklem	39
3.3 Veri Toplama Araçları	40
3.3.1 Profesyonel sermaye ölçeği	41
3.3.2 Öğretimsel liderlik ölçeği (PIMRS).....	56
3.3.3 Öğretmenler için yenilikçi pedagoji uygulamaları ölçeği	59
3.3.4 Kişisel bilgi formu.....	62
3.3.5 Veri toplama süreci.....	62
3.4 Veri Analizi.....	63
4 BULGULAR.....	66
4.1 Ölçeklere İlişkin Normallik Analizleri	66
4.2 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Profesyonel Sermaye Düzeyine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	69
4.3 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Becerilerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	70
4.4 Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	71
4.5 Öğretmenlerin Belirli Demografik Özellikleri ile Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular	71

4.5.1 Cinsiyet	71
4.5.2 Eğitim kademesi	74
4.5.3 Branş	78
4.5.4 Öğrenim düzeyi	82
4.5.5 Mesleki kıdem	85
4.6 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Profesyonel Sermaye Düzeyleri, Öğretim Liderliği Becerileri ve Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretim Uygulamaları Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular	92
4.7 Profesyonel Sermaye ve Yenilikçi Öğretim Uygulamaları Arasındaki İlişkide Öğretim Liderliğinin Aracı Rolüne Yönelik Yapısal Eşitlik Modeli Analizi Bulguları	97
4.7.1 Hipotez sonuçları	97
5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	110
5.1 Sonuç ve Tartışma	110
5.1.1 Öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyine ilişkin görüşlerinin düzeyine yönelik sonuç ve tartışma	110
5.1.2 Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerine ilişkin görüşlerinin düzeyine yönelik sonuç ve tartışma	113
5.1.3 Öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin düzeyine yönelik sonuç ve tartışma	114
5.1.4 Öğretmenlerin belirli demografik özellikleri ile araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilere yönelik sonuç ve tartışma	115
5.1.5 Öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyleri, öğretim liderliği becerileri ve öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları arasındaki ilişkilere yönelik sonuç ve tartışma	121
5.1.6 Profesyonel sermaye ve yenilikçi öğretim uygulamaları arasındaki ilişkide öğretim liderliğinin aracı rolüne yönelik sonuç ve tartışma	122
5.2 Öneriler	127
5.2.1 Araştırmacılara yönelik öneriler	127

5.2.2 Uygulamaya Yönelik Öneriler	128
KAYNAKÇA.....	129
EKLER	
ÖZ GEÇMİŞ	



TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1 Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler	40
Tablo 3.2 Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği AFA Çalışmasına Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine Ait Bulgular	42
Tablo 3.3 Profesyonel Sermaye Ölçeğinin KMO ve Bartlett Test Sonuçları	43
Tablo 3.4 AFA – Açıklanan Toplam Varyans	45
Tablo 3.5 Geliştirilen Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeğindeki Soruların Ortak Varyans Değerleri	46
Tablo 3.6 Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği - AFA Sonuçları	47
Tablo 3.7 Normallik Testi	49
Tablo 3.8 Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği DFA Çalışmasına Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	50
Tablo 3.9 Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği DFA Sonucu Belirlenen Uyum İyiliği Değerleri	51
Tablo 3.10 Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği DFA Uyum İndeks Değerleri.....	52
Tablo 3.11 Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları	53
Tablo 3.12 Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği İkinci Düzey DFA Uyum İndeks Değerleri	56
Tablo 3.13 Öğretimsel Liderlik Ölçeği DFA Güvenirlik Sonuçları.....	57
Tablo 3.14 Öğretimsel Liderlik Ölçeği DFA Uygulaması Sonucu Elde Edilen Uyum İndeksleri.....	57

Tablo 3.15 Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Uygulamaları Ölçeği DFA Uygulamasından Elde Edilen Uyum Değerleri.....	59
Tablo 3.16 Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Uygulamaları Ölçeği Modifikasyonlardan Sonra Gerçekleştirilen DFA Uyum İndeksleri	60
Tablo 4.1 Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Çarpıklık-Basıklık Değerleri	67
Tablo 4.2 Öğretmenlerin Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Düzeyine İlişkin Görüşlerine Ait Betimsel İstatistik Değerleri	69
Tablo 4.3 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Becerilerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Betimsel İstatistik Değerleri.....	70
Tablo 4.4 Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretim Uygulamalarına Yönelik Görüşlerine Ait Betimsel İstatistikler	71
Tablo 4.5 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Profesyonel Sermaye Düzeylerine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelendiği Bağımsız Örneklem T-Testi...	72
Tablo 4.6 Öğretmenlerin Okul Müdürlerine Yönelik Öğretim Liderliği Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelendiği T-Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.7 Öğretmenlerin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelendiği T-Testi.....	74
Tablo 4.8 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Profesyonel Sermaye Düzeylerine Yönelik Görüşlerinin, Eğitim Kademesi Değişkenine Göre İncelendiği Bağımsız Örneklem T-Testi.....	75
Tablo 4.9 Öğretmenlerin Okul Müdürlerine Yönelik Öğretim Liderliği Düzeyine Yönelik Görüşlerinin, Eğitim Kademesine Göre İncelendiği Bağımsız Örneklem T-Testi	76
Tablo 4.10 Öğretmenlerin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Eğitim Kademesi Değişkenine Göre İncelendiği T-Testi.....	77

Tablo 4.11 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Profesyonel Sermaye Düzeylerine Yönelik Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Sonucu	78
Tablo 4.12 Öğretmenlerin Okul Müdürlerine Yönelik Öğretim Liderliği Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkeni Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Sonuçları	80
Tablo 4.13 Öğretmenlerin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Sonuçları	82
Tablo 4.14 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Profesyonel Sermaye Becerilerine Yönelik Görüşlerinin Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelendiği T-Testi	82
Tablo 4.15 Öğretmenlerin Okul Müdürlerine Yönelik Öğretim Liderliği Düzeyine Ait Görüşlerinin Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelendiği T-Testi	83
Tablo 4.16 Öğretmenlerin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına Ait Görüşlerinin Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelendiği T-Testi	85
Tablo 4.17 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Profesyonel Sermaye Düzeylerine Yönelik Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirleyebilmek İçin Yapılan ANOVA Sonuçları	86
Tablo 4.18 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Düzeylerine Yönelik Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Sonuçları	87
Tablo 4.19 Öğretmenlerin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkeni Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonuçları.....	91
Tablo 4.20 Değişkenler Arası İlişkileri Gösteren Pearson Moment Korelasyon Katsayıları	92

Tablo 4.21 Değişkenlerin Alt Boyutları Arasındaki İlişkileri Gösteren Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları.....	93
Tablo 4.22 Araştırmanın Birinci Modeline Ait Uyum İyiği Değerleri	99
Tablo 4.23 Araştırmanın Birinci Hipotezine Ait Model Sonuçları	100
Tablo 4.24 Araştırmanın İkinci Modeline Ait Uyum İyiği Değerleri	101
Tablo 4.25 Araştırmanın İkinci ve Üçüncü Hipotezlerine Ait Model Sonuçları	102
Tablo 4.26 Araştırmanın Aracılık Hipotezine Ait Etki Katsayıları	107
Tablo 4.27 Okul Müdürlerinin Profesyonel Sermaye Düzeylerinin Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretim Uygulamaları Üzerindeki Etkisinde Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Becerilerinin Aracılık Etkisine Ait Bootstrapping Sonucu.....	108

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 3.1 Okul Yöneticilerinin Profesyonel Sermaye Düzeyleri, Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Becerileri ve Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretim Uygulamaları Arasındaki İlişki	38
Şekil 3.2 Ölçek Maddelerinin Öz Değerlerine Ait Yamaç Birikinti Grafiği	44
Şekil 3.3 Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği DFA Uygulaması Sonucunda Bulunan Değişkenler Arası İlişkiler	54
Şekil 3.4 Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği 2. Düzey DFA Uygulaması Sonucu Değişkenler Arası İlişkiler	55
Şekil 3.5 Öğretimsel Liderlik Ölçeği DFA	58
Şekil 3.6 Yenilikçi Pedagoji Uygulamaları Ölçeği DFA	61
Şekil 4.1 Profesyonel Sermaye, Öğretim Liderliği ve Yenilikçi Öğretim Uygulamaları Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin Yer Aldığı Saçılım Grafiği	68
Şekil 4.2 Araştırmanın Birinci Modeline Ait Path Diyagramı	99
Şekil 4.3 Araştırmanın İkinci Modeline İlişkin Path Diyagramı	101
Şekil 4.4 Araştırmanın Aracı Rolünün Belirlenmesi İçin Kurulan Model	104
Şekil 4.5 Okul Müdürlerinin Profesyonel Sermaye Düzeylerinin Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretim Uygulamaları Üzerindeki Etkisinde Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Becerilerinin Aracı Rolüne Ait Path Diyagramı	106

1 GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın sorun, problem durumu, amaç ile önemi açıklanarak, varsayımlar, sınırlıklar ve ilgili tanımlar sunulmuştur.

1.1 Problem Durumu

Eğitim “bireylerin davranışlarını değiştirme, yeteneklerini keşfetmelerini sağlama süreci” dir (Tyler, 1949). Ertürk (1984) tarafından yapılan tanıma göre ise eğitim “bireyin davranışlarında kendi deneyimleri aracılığıyla değişimin sağlanması ve bilinçli olarak değişimin gerçekleştiği süreç” tir. Okullar öğrencilere eğitim hizmeti sunan, öğrencilerin sosyalleşmesini, yurttaşlık bilinci kazanmasını ve kendi ilgi ve yeteneklerine göre meslek sahibi olmalarını sağlayan kurumlardır. Küreselleşen dünya düzeninde, özellikle ekonomi alanında meydana gelen değişiklikler, eğitim sistemlerini ve dolayısıyla okulları yeniden şekillendirmektedir.

Yaşanan değişimler sonucunda bireylerin tamamının ortak özellikleri üzerinden, benzer şekilde eğitim verilebileceği düşüncesi yerini bireyselleştirilmiş eğitime bırakmış ve yeni eğitim teknolojileri ile okullar kendilerini daha esnek bir yapıya dönüştürmek zorunda kalmıştır (Hamarat, 2019). Ayrıca küreselleşme ile birlikte bilgiye dayalı hale gelen ekonomi, sosyal eşitsizliklerin artışı, kadınların iş gücü piyasasında daha etkin bir şekilde yer alması gibi değişimler ile birlikte toplumlar da dönüşüme uğramaktadır. Ülkelerin uluslararası ekonomide güçlü bir konum elde edebilmesi için gereken en önemli faktörlerden biri insan sermayesinin niteliğidir. İnsan sermayesinin niteliğinin geliştirilmesinden ise büyük ölçüde eğitim sistemleri ve bu sistemlerin temel üretim birimleri olan okullar sorumludur. Dolayısıyla eğitim sistemlerinin ve okulların toplumsal gelişim üzerindeki rolü her geçen gün daha fazla vurgulanmaktadır. Bu nedenle okullar, eğitimde yaşanan değişimlerin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi, eğitim sistemlerinin sürdürülebilirliğinin sağlanması ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinin desteklenmesi için profesyonel ve etkili bir yönetim anlayışına ihtiyaç duymaktadır.

Okulların etkili bir şekilde yönetilmesi, eğitim sistemlerinin başarısını ve sürdürülebilirliğini sağlamaktadır. Etkili okul yönetimi kavramı, özellikle 1980’li yıllardan itibaren, okulların öğrenci başarısı ve gelişimi üzerindeki etkileri ile ilgili yapılan araştırmaların odağı haline gelmiştir. Bu dönemde yapılan çalışmalar, okul yöneticilerinin öğretim kalitesini iyileştirme ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleme konusundaki etkilerinin öğrenci başarısı üzerinde belirgin bir rol oynadığını

ortaya koymuştur (Hess, 2003). Bu bağlamda okul yöneticilerinin yüksek kaliteli öğretim uygulamaları, etkili öğretim metodolojilerini benimsemeleri, okul kaynaklarını verimli bir şekilde kullanmaları ve yönetim becerileri öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir (Blase ve Blase, 2001).

Modern yönetim anlayışının temelini atan Fayol yönetimi, planlama, örgütleme, yürütme, koordinasyonu sağlama ve kontrol etme aşamalarından ve on dört temel ilkedен oluşan bir süreç olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda bir bilim dalı ve sanat olan yönetim, örgütlerin mevcut faaliyetleri ve gelecekteki planlarının düzenlenmesini, örgüt yapısı ve iş bölümünün belirlenmesini, çalışanların organize edilmesini ve tüm bu süreçlerin planlara ve hedeflere uygunluğunun belirlenerek önlem alınmasını sağlamaktadır (Karaboğa ve Zehir, 2020). Bu bağlamda eğitim kurumları, diğer örgütlerden farklı olarak girdisi, süreçte işleneni ve çıktısı insan odaklı bir yapıya sahiptir. Okulların bu yapısı klasik yönetim anlayışından farklı olarak, eğitim yönetimi alanının ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Eğitim yönetimi, sosyal bir sistem olarak okulun işleyişi, kültürü ve çevresi gibi faktörleri çözümleyerek anlamlandıran ve bu unsurları bir araya getirerek okulun etkinliğini arttırmayı amaçlayan bir bilim dalıdır (Turan, 2021). Bertalanffy'nin açık sistem yaklaşımının benimsenmesiyle, eğitim yönetimi alanında eğitim içeriği, bilgiye erişim ve yönetim yaklaşımlarında köklü değişimler meydana gelmiştir (Ustakara ve Yıldız, 2020). Geleneksel anlamda gücü ve kontrolü elinde bulunduran bir figür olarak görülen okul müdürlerinin rolü dönüşüme uğramıştır. Eğitimde kararların ortak alındığı, etkili, demokratik, katılımcı ve iş birliğine dayalı yönetim sistemleri uygulanmaya başlanmıştır. Okul müdürleri bağlamında, çalışanların gelişimini destekleyen, yenilikleri başlatan ve sürdüren, okul-aile-çevre etkileşimini güçlendiren bir liderlik anlayışına duyulan ihtiyaç artmıştır (Güngör, 2014). Okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerine sahip, yeniliklere açık olmaları ve teknolojiyi desteklemeleri okullarda verilen eğitimin kalitesini arttırmaktadır.

Okul müdürlerinin niteliği, eğitimin geleceğini şekillendirebilecek önemli bir etkiye sahip olduğundan dolayı, okulları dönüştürebilecek, özgün, cesur, bilimsel ve eleştirel düşünme becerilerine sahip öğretim liderlerinin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bunun sağlanması için de okul yöneticiliği profesyonel bir meslek haline getirilmeli, yönetici olmak için

gereken yeterlikler belirlenmeli ve bu yeterliklerin kazandırılacağı bir okul yöneticisi yetiştirme sistemi geliştirilmelidir (Hamarat, 2019).

Öğretim lideri olarak okul yöneticilerinin okulun vizyon ve misyonunu belirleyerek, bu doğrultuda kaynakları etkin ve verimli kullanmaları, kendi gelişimlerini ve okulda çalışan diğer bireylerin çok yönlü gelişimlerini desteklemeleri oldukça önemlidir (Hamarat, 2019). Bu noktada okul yöneticileri ve öğretmenlerin profesyonel sermayelerini geliştirmeleri, okulda verimli bir eğitim ortamı oluşturulmasında kritik bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Okullarda öğretmen ve yöneticilerin profesyonel sermayelerini geliştirerek birlikte etkili kararlar almaları, bilginin üretimi ve kullanımını arttırmaktadır (Ekinci, 2008).

Beşeri sermaye, sosyal sermaye ve karar alma sermayesini içeren profesyonel sermaye, erken çocukluktan yetişkinliğe kadar, insan sermayesinin ve ekonomik avantajların gelişimini teşvik eden uzun vadeli bir yatırım stratejisi olarak tanımlanmaktadır. Profesyonel sermaye, okul yöneticileri ve öğretmenlerin sahip olduğu bilgi, beceri, deneyim ve ilişkilerdir. Okul yöneticilerinin hükümet, eğitimciler, bakanlık ve okulun iş birliği içerisinde oldukları çok yönlü bir sistem kurulmalı; profesyonelliğe odaklanan bir kültür, lider merkezli bir strateji aracılığıyla bireysel, grup ve örgütsel boyutlarda profesyonel sermaye geliştirilmelidir (Hargreaves ve Fullan, 2012). Ülkeler yaratıcı insanlar yetiştirmek için eğitim sistemlerini buna göre yeniden düzenlemelidir (Konokman-Yavuz vd., 2016). Okulda oluşturulan kültürel ortam öğrenci başarısını doğrudan etkilediğinden dolayı yüksek başarı beklentisi, değişimlere ve yeniliklere açık bir kültürel ortamın oluşturulması, okul yöneticilerinin öğretim lideri olmaları ve profesyonel sermayelerini geliştirmeleri 20. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirilmesi için oldukça önemlidir.

Eğitimcilerin sergiledikleri yaratıcı davranışlar, okullarda değişim ve büyümeyi kolaylaştırmak için örgütün temel unsurlarının bu dönüşümü desteklemesi gerekmektedir. Bu da eğitimcilerin ne ölçüde yaratıcı davranışlar sergilediğine bağlıdır (Lewin, 1951). Araştırmalar, eğitim kurumlarında inovasyonun, eğitimcilerin ve öğrencilerin sürekli değişen bir toplumda eğitime daha uyumlu ve yaratıcı yaklaşımlar geliştirmeleri için gerekli olduğunu göstermektedir (Hargreaves, 1999). Vanderlinde ve van Braak (2011), eğitim reformlarının yürütülmesinde eğitimcilerin çok önemli bir rol oynadığını ileri sürmektedir. Yeniliği benimseyen ve teknolojik gelişmeleri pedagojik

yöntemlerle bütünleştirebilen öğretmen adayları yetiştirmek esas olduğundan dolayı öğretmen becerileri bilgi toplumunun talepleri doğrultusunda gözden geçirilmelidir (Kırkıç ve Bora, 2022). Fullan (2001) bireylerin değişimi kavrayışlarının sonraki eylemlerini ve yöntemlerini etkilediğini ileri sürmektedir. Bu bağlamda eğitim sisteminde değişiklik tartışmaları ortaya çıktığında, bu değişikliklerin niteliğinin açıkça ifade edilmesi, geçiş sürecinde yöneticilerin öğretim liderleri olarak yönlendirilmesi ve öğretmenlerin bu değişikliklere duyulan ihtiyaç konusunda ikna edilmelerinin sağlanması önemlidir. Yenilikçi öğretim uygulamaları öğretmenlerin geleneksel yaklaşımların dışına çıkarak öğrenci merkezli, yaratıcı ve etkili yöntemler geliştirmeleriyle ilgilidir. Dönüşümün merkezinde yer alan okullar ne kadar yenilik üretebilirse toplum da o kadar üretken olmaktadır.

Okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyleri, öğretim liderliği becerileri ve öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları arasındaki ilişki, okullardaki eğitimin kalitesinin artırılmasındaki temel yapıyı oluşturmaktadır. Bu unsurların okulların gelişimine yönelik, sürdürülebilir değişimi sağlamak için birlikte çalışmaları gerekmektedir. Okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerinin artması, aynı zamanda öğretmen ve öğrencilerin potansiyellerini de en üst düzeye çıkarmalarını sağlamaktadır. Öğretim liderliği, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin pedagojik gelişimlerini desteklemek, öğretim süreçlerini yönlendirmek ve eğitim ortamını en iyi şekilde düzenlemek amacıyla gösterdikleri liderlik türüdür. Okul müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışları, sadece okulun işleyişini etkilemekle kalmaz; aynı zamanda yenilikçi öğretim uygulamalarının da benimsenmesine de öncülük eder. Bu üç kavram arasındaki ilişki okulun eğitimsel dönüşümünü sağlayacak etkileşimli bir yapı oluşturmaktadır. Profesyonel sermaye öğretim liderliğini güçlendirirken, öğretim liderliği de yenilikçi öğretim uygulamalarının okullarda yayılmasını teşvik etmektedir. Bu nedenle profesyonel sermaye, öğretim liderliği ve yenilikçi öğretim uygulamaları arasındaki ilişkiyi ele almak, okul sistemindeki değişim ve gelişim süreçlerini anlamak için kritik öneme sahiptir. Okullar bu üç unsuru etkili bir şekilde birleştirerek eğitimde kaliteyi artırabilir, toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek yaratıcı ve yetkin bireyler yetiştirebilir ve eğitim sistemlerinde daha verimli bir değişim ve dönüşüm sağlayabilmektedir. Ayrıca alan yazında ilgili araştırmadaki üç değişkeni ele alan bir çalışmaya rastlanmadığından bu boşluğun giderilmesi için araştırmaya ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Bu nedenle okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyleri, öğretim

liderliği becerileri ile öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları arasındaki ilişkiyi tespit etmek önemlidir.

1.2 Amaç

Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları arasındaki ilişkilerde okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerinin aracı rolünün belirlenmesidir.

Bu doğrultuda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyine ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerine ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyine ilişkin görüşleri, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerine ilişkin görüşleri ve öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamalarına yönelik görüşlerinin düzeyi; cinsiyet, eğitim kademesi, branş, öğrenim düzeyi ve mesleki kıdem değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyleri, öğretim liderliği becerileri ve öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmakta mıdır?
6. Okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyleri ve öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları arasındaki ilişkide okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerinin aracı rolü bulunmakta mıdır?

1.3 Önem

Eğitim sistemlerinin gelişimi, öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişim seviyeleri, pedagojik bilgi birikimleri, liderlik becerileri ve profesyonel sermaye düzeyleri gibi çeşitli faktörlerle doğrudan ilişkilidir. Okul müdürlerinin kişisel yeteneklerinin gelişimi, bu yeteneklerin okul içerisinde paylaşılarak grup dinamikleri ve karar alma süreçlerini etkilemektedir. Bu durum okulun amaçlarına yönelik ortak kararlar alınması, tüm paydaşların bu kararlar doğrultusunda sorumluluk üstlenmesi ve alınan kararların analiz

edilmesini sağlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın okullarda etkili karar alınması ve alınan kararlara tüm paydaşların katılımının sağlanması açısından literatüre önemli bir katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Okul müdürlerinin öğretim lideri olmaları ve kendi profesyonel gelişimlerini desteklemeleri durumunda, okulların yeniliğe uyum sağlayan, değişimi benimseyen ve yenilikçi yaklaşımlara öncülük eden kurumlar haline gelebileceği öngörülmektedir. Çünkü profesyonel sermaye düzeyi yüksek olan okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemekte, eğitimdeki yeni ve etkili uygulamaları teşvik etmekte ve okul başarısı ile öğrenci gelişimine odaklanmaktadır. Öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamalarını benimseyerek sınıf içi uygulamalarına aktarmasıyla, öğrencilerin öğrenme süreçleri, problem çözme becerileri, yaratıcı düşünme yeteneklerinin gelişeceği ve akademik başarılarının artacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin verimli bir çalışma ortamı ve olumlu bir okul iklimi içerisinde desteklenmesi, bu yenilikçi uygulamaların başarıyla sürdürülebilmesi için kritik bir faktör olarak görülmektedir. Araştırmanın iş birlikçi ve destekleyici okul kültürünün oluşturulması ile öğretmenlerin iş tatmini ve motivasyonun artırılması konularında literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu katkılar, okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik beklenti ve destekleyici tutumlarıyla daha da pekiştirilerek, eğitim ortamının kalitesini doğrudan etkilemesi beklenmektedir.

Okul müdürlerinin öğretmenlerden yüksek başarı beklentisine sahip olması, öğretmenlerin güncel bilgilere sürekli erişimlerinin desteklenmesi ile okulda güven ve saygı kültürünün oluşacağına inanılmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın eğitimdeki değişim süreçleri, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve okulların çok yönlü gelişimlerinin daha etkili bir şekilde yönetilmesi adına alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca okul yöneticisi yetiştirme ve yönetici atama ölçütlerinin niteliğinin artırılması açısından önemli faydalar sağlayacağı düşünülmektedir.

İlkokul ve ortaokul düzeyindeki okullarda görev yapan müdürlerin profesyonel sermaye düzeylerinin belirlenmesine yönelik geliştirilen ölçme aracının literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği becerileri, öğretmenlerin yenilikçi öğretim yaklaşımlarını benimsemelerini destekleyerek, öğrencilerin daha aktif, etkili ve yaratıcı olduğu bir öğrenme sistemine sahip olmalarını sağlamaktadır. Okul müdürlerinin öğretim

liderliği becerilerinin gelişmesi ile problem çözme yetenekleri de geliştiğinden dolayı okullarda yaşanan sorunların daha etkili çözüleceğine inanılmaktadır. Bu bağlamda öğrenci başarısının ve olumlu davranışların artması sonucu okullarda yaşanan disiplin sorunlarının azalacağı düşünölmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerinin artması ile birlikte okul-veli iş birliğinin güçleneceği, veli katılımının artacağı ve velilerin eğitim sürecine daha fazla katılım göstereceği düşünölmektedir. Bu durumun da okulun genel başarısını arttıracacağı ve öğrencilerin çok yönlü gelişimlerinin desteklenmesi konusunda olumlu katkılar sunacağı umulmaktadır.

Sonuç olarak eğitim sistemindeki en kritik rollerden biri okul müdürüne aittir. Okul müdürünün öğretim lideri olması ve profesyonel sermaye düzeyini geliştirmesi öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Teknolojinin hızla değişen ve gelişen yapısı, eğitim sistemlerinde de yeniliklerin benimsenmesi ve bilginin üretilmesini zorunlu kılmaktadır. Öğretim liderliği becerilerinin gelişmesi ile birlikte okul müdürleri, okul kaynaklarının daha verimli ve etkili bir şekilde kullanımını sağladığından dolayı okullardaki yenilikçi öğretim uygulamaları için elverişli bir ortam geliştirebilmektedir. Tüm bu süreç boyunca okul müdürünün daha verimli, etkili ve ekonomik kararlar alması beklenmektedir. Tüm bu gelişmelerin, teknoloji çağında ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesine, ülke ekonomisinin güçlendirilmesine ve ulusal kalkınma süreçlerine önemli katkılar sunacağı öngörülmektedir.

1.4 Sınırlılıklar

Araştırma 2023-2024 akademik yılı bahar döneminde, İstanbul ili Arnavutköy ilçesindeki kamu ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Profesyonel Sermaye: Bilgi ve teknoloji çağının ihtiyaç duyduğu yetenekteki bireylerin yetiştirilmesi ve etkili bir öğretim için beşeri, sosyal ve karar verme sermayelerinin bileşiminden oluşan, geliştirilmesi uzun yıllar süren ve sürekli yatırım gerektiren sermaye çeşididir.

Sosyal Sermaye: Bir kurum veya toplulukta bireylerin birbirleri ile kurdukları ortak amaçlara, iş birliğine, güvene ve ortak değerlere dayanan olumlu ve güçlü ilişkiler toplamıdır.

Beşeri Sermaye: Bireylerin kişisel, sosyal ve iş yaşamlarında etkililik ve verimliliklerini arttıran, kendilerini geliştirme kapasitelerini içeren, sahip oldukları bilgi, beceri ve deneyimlerdir.

Öğretim Liderliği: Sadece eğitim kurumlarına özgü olan, modern çağın becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesinde yol gösteren, yeniliklere ve değişimlere açık, öğrenci ve öğretmen odaklı, etkili öğrenme ortamı oluşturan liderlik biçimidir.

Yenilikçi Öğretim Uygulamaları: Küresel dünyada bilginin üretimi ve kullanılması için geliştirilmiş olan, problem çözme odaklı, öğrencilerin yaratıcı ve yenilikçi yanlarını geliştiren, aktif öğrenmeyi esas alan uygulamalardır.



2 ALAN YAZIN

Bu bölümde, araştırmanın konusu olan profesyonel sermaye, öğretim liderliği ve yenilikçi öğretim uygulamaları kavramlarına değinilmiştir.

2.1 Profesyonel Sermaye

Manigart ve Strufy (1997)'e göre profesyonel sermaye, profesyonel yatırımcılar tarafından sağlanan, yüksek getirisi olan ve girişimlerin büyümesine katkı sağlayan finansal kaynaklar olarak tanımlanmıştır. Sergiovanni 1998 yılında yayınlanan çalışmasında profesyonel sermayenin oluşturulurken “karmaşık bir dünyada dolaşmak için lider ve takipçilerin birlikte öğrendiğini ve birlikte çalıştıklarını” ifade etmiştir. Profesyonel sermaye kavramı yönetim ve işletme alanlarından eğitim yönetimi alanına kazandırılmıştır. İşletme sermayesi, öğretmen ihtiyacı ve istihdamı ile ilgili konuları içermesine rağmen, dünyadaki en başarılı okul sistemleri dahi işletme sermayesinin yaklaşımlarını kullanmamaktadır. Bu nedenle profesyonel sermaye kavramı Hargreaves ve Fullan (2012)'in ele aldığı Profesyonel Sermaye: Her Okulda Öğretimi Dönüştürmek kitabı ile birlikte eğitim yönetimi alanında daha fazla ilgi görmeye başlamıştır (Özlük ve Aypay, 2021). Hargreaves ve Fullan (2012) profesyonel sermayeyi “Öğretim dahil tüm profesyonel uygulamalarda, yüksek kaliteli ve yüksek performanslı sonuçlar elde etmek için gereken bütün parçaların bir araya getirilerek, uyum içinde harekete geçiren temel bir kavram olarak tanımlamaktadır. Bu açıdan profesyonel sermaye hem öğretmenlik mesleği hem de toplumların geleceği açısından kritik bir öneme sahiptir.” şeklinde tanımlanmıştır.

Beşeri sermaye, sosyal sermaye ve karar alma sermayelerini içeren profesyonel sermaye, erken bebeklikten yetişkin dönemine kadar süren, insan sermayesinin ve ekonomik sermayenin geliştirilmesini kolaylaştıran, geliştirilmesi ve sürdürülmesi uzun yıllar alan bir yatırım sürecidir (Hargreaves ve Fullan, 2012). Beşeri sermaye bireylerin kişisel özellik, beceri ve yeteneklerine odaklanmaktadır. Sosyal sermaye grup dinamiğine ve gruptaki bireylerin iş birliğine vurgu yaparken karar alma sermayesi etkili ve güçlü kararlar alınmasına odaklanmaktadır. Bu üç sermaye biçimi bir araya gelerek etkileşimli bir döngüyü oluşturmakta, öğretmen kalitesini iyileştirmek ve öğrenci başarısını artırmak için birlikte çalışmakta ve böylece eğitim reformunu olumlu yönde etkilemektedir.

Beddoe(2013)'e göre profesyonel sermayeyi oluşturan bazı temel yapılar bulunmaktadır. Bir mesleğin toplum içerisindeki saygınlığı, bireylerin bilgisi ve uzmanlığı, bireyler arası

sosyal sermayenin güçlü olması, sürekli alınan eğitimler ve bireylerin ödüllendirilmesi bu temel unsurlardan bazılarıdır ve bu unsurlar profesyonel sermayeyi arttırmaktadır. Profesyonel sermayenin gelişmesi ile birlikte mesleklere duyulan güven ve saygınlık artmakta ve meslektaşlar arası güvene dayalı ilişkiler kurulmaktadır. Profesyonel meslek gruplarındaki üyeler lider görevi alabilmekte, bireyler sürekli bir öğrenme içerisinde olmaktadır. Bu nedenle öğretmenliği kamusal sisteme yarar sağlayan bir güce dönüştürerek, birbiri ile bağlantılı olan profesyonel sermayenin üretilmesi ve varlığının sürdürmesi gerekmektedir.

Profesyonel sermaye kavramına göre öğretmenlerin alanında uzmanlaşması, kendilerini sürekli geliştirmesi, bu gelişimleri doğrultusunda ücret alması, meslektaşları ile iş birliği içerisinde olması ve tüm yeteneklerini kullanarak etkili kararlar verebilmeleri gerekmektedir. Bu sermayenin gelişmesi ile birlikte okullarda hesap verilebilirlik ve şeffaflık da arttırmaktadır (Fullan vd., 2015; Tong ve Razniak, 2017). Ayrıca okulların başarısının artırılması için lider ve öğretmenler arasında profesyonel sermaye bağı kurulması gerekmektedir. Bu nedenle okul müdürleri profesyonel sermayeyi desteklemeli, öğretmenleri ve okul kültürünü tanımalı, lider olmalı, sınırlarını zorlamalı ve kişiler arası güvenilir ilişki kurmalıdır (Hargreaves ve Fullan, 2012). Bireyler sürekli bir öğrenme süreci içinde olduğundan, eğitim bilimi alanı bu öğrenmenin en verimli ve hızlı şekilde gerçekleşmesini sağlayan temel alandır. Bu sürekliliği destekleyecek temel unsurlar ise profesyonel sermayeyi oluşturan beşeri sermaye, sosyal sermaye ve karar alma sermayesidir.

2.1.1 Beşeri sermaye

Beşeri sermaye kavramı, ekonomi uzmanları Adam Smith ve Schultz tarafından ulusların ekonomik kalkınmasında, eğitim ve uzmanlaşmanın önemini vurgulamak için ortaya atılmıştır (OECD, 2007). Örgün eğitim, okul dışı kişisel gelişim kursları, tıbbi faturalar gibi çok sayıda değişken, bireylerin yaşamı boyunca gelirine, sağlığına veya bilgisine katkıda bulunmaktadır. Bu tür faktörler kişiye getiri sağlayan bileşenler olarak görülmekte ve beşeri sermaye olarak adlandırılmaktadır (Becker, 1993).

Beşeri sermaye, bireylerin eğitim yoluyla edindikleri bilgi ve beceriler ile doğuştan sahip oldukları güçlerin birleşimini kapsamaktadır. Kişisel ve sosyal gelişimin yanı sıra ekonomik refah için gerekli olan bilgi, beceri ve yeterlilikler çevreden etkilenmekte ve değişmektedir. Bunlar ev içinde, eğitim kurumlarında, işyerinde ve hem resmi hem de

gayri resmi faaliyetler yoluyla geliştirilmekte (OECD, 2001) ve dolayısıyla bireyin kendini geliştirmesi, kazanç düzeyinin yükselmesine yol açmaktadır (OECD, 2007).

Beşeri sermaye bir bireyin yeteneklerini, becerilerini ve kimlik bilgilerini ifade eder. Bu tür bir sermaye, bireylerin yetkinlikleriyle ilgilidir (Hargreaves ve Fullan, 2012). Genel eğitimin yanı sıra, kişisel gelişimi kolaylaştıran ve tamamlayıcı bilgi, beceri ve deneyim edinmek için gerekli olan çeşitli özel eğitimler de bu insan sermayesi kavramı altında yer alır. Bireylerin mesleki gelişimi, okullar ve kişisel gelişim kursları da dahil olmak üzere resmi kurumlar tarafından sağlanan eğitimlerle daha da geliştirilir. Sonuç olarak, beşeri sermaye geliştiğinde, bireyin finansal sermayesi de aynı şekilde yükselir (Becker, 1993). OECD (2009) verileri, eğitim kazanımı ile milli gelir seviyeleri arasındaki korelasyonu örneklemektedir. Okullarda verilen eğitim büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin insan sermayesi kavramı, konu ve pedagojik yöntemler hakkında bilgi sahibi olmayı, öğrencilerin öğrenme süreçlerini anlamayı, öğrencilerin ailevi ve kültürel bağlamlarının farkında olmayı, çağdaş bilimsel gelişmelerle ilgilenmeyi ve sürekli mesleki gelişime bağlılığı kapsar (Hargreaves ve Fullan, 2012).

Beşeri sermaye bireylerin yeteneklerinin belirlenmesi ve onların gelişimlerinin sağlanması ile ilgili bir kavramdır. Bu nedenle eğitim sistemlerinin geliştirilmesindeki kilit noktadır. Öğretmenler genellikle öğretimlerinin kalitesi hakkında geri bildirim vermemektedir. Önemli olan hangi koşulların veya sürecin okulun etkililiğinin artırılmasında en iyi olduğunun belirlenmesidir. Başarılı okul yöneticileri ile ilgili literatür tarandığında en önemli etkenin karşılıklı güvenin oluşturulması olduğu belirlenmiştir. İşbirliğine dayalı, yargılayıcı olmayan, şeffaf, sonuçlar hakkında bilgilerin verildiği, yüksek başarı beklentisinin olduğu kültürlerde çalışanlar birbirine yardım etmektedir. Bu koşullarda müdürlerin öğretim liderliği davranışlarının sonuçları da etkili olmaktadır (OECD, 2007). Çünkü okul örgütlerinin 21.yüzyılda diğer örgütlerle olan rekabet karşısında ayakta durabilmeleri ve maddi gelirlerini arttırabilmeleri bireylerin beşeri sermayelerini geliştirmesi ile mümkün olmaktadır (Erten ve Türkmen, 2020). Öğretmenler arasında ve öğretmenler ile diğer paydaşlar arasında yapılan, sosyal sermaye kavramını içeren iş birliği, okul başarısının arttırılmasında oldukça önemlidir.

2.1.2 Sosyal sermaye

Ortak özellikleri olan sosyal yapıların birleşimi sonucu sosyal sermaye oluşmaktadır. Kişilerin beklentileri ve sorumlulukları, bilgi edindikleri kanallar ve toplumdaki sosyal normlar sosyal sermayeyi oluşturan unsurlardır (Coleman, 1988b).

Sosyal sermaye terimi ilk olarak 1916 yılında reformcu Hanifan tarafından empati, yoldaşlık ve kişiler arası bağlantıların önemini vurgulamak için kullanılmıştır. Hanifan (1916), okulların bir yandan çevreleriyle ilişki kurarken bir yandan da öğrencilerin becerilerini geliştirmeye çalıştığını ileri sürmektedir. Putnam (1993) ise iş birliğini ve sosyal bütünleşmeyi kolaylaştıran, kişiler arasında iletişim ağları, sosyal bağlantılar, karşılıklılık ve güven için temel oluşturan bir değer olarak nitelendirmektedir (Putnam, 1993'ten akt. Ekinci, 2008).

Coleman (1988a)'a göre ise, öğrenci başarısı beşeri sermayeyi, okul kültürü ise sosyal sermayeyi ifade etmektedir. Buna göre sosyal sermaye kişiler arası bağlarla ilgilidir. Beşeri ve ekonomik sermayeye benzer şekilde, bireyin üretimini artıran bir kaynaktır (Coleman, 1990).

Dünya Bankası, sosyal sermayenin bileşenlerini bilgi ve iletişim, kolektif eylem ve iş birliği, sosyal ağlar, katılım, güven ve dayanışma, güçlendirme ve siyasi eylem olarak tanımlamış (Harriss ve De Renzio, 1997) ve Bullen ve Onyx (2000) araştırmalarında sosyal sermayenin boyutlarını güven, çeşitliliğe saygı, topluluk katılımı ve komşuluk bağlantıları olarak ifade etmiştir. Meier (1999) ise, sosyal yakınlık, ebeveynlerin eğitime katılımı, aileler arası iletişim ve öğrenci-öğretmen iletişim kategorileri olmak üzere sosyal sermayeyi dört kategoride sınıflandırmıştır.

Bourdieu (1986) sosyal sermayenin insanlar ya da örgütler arasındaki kurumsallaşmış ve kalıcı karşılıklı ilişkilerin bütününe kapsadığını ileri sürmektedir. Bu karşılıklı etkileşimler yoluyla elde edilen para insanlara yardım sunar. Bu tür bir sermaye, ekonomik ve fiziksel etkileşimlerin yanı sıra sosyal ve sembolik etkileşimler yoluyla da sürdürülür. Bireylerin sosyal sermayesi, mevcut bağlarının büyüklüğüne ve etkileşimde bulundukları kişilerin ekonomik, kültürel ve sembolik sermayelerine bağlıdır. Bu sermaye, grup üyelerinin kişisel sermayeleri ile yakından ilişkilidir. Diğer sermaye türlerine benzer şekilde, sosyal sermayenin kurumsallaşması ve sürekli olarak geliştirilmesi, büyümesi ve sürdürülebilirliği için esastır. Sosyal sermaye aracılığıyla insanlar, geliştirdikleri bağlantılara harcadıkları zaman ve enerji sayesinde somut faydalar

ve prestij elde ederler. Buna karşılık grupların sosyal sermayesi, onları temsil eden liderler tarafından artırılır. Grubun temsil kapasitesi sosyal sermayesi için çok önemlidir. Özetle, sosyal sermaye bir grup içindeki etkileşimler yoluyla üretilir. İnsanları ve toplulukları potansiyellerini verimli bir şekilde kullanmaları için güçlendirir.

Sosyal sermaye toplumsal yapıdaki süreç ve ilişkilerin niteliğini belirleyen önemli bir kavramdır. Okulların hedeflerine ulaşmalarında, okuldaki ilişkilerin güçlü olması, çalışanların birbirine güvenmesi ve çalışanların karar alma süreçlerine aktif bir katılım sağlaması etkili olmaktadır. Bu nedenle sosyal sermaye, sosyal yapı içindeki süreçlerin ve ilişkilerin kalitesini etkileyen çok önemli bir kavramdır. Eğitim kurumları içindeki sağlam bağlantılar, personel arasındaki güven ve karar alma süreçlerine aktif katılım, okulların hedeflerine ulaşmasını artırır (Ekinci, 2008). Öğrencilerin, öğrenmeleri için gereken desteği almaları sosyal sermayeye erişimleri ile mümkün olmaktadır; ancak sosyal sermayenin yokluğu durumunda bu desteği, alt kültürler aracılığıyla kurmaya çalışırlar. Bu da okul hedefleri, akademik performans ve sosyal davranışların ötesinde norm ve davranışların oluşumunu olumsuz etkilemektedir (Sergiovani, 1998).

Sosyal sermaye kişiler arası etkileşimleri ve bilgiye erişimi etkiler. Bu sermaye kolektif iş birliğinin gücüne dayanır. Gruptaki bireylerin yetkinlikleri, uzmanlıkları ve kimlik bilgileri sosyal sermayeyi oluşturur (Hargreaves ve Fullan, 2012) Aileler açısından sosyal sermaye “ebeveynlerin fiziksel varlığına ve yetişkinlerin çocuğa verdiği öneme” bağlıdır. Diğer insanların insan sermayesine erişim olanağı sağladığı için bilgiyi de arttırmakta, etki ve fırsat ağlarını genişletmektedir (Hargreaves ve Fullan, 2012).

Leana (2011)’ya göre kişilerin grup olarak sistemi değiştirmeleri, bireysel olarak değiştirmelerine göre, daha kolay olmaktadır. İnsan sermayesinin yeterince geliştirilmesi için grup çalışması yani sosyal sermayeye gerek olmaktadır. Öğretmen bir birey olarak kalite, deneyim, öğretim yeteneklerine odaklanmaktadır. Sosyal sermaye ile de öğretmenler arası yakınlık ve güven hislerine, grup üyelerinin etkileşim ve iletişimine odaklanılmaktadır. Sosyal sermaye, insan sermayesi ile birlikte geliştirilirse daha etkili olmaktadır. Bireysel yeteneğin artması ile insan sermayesi, dolayısıyla da sosyal sermaye artmaktadır (Özlük ve Aypay, 2021). Eğitim için sosyal sermaye stratejileri, mesleği dönüştürmenin temel taşlarından biridir. Davranış, bireylerden çok gruplar tarafından oluşturulmaktadır. Eğer olumlu değişim olacaksa grubun olumlu davranışları yapması sağlanmalıdır.

Kahraman ve Summak (2016) sosyal sermayenin geliştirilebileceğini ve çalışan performansının yükseltilebileceğini ifade etmektedir. Okul temelli sosyal sermaye, müdürlere, öğretmenlere, öğrencilere ve ailelere fayda sağlayan önemli bir çerçevedir (Galindo vd. (2017). Öğretmenlerin deneyimleri, öğrenci ve öğretmen oranları, öğretmen kalitesi ve personel arasındaki kişilerarası ilişkiler okul performansını etkilemektedir (Plagens, 2011). Ebeveynlerin finansal, sosyal ve beşeri sermayeleri çocuklarının başarısını doğrudan etkiler. Eğitim materyallerinin satın alınmasını etkileyen finansal sermaye, eğitime erişim için destek sağlayan sosyal sermaye ve ebeveynlerin eğitim konusunda bilinçlenmesini sağlayan insan sermayesi çocukların başarısını doğrudan etkiler (Coleman, 1988b).

Öğretim liderleri ve öğretmenler arasında iş birliği esastır. Eğitim ortamında iş birliğine dayalı bir kültür geliştikçe güven, risk alma ve kişiler arası bağlantılar da eş zamanlı olarak gelişir (Tong ve Razniak, 2017). Okullarda ekip çalışması olduğunda, öğretmenler de birbirinden çok şey öğrenmektedir (Hargreaves ve Fullan, 2012). Okullardaki iş birliği, güven ve bağlılığa dayalı kültürel bir ortamın oluşturulması okul müdürleri sayesinde olmaktadır (Ekinci, 2008). Sosyal sermayenin politik, sosyolojik ve ekonomik alanlarla olan yakın ilişkisi eğitim çalışmalarından çıka gelmiştir. Bu açıdan, sosyal sermaye mevcudiyetini ve dönüşümünü aslında eğitime borçludur (Şahin ve Ada, 2013).

Sosyal sermaye, ortak bir hedefe ulaşmayı amaçlayan okul personeli arasındaki etkileşimleri ve bağlantıları ifade eder. Sosyal sermaye, başkalarının insan sermayesine erişim sağlayarak bilginizi artırır. Sonuç olarak, bir müdürün birincil sorumluluğu, iş birliği içinde çalışan öğretmenlerin mesleki sermayesini geliştirmektir. Okullar sosyal sermayelerini geliştirdiklerinde, veliler ve diğer paydaşlarla ilişki kurmaya daha meyilli olurlar. Okul yöneticisinin başarılı kararlar alabilmesi, bu kararları uygulayabilmesi ve ortak hedefler belirleyebilmesi için bireylerin karar alma sermayelerini geliştirmesi gerekmektedir.

2.1.3 Karar alma sermayesi

Karar verme sermayesi, sosyal ve beşeri sermayenin etkin kullanımı için gerekli olan bilgi, akıl ve enerji kaynaklarını ifade eder. Özetle, sağlam seçimler ve yargılarda bulunma yeteneğidir. Bu yetenek, deneyim birikimi ile aşamalı olarak gelişir. Hem bireysel olarak (öğretmen deneyimi) hem de kolektif olarak (iki veya daha fazla eğitimcinin ortak seçimi) değerlendirilmelidir (Fullan, 2016).

Beşeri sermayenin etkili olabilmesi için sosyal sermaye gereklidir. Çünkü bireylerin yetenekleri, bilgiler ve yeterlikleri sosyal sermaye ile gelişmeye devam etmektedir. İnsan sermayesi ve sosyal sermayenin geliştirilip uygulamaya geçirilebilmesi için karar sermayesi gerekmektedir (Fullan, 2016). İnsan sermayesi ve sosyal sermaye birlikte çok başarılı olsa da tek başlarına yetersizdir. Bir unsur eksik kalmaktadır. Bu dengesizliği gidermek için gereken sermaye karar verme sermayesidir. Karar verme metodolojileri genellikle deneyimsel bilgiye dayanır. Bu bilgi, eğitim kurumları veya toplum içindeki çeşitli kişi ve gruplara yayılabilir. Karar verme sermayesi, etkili karar verme için gerekli temel kaynakları ifade eder. İnsan sermayesi ve sosyal sermaye ile birlikte kullanıldığında, özellikle okullar tarafından belirlenen hedefler için karar vermede etkilidir (Hargreaves ve Fullan, 2012).

Karar verme sermayesi, profesyonellerin hem organize hem de yapılandırılmamış deneyimler, uygulama ve yansıtma yoluyla geliştirdikleri ve kesin kuralların veya tartışılmaz kanıtların yokluğunda mantıklı kararlar vermelerini sağlayan uzmanlığı ifade eder. Eğitimde ve çeşitli mesleklerde, sosyal sermaye temelde karar sermayesinin bir bileşeni ve ona katkıda bulunan bir unsurdur.

Karar verme kalitesi, meslektaşlarla etkileşim yoluyla artırılır ve böylece seçimler giderek iyileştirilir. Son derece etkili taktikler, bunları sürekli olarak gözden geçiren ve yorumlayan ekipler tarafından formüle edilip uygulandığında daha fazla kesinlik ve bütünlük kazanır. Kararların nasıl alındığına ve bu süreçte izlenen yöntemlerin kalitesine bağlıdır. Bu sermayenin zaman içinde geliştirilerek, okullar başta olmak üzere birçok örgütte olumlu etkili olacağı görülmektedir (Hargreaves ve Fullan, 2012; Kehinde vd., 2024). Okullarda, okul müdürlerinin sahip olduğu bilgi ve deneyimler, aldıkları kararları doğrudan etkilemektedir. Eğitim öğretim sürecinde müdürler, yalnızca günlük yönetsel kararlarla sınırlı kalmayıp, öğrenci başarısı, öğretim kalitesi, sosyal etkinlikler gibi kritik konularda da kararlar almak zorundadır. Bu kararların etkili bir şekilde uygulanması, okulların hedeflerine ulaşmasında büyük rol oynamaktadır. Bu durum da okul müdürlerinin, liderlik özellikleri ile ilişkilendirilmektedir.

2.2 Liderlik

Yukl (2013) liderliği, başkalarının düşüncelerini etkileme, ortak bir hedefe odaklanma, bireyleri ve fikirleri yönlendirme süreci olarak tanımlamaktadır. Liderlik çalışmalarında liderlik çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır; Hoy ve Miskel (2015)'e göre liderlik,

gruptaki üyeler arasındaki güç dinamiklerini, örgütsel olayların değerlendirilmesini, hedeflerin ve faaliyetlerin yapılandırılmasını, bireysel yetenekleri ve motivasyonu üzerinde etkili olan sosyal bir süreçtir. Liderliğin mantıksal ve duygusal yanlarına vurgu yapmıştır. Lunenburg ve Ornstein (2013) ile Şişman (2014) liderliği, ortak amaç ve hedeflere ulaşmak için grup üyelerini yönlendirme ve ikna etme mekanizması olarak tanımlamaktadır. Toplumların küresel ortamda kendilerini gösterme ve uluslararası arenada varlıklarını ortaya koyma kapasiteleri, sağladıkları eğitimle şekillenmektedir (Aydın, 2015).

Literatürde karizmatik lider, dönüşümcü lider, hizmetkar lider, demokratik lider, otoriter lider gibi birçok liderlik yaklaşımı ve yapılan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Eğitim sistemleri açısından ele alındığında, doğrudan eğitim ve öğretim süreçlerine odaklanan liderlik yaklaşımı öğretim liderliğidir.

2.2.1 Öğretim liderliği

Lider; öncülük eden, önderlik eden anlamına gelmektedir. Liderlik, grupları örgüt amaçları doğrultusunda yönlendirme, yöneltme ve üyeleri etkileme sürecidir. Öğretim liderliği ise okulun amaçları doğrultusunda öğretmeni yönlendirme, öğretim sürecini geliştirme ve iyileştirme, okul paydaşları arasında iş birliği sağlama ve sonucunda eğitim öğretimin kalitesinin artırıldığı bir süreçtir (Çaçal ve Sezgin, 2015). Öğretim liderliğinin, literatürde yer alan diğer liderlik türlerinden ayrılmasını sağlayan en önemli özelliği doğrudan öğrenciler, öğretmenler ve öğretim programlarına odaklanmış olmasıdır. Zaman ilerledikçe, yönetim bilimlerindeki gelişmeler örgütsel karmaşıklığın artmasına ve bireylerden beklentilerin çeşitlenmesine yol açarak çeşitli liderlik tarzlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Etkili okul hareketiyle birlikte eğitim kurumlarında ortaya çıkan bu liderlik türü, öğretim liderliği olarak adlandırılmaktadır (Short ve Spencer, 1989; Sağır, 2011).

Öğretim liderliğinin tarihsel süreci incelendiğinde, 1970’li yıllardan itibaren bilim insanları okullara özgür bir liderlik yaklaşımı üzerinde çalışmalar yapmaya başlamıştır. Bu araştırmalar neticesinde öğretim liderlerinin okulların etkililiği üzerinde oldukça önemli olduğu kanıtlanmıştır. Okul müdürlerinin öğretim lideri olabilmesi için planlama ve örgütlenme gibi işleri içeren teknik boyut, iletişim rolleri için gerekli olan insani boyut, öğrenme ve öğretmen süreçlerini içeren eğitimsel boyut, okulun vizyon ve güç konularını

içeren sembolik boyut, okul kültürünü oluşturan kültürel boyuta sahip olmaları gerekmektedir (Gümüseli, 1996a).

1970’li yıllarda ABD’de başlayan etkili okul ile ilgili çalışmalar büyük bir hız kazanmış ve bu konuda bir çeşitli çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Coleman vd., 1966; Weber, 1971; Edmonds, 1979; Cohen, 1983; Murphy vd. 1985). Etkili okul çalışmaları ile birlikte okullardan beklentiler de artmış ve öğretim liderliğinin önemi ön plana çıkmaya başlamıştır. Öğretim liderleri, var olan ihtiyaçlara cevap verme, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destek olma, okulların çağa uygun yeniliklere uyumlarını sağlama, öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarını giderme konusunda çalışanlar yapması beklentisi oluşmuştur (Hoy ve Miskel, 2010). Okul müdürleri, öğrencilerin akademik başarılarını arttırma (Zepeda, 2004; Glanz, 2006), okulda rehberlik, yönlendirme, kontrol, rehberlik, destekleme rollerinde (Cunningham ve Cordeiro, 2006) etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, okul iklimi ve etkililiği, öğretim liderliği çalışmalarında önemli bir yer tutmaktadır (Gümüseli, 1996a). McEvan’ın (1994) araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin değerlendirme, yüksek başarı beklentisi içerisinde olma, olumlu bir okul kültürü oluşturma, vizyon ve hedefleri sürdürebilme, güvenli bir çevre oluşturabilme, olumlu iletişim kurma davranış ve becerilerine sahip olması gerekmektedir.

Türkiye’de öğretim liderliğini tanımlayan ilk araştırma Şişman (1997) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının geliştirdiği “Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Anketi” çeşitli araştırmalarda kullanılmıştır (Çalık ve Kılınç, 2018). Bu ölçüt, beş kategoride öğretimsel liderlik özelliklerini kapsamaktadır. Bu unsurlar arasında okulun hedeflerini belirleme ve iletme, öğretim sürecini ve eğitim müfredatını denetleme, eğitimcileri teşvik etme ve onlara yardımcı olma ve tutarlı bir öğrenme ve öğretme ortamı ve atmosferi geliştirme yer almaktadır (Şişman, 2016). Öğretim liderliği beş boyut kapsamaktadır. Bunlar arasında okul hedeflerinin oluşturulması ve yaygınlaştırılması, müfredatın ve öğretim yöntemlerinin yönetimi, pedagojik uygulamaların ve öğrenci performansının değerlendirilmesi, öğretmen desteği ve gelişiminin kolaylaştırılması ve tutarlı bir eğitim ortamı ve atmosferinin geliştirilmesi yer almaktadır. Öğretimsel liderlik, diğer liderlik tarzlarının aksine, öğrencilerle, öğretmenlerle, müfredatla ve öğrenme ve öğretme süreçleriyle doğrudan ilgilenen bir liderlik stratejisi olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2012).

Dünya hızlı bir değişim ve dönüşüm geçirmektedir. Daha önce hayal dahi edilemeyen çok sayıda teknolojik gelişme son yıllarda insanların yaşamlarını önemli ölçüde değiştirmiştir (Arslan ve Eraslan, 2003). Teknolojik gelişmeler, başta eğitim yönetimi ve okul yönetimi olmak üzere yönetim bilimlerini de önemli ölçüde etkilemiştir (Buluç, 2009). Sonuç olarak, eğitim kurumlarının içindeki dönüşümlere uyum sağlayabilecek ve diğerlerinde değişimi etkileyebilecek kişilerin yetiştirilmesi beklentisi ortaya çıkacaktır.

Okullarda değişimi etkili bir şekilde yönetmek ve eğitim kalitesini artırmak için okul liderlerinin bir dizi özelliğe sahip olması gerekir. Bu özellikler arasında finansal kaynakların yönetimi, öğretmenlerin performansının değerlendirilmesi ve ardından geri bildirim verilmesi, öğretmen etkililiğini artırmaya yönelik programların geliştirilmesi, okullarda bir öğrenme kültürünün oluşturulması ve eğitim kurumlarında akademik, sosyal ve kültürel etkinliklerin düzenlenmesi yer almaktadır (Hamarat, 2019).

Öğretim liderliğini diğer liderlik tarzlarından ayıran temel özellik, öğrenmeye, öğretim sürecine, eğitimcilere ve öğrencilere yaptığı vurgudur. Okullar, problem çözme becerisine sahip ve yenilikçiliği benimseyen yetkin ve üretken insanlar yetiştiren kurumlardır. Sonuç olarak, ulusların ilerlemesi eğitim kurumlarının etkinliğine bağlıdır. Öğretim liderler olarak müdürlerin, okul hedeflerine ulaşılması, öğretimin gözetimi ve değerlendirilmesi, öğrenci performansının değerlendirilmesi ve öğretmen gelişiminin kolaylaştırılması gibi çeşitli sorumlulukları vardır (Gümüseli, 1996a). Çalık ve Kılınç (2008) öğretim liderliği beş unsurdan oluşan bir çerçeve olarak tanımlamaktadır. Bunlar, insan ve maddi kaynakların yönetimi, sürekli mesleki gelişimin kolaylaştırılması, olumlu bir okul kültürü ve ikliminin oluşturulması, öğrenme odaklı bir ortamın teşvik edilmesi, yaşam boyu öğrenmenin desteklenmesi, ortak hedeflerin oluşturulması ve meritokratik ilkelere dayalı atamadır.

Öğretim liderliği okula özgü bir liderlik çeşididir. Öğretim liderinin, okulun vizyon ile misyonunu belirleme, eğitim programlarını ve öğretim süreçlerini yönetme, ayrıca öğrenmeye uygun bir okul iklimi oluşturma gibi çeşitli görevleri vardır. Ancak öğretim lideri bu sorumluluklarını yalnızca okul ortamında yerine getirebilmektedir. Okul müdürlerinden öğretim lideri olarak beklenen sorumluluklar ise her geçen gün artmaktadır. Sürekli büyüyen ve daha karmaşık hale gelen bürokrasi, değişen ve artan okul ihtiyaçları, okul yöneticilerinin yetişme eksiklikleri gibi sorunların giderilmesinde bir öğretim lideri olarak okul müdürü önemli rol üstlenmektedir. Ancak müdürlerin

karşısına çıkan bürokratik ve yasal engeller, örgütsel sınırlamalar, zamanın sınırlı olması, müdür rolüne ilişkin farklı beklentilerin olması, yöneticilerin roller arası çatışmalar yaşaması, öğretim liderliği ile ilgili verilen eğitimlerin yetersiz kalması, öğretim liderliği için gereken bilgi ve donanımın yeterli düzeyde sahip olunmaması, okul müdürünün vizyon eksikliği, kararsızlık ve cesaret yetersizliği gibi kişisel özellikleri, öğretim liderliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca, eğitim için gerekli kaynakların yetersizliği de öğretim liderliğinin etkinliğini sınırlamaktadır (Gümüşeli, 1996a).

Toplumda eğitimin düşüncesi, yapısı, toplumsal yaşam sürekli değiştiği için okulların da buna uyum sağlaması gerekmektedir. Öğretim liderleri toplumsal değişme beklentilerini yerine getirmektedir. Yaşanan değişme ve gelişmeler çevresel istek ve beklentilerin de değişmesine neden olmaktadır. Dünyada da meydana gelen güçlü çevresel değişimler öğretim liderliği rolünün de değişmesine neden olmaktadır (Çelik, 2007).

Eğitimde değişim, dönüşüm, okul geliştirme, etkili okul gibi çalışmalarda öğretmenler önemli bir boyutu oluşturmaktadır. Öğretim liderliği davranışları öğretmenlerin mesleki gelişimi ve değişime karşı tutumlarında etkilidir. Zaten öğretim liderliği de öğrenci başarısı ve mesleki gelişim ile ilişkilidir (Çalık vd. 2012). Okulda yöneticilerin görevi okulu amaçları doğrultusunda yaşatmaktır. Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, örgüt yapısını organize edebilecek kişi de öğretim lideri olarak okul yöneticileridir (Bursalıoğlu, 1994).

Okul misyonunun belirlenmesinde, okulun hedeflerinin saptanması ve bu hedeflerin okul paydaşlarına açık bir şekilde iletilmesi önemli olan davranışlar arasında yer almaktadır. Okul yöneticilerinin öğretim lideri olarak öğrenci ve öğretmenlerin anlayabileceği bir şekilde açık ve net amaçlar belirlemesi ve bunu çalışanlar ile birlikte uygulanması gerekmektedir. Okuldaki öğretimin denetlenmesi ve değerlendirilmesi, öğretim programlarının koordine edilerek öğrenciler için daha iyi öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğretim programının yönetimi boyutunda yer almaktadır. Okulda olumlu bir öğrenme iklimi hazırlama boyutunda da öğretim liderlerinin zamanı aktif ve etkin kullanması, öğretmenlerin gelişimlerinin desteklenmesi, yol gösterme, güdüleme gibi eylemlerin öğretim lideri tarafından sağlanması gerekmektedir (Hallinger 2003, Hallinger, 2005).

Okul yöneticisinin liderliği, mükemmel bir eğitim ortamının oluşturulmasında ve öğrenci öğrenmesinin geliştirilmesinde çok önemli bir faktördür (Williams, 2009; King ve

Bouchard, 2011). Öğretim liderliği, öğrenci çıktılarını ve okul performansını artırmaya yönelik kritik faaliyetleri kapsar (Lai ve Cheung, 2013). Hallinger ve Murphy (1985) öğretimsel liderlik özelliklerini üç ana kategoride tanımlamıştır. Bu özellikler okul misyonunu tanımlar, müfredatı yönetir ve öğrenme ortamını geliştirir. Ana boyutlar toplam on bir alt boyut içermektedir. Okul misyonu boyutunun alt boyutları okulun hedeflerinin oluşturulması ve yaygınlaştırılmasını içermektedir. Müfredat yönetimi boyutunun alt boyutları müfredat organizasyonu, öğretmen denetimi ve değerlendirmesi ve öğrenci başarısının izlenmesidir. Öğrenme ikliminin geliştirilmesi boyutunun alt boyutları ise öğretim zamanının yönetilmesi, okul içinde görünürlüğün sağlanması, öğretmenlerin motive edilmesi, öğrenmenin teşvik edilmesi ve mesleki gelişimin kolaylaştırılmasıdır (Hallinger ve Joseph, 1985). Hallinger ve Murphy (1985), okul misyonunu tanımlanması, öğretim programının yönetilmesi ve okul iklimini geliştirmek olmak üzere üç temel boyut; okul hedeflerini belirleme, okul hedeflerini paylaşmak, öğretim programını yönetmek, öğretim programını koordine edilmesi, öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci gelişimini takip etmek, olumlu bir okul öğrenme iklimi oluşturmak, öğretim zamanını korumak, mesleki gelişimi teşvik etmek, okulda görünür olmak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek, akademik standartlar geliştirerek uygulamak ve öğrenmeyi teşvik etmek gibi alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyutlar aşağıda sunulmuştur.

2.2.1. Okul misyonunu tanımlama

Bu boyut Hallinger ve Murphy (1985)'e göre öğretim liderliğinin en önemli unsurlarından birisidir. Öğretim lideri olarak okul müdürü, okul misyonunu tanımlayarak, okulun tüm paydaşlarını bir araya getirecek bir vizyon oluşturmalı ve bu vizyonu öğretmen ve öğrencilere etkili bir şekilde iletmelidir.

2.2.2. Öğretim programını yönetmek

Bu boyutta öğretim programı ve yapılan çalışmalarda öğretmenlerin iş birliği içerisinde çalışmasını içermektedir. Öğretim liderlerinin, öğrenci başarısını ve gelişimini takip etmesi, öğretim programını denetlemesi ve değerlendirmesi ve müfredatın düzenlenmesi gibi çalışmaları yapmaları beklenmektedir (Hallinger ve Murphy, 1985).

2.2.3. Öğretimi denetlenme ve değerlendirme

Öğretim programı uygulanırken, oluşan sorunları belirleyerek bu sorunlara çözüm bulabilmek amacıyla denetleme ve değerlendirme yapılmaktadır. Denetimin etkili olabilmesi için eğitimcilerin ve öğretim elemanlarının yöneticiye yardımcı olmaya ve iş birliği yapmaya hazır olmaları gerekir (Gümüşeli, 2014).

2.2.4. Öğrenci başarısının takip edilmesi

Okul müdürünün eğitimciler, personel ve öğrenciler için iç kontrol sistemleri kurma girişimlerine katılması gerekir. Değerlendirmeler, öğretim ve programın güçlü ve kusurlu yönlerini gösterir ve yetersizliklerin giderilmesi için çaba sarf edilir. Elde edilen verilere dayanarak, gelecekteki okul politikaları formüle edilir (Şişman, 2014).

2.2.5. Okul öğrenme ikliminin geliştirilmesi

Eğitim ortamını iyileştirmenin boyutları arasında okul içinde görünürlük, öğretim zamanını yönetme, mesleki gelişimi kolaylaştırma ve eğitimcileri ve pedagojiyi teşvik etme yer alır (Hallinger, 2003). Okul müdürü, kurumun beklentilerini hem öğretmenlere hem de öğrencilere kapsamlı bir şekilde ifade eder ve bu hedefleri yerine getirmeleri için onları farklı yollarla motive eder (Hallinger ve Murphy, 1985).

2.2.6. Öğretime harcanan zamanının kontrolü

Okul müdürü, eğitim öğretim döneminin kesintisiz devam etmesini sağlamalıdır. Ayrıca öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekleyerek ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenme süreçlerinin geliştirilmesine teşvik edebilir (Hallinger ve Murphy, 1985).

2.2.7. Okulda görünür olunması

Yöneticiler, zamanlarının bir kısmını okulda ve sınıflarda bulunmaya ayırarak kendileri, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimi artırır. Bu da okulun hedeflerini ve önceliklerini aktarmalarını sağlar. Yöneticilerin görünürlüğü, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin eylem ve tutumlarını olumlu yönde etkiler (Hallinger ve Murphy, 1985).

2.2.8. Mesleki gelişimin desteklenmesi

Okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleki gelişimini, onları hizmet içi eğitim etkinliklerine yönlendirmek ve kendilerini geliştirme fırsatlarını bildirmek gibi çeşitli yollarla kolaylaştırır. Eğitimciler bu faaliyetlere katılarak kazandıkları bilgi ve becerileri sınıf

ortamında uygulamakta ve böylece öğrencilerin öğrenim sürecinin geliştirilmesine de katkı sağlamaktadır (Hallinger ve Murphy, 1985).

2.2.9. Öğretmenlerin teşvik edilmesi

Yöneticilerin keyifli bir öğrenme ortamını teşvik etme sorumluluklarının önemli bir yönü, öğretmenlerin katkılarını ve başarılarını kabul eden ve teşvik eden bir çerçeve sağlamaktır. Yöneticilerin öğretmenleri ödüllendirmek için kullanabilecekleri kaynaklar sınırlıdır. Öğretmen başarılarının, ister bireysel ister kolektif olsun, takdir edilmesi, motivasyonlarını yükseltir ve okulla daha fazla entegrasyonlarını teşvik eder (Hallinger ve Murphy, 1985; Şişman, 2014).

2.2.10. Öğretimin Teşvik Edilmesi

Başarılı okullar ve sınıflar, öğrenci öğrenimi için yüksek beklentileri açıkça belirlemiştir. Bu standartlar yöneticiler, öğretmenler ve personel arasında öğrenci öğrenimi için yüksek beklentiler oluşturarak eğitimcilerin ve personelin davranışlarında kendini gösteren teşvikleri teşvik eder (Hallinger ve Murphy, 1985).

Öğretim liderliğinin özgünlüğü, bu davranış ve görevlerin yalnızca okul bağlamında yürütülmesinde yatmaktadır. Bu görevin başarıyla yerine getirilmesi, okul müdürlerinin diğer yönetici ve eğitimcilere kıyasla farklı niteliklere sahip olmalarını, daha özerk bir ortamda faaliyet göstermelerini, yeterli kaynaklara sahip olmalarını ve eğitim ve öğretim konularına idari sorumluluklarla eşit ya da daha fazla zaman ayırmalarını gerektirir. Sonuç olarak, öğretim liderliği için gerekli beceri ve fırsatların yetersizliği, öğretimsel liderliği kısıtlayan faktörler olarak ortaya çıkmaktadır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği yapmalarına yönelik beklentiler giderek daha fazla artış göstermektedir Ancak genişleyen bürokratik yapılar, artan ve çeşitlenen okul ihtiyaçları ile sınırlı zaman gibi faktörler, bu liderlik rolünü giderek daha zor hale getirmektedir. Bunun yanı sıra, Türkiye'deki okul yöneticilerine yönelik yeterli eğitim imkanlarının bulunmaması, bu durumu daha da karmaşıklştırmaktadır (Gümüşeli, 1996b).

Öğretim liderliği okula özgü odağı nedeniyle diğer liderlik tarzlarından ayrılmaktadır. Öğrenmeyi ve öğretimsel prosedürleri vurgulayan bir liderlik metodolojisidir. Okul yöneticilerinin öğrenci gelişimi üzerinde dolaylı bir etkisi de vardır. Okul hedeflerini belirleyerek, bu hedeflerle uyumlu yüksek beklentileri teşvik ederek, öğretmen gelişimini

destekleyerek ve gerekli kaynakları sağlayarak öğrenci başarısını etkilerler (Hallinger ve Joseph, 1985).

Bu araştırma Müdür Öğretim Yönetimi Derecelendirme Ölçeği (PIMRS) çerçevesinde yürütülmüştür (Hallinger ve Murphy 1985). PIMRS, Bellibaş vd. (2016) tarafından Türkçeye çevrilmiş ve eğitim programı yönetimi bileşenine ilişkin birkaç soru dışında, ölçeğin Türk kültürüyle genel anlamda uyumlu olduğu belirlenmiştir. Bu çerçevede, öğretimsel liderlik (i) okulun amacının ifade edilmesi, (ii) öğretim ve müfredatın denetlenmesi ve (iii) okul içinde hoş bir öğrenme ortamının teşvik edilmesini kapsamaktadır.

Okulların çağın gereklerine uygun olarak değişim ve dönüşüme uğraması gerekmektedir. Bu değişim ve dönüşüm okul yöneticileri ile başarılı olabilir. Okul müdürlerinin sahip olduğu nitelikler, eğitimin geleceğini şekillendirme potansiyeline sahiptir. Bu nedenle, okulları dönüştürebilecek, özgün, cesur, bilimsel ve eleştirel düşünme becerilerine sahip öğretim liderlerinin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bunun başarılabilmesi için, okul yöneticiliği meslek haline getirilerek, okul yöneticiliği yeterlilikleri ve standartları detaylı çalışmalarla belirlenmeli ve bu yeterliliklerin hangi eğitim süreçleriyle kazandırılacağı net bir şekilde ortaya konulmalıdır (Hamarat, 2019).

Tobias ve Baffert (2010) profesyonel mesleklerin beş geniş özelliğini tanımlamaktadır. Buna göre:

- Bilgiye dayalı uzmanlık, bilimsel araştırma yoluyla elde edilir.
- Mesleki kuruluşlar uygulama standartlarını belirler. Mesleğin icrası değerlendirmeyi, yeterliliğin sürekli olarak değerlendirilmesini ve iyileştirmeyi gerektirir.
- Sosyal prestij ve ekonomik getiri nispeten yüksektir.
- Meslek, uygulamada kayda değer ölçüde özgürlük ve özerklik gerektirir.

Sergiovanni (1992)'ye göre profesyonellik ve liderlik birbirine zıt olan iki kavramdır. Bu iki kavramdan birisine vurgu yapıldığı zaman diğer kavrama olan ihtiyaç ve o kavramın gelişme olasılığı azalmaktadır. Okullarda liderliğe verilen önem arttıkça okulun kalitesi de artmaktadır. Ancak profesyonelliğe verilen önem arttığında liderliğe duyulan ihtiyaç da azalmaktadır. Profesyonellik arttıkça okul müdürlerinin öğretmenleri hedeflere

yönelmek için harcadıkları zaman azalmakta, müdürler daha çok öğretim, eğitim finansmanı, idari konulara daha fazla zaman ayırmaya başlamaktadır

Okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak tanımlanmaması ve değiştirilemeyen sanayi paradigmasından dolayı okul yöneticileri yeterince etkili olamamaktadır. “İnsan” odaklı bir sistem olan okulların, birden fazla boyuttan oluşan karmaşık bir yapısı vardır. İlgili karmaşıklıkların giderilmesinde yöneticiler kaynakları etkili ve verimli bir şekilde yönetmeli, kendisinin ve paydaşlarının çok yönlü profesyonel gelişimini sağlamalı ve herkesi okulun vizyon ve misyonu doğrultusunda yönlendirmelidir (Hamarat, 2019).

Hargreaves ve Fullan (2012)’a göre, profesyonel sermayenin geliştirilmesi için okul yöneticileri ve öğretmenlere odaklanılmalıdır. Onlar için daha iyi çalışma koşulları sağlanmalıdır. Lider odaklı olunmalıdır. Öğretim liderliği de okul ve eğitim-öğretim ile doğrudan bağlantılı olan tek liderlik türüdür. Bu nedenle profesyonel sermayenin geliştirilmesinde, öğretim liderliği önemli rol oynamaktadır. Okul liderliği üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde liderliğin öğrencilerin öğrenme sonuçları üzerinden etkileri olduğu belirlenmiştir. (Hallinger ve Heck, 1996; Heck ve Hallinger, 2015; Leithwood vd., 2008). Öğretim liderliği, okul müdürlerinin eğitimdeki kaliteyi artırma çabalarının temelini oluştururken, bu liderlik anlayışının somut bir örneği olarak yenilikçi uygulamalar, eğitim süreçlerini dönüştürme ve geleceğe taşımada önemli bir rol oynamaktadır.

2.3 Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretim Uygulamaları

Yenilik kavramı başlarda var olan sistemin yenilenmesi anlamında kullanılmıştır. Sonrasında kavram değişikliğe uğramış ve *fikirlerin yeniyiye dönüştürüldüğü çok aşamalı bir süreç* anlamında kullanılmaya başlanmıştır (Baregheh vd, 2009). “Yenilik; bir birey, grup veya toplum tarafından yeni olarak kabul edilen bir fikir, uygulama ya da nesne olarak tanımlanabilir.” (Rogers, 1995). Yenilikçilik ise en genel kavramı ile ‘yenilikçi olma durumu’dur (TDK, 2022). Bireylerin yenilikleri kabul edebilme durumlarına ve yenilikçilik düzeylerine bireysel yenilikçilik adı verilmektedir (Rogers, 2003; Korucu ve Olpak, 2015).

“Yenilik kavramı, günümüzde teknoloji ile benzer şekilde kullanılsa da aslında bir şeyin ‘yeni’ olarak algılanması süreci veya bir olgunun yeni bir şekilde tasarlanmasıdır” (Rogers, 1995). Eğitim araştırmaları açısından yenilik, bir durum veya birey için yeni

olan ve bu yeniliğin kabul edilmesi sonucu değişime yol açan fikir olarak tanımlanmaktadır (Goldsmith ve Foxall, 2003).

Kurumlar büyük bir hızla ve karmaşık bir şekilde değişen dünyaya uyum sağlayabilmek için “yenileşme” kavramına daha fazla önem vermeye başlamıştır. Yenilikçi eğitim programları ile öğrencilere yenilikle ilgili süreçler öğretilmektedir. Böylece yaşadıkları problemlerde daha pratik çözüm üretebilen yöntemlere sahip olmaktadır.

Yenilikçilik, inovasyon, değişim, yeni fikirler gibi kavramlar ile ilişkilendirilmiştir. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, kurum ve kişilerin gelecekte beklenenlerini etkilemektedir. Bu yüzden okulların ve öğretmenlerin yeniliklere uygun davranmaları beklenmektedir. Yenilikçi özelliklere sahip ve yenilikçi uygulamalar kullanan, teknolojiden yararlanan öğretmenlerin okulların ve öğrencilerin niteliklerinin artmasında, öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesinde, daha üretken ve yenilikçi bireylerin yetişmesine ve ülkelerin kalkınmasına yardımcı olmaktadır (Saraç, 2019). Bu nedenle öğretmenlerin yenilikçi uygulamaları kullanması eğitim öğretimin de niteliğini arttıracaktır.

Yenilikçiliğin rolü girişimcilik ile teknoloji kavramlarının arasındaki ilişkiyi belirlemektir (Broughel ve Thierer, 2019). Yenilikçilikte rekabet ortamı oluşmaktadır. Yenilikçi süreçlerin benimsenmesi örgütleri olumlu etkilemektedir (Gopalakrishnan, 2000). Okullar yenilikçiliği geliştirmede giderek daha önemli bir role sahip hale gelmiştir. Ülkelerin gelişmesi, rakiplerini geri bırakması için yaratıcı ve disiplinler arası çalışabilecek insanlara ihtiyaç vardır (Chandra vd., 2021).

Yeni pedagojilere ve yenilikçi öğretim uygulamalarına uyum sağlamak için esneklik, liderlik, iş birliği, mesleki gelişimin sağlanması gerekmektedir. Bu yüzden öğretim liderleri iş birliğine dayalı ve yeniliği destekleyen bir okul ortamı geliştirmelidir. Özellikle liderler 21.yüzyıl becerilerini, iş birliğini fırsatları ve mesleki gelişimi destekleyici bir tutum içerisinde olmalıdır. Okul müdürleri 21.yüzyıl öğrenimini destekleyip geliştirdikçe öğretmenleri de yeniliğe teşvik edecektir. Lider olarak okul müdürünün öğrencilerin gelecekte başarılı olabilmek için ihtiyaç duydukları becerileri sağlama sorumlulukları vardır. Bu nedenle öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmeleri için öğretmenlerini iş birliği içinde çalışarak mesleki gelişimlerini desteklemesi gerekmektedir (Tong ve Razniak, 2017).

Örgütler yenilik süreçlerine girdiğinde, üyelerine çeşitli yenilikler sunmak, bu yenilikleri benimsetmek ve üyelerin yeniliğe uyum göstermesini sağlamak durumundadır. Bu bağlamda, yeniliğin kabul edilmesi veya oluşan değişime karşı direnç gösterilmesi gibi davranışların anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Rogers'ın “Yeniliğin Yayılması Teorisi”, bilgi sistemleri uygulamaları araştırmalarında yaygın bir şekilde kabul görmüş bir teoridir. Bu teoride, yeniliğe uyum aşamasında bilgi toplama ve belirsizliğin azaltılması amacına yönelik bir çerçeve sunulmaktadır.

2.3.1 Yeniliklerin yayılması modeli

Teori gelişen dünyaya ve teknolojiye uyum sağlama ve teknoloji kullanma ile ilgili bakış açısı sağlamaktadır. Rogers (1995) teorisinde yeniliği, “birey veya örgüt tarafından yeni olarak algılanan bir düşünce, uygulama ya da nesne” olarak tanımlamıştır.

Birçok kişiye göre yenilikler çok hızlı yayılmaktadır. Ancak gerçekte birçok yenilik şaşırtıcı derecede yavaş yayılmaktadır. Rogers (1995)'e göre yayılma bir süreçtir. Bir yenilik oluşmaktadır. Belli kanallar ile bu yenilik iletilmektedir. Zamana yayılmaktadır ve sosyal sistem üyeleri tarafından benimsenmektedir. Yani fikirler, bireye yeni görünüyorsa bu bir yeniliktir. Yeniliğin yayılmasını; Kişilerin yeniliği erken ya da geç benimsemesi Yeniliğin avantajları/dezavantajları, uyumluluğu gibi özellikleri etkilemektedir.

2.3.2 Yenilikçilik benimseme kategorileri

Rogers (1958) yenilikleri benimseyenleri, “Yenilikçiler, Öncüler, Sorgulayıcılar, Kuşkucular ve Gelenekçiler” olarak beş farklı kategoride ele almaktadır (Kılıçer, 2011). Yenilikçiler (Innovators), yeni fikirleri denemeye, risk almaya, değişimlere açık kişilerdir. Öncüler (Early Adopters), yol gösteren, değişimde öncülük eden, saygın, bireylere yenilikler ile ilgili bilgiler veren kişilerdir. Sorgulayıcılar (Early Majority), risk almayı fazla sevmeyen, yeniliklere karşı temkinli olan, var olan düzeni fazla bozmak istemeyen kişilerdir. Kuşkucular (Late Majority), yeniliklere karşı çekingen, diğerlerinin baskısı ile yenilikleri kabul edebilen, her şeye şüphe ile bakan kişilerdir. Gelenekçiler (Laggards) ise yenilik konusunda en isteksiz, değişim konusunda önyargılı, yenilikleri en son benimseyen kişilerdir (Rogers, 2003).

Yenilik sürecinin başlamasının ilk aşaması problem ihtiyacının belirlenmesidir. Sonrasında araştırma yapılmakta, yenilik veya fikir ortaya konulmakta (ihtiyaca cevap

verecek şekilde), yenilik teknolojik hale getirilemkte, yayılmakta ve sonuçlar elde edilmektedir (Rogers, 1995).

Yeniliğe uyum sağlama veya yeniliği reddetme kararı verilirken bilgi 5 aşamadan geçmektedir. İlk aşamada (bilgi) kişiler, yenilik ile yenilik kavramının işlevleri konularında bilgi edinmeye çalışır. İkna aşamasında ise, yeniliğin avantaj ve deavantajlarını değerlendirerek, yeniliğe karşı bir tutum geliştirirler. Karar aşamasında ise kişiler yeniliği benimser ya da reddeder. Kişiler bu aşamada diğer kişilerin değerlendirmelerinden de etkilenmektedir. Dördüncü aşamada (uygulama), yenilik kabul edilirse gerçekleşmektedir. Son aşamada (doğrulama) ise birey uyum kararını güçlendirmektedir (Roger, 1995).

2.3.3 Yenilikçiliğin önündeki engeller

Kılıçer (2011)'e göre eğitsel anlamda bireysel yenilikçilikte, bireysel, kurumsal ve toplumsal faktörler yenilikçi bir birey olmanın önünde engel olabilecek etmenler arasındadır. Bireysel engeller arasında kişinin bilgi seviyesi, motivasyonu, iletişim ve empati becerileri, yeniliğe ve değişime olan inancı ve tutumu, risk alabilme kapasitesi gibi unsurlar yer almaktadır. Kurumsal engeller ise, kişinin eğitim aldığı örgütün altyapısı, teknolojiye erişim olanağı, eğitim programlarında yenilikçi yaklaşımların yer alması, eğitici nitelikleri, örgütün vizyonu ve liderlik desteği gibi faktörlerden oluşmaktadır. Ayrıca toplumsal engeller, kişinin yaşadığı toplumun değerleri, normları, politikaları ve aile yapısına dayalı olarak şekillenmektedir.

Eğitimde önemli bir yere sahip olan öğretmenler, değişen beklentileri karşılamak için yenilikleri benimsemeli ve yaratıcı özellikler sergilemelidir (Kocasaraç ve Karataş, 2018). Yenilikçi bir eğitimci, öğrencilerin yaşam ve mesleki yetkinliklerini geliştiren, öğrenme süreçlerine aktif olarak katılan ve sürekli olarak kendini geliştirmeye çalışan kişidir (MEB, 2010).

Öğretmenlerin problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi, yeni fikirlere duyulan ihtiyaç ve dönüşüm gerekliliği inovasyon kavramını ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerin yaratıcı özelliklerinin geliştirilmesi, doğal olarak öğrencilerin problem çözme yeteneklerini ve bireysel yeterliliklerini artıracaktır (Yorulmaz vd., 2018). Kavramla ilgili uluslararası alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların genellikle eğitim kurumlarında inovasyon, kıdemli eğitimciler arasında inovasyon, eğitimde inovasyon süreci, eğitimde inovasyonun sağlanması karşısındaki engeller, değişim ve inovasyonun

eğitimde ilerleme üzerindeki etkisi, eğitimde değerlendirme ve inovasyon, eğitimde inovasyonun ölçülmesi gibi temalara odaklanıldığı söylenebilir (Watt, 2002; Lindsey, 2008; Shen, 2008; Pollock, 2008; Kirkland ve Sutch, 2009; Looney, 2009; OECD, 2009). Aynı şekilde Türkiye'de yapılan çalışmalara göre, ilköğretim inovasyonun gerekliliği, örgütsel değişim ve inovasyon, öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve örgütsel yenilik, öğretmen ve öğrencilerin yenilik ve yeterliklere ilişkin algı ve beklentileri, eğitimde yeniliklerin önündeki engeller ve okullarda yenilik yönetimi ölçeği temalarına odaklanıldığı görülmektedir (Karip, 1997; Özdemir ve Cemaloğlu, 1999; Cemaloğlu, 1999; İnandı, 1999; Beycioğlu, 2004; Taş, 2007; Özata, 2007; Kabakçı, 2008; Aslaner, 2010; Gülşen ve Gökyer, 2010; Bülbül, 2012; Kurtuluş, 2012; Hatipler, 2014).

2.4 Profesyonel Sermaye, Öğretim Liderliği ve Yenilikçi Öğretim Uygulamaları

Nielsen (2014)'in çalışmasına göre öğretmenlerin profesyonel sermaye birikimlerinin yüksek olması liderlik rollerine, özellikle de eğitim kurumları ile doğrudan ilişkili olan öğretim liderliği rollerine erişimlerinin daha yüksek seviyede olmasını sağlamaktadır. Watts ve Richardson (2020)'in uluslararası okullardaki mesleki gelişim ve profesyonel sermaye arasındaki ilişki araştırıldığı çalışmasına göre ise okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerinin öğretmenlerden daha yüksek olduğu ve okul yöneticilerinin çeşitli yöntemlerle, öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin geliştirilmesini destekledikleri belirlenmiştir (Akt. Özlük ve Aypay, 2021). Profesyonel sermayenin etkisi ve kapasitesi arttırıldığında yöneticilerin dönüştürücü özelliklerinin de arttığı, böylece iş birliğine dayalı, gelişime açık eğitim örgütlerinin krizi fırsata çevirebildiği görülmektedir. Eğitim sisteminin temel yapı taşı olan yöneticilerin mesleki ve sosyal gelişimleri ile okullar da gelişimlerini daha kolay sağlamaktadır.

Kitsing vd.,(2016) araştırması, öğrencilerin akademik performanslarının ve sosyal adalet kaygılarının mesleki sermaye ile doğrudan bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Hızla değişen koşullar karşısında, öğrencilerin değişime uyum sağlaması ve olası problemlere pratik ve ileriye dönük çözümler üretmesi yenilikçi eğitimler ile birlikte gerçekleşmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin yenilikçi uygulamalara karşı tutumları, eğitimde yenilikçi uygulamaların etkililiğini ve kalitesini arttırmaktadır (Chandra vd., 2021). Okullar değişen dünyanın ihtiyaçlarını karşılayabilecek bilgi ve donanıma sahip, uygar ve nitelikli üretim-tüketim sahibi insanları yetiştiren, insanların gelecekte yaşamlarına yön verecek olan bilgi ve becerileri kazandırdıkları kurumlardır. Eğer

bireyler ihtiyaç duydukları bu bilgi ve becerileri istedikleri düzeyde elde edemez ise kişilerin yaşantıları, meslekleri, ülkelerin gelişmişlik düzeyleri olumsuz etkilenecektir. Bu nedenle nitelikli insanların yetiştirilebilmesi için okulların etkili yönetilmesi gerekmektedir. Okulların etkili yönetilebilmesi de öğretim lideri olan okul müdürleri tarafından gerçekleştirilmektedir (Gümüşeli, 1996a).

Karar alma sermayesi, sosyal sermaye ve beşeri sermayenin profesyonel sermaye ile eş zamanlı olarak büyümesi, okulların değişime uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır. Profesyonel sermaye ve öğretim liderliğinin birlikte gelişmesi ile birlikte okullarda iş birlikçi öğrenme ortamı oluşturularak öğretmenlerin birbirinden öğrenmesine olanak tanınmaktadır. Profesyonel sermaye geliştirilmesi zor ve karmaşık bir kavram olduğundan dolayı bu süreçte öğretim liderliği bu süreci kolaylaştıran ve destekleyen önemli bir kavram olarak ele alınmaktadır. Ayrıca Paletta vd. (2021) okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının teşvik edilmesinin, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sağlamalarını kolaylaştırdığını ve bu durumun öğretmenlerin yenilikçi öğretim stratejilerini benimseme düzeylerini arttırdığını ifade etmektedir. Araştırmanın sonucunda okul müdürleri profesyonel sermayelerini geliştirse de öğretim lideri becerilerine sahip olmadıkları sürece, öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları üzerinde etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeyleri, öğretim liderliği ve öğretmenlerin yenilikçi uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi önem arz etmektedir.

2.5 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde sırasıyla profesyonel sermaye, öğretim liderliği ve yenilikçi eğitimle ilgili yapılan araştırmalar hakkında bilgiler sunulmuştur.

2.5.1 Profesyonel sermaye ile ilgili araştırmalar

Profesyonel sermaye kavramının ilk kullanımı ekonomi alanlarında olmuştur. Perkin'in (2002) 1989 yılında yayınlanan eserinde profesyonel sermaye kavramını ekonomi anlamında ele almıştır. Buna göre profesyonel sermaye, profesyonel beceri ve uzmanlık üzerinden sürekli gelişim ile desteklenen bir mülkiyet türüdür. Manigart ve Strufy (1997) profesyonel sermaye sağlayıcıları kavramını kullanmışlardır. Burada profesyonel sermaye kavramı uzmanlık ve deneyim gerektiren şirketlerin büyümesine olumlu katkı sağlayan finansal bir kaynak olarak ele alınmıştır.

Hargreaves ve Fullan'ın, 2012 yılında çalışmaları ile profesyonel sermaye kavramını, eğitim literatürüne kazandırmışlardır. Çalışmalarında profesyonel sermayenin yapısı, eğitim sisteminin dönüşümü ve öğretmenler ile okul yöneticileri için önemi konularında bilgiler sunmuştur.

Snow vd. (2015) çalışmalarında profesyonel sermaye için teorik çerçeve ve öğretmen eğitici grubunun profesyonel sermaye üzerine vurgusunu açıkladıktan sonra üç temaya ulaşmıştır. Mesleki sermaye ve iş birlikçi etkinliklerin öğretmen eğitimi ve öğretmen yetiştirme programlarına pozitif yönde etkisinin olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Hargreaves (2016)'in çalışmasında öğrencilerin okuldaki başarılarının kalitesinin artırılmasında ve öğrenci öğrenmelerin geliştirilmesinde en önemli faktörün öğretmenlerin kalitesi olduğunu ifade etmiştir. Çünkü öğrenciler zamanlarının çok büyük bir bölümü okulda öğretmenleri ile geçirmektedir. Öğretmenlerin kalitesinin artırılması için insan sermayesinin geliştirilmesi ile ilgilidir. Öğretimde beşeri sermaye oldukça önemli olduğunu ifade etmiştir.

Adams (2016) tezinde öğretmenlerin müdürlerinin profesyonel sermayelerini geliştirmelerine yönelik algılarını incelemiştir. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmasının nicel sonucuna göre öğretmenlerin müdürlerinin profesyonel sermayelerini geliştirmelerine ilişkin algıları ile öğretmenlerin iş tatminleri arasında ilişki olmadığını belirlenmiştir. Araştırmanın nitel sonuçlarına göre öğretmenlerin iş tatminin, öğrenci ve iş arkadaşları arasındaki bağlılık ve amaç duyguları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Campbell vd. (2016) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki öğrenimleri ile liderlikleri aracılığıyla profesyonel sermayelerini geliştirebilmeleri için politika ve uygulama yaklaşımlarına yönelik beş çıkarımda bulunmuştur. Bunlar öğretmenlerin öğrenim ve liderliklerinin önceliklendirilmesi, profesyonel iş birliği, öğretmenlerin öğrenim ve liderliği için uygun ortaklıklar ve destekleyici bir sistem oluşturulması, Üçüncüsü, öğretmenlerin kendi mesleki öğrenimlerini üstlenmelerinin değerlendirilmesi ve desteklenmesi, Dördüncüsü, öğretmenleri akranlarının öğrenimi ve eğitim iyileştirmelerinin liderleri olarak geliştirilmesi ve sonuncusu öğretmenleri uygulanabilir bilgilerin geliştiricileri ve mobilizatörleri olarak desteklenmesidir.

Ikoma (2016) araştırmasında, 2013 yılı “Öğretme ve Öğrenme Uluslararası Araştırması” (TALIS) verileriyle Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Finlandiya, Japonya ve Singapur

lkelerindeki okul düzeyindeki profesyonel sermaye bileşenlerini analiz etmiştir. Araştırma bulguları, ABD'nin diğerk ülkelerden farklılık gösterdiğine işaret etmektedir.  temel profesyonel sermaye bileşeni incelendiğinde, ABD'nin sosyal sermaye ile karar verme sermayesi açısından, diğerk ülkelere göre daha düşük seviyedeki değerlere sahip olduğu grlmtir. Ayrıca araştırma sonuçları, okul müdürleri ile politika yapıcıların, ABD'de bireysel başarı ve kolektif kültür arasındaki gerilime daha fazla odaklanmalarının, okullarda i birliğine dayalı kültürün oluşturulması ve geliştirilmesi açısından önemli olabileceğini ortaya koymaktadır.

Tong ve Razniak (2017) profesyonel sermaye kavramı ile ilgili literatür analizi yaparak elde ettikleri verileri eğitimcilerin bakış açısı ile yorumlamışlardır. Öğretim liderlerinin profesyonel sermayelerini geliştirmesi için i birlikçi liderlik, mesleki gelişim ve yetişkin eğitimi unsurlarını geliştirmeleri gerekmektedir. Ancak zamanın kısıtlı olması ve verimli yönetilememesi ve okullara verilen maddi desteğin yetersiz olması okullarda profesyonel sermayenin uygulanmasında en sık karşılaşılan engeller olmaktadır. Ayrıca profesyonel sermayenin geliştirilmesinin zor ve karmaşık bir süreç olduğunu bu nedenle okul liderlerinin bu süreçte önemli olduğunu ifade etmektedir. Osmond-Johnson (2017) karma yöntem kullandıkları araştırmasında profesyonel öğrenmenin, ğretmen liderliği aracı rolü ile güçlendirildiği, profesyonel öğrenmenin profesyonel sermayenin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Sanders vd. (2018) full-service toplum okullarında öğretmenlerin rolü üzerinde araştırma yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin profesyonel sermayeleri ve kültürel olarak uygun ve duyarlı pedagoji okulların etkinliklerini açıklamada kilit rol oynadıkları belirlenmiştir.

Coşkun (2018) tezinde, öğretmenleri profesyonel sermaye düzeyini etkileyen değişkenlerin neler olduğunu belirlemeyi amaçlamış ve araştırmasında olgubilim analiz yöntemin yararlanmıştır. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler ğretmenlerinin profesyonel sermaye düzeyinin, bireysel yeterlikleri ve sosyal ilişkilerinden etkilendiğini belirlemiştir. Ayrıca ğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Asya'daki uluslararası okullarda, profesyonel sermaye ve profesyonel gelişim arasındaki ilişkiyi vaka çalışması yönetimi ile inceleyen Watts ve Richardson (2020); uluslararası okullardaki müdürlerinin, öğretmenlere göre daha yüksek profesyonel sermayeye sahip

olduklarını belirlemişlerdir. Okul müdürleri, liderlik rolleri gereği, öğretmenlerin profesyonel sermayesini destekleyecek uygun ortamlar oluşturmaktadır.

Osmond-Johnson ve Fuhrmann, 2022 yılındaki çalışmalarında öğretmen adaylarının profesyonel sermayelerini etkileyen faktörlerini inceleyerek, öğretmen adaylarını destekleyen bir iş birlikçi topluluğun, adayların sosyal, beşeri ve karar alma sermayelerini olumlu yönde etkilediklerini belirlemiştir.

Lee (2022) araştırmasında, Hargreaves ve Fullan'ın (2012) profesyonel sermaye kavramı doğrultusunda, Hong Kong ve Singapur'daki öğretmenlerin risk alma, belirsizlikten kaçınma ve güç mesafe değerlerinin karşılaştırmasını yapmıştır. Araştırma sonucunda profesyonel sermaye düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, dönüşümcü yeteneklerinin de yüksek olduğu, karşılaştırılan değerlerin profesyonel sermayeye dönüştürülme potansiyeli olduğu belirlenmiştir.

Özlük (2023) araştırmasında öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile paylaşımcı liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda Özlük (2023) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği” kullanılmıştır. Analizler sonucunda öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ve paylaşımcı liderlik davranışları arasında olumlu, yüksek düzeyli ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Özkan ve Oğuz (2023) okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerinin belirlenmesi amacıyla altı boyutlu, %58.89 varyans açıklama oranına sahip, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmiştir. Özlük ve Aypay (2021) eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalarda profesyonel sermaye kavramı ve boyutları ile ilgili derleme çalışması yapmıştır.

Berhanu (2024) ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin, öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerini geliştirme uygulamaları ile bu süreçte yaşadıkları zorlukları araştırmıştır. Araştırmasının sonucunda profesyonel sermayenin geliştirilmesinin okulun etkililiğini arttırdığını belirlemiştir.

2.5.2 Öğretim liderliği ile ilgili araştırmalar

Sergiovanni (1998) okullarda başarının arttırılması için bürokratik liderlik, vizyoner liderlik ve girişimci liderliğin yaygın olarak kullanılmasına rağmen istenen başarıya ulaşılamadığını ifade etmektedir. Okullarda başarının arttırılması için öğrencilerin sosyal

ve akademik sermayelerinin, öğretmenlerin entelektüel ve profesyonel sermayelerinin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Araştırmasında liderliği, öğretim liderliğini de kapsayan pedagojik liderlik olarak ele almaktadır. Liderler ve takipçileri ortak amaçlar etrafından birlikte öğrenme ve birlikte sorgulamaktadır. Müdürlerin rol ve sorumluluklarında da liderlik görülmektedir. Okulun amaçları doğrultusunda çalışmakta, okulun kurumsal bütünlüğünü koruyarak ihtiyaçlarını karşılamaya kendini adanmaktadır.

Bellibaş ve Gedik (2014) araştırmasında, özel ve devlet ortaokul kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerini, karma yöntem kullanarak karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda farklı okul türlerinde görev yapan okul müdürlerinin, öğretim liderliği becerilerinin, nicel ve nitel bulgulara göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Nicel bulgulara göre özel okullardaki müdürlerin öğretim liderliği becerileri yüksek çıksa da, nitel bulgulara göre devlet okullarındaki müdürlerin öğretim liderliği becerilerinin yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Hosseingholizadeh vd. (2020), İran'daki okul müdürlerinin öğretim liderliği, öğretmenlerin kolektif yeterliği, öğretmen bağlılığı ve öğretmenlerin mesleki öğrenmesi değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği, öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri üzerinde kısmi aracılık rolü üstlenmektedir.

Bellibaş vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları üzerindeki öğretim liderliğinin etkisinin, öğretmenler arası paylaşılan uygulamalar ve öğrenme etkililiği arasındaki aracılık rolü ile incelemektir. Bu amaç doğrultusunda Türkiye'deki ilkökul ve ortaokullardaki öğretmenlerin liderlik ve sınıf içi uygulamalar arasındaki ilişkide, öğrenme etkililiği ve öğretmenler arası paylaşılan uygulamaların tam aracılık rolü üstlendiği belirlenmiştir.

Gün (2021)'in öğretmenlerin bakış açısıyla okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının, öğretmenlerin mesleki iş birliği ve kolektif sorumluluk düzeyleriyle birlikte ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmasında, öğretmenlerin öğretim liderliği, mesleki iş birliği ve kolektif sorumluluk algılarının genel olarak yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Öğretim liderliği davranışları arasında, okul misyonunun tanımlanması en yüksek ortalama sahipken, öğretim programının yönetimi ile ilgili davranışların ortalaması daha düşük bulunmuştur. Öğretmenlerin bu değişkenlere yönelik algılarında; cinsiyet, medeni durum, eğitim

seviyesi, mesleki kıdem ve okulda görev süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bunun yanı sıra, öğretim liderliği, mesleki iş birliği ve kolektif sorumluluk algıları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Okul düzeyindeki değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri incelendiğinde, öğretim liderliğinin görünürlük boyutu ile öğretmenlerin mesleki iş birliği ve kolektif sorumluluk algılarının doğrudan ve anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dika-Kayabaşı (2022) araştırmasında merkezi sınavlarda performans düzeyi yüksek olan okullarda görev yapan müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına etki eden faktörlerin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonuçları okul yöneticilerinin bu davranışlarında deneyimleri, inançları, kişisel özelliklerinin etkili olduğunu göstermektedir.

Akgöz (2024) tez çalışmasında, 2021-2022 eğitim öğretim yılı Ankara ilindeki merkez ilçelerde bulunan kamu ortaokullarında çalışan 906 öğretmenin görüşü doğrultusunda, ortaokul düzeyindeki öğrencilerinin okul başarıları ile okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları, öğretmen özerkliği ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen özerkliği ve öğretmen öz yeterliği aracılığıyla öğrencilerin akademik başarılarını etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, öğretim liderliğinin, öğrenci başarısına yönelik doğrudan veya dolaylı etkisinin olduğu, okulun amaçlarına ulaşmada kritik bir rol oynadığı ve eğitim-öğretim süreçlerindeki başarıyı artıran önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin, öğretmen özerkliğini ve öğretmen öz yeterliğini destekleyerek sınıf içi süreçleri iyileştirebileceği ve böylece öğrenci başarısını artırabileceği ifade edilmiştir.

Yılmaz (2024) okul müdürlerinin öğretim liderliği ve mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi belirleyerek psikolojik sermayenin aracı etkisinin belirlenmesini amaçladığı çalışmasında araştırmanın değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirlemiştir.

Dolapcı (2024) araştırmasında öğretmenlerin yenileşimci davranışları ile okul müdürlerine ilişkin öğretim liderliği arasındaki ilişkide mesleki iş birliği ve öğretmenlerin bağlılık rollerini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretimsel liderlik açısından incelendiğinde, araştırmasının sonucunda, öğretmenlerin yenileşimci davranışlarının okul müdürünün öğretim liderliğine anlamlı düzeyde ve doğrudan etkisi olduğunu belirlemiştir. Ayrıca

okul müdürünün öğretimsel liderliği ve öğretmenlerin yenileşimci davranışları ile alt boyutları arasında anlamlı ve orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

2.5.3 Yenilikçi öğretim uygulamaları ile ilgili yapılan araştırmalar

Dünya çapında ülkelerde yenilikçi eğitimle ilgili çeşitli çalışmalar planlanmaktadır. Örneğin Science Australia kurulu yenilikçiliği teşvik etmek için beş odak noktası öneren 2030 stratejisi eğitimin de içerisinde olduğu yenilikçiliği teşvik etmek için beş odak noktası öneren bir stratejisi planı önermiştir. Benzer şekilde, Avrupa 2020 stratejileri altında eğitim sektörünün yenilikçi uygulamaları teşvik etmek için Innovation Union stratejileri oluşturulmuştur. Çin’de müfredat yaratıcılık ve yeniliği odak noktasına alarak yeniden tasarlanmıştır. Bu politikaların ortak noktası eğitim sektörüne verilen önemdir (Chandra vd., 2021).

Yurdabakan (2002)’ye göre dünyada yaşanan savaşlar ile birlikte yaşanan göçler eğitim sistemlerinde de değişikliklere gidilmesi gerektiğini göstermektedir. Geleneksel yöntemler yerine kültürlerarası, teknolojinin etkin kullanıldığı, birbirlerine saygılı bireyler olarak yetiştirebilecek bir modele gereksinim duyulmaktadır. Yani eğitim sürekli olmalıdır

Yorulmaz vd., (2018) araştırma sonucuna göre sınıf öğretmeni adaylarının bireysel yenilikçiliklerinin orta düzeyde olduğu ve öğretmenlerin bireysel yenilikçilikte genel olarak sorgulayıcı kategorisinde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin yenilikçi iş davranışları düzeyini belirlemek ve bu davranışların çeşitli değişkenlere göre nasıl farklılaştığını inceleyen Töre (2019), öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı seviyelerinin genel olarak oldukça yüksek olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, özel okulda görev yapan öğretmenlerin fikir üretme ve uygulamaya yönelik puanlarının, devlet okulunda görev yapan öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yenilikçi davranış, yaratıcı düşünme ve yenilik ile ilgili konularda eğitim almış öğretmenlerin, bu konularda eğitim almayan meslektaşlarına göre daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Buna karşılık, öğretmenlerin yenilikçi iş davranış düzeylerinin, meslekte geçirdikleri süre veya aldıkları hizmet içi eğitimlerin niceliğine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlenmiştir.

Saraç (2019)’un ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerini ve demografik değişkenler ile arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçladığı çalışmasının

sonuçlarına göre öğretmenlerin cinsiyet, branş, kıdem, okul kıdemi değişkenleri doğrultusunda farklılık göstermediğini ancak öğretmenlerin evli ya da bekar olmaları durumunda farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yenilikçi düzeylerinin düşük seviyede olduğu belirlenmiştir.

Paletta vd. (2021) 255 okul müdürü ile 10.415 öğretmen grubu ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, okullardaki yenilikçi öğretim yöntemlerinin kabulünü etkileyen unsurları; okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerinin ilgili süreci etkileme durumlarını incelemiştir. Araştırma sonucuna göre okul müdürleri ve öğretmenlerin, iş birlikçi bir kültür, etkili öğrenme ortamı, sürekli mesleki gelişim ve etkili öğretim liderliği konularında benzer görüşe sahip olan okullarda, yenilikçi öğretim uygulamalarının daha yaygın olduğu ifade edilmektedir. Öğretmenlerin belirtilen bu konulara verdikleri önemin artması, yenilikçi öğretim uygulamalarını benimseme ihtimalini de arttırmaktadır.

Demir ve Demir (2023) sınıf öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik tutumları ve öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Buna göre öğretmenlerin yenilikçilik özellikleri cinsiyetleri ile mezun oldukları fakülte demografik değişkenleri açısından farklılık bulunmadığını, mesleki kıdem ve bazı öğretmen gruplarında ise istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkları olduğunu belirlemiştir. Ayrıca öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri ve öğrenmeye dair tutum puanları arasında orta seviyede, anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu ifade edilmektedir.

Wang ve Tian (2023) araştırmasında, Çin’de dağıtımçı lider özelliği gösteren okul müdürlerinin, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını kullanmaları üzerindeki aracılık rolünü incelemeyi amaçlamıştır. İlgili amaç doğrultusunda okul müdürlerinin dağıtımçı lider rollerinin, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamaları kullanmaları üzerinde doğrudan etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca dağıtımçı liderlik ve öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim kullanımı arasındaki ilişkide, öğretmen liderliği ve kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin profesyonel yeterlikleri sıralı bir aracılık rolü oynamaktadır.

Liu ve Zhang (2024) araştırmasında, öğretmenlerin profesyonel sermayesi ile teknoloji destekli öğretim yeniliği arasındaki ilişkiyi ve öğretmenlerin yapılandırmacı inançlarının bu ilişkideki aracılık rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırması sonucunda öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ve teknoloji destekli öğretim yeniliği

arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu ilişkide öğretmenlerin yapılandırmacı inançları aracı rolü üstlenmektedir.



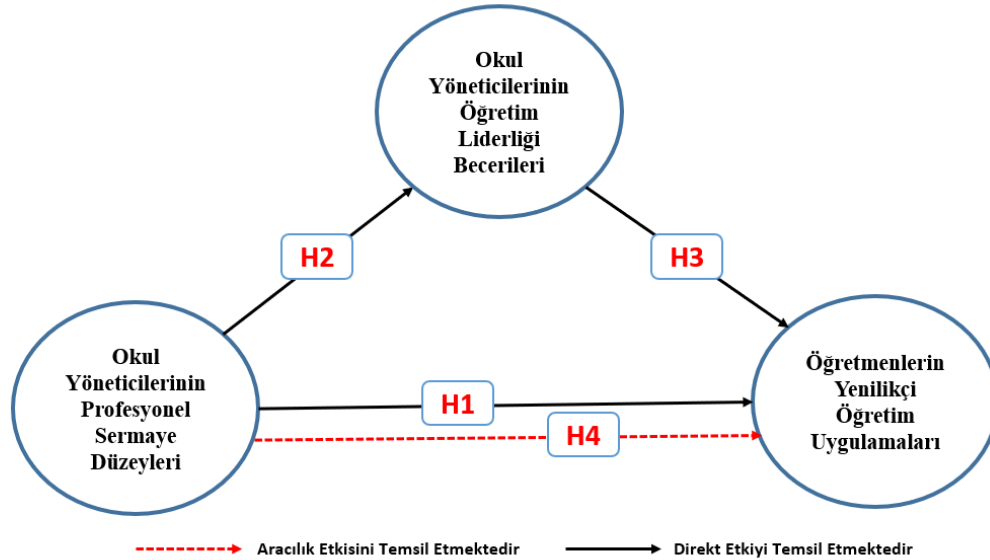
3 YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci, verilerin analiz ve yorumlanması ile kullanılan yöntemler ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları arasındaki ilişkilerde okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerinin aracı rolünün belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir.

Araştırmada profesyonel sermaye, yenilikçi öğretim uygulamaları ve öğretim liderliği arasındaki ilişkileri belirlenebilmesi amacıyla geliştirilen kuramsal modelin test edilmesinde, yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmış; bu doğrultuda geliştirilen modelin geçerli olup olmadığı araştırılmıştır. Bu bağlamda bağımsız değişken okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeyleri, aracı değişken okul yöneticilerinin öğretim liderliği becerileri ve bağımlı değişken de öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamalarıdır. Geliştirilen araştırma modeli Şekil 3.1 de sunulmuştur.



Şekil 3.1 Okul Yöneticilerinin Profesyonel Sermaye Düzeyleri, Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Becerileri ve Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretim Uygulamaları Arasındaki İlişki

Araştırmanın modeli kapsamında oluşturulan hipotezler aşağıda sunulmuştur.

Hipotez 1 (H₁): Öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeylerine yönelik görüşleri ile öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Hipotez 2 (H₂): Öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeylerine yönelik görüşleri ile okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Hipotez 3 (H₃): Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerine yönelik görüşleri ile öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Hipotez 4 (H₄): Öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeylerine yönelik görüşleri ile öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları arasındaki ilişkide, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerine yönelik görüşlerinin aracılık rolü vardır.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 yılı, İstanbul ili Arnavutköy ilçesindeki kamu ilkokul ve ortaokullarında çalışan 2075 öğretmen oluşturmaktadır.

Evreni temsil edecek örneklemin belirlenebilmesi için evrendeki bireylerin seçilme olasılığının birbirine eşit olduğu olasılığa dayalı basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Can, 2020). Bu yöntemle göre evreni oluşturan tüm bireylerin örnekleme seçilme şansları birbirine eşittir (Büyüköztürk vd., 2013).

Evrenin içerisinde örnekleme dahil edilecek öğretmenlerin sayılarının belirlenebilmesi amacıyla $n = \frac{n^o}{1+n^o/N}$ ve $n^o = t^2 * s^2/d^2$ formüllerinden yararlanılmıştır (Bartlett vd. (2001)'den akt. Gürbüz ve Şahin, 2018). Formüldeki “n” simgesi örneklem büyüklüğünü, “N” simgesi evrenin büyüklüğünü, “t” simgesi ise t tablosunda bulunan teorik değeri ifade ederken; “s” simgesi evrendeki tahmin edilebilen standart sapma değerini, “d” simgesi örneklem hatasını temsil etmektedir. Örneklem büyüklüğü %95 güven aralığı çerçevesinde, d değeri 0.05, t değeri 1.96 olarak belirlenerek hesaplanmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2018). Yapılan işlemlerin sonucunda minimum 324 kişiye ulaşılması gerektiği belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmaya dahil edilen örneklem büyüklüğü (495), hesaplanan örneklem büyüklüğünden (324) fazla olduğu için araştırmanın evrenine

genelleme yapılması açısından yeterli olduğu görülmektedir. Araştırma örneklemindeki öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1

Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Özellik	Değişken	f	%
Cinsiyet	<i>Kadın</i>	319	64.4
	<i>Erkek</i>	176	35.6
Eğitim Kademesi	<i>İlkokul</i>	215	43.4
	<i>Ortaokul</i>	280	56.6
Mesleki Kıdem	<i>1-5 yıl</i>	191	38.6
	<i>6-10 yıl</i>	136	27.5
	<i>11-15 yıl</i>	82	16.6
	<i>16-20 yıl</i>	37	7.5
	<i>21 yıl ve üzeri</i>	49	9.9
Öğrenim Düzeyi	<i>Ön lisans</i>	19	3.8
	<i>Lisans</i>	417	84.2
	<i>Lisansüstü</i>	59	11.9
Branş	<i>Sınıf Öğretmeni</i>	218	44
	<i>Sayısal Dersler</i>	89	18
	<i>Sözel Dersler</i>	188	38
Toplam		495	100

Tablo 3.1 incelendiğinde, 319 (%64.4) öğretmenin kadın, 176 öğretmenin (%35.6) erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 215 (%43.4)’inin ilkokulda, 280 (%56.6)’inin ortaokulda görev yaptıkları belirlenmiştir. Araştırma örneklemindeki öğretmenlerin mesleki kıdem dağılımları incelendiğinde 191’inin (%38.6) 1-5 yıl, 136’sının (%27.5) 6-10 yıl, 82’sinin (%16.6) 11-15 yıl, 37’sinin (%7.5) 16-20 yıl ve 49’unun (%9.9) 21 yıl ve üzeri kıdemlerinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenim durumları incelendiğinde 19’unun (%3.8) ön lisans, 417’sinin (%84.2) lisans ve 59’unun (%11.9) lisansüstü eğitim aldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin 218’inin (%44) sınıf öğretmeni, 89’unun (%18) sayısal dersler öğretmeni ve 188’inin (%38) sözel dersler öğretmeni olduğu görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Mevcut araştırmadaki verilerin toplanması için üç ölçme aracı kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği”nden, öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği becerilerini ölçmek amacıyla Hallinger (1982)’in tarafından geliştirilen, Bellibaş vd., (2016) tarafından Türk kültürüne uyarlanan “Okul Müdürlerinin Öğretimsel Yönetimi Değerlendirme Ölçeği”nden ve öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamalarını belirleyebilmek amacıyla ise Süer ve Oral (2021) tarafından geliştirilmiş olan “Öğretmenler İçin Yenilikçi

Pedagoji Uygulamaları Ölçeği”nden yararlanılmıştır. İlgili veri toplama araçları iki bölümde düzenlenmiştir. İlk bölümünde öğretmenlerin cinsiyet, görev yaptığı eğitim kademesi, öğrenim düzeyi, meslekteki kıdem ve branş demografik değişkenlerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Kullanılan ölçeklere yönelik bilgiler alt başlıklar şeklinde sunulmuştur.

3.3.1 Profesyonel sermaye ölçeği

Bu bölümde, öncelikle Profesyonel Sermaye Ölçeği’nin taslak formunun geliştirilme süreci ayrıntılı olarak açıklanmakta, ardından geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri için kullanılan örneklem grubu ve verilerin toplanma süreci açıklanmaktadır.

Ölçeğin geliştirilme sürecinde öncelikle profesyonel sermaye kavramı ile ilgili detaylı bir alan yazın incelemesi yapılmıştır. Sosyal sermaye, beşeri sermaye ve karar alma sermayelerinin alt boyutlarına yönelik 48 sorudan oluşan bir madde havuzu hazırlanmıştır. Maddeler belirlenirken ölçeklerin boyutları ile yapısal ve teorik bağlantılar da göz önünde tutulmuştur. Taslak formu bir Rehberlik ve Psikolojik Danışman, bir Türkçe öğretmeni, bir Ölçme ve Değerlendirme alanında uzman, bir Eğitim Programı ve Öğretim alanında uzman ve beş eğitim bilimleri alanında görev yapan akademisyene gönderilmiştir. Alan uzmanlarından maddeleri açıklık, anlaşılabilirlik, ölçeğin genel yapısına uygunluk, maddelerin yer aldıkları boyutları destekleme ölçütleri doğrultusunda değerlendirmeleri; öngörülen değişiklikleri ilgili maddelerin karşısında bulunan “açıklama” sütununa belirtmeleri talep edilmiştir.

Ölçeğin pilot uygulaması sonrasında ölçek maddeleri yeniden değerlendirilmiş, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulamaları da yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir. Gönüllü katılım formu ve Profesyonel Sermaye Ölçeği’nin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları 2023-2024 akademik yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. İlgili alan yazında (Henson ve Roberts, 2006) DFA uygulamasında ve sonraki süreçte yeni veri setleri üzerinden yapılması gerektiği için analizlerde farklı örneklem ve farklı veri setleri kullanılmıştır. Ölçekler araştırmacı tarafından okullara gidilerek birebir görüşme şeklinde ve Google Forms aracılığı ile online olarak ilgili katılımcılara gönderilerek toplanmıştır.

3.3.1.1 Okul müdürlerine yönelik profesyonel sermaye ölçeği AFA uygulaması

Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği, “her zaman”dan “hiçbir zaman”a kadar derecelendirilen 5 dereceli Likert tipi bir veri toplama aracı şeklinde hazırlanmıştır. AFA için 44 maddeden oluşan bu ölçek, 542 öğretmene uygulanmıştır. Profesyonel Sermaye Ölçeği’nin AFA çalışmasına katılan öğretmenlerin demografik verileri Tablo 3.2’de sunulmaktadır.

Tablo 3.2

Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği AFA Çalışmasına Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine Ait Bulgular

Özellik	Değişken	f	%
Cinsiyet	<i>Kadın</i>	343	63.3
	<i>Erkek</i>	199	36.7
Eğitim Kademesi	<i>İlkokul</i>	223	41.1
	<i>Ortaokul</i>	319	58.9
Mesleki Kıdem	<i>1-5 yıl</i>	205	37.8
	<i>6-10 yıl</i>	152	28
	<i>11-15 yıl</i>	93	17.2
	<i>16-20 yıl</i>	39	7.2
	<i>21 yıl ve üzeri</i>	53	9.8
Öğrenim Düzeyi	<i>Lisans</i>	476	87.8
	<i>Lisansüstü</i>	66	12.2
Branş	<i>Sınıf</i>	176	32.5
	<i>Fen Bilimleri</i>	40	7.4
	<i>Matematik</i>	41	7.6
	<i>Türkçe</i>	56	10.3
	<i>Sosyal Bilgiler</i>	46	8.5
	<i>İngilizce</i>	37	6.8
	<i>Beden Eğitimi</i>	24	4.4
	<i>Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi</i>	32	5.9
	<i>Müzik</i>	8	1.5
	<i>Görsel Sanatlar</i>	7	1.3
	<i>Teknoloji ve Tasarım</i>	6	1.1
	<i>Rehberlik ve Psikolojik Danışma</i>	29	5.4
	<i>Okul Öncesi</i>	14	2.6
	<i>Özel Eğitim</i>	17	3.1
	<i>Bilişim Teknolojileri</i>	9	1.7
Toplam		542	100

Tablo 3.2 incelendiğinde, öğretmenlerin 343’ünün (%63.3) kadın, 199’unun (%36.7) erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 223’ünün (%41.1) ilkokul, 319’unun ise (%58.9) ortaokul kademesinde görev yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde 205’inin (%37.8) 1-5 yıl, 152’sinin (%28) 6-10 yıl süredir, 93’ünün (%7.2) 11-15 yıl süredir, 39’unun (%7.2) 16-20 yıl süredir ve 53’ünün (%9.8) 21 yıl ve üzeri süredir görev yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin

öğrenim durumları incelendiğinde 476'sının (%87.8) lisans ve 66'sının (%12.2) lisansüstü eğitim kurumlarından mezun oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin 176'sının (%32.5) sınıf öğretmeni, 40'ının (%7.4) Fen Bilimleri, 41'inin(%7.6) matematik, 56'sının (%10.3) Türkçe, 46'sının (%8.5) Sosyal Bilgiler, 37'sinin (%6.8) İngilizce, 8'inin (%1.5) Müzik, 24'ünün(%4.4) Beden Eğitimi, 7'sinin (%1.3) Görsel Sanatlar, 17'sinin (%3,1) Özel Eğitim, 29'unun (%5.4) Rehberlik ve Psikolojik Danışma, 14'ünün (%2.6) Okul Öncesi, 6'sının (%1.1) Teknoloji ve Tasarım, 9'unun (%1.7) Bilişim Teknolojileri ve 32'sinin (%5.9) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşlarındaki öğretmenler oluşturmaktadır.

AFA öncesinde ölçeğe ait toplam puanların dağılımına uygun olmayan gözlem değerlerini belirlemek için uç değer analizleri yapılmıştır. Kutu grafiği incelenerek ve z-skoru sonuçlarına göre uç değerler belirlenmiştir. Ölçüm değerleri, ölçüm sonucunun hesaplanan ortalamanın kaç standart sapma altında ya da üstünde olduğunu gösteren standart z puanına dönüştürülmüştür (Can, 2020). Z-skoru sonuçlarına göre değeri -3.5'den küçük veya 3.5'den büyük veriler potansiyel aykırı değerler olarak tanımlandığı için uç değerler ile birlikte veri setinde çıkartılmıştır (Iglewicz ve Hoaglin, 1993; Can, 2020). Buna göre toplanan 609 veriden 67'si uç değer olduğu için veri setinden çıkarılmış ve 542 veri ile AFA yapılmıştır.

Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği'nin AFA uygulamasına ve normal dağılıma uygunluğunu değerlendirebilmek için incelenen 542 verinin çarpıklık değeri -.679 ve basıklık değeri -.109 olarak bulgulanmıştır. Verilere ait çarpıklık-basıklığın -1 ile +1 aralığında değerler aldığından dolayı veriler normal dağılım göstermektedir (Hair vd., 2013).

Comrey ve Lee (1992) örneklem büyüklüğünün 500-1000 katılımcı arasında değer almasını “çok iyi” olarak sınıflandırmaktadır. Ayrıca örneklem büyüklüğünün AFA uygulaması için yeterlilik düzeyi Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik testleri ile belirlenmiştir. İlgili test sonuçları Tablo 3.3'de sunulmuştur.

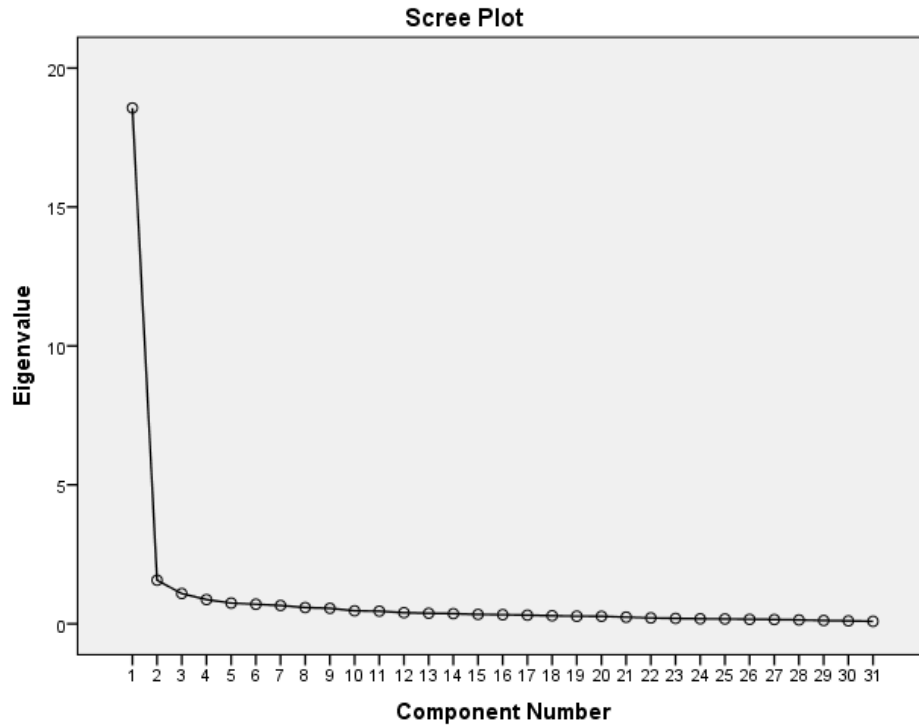
Tablo 3.3

Profesyonel Sermaye Ölçeğinin KMO ve Bartlett Test Sonuçları

KMO Örneklem Yeterlik Ölçütü		.972
Bartlett Küresellik Testi	Ki-Kare	16436.140
	Sd	465
	Sig.	.000

Tablo 3.3'e göre KMO değeri .972 olduğu bulgulanmış ve sonucun “mükemmel” seviyede olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Bartlett Küresellik Testi ile elde edilen ki-kare değerinin ($\chi^2_{465} = 16436.140, p < .05$) anlamlı olduğu belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2011). İlgili sonuçlara göre 542 öğretmenden elde edilen verilerin faktörlenebilir olduğu belirlenmiştir.

Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği'nin faktör desenini belirleyebilmek için Varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Faktör sayısının belirlenebilmesi için, yamaç birikinti grafiği, öz değer ve varyans oranları incelenmiştir. Öz değeri 1 veya 1'den büyük olan faktörler, önemli faktör olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2024). Şekil 3.2'de yamaç birikinti grafiği verilmiştir.



Şekil 3.2

Ölçek Maddelerinin Öz Değerlerine Ait Yamaç Birikinti Grafiği

Ölçeklerin özdeğerleri ve faktör sayısı hakkında bilgi edinmek için kullanılan Şekil 3.2'deki yamaç birikinti grafiği incelendiğinde, önemli kırılma noktalarının ikinci ve üçüncü faktörlerde olduğu görülmektedir. Field (2009)'e göre yamaç birikinti grafiğinde faktör sayısını belirlemek için keskin kırılma noktaları ölçüt olarak alınmaktadır. Bu

doğrultuda üç faktörlü bir ölçek yapısı olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğe ait açıklanan toplam varyans bilgileri Tablo 3.4’de sunulmuştur.

Tablo 3.4

AFA – Açıklanan Toplam Varyans

	Başlangıç özdeğerleri			Çıkartılmış kareli yüklerin toplamı			Döndürülmüş kareli yüklerin toplamı		
	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %
1	18.565	59.888	59.888	18.565	59.888	59.888	8.845	28.532	28.532
2	1.570	5.066	64.954	1.570	5.066	64.954	8.056	25.987	54.518
3	1.089	3.513	68.467	1.089	3.513	68.467	4.324	13.948	68.467

Faktör çıkarma yöntemi: Temel Bileşenler Analizi.

Üç faktörlü bir yapı üzerinde yapılan analizlerde birden fazla faktörde aynı anda bulunan maddeler arası yük değerlerin farkı 0.10 ve üzerinde olmayan maddeler tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2024). İlgili analiz doğrultusunda 2, 9, 11, 15, 17, 18, 21, 32, 38, 40, 42, 43 ve 44. maddeler analizden çıkarılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veri toplama aracının *Liderlik ve İletişim*, *Yönetsel Beceriler* ile *Okul Kültürü ve İklim* olarak isimlendirilen üç boyut ve 31 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Toplam varyansın %28.532’sini liderlik ve iletişim boyutu, %25.987’sini yönetsel beceriler boyutu ve %13.948’ini okul kültürü ve iklim boyutu açıklamaktadır.

Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği’nin faktör deseninin belirlenmesi amacıyla yapılan AFA uygulamasında, her bir maddenin ortak varyans açıklama değerinin, 0.30’dan büyük olması gerekmektedir. Aşağıda sunulan Tablo 3.5 incelendiğinde ölçekte en küçük ortak varyans oranı 1. soru için 0.476 olarak belirlenmiştir. Buna göre analizlerin yapıldığı ortak varyansı açıklama oranları yeterli düzeydedir (Büyüköztürk, 2024).

Tablo 3.5

Geliştirilen Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeğindeki Soruların Ortak Varyans Değerleri

Madde	Ortak Varyans Değeri	Madde	Ortak Varyans Değeri
1	0.476	25	0.695
3	0.656	26	0.717
4	0.698	27	0.747
5	0.807	28	0.724
6	0.799	29	0.715
7	0.759	30	0.665
8	0.730	31	0.639
10	0.603	33	0.690
12	0.758	34	0.687
13	0.752	35	0.691
14	0.502	36	0.725
16	0.651	37	0.693
19	0.541	39	0.768
20	0.532	41	0.643
22	0.710		
23	0.713		
24	0.736		

Tablo 3.6’da 31 maddeden oluşan Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği’nin boyutları, bu boyutları oluşturan maddeler, maddelerin faktör yük değerleri ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları gösterilmiştir.

Tablo 3.6*Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği - AFA Sonuçları*

Faktör-Madde	Faktör Yükleri		
	1	2	3
Liderlik ve İletişim $\alpha=0.967$			
2.Okul müdürüm, mesleki haklarımı savunur.	0.663	0.343	0.314
3.Okul müdürüm bir liderdir.	0.693	0.385	0.263
4.Okul müdürüm, öğretmenlere karşı adildir.	0.806	0.281	0.279
5.Okul müdürüm, öğretmenlere karşı tarafsızdır.	0.792	0.288	0.298
6.Okul müdürüm, öğretmenlere karşı dürüsttür.	0.762	0.290	0.306
7.Okul müdürüm, öğretmenlere saygı duyar.	0.738	0.279	0.328
12.Okul müdürüm, öğretim konusunda farklı fikirlere saygı duyar.	0.595	0.402	0.369
25. Öğretimle ilişkili sorunlar, müdür ve öğretmen iş birliği ile çözülür.	0.626	0.465	0.285
26. Okul müdürüm, alınan kararları net bir şekilde açıklar.	0.613	0.480	0.284
27. Okul müdürüm, okul kaynaklarının kullanımında şeffaf bir yöntem izler.	0.627	0.506	0.205
28. Okul müdürüm, farklı görüşlere açıktır.	0.683	0.472	0.190
29. Okul müdürüm, önerilere açıktır.	0.681	0.412	0.244
30. Okul müdürümün aldığı kararlara güvenirim.	0.676	0.494	0.257
31. Okul müdürüm, öğretmen görevlendirmelerini (nöbet, proje vb.) adil biçimde yapar.	0.674	0.325	0.289
Yönetsel Beceriler $\alpha=0.967$			
13. Okul müdürüm, öğretmenlerin başarılarını ödüllendirir.	0.355	0.532	0.364
14. Okul müdürüm, öğretmenlerin lisansüstü eğitim almasını destekler.	0.247	0.608	0.318
15. Okul müdürüm, öğrenci başarısını takip eder.	0.299	0.692	0.376
16. Okul müdürüm, öğrenci başarısını arttırmaya odaklanır.	0.369	0.677	0.343
17. Okul müdürüm, öğretim süreçlerine liderlik eder.	0.475	0.645	0.307
18. Okul müdürüm, öğretim konusunda güncel gelişmeleri takip eder.	0.366	0.659	0.355
19. Okul müdürüm, kariyer gelişimini destekler.	0.405	0.676	0.311
20. Okul müdürüm, mesleki öğrenmemi destekler.	0.457	0.674	0.290
21. Okul müdürüm, yaptığım öğretimi denetler.	0.331	0.774	0.121
22. Okul müdürüm, denetlediği öğretim etkinliklerime ilişkin geri bildirim sağlar.	0.341	0.758	0.158
23. Okul müdürüm, okulumdaki öğretmenleri denetler.	0.237	0.772	0.111
24. Okul müdürüm, öğretim teknolojilerini kullanmamda beni destekler.	0.342	0.641	0.334
Okul Kültürü ve İklim $\alpha=0.836$			
1. Okulumda düzenli olarak sosyal etkinlik gerçekleştirilir.	0.111	0.294	0.614
8. Okulumda 'biz' duygusu hâkimdir.	0.413	0.280	0.595
9. Okulumda çalışmaktan mutluluk duyarım.	0.410	0.166	0.750
10. Okulumda kendimi güvende hissedirim.	0.433	0.222	0.718
11. Bireysel başarıdan çok okulun başarısı önemlidir.	0.287	0.290	0.580
Açıklanan Varyans=%68.467			
Ölçek Toplam $\alpha=0.976$			

*Varimax Rotasyonu

Tablo 3.6 incelendiğinde elde edilen üç faktör, toplam varyansın %68.467'sini açıklamaktadır. Merenda (1997)'ya göre faktörlerin varyans açıklama oranı en az %50 olmalıdır. Buna göre Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği'nin toplam varyansı açıklama oranı yeterli düzeydedir. Ölçeğin 14 maddesi Liderlik ve İletişim, 12

maddesi Yönetmel Beceriler ve 5 maddesi Okul Kültürü ve İklim boyutlarında yer almaktadır. Liderlik ve İletişim boyutunda yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0.532 ile 0.963, Yönetmel Beceriler boyutunda yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0.532 ile 0.774, Okul Kültürü ve İklim boyutunda yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0.580 ile 0.750 arasında oldukça yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır (Büyüköztürk, 2024).

Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği'nin güvenilirlik değerleri Cronbach Alpha katsayıları ile hesaplanmıştır. Güvenirlik ölçme sonuçlarının hatalardan arındırılma derecesi olarak adlandırılmaktadır (Can, 2020). Birinci alt boyut olan Liderlik ve İletişim'in Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının 0.967, ikinci alt boyut olan Yönetmel Beceriler'in Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının 0.953 üçüncü alt boyut olan Okul Kültürü ve İklim'in Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının 0.836 olduğu belirlenmiştir. Profesyonel Sermaye Ölçeği'nin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının 0.976 değerinde olduğu bulgulanmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin güvenilir olduğu belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2024).

3.3.1.2 Profesyonel sermaye ölçeği DFA uygulaması

AFA sonucunda 31 madde ve üç boyuttan oluşan ölçek yapısını doğrulayabilmek için DFA yapılmıştır. DFA öncesinde ölçeğe ait toplam puanların dağılımına uygun olmayan gözlem değerlerini belirlemek için uç değer analizleri yapılmıştır. Kutu grafiği incelenerek ve z-skoru sonuçlarına göre uç değerler belirlenmiştir. Ölçüm değerleri, ölçüm sonucunun hesaplanan ortalamanın kaç standart sapma altında ya da üstünde olduğunu gösteren standart z puanına dönüştürülmüştür. Z-skoru sonuçlarına göre değeri -3.5'den küçük veya 3.0'dan büyük veriler potansiyel aykırı değerler olarak tanımlandığı için uç değerler ile birlikte veri setinde çıkartılmıştır (Iglewicz ve Hoaglin, 1993; Can, 2020). Buna göre toplanan 414 veriden 43'ü uç değer olduğu için veri setinden çıkarılmış ve 371 veri ile DFA yapılmıştır.

DFA'da kullanılacak örneklem büyüklüğü ile ilgili alan yazında çeşitli çalışmalar mevcuttur. Jackson'a (2001) göre örneklem büyüklüğünün minimum 200-400 arasında olması gerektiği, Norusis'e (2005)'e göre en az 300 olması gerektiği, Comrey ve Lee (1992), 300 kişiden oluşan örneklem büyüklüğünün "iyi düzeyde" olduğu ifade etmiştir. Stevens (2002) örneklem büyüklüğünü madde sayısı ile ilişkilendirerek, ölçekteki her bir madde için 5-20 aralığında katılımcıya ulaşılması gerektiğini ifade etmiştir.

Verilerin normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesinde, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş; verilerin çarpıklık değeri -.518 ve basıklık değeri -.497 şeklinde belirlenmiştir. Çarpıklık-basıklık değerleri-1 ve +1 aralığında olması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Hair vd., 2013; Çokluk vd., 2016; Can, 2020). Ölçeğin tamamına ve alt boyutlara ait normallik testi değerleri Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7

Normallik Testi

Tanımlayıcı İstatistik Değerleri					
	<i>N</i>	<i>Çarpıklık</i>		<i>Basıklık</i>	
	<i>Statistics</i>	<i>Statistics</i>	<i>Std. Error</i>	<i>Statistics</i>	<i>Std. Error</i>
Liderlik ve iletişim boyutu	371	-.677	.127	-.383	.253
Yönetmel beceriler boyutu	371	-.463	.127	-.455	.253
Okul kültürü ve iklim boyutu	371	-.461	.127	-.483	.253
Toplam (Listwise)	371	-.518	.127	-.497	.253

Tablo 3.7 incelendiğinde liderlik ve iletişim boyutunun çarpıklık değeri -.677 ve basıklık değeri -.383, yönetmel beceriler boyutunun çarpıklık değeri -.463 ve basıklık değeri -.455, okul kültürü ve iklim boyutunun çarpıklık değeri -.461 ve basıklık değeri -.483 olarak bulgulanmıştır. Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği’nin DFA uygulamasına katılan öğretmenlere ait demografik bilgilere ilişkin bulgular, Tablo 3.8’de sunulmuştur.

Tablo 3.8

Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği DFA Çalışmasına Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Özellik	Değişken	f	%
Cinsiyet	<i>Kadın</i>	250	67.4
	<i>Erkek</i>	121	32.6
Eğitim Kademesi	<i>İlkokul</i>	99	26.7
	<i>Ortaokul</i>	272	73.3
Mesleki Kıdem	<i>1-5 yıl</i>	174	46.9
	<i>6-10 yıl</i>	108	29.1
	<i>11-15 yıl</i>	48	12.9
	<i>16-20 yıl</i>	29	7.8
	<i>21 yıl ve üzeri</i>	12	3.2
Öğrenim Düzeyi	<i>Lisans</i>	326	87.9
	<i>Lisansüstü</i>	45	12.1
Branş	<i>Sınıf</i>	61	16.4
	<i>Fen Bilimleri</i>	32	8.6
	<i>Matematik</i>	42	11.3
	<i>Türkçe</i>	37	10
	<i>Sosyal Bilgiler</i>	61	16.4
	<i>İngilizce</i>	40	10.8
	<i>Beden Eğitimi</i>	16	4.3
	<i>Din Kültürü ve Ahlak</i>	34	9.2
	<i>Bilgisi</i>		
	<i>Müzik</i>	3	0.8
	<i>Görsel Sanatlar</i>	7	1.9
	<i>Teknoloji ve Tasarım</i>	3	0.8
	<i>Rehberlik ve Psikolojik</i>	8	2.2
	<i>Danışma</i>		
	<i>Okul Öncesi</i>	20	5.4
	<i>Özel Eğitim</i>	3	0.8
	<i>Bilişim Teknolojileri</i>	4	1.1
Toplam		371	100

Tablo 3.8 incelendiğinde, öğretmenlerin 250'sinin (%67.4) kadın, 121'inin (%32.6) erkek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin 99'unun (%26.7) ilkokul, 272'sinin (%73.3) ortaokul eğitim kademesinde görev yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin 174'ünün (%46.9) 1-5 yıl arası süredir, 108'inin (%29.1) 6-10 yıl arası süredir, 48'inin (%12.9) 11-15 yıl arası süredir, 29'unun (%7.8) 16-20 yıl arası süredir ve 12'sinin (%3.2) 21 yıl ve üzeri süredir çalıştıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin 326'sının (%87.9) lisans ve 45'inin (%12.1) lisansüstü mezunu oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin 61'inin (%16.4) Sınıf öğretmeni, 32'sinin (%8.6) Fen Bilimleri öğretmeni, 42'sinin (%11.3) Matematik öğretmeni, 37'sinin (%10) Türkçe öğretmeni, 61'inin (%16.4) Sosyal Bilimler öğretmeni, 40'ının (%10.8) İngilizce öğretmeni, 3'ünün (%0.8) Müzik öğretmeni, 16'sının (%4.3) Beden Eğitimi öğretmeni, 7'sinin (%1.9) Görsel Sanatlar öğretmeni, 3'ünün (%0.8) Özel Eğitim öğretmeni, 8'inin (%2.2) Rehberlik ve Psikolojik Danışman, 20'sinin (%5.4) Okul Öncesi öğretmeni, 3'ünün (%0.8) Teknoloji

ve Tasarım öğretmeni, 4'ünün (%1.1) Bilişim Teknolojileri öğretmeni ve 34'ünün (%9.2) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olduğu belirlenmiştir.

Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği'nin, DFA sonucu elde edilen uyum indeks değerleri Tablo 3.9'da sunulmuştur.

Tablo 3.9

Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği DFA Sonucu Belirlenen Uyum İyiliği Değerleri

RMSEA	NFI	CFI	GFI	NNFI	IFI	TLI	χ^2	χ^2/sd
.07	.869	.907	.965	.897	.908	.897	1297.919	3.088

Tablo 3.9'da sunulan sonuçlara göre ölçeğin uyum iyiliği değerlerinin, kabul edilebilir sınırlar içerisinde bulunmadığı görülmektedir. Modifikasyon önerileri doğrultusunda 3-4., 5-6., 8-9., 15-16., 16-20., 17-18., 18-19., 19-21., 21-22., 23-24., 29-30. maddelerin hata terimleri ilişkilendirilerek aralarında yeni kovaryanslar oluşturulmuştur.

Hargreaves ve Fullan (2012) liderliği profesyonel sermayenin bileşeni olarak ele almaktadır. Liderler okuldaki iş birlikçi kültürün oluşturularak sürdürülmesinde, alınan kararların etkili ve güvenilir olmasında, öğretmen-veli-öğrenci-yönetici iletişim sürecini optimize edilmesinde ve okul başarısının artmasında en önemli rolü üstlenmektedir. Dolayısıyla liderlik özelliklerinin birbiri ile bağlı olması, maddelerin de arasında modifikasyon yapılmasına neden olmuştur. Okul müdürünün öğretmenlere karşı adil, tarafsız, dürüst, saygılı olması liderlik özellikleri ile ilişkilidir. Müdürün öğretim etkinliklerini denetleyerek geri bildirim sağlaması iletişimi güçlendirmekte ve öğretimin daha verimli geçmesini sağlamaktadır (Leithwood vd., 2004). Farklı görüş ve öneriler doğrultusunda alınan kararların okulda güven ortamı oluşmasını sağlamaktadır. Liderliğin etkili olabilmesi için etkili iletişimin önemli olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin öğretmenlerin ve okuldaki öğretimin denetleyerek geri bildirim vermesi, açık ve net hedeflerin belirlenmesi iş birliğini arttırmaktadır (Hattie, 2009).

Okul müdürünün öğretmenleri mesleki ve kariyer gelişimlerini desteklemesi (Guskey, 2002), öğretimi ve öğretmenleri denetleyerek geri bildirim vermesi (Hattie ve Timperley, 2007), öğretime liderlik ederek güncel gelişmeleri takip etmesi (Leithwood vd., 2004) öğrenci başarısını olumlu yönden etkileyen faktörlerdir. Okulda biz duygusunun hakim olması yapılan işten alınan doyum ve mutluluğu da arttırmaktadır. Bu da sosyal sermaye, güven, iş birliği ve paylaşım kültürünün gelişimini ifade etmektedir. Bu modifikasyon, okul liderliğinin öğrenci öğrenme üzerindeki etkilerini vurgulayan güncel araştırmalarla

desteklenmiştir. Bu bağlamda verilen maddelerin ilişkilendirilmesi modifikasyonların gerekliliğini desteklemektedir.

Tablo 3.10

Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği DFA Uyum İndeks Değerleri

Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Değer	İlgili Kaynak	DFA
Örneklem sayısı	Madde (31*5=155)	Kass ve Tinsley (1979)	371
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	Sümer (2000)	3.0
RMSEA	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	Hooper vd. (2008)	.07
NFI	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003	.86
CFI	$0.90 \leq CFI \leq 1.00$	Hu ve Bentler (1999), Steiger (2007)	.90
IFI	$0.90 \leq IFI \leq 0.95$	Baumgartner ve Homburg (1996)	.90
GFI	$0.95 < GFI$	Uslu (2015)	.96
TLI	$0.90 \leq TLI \leq 1.00$	Schermelleh-Engel ve Moosbrugger. (2003)	.89

DFA uygulamasının gerçekleştirildiği örneklem büyüklüğünün, ölçekteki madde sayısının en az beş katı büyüklükte bir değerde olması gerekmektedir (Kass ve Tinsley, 1979). Tablo 3.10'a göre DFA için 371 kişiden veri toplanmıştır. Belirlenen 3.088 değerindeki χ^2/sd değerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu ifade edilebilir. Hooper vd. (2008)'ne göre RMSEA, .05 veya bu değer altında bir değere sahip ise iyi uyum, .05 ve .08 aralığında bir değere sahip ise yeterli uyum göstergesi şeklinde yorumlanmaktadır. Araştırmada ölçeğin RMSEA değerinin .07 olduğundan dolayı modelin yeterli uyum düzeyini sahip olduğu saptanmıştır.

Modelin NFI değerinin .86, CFI değerinin .90, IFI değerinin .90, GFI değerinin .96 ve TLI değerinin .89 olduğu ve değerlerin tümünün kabul edilebilir aralıklarda olduğu bulgulanmıştır (Tucker ve Lewis, 1973; Hu ve Bentler (1999); Schermelleh-Engel vd., 2003; Steiger, 2007; Uslu, 2015). Sonuç olarak üç boyuttan oluşan Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği'nin yapısının doğrulandığı belirlenmiştir (Tablo 3.10).

Ölçeğin güvenirlik değerleri Cronbach Alpha, Bileşik Güvenirlik katsayıları (Composite Reliability) ve McDonald's Omega ve ile hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin güvenirlik değeri 0.968; liderlik ve iletişim boyutu için güvenirlik değeri 0.957, yönetsel beceriler boyutu için güvenirlik değeri 0.936 ve okul kültürü ve iklim boyutunun güvenirlik değeri 0.789 şeklinde belirlenmiştir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 0.70 ve üzerinde olması, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Durmuş vd., 2013). Ölçeğin McDonald's Omega katsayısı ise 0.957 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar bağlamında

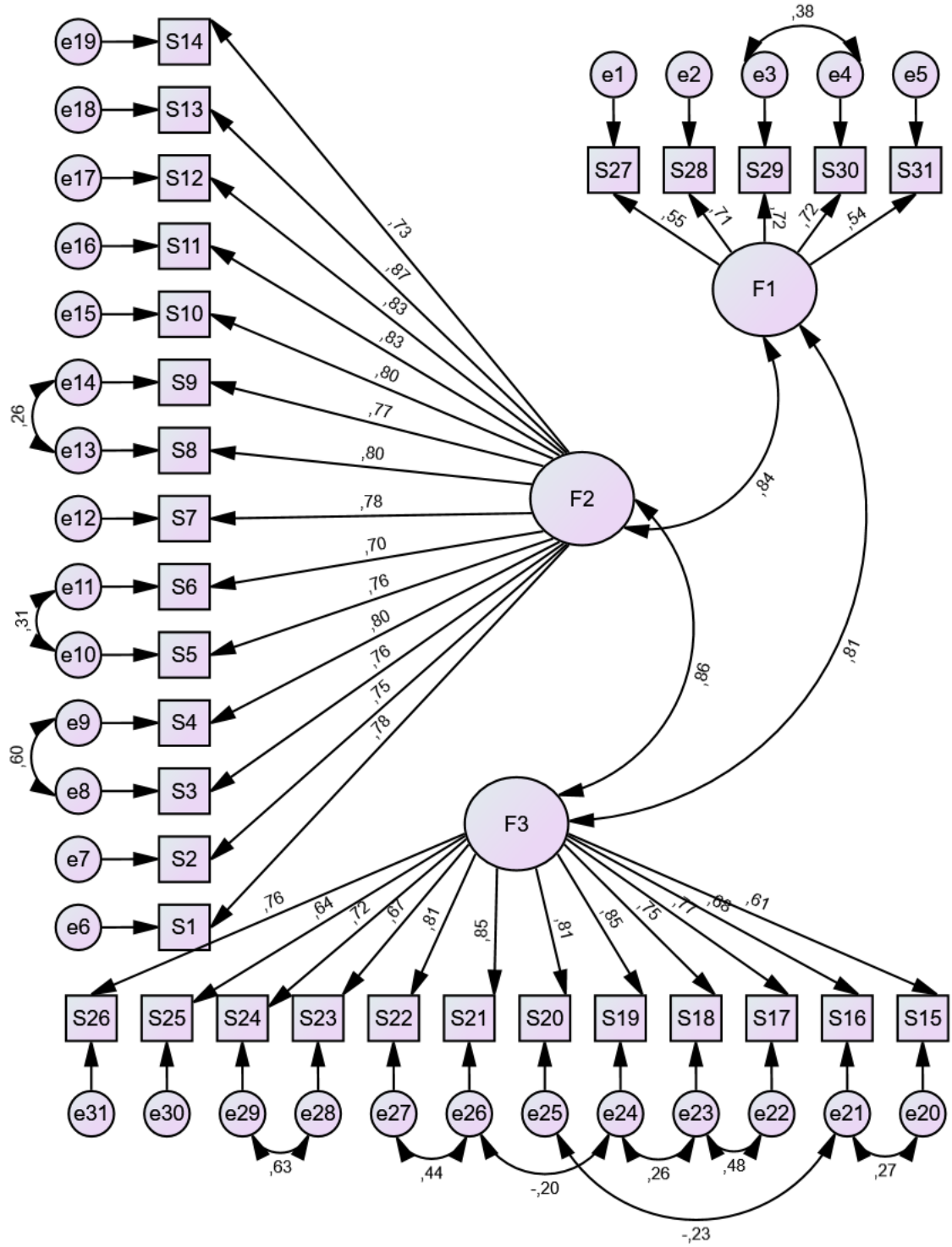
incelendiğinde liderlik ve iletişim boyutunun McDonald's Omega katsayısının 0.947, yönetsel beceriler boyutunun 0.899 ve okul kültürü ve iklim boyutunun katsayısının 0.773 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin bileşik güvenirlik katsayısının 0.968, liderlik ve iletişim alt boyutu bileşik güvenirlik katsayısının 0.926, yönetsel beceriler boyutunun bileşik güvenirlik katsayısının 0.944 ve okul kültürü ve iklim boyutunun bileşik güvenirlik katsayısının 0.913 olduğu belirlenmiştir. Bileşik güvenirlik katsayısının 0.70 ve üzerinde değer aldığından dolayı ölçeğin güvenilir olduğu saptanmıştır (Hair vd., 2013). Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği'nin boyutlarındaki maddelerin korelasyon değerlerinin 0.30'un üzerinde olduğu bulunmuştur. Analizler sonucunda Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği'nin güvenirlik analizi sonuçlarına ait bulgular Tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3.11

Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları

Boyut	Cronbach Alpha(α)	McDonald's Omega(ω)	Bileşik Güvenirlik (CR)
Liderlik ve İletişim	0.957	0.947	0.926
Yönetsel Beceriler	0.936	0.899	0.944
Okul Kültürü ve İklim	0.789	0.773	0.913
Toplam	0.968	0.957	0.968

Yapılan DFA doğrultusunda Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği'nin gözlenen ve gizil değişkenler arasında bulunan ilişkiler Şekil 3'de sunulmaktadır. Şekil 3'deki, F3 "liderlik ve iletişim", F2 "yönetsel beceriler" ve F1 "okul kültürü ve iklim" boyutunu göstermektedir. Yapılan analizler doğrultusunda, ölçek maddelerinin örtük değişkenleri açıklamada yeterli standardize edilmiş değerlere sahip olduğu gözlemlenmiştir.

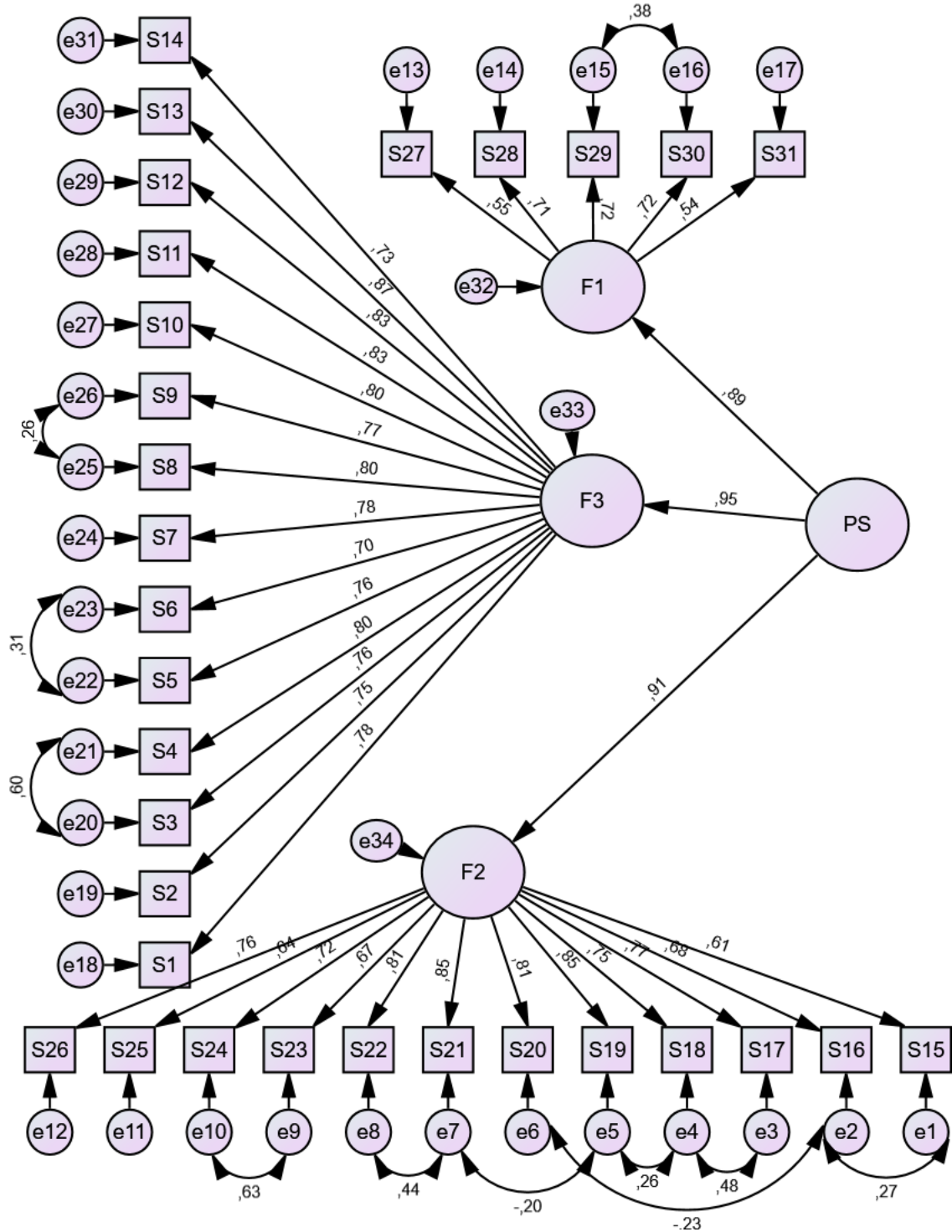


Şekil 3.3

Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği DFA Uygulaması Sonucunda Bulunan Değişkenler Arası İlişkiler

Profesyonel Sermaye Ölçeği'nin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen liderlik ve iletişim, okul kültürü ve iklim, yönetsel beceriler boyutlarının, profesyonel sermaye değişkenini temsil etme durumunu belirlemek amacı ile ikinci düzey doğrulayıcı

faktör analizi uygulanmıştır. Profesyonel Sermaye Ölçeği için gizil değişkenler arası ilişkiler temel alınarak yapılan ikinci düzey DFA diyagramı Şekil 3.4’te sunulmuştur.



Şekil 3.4

Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği 2. Düzey DFA Uygulaması Sonucu Değişkenler Arası İlişkiler

Şekil 3.4'e göre, F1 (okul kültürü ve iklim) gizil değişkeninin faktör yükleri .54-.72, F2 (liderlik ve iletişim) gizil değişkeninin faktör yükleri .61-.85 ve F3 (yönetimsel beceriler) gizil değişkeninin faktör yükleri .70-.87 arasında değişmektedir. Modelin uyum indeks değerleri Tablo 3.12'de sunulmuştur.

Tablo 3.12

Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği İkinci Düzey DFA Uyum İndeks Değerleri

Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Değer	İlgili Kaynak	DFA
Örneklem sayısı	Madde (31*5=155)	Kass ve Tinsley (1979)	371
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	Sümer (2000)	3.0
RMSEA	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	Hooper vd. (2008)	.07
NFI	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003	.87
CFI	$0.90 \leq CFI \leq 1.00$	Hu ve Bentler (1999); Steiger (2007)	.90
IFI	$0.90 \leq IFI \leq 0.95$	Baumgartner ve Homburg (1996)	.90
GFI	$0.95 < GFI$	Uslu (2015)	.96
TLI	$0.90 \leq TLI \leq 1.00$	Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, (2003)	.89

Tablo 3.12'ye göre, Profesyonel Sermaye Ölçeği'nin ikinci düzey DFA uygulaması sonucuna göre, χ^2/sd değeri 3.0, RMSEA değeri .07, NFI değeri .87, CFI değeri .91, IFI değeri .91, GFI değeri .96 ve TLI değeri .90 olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular sonucunda, üç faktörden oluşan yapının uyum değerlerinin yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir.

3.3.2 Öğretimsel liderlik ölçeği (PIMRS)

Hallinger ve Murphy (1985)'nin, öğretim liderliği paradigmasına dayalı geliştirdiği ölçeği, Bellibaş vd. (2016) Türk toplumuna uyarlamıştır. Bu nedenle araştırmacılar tarafından, Hallinger ve Murphy (1985)'nin geliştirdiği ölçekten, Türk eğitim sisteminin merkezîyetçi yapısı nedeniyle müfredat organizasyonu alt boyutunu kaldırmışlardır. Bu çalışmada, Bellibaş vd. (2016) tarafından Türk kültürüne uyarlanan “Okul Müdürlerinin Öğretimsel Yönetimi Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 9 boyut ve 44 ifadeden oluşmaktadır. Ölçek boyutları şu şekildedir:

- Okul için hedef koyma
- Okul hedeflerini paylaşma
- Öğretimi denetleme ve değerlendirme
- Öğrenci başarısını takip etme
- Öğretime harcanan zamanı kontrol etme
- Okulda görünür olma

- Öğretmenleri teşvik etme
- Mesleki gelişimi destekleme
- Öğrenmeyi teşvik etme

PIMRS ölçeğinin kuramsal anlamda ölçek yapısı test edilerek geçerliliği kanıtlandığı için çalışmada kullanılan verilere göre öğretimsel liderlik ölçeğinin DFA gerçekleştirilmiştir. DFA uygulamasına geçmeden önce öğretimsel liderlik ölçeğinin güvenirlik düzeyini belirlenebilmesi amacıyla Cronbach Alpha güvenirlik analizi yapılmış ve ilgili analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 3.13 sunulmuştur. İlgili değerlere göre ölçeğin Cronbach Alpha katsayılarının 0.70 ve üzerinde olması nedeniyle söz konusu ölçek güvenirliği sağlanmıştır (Durmuş vd., 2013).

Tablo 3.13

Öğretimsel Liderlik Ölçeği DFA Güvenirlik Sonuçları

Boyut	Cronbach Alpha (α)
Okul İçin Hedefler Koyma	0.917
Okul Hedeflerini Paylaşma	0.892
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	0.880
Öğrenci Başarısını Takip Etme	0.913
Öğretime Harcanan Zamanı Kontrol Etme	0.845
Okulda Görünür Olma	0.870
Öğretmenleri Teşvik Etme	0.905
Mesleki Gelişimi Destekleme	0.931
Öğrenmeyi Teşvik Etme	0.919
Öğretimsel Liderlik Ölçeği	0.980

Öğretimsel liderlik ölçeği DFA uygulamasına kamu ilkokul ve ortaokullarında görev yapan 298 öğretmen katılmıştır. İlgili analiz sonuçları Tablo 3.13’de sunulmuştur.

Tablo 3.14

Öğretimsel Liderlik Ölçeği DFA Uygulaması Sonucu Elde Edilen Uyum İndeksleri

Uyum ölçütü	Kabul edilebilir değer	Kaynak	DFA
Örneklem sayısı	Madde (31*5=155)	Kass ve Tinsley (1979)	298
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	Sümer (2000)	2.441
RMSEA	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	Hooper vd. (2008)	.070
NFI	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003	.836
CFI	$0.90 \leq CFI \leq 1.00$	Hu ve Bentler (1999); Steiger (2007)	.895
IFI	$0.90 \leq IFI \leq 0.95$	Baumgartner ve Homburg (1996)	.896
GFI	$0.95 < GFI$	Uslu (2015)	.724
TLI	$0.90 \leq TLI \leq 1.00$	Schermelleh-Engel ve Moosbrugger (2003)	.886

Tablo 3.14 incelendiğinde yapılan DFA sonucunda ölçek yapısının ideal ve ideale yakın değerler göstererek doğrulandığı belirlenmiştir. Yapılan DFA sonucunda, gözlenen ve örtük değişkenler arasındaki ilişkiler Şekil 3.5’de sunulmuştur.



3.3.3 Öğretmenler için yenilikçi pedagoji uygulamaları ölçeği

Öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamalarının belirlenebilmesi için “Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Uygulamaları Ölçeği” kullanılmıştır. Süer ve Oral (2021) tarafından geliştirilen ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.95 olan ve 5li likert tipinde geliştirilen ölçeğin tek boyutunda 46 madde bulunmaktadır.

Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Uygulamaları Ölçeği’nin kuramsal anlamda ölçek yapısı test edilerek geçerliliği kanıtlandığı için çalışmada kullanılan verilere özgü ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. DFA uygulamasına geçmeden önce ölçeğin güvenirlik düzeyini belirlemek için yapılan Cronbach Alpha güvenirlik analizi yapılmış; ilgili analiz sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.70 ve üzerinde olması nedeniyle söz konusu ölçek güvenirliği sağlanmış olarak kabul edilmiştir (Durmuş vd.).

Öğretmenler için yenilikçi pedagoji uygulamaları ölçeği için yapılan DFA uygulamasına kamu ilkokul ve ortaokullarında çalışan 394 öğretmen katılmıştır. İlgili analiz sonucu elde edilen uyum indeksleri ve ölçek maddeleri arasında bağlantı yapılması sonucu yenilenen uyum indekslerini gösteren değerler aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 3.15

Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Uygulamaları Ölçeği DFA Uygulamasından Elde Edilen Uyum Değerleri

Uyum Değerleri								
RMSEA	SRMR	CFI	IFI	GFI	TLI	NNFI	χ^2	χ^2/sd
.091	.068	.735	.736	.608	.723	.723	4197.457	4.244

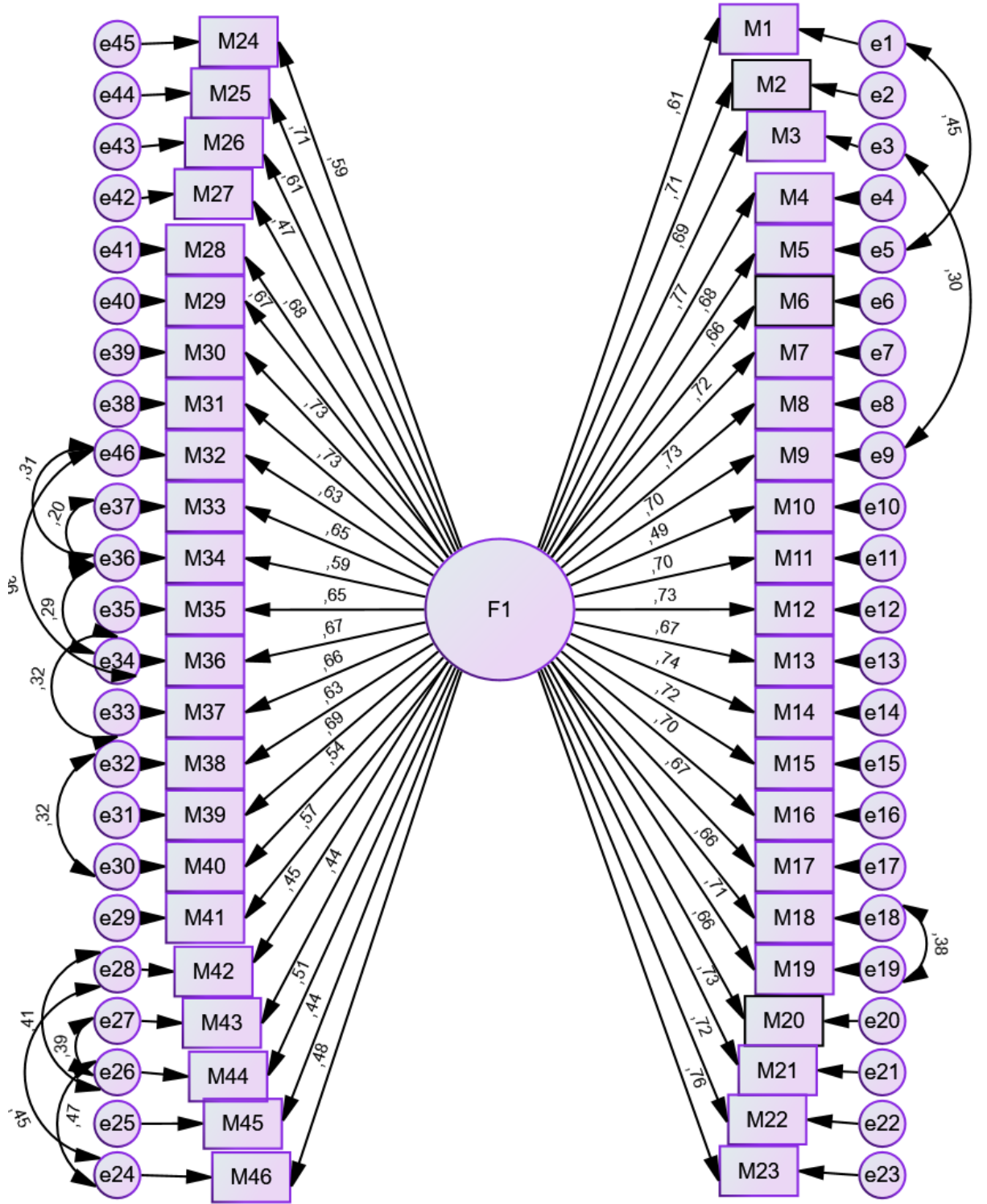
Tablo 3.15’e göre ölçeğin uyum değerlerinin, kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer almadığı belirlenmiştir. Bu nedenle ölçekteki madde hata terimleri arasındaki kovaryans değerleri incelenerek yüksek düzeyde kovaryans gösteren, birbirine yakın değişkenlerin ölçme olasılığı yüksek olan madde hata terimleri birbiri ile ilişkilendirilmiştir. Bu doğrultuda 43-44, 44-46, 43-46, 42-44, 5-1, 18-19, 32-36, 36-34, 32-34, 36-37, 38-40, 33-34, 3-9, 42-46. sorular arasında yeni kovaryanslar oluşturulmuştur. Bu şekilde gerçekleştirilen modifikasyonlara ait değerler Tablo 3.16’da sunulmuştur.

Tablo 3.16

Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Uygulamaları Ölçeği Modifikasyonlardan Sonra Gerçekleştirilen DFA Uyum İndeksleri

Uyum ölçütü	Kabul edilebilir değer	Kaynak	DFA
Örneklem büyüklüğü	Madde (46*5=230)	Kass ve Tinsley (1979); Stevens (2002)	394
χ^2	$\chi^2/sd < 5$	Kelloway (1998)	3.33
RMSEA	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	Hooper vd., (2008); McCallum vd., (1996)	.07
SRMR	$SRMR \leq 0.10$	Browne ve Cudeck (1993); Worthington ve Whittaker (2006)	.059
CFI	$0.90 \leq CFI \leq 1.00$	Hu ve Bentler (1999); Engel vd., (2003); Steiger (2007)	.812
IFI	$0.90 \leq IFI \leq 0.95$	Baumgartner ve Homburg (1996).	.813
GFI	$0.95 < GFI$	Uslu (2015)	.958
TLI	$0.90 \leq TLI \leq 1.00$	Tucker ve Lewis (1973); Moosbrugger ve Müller (2003)	.800

Tablo 3.16'ya göre gerçekleştirilen modifikasyonlar sonrasında uyum değerlerinin iyileştiği fakat bazı değerlerin istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Buna göre χ^2/sd , RMSEA, SRMR ve GFI değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. TLI, IFI ve CFI değerleri ise kabul edilebilir değerlere yakın olarak bulgulanmıştır. Ölçeğin güvenirlik değeri Cronbach Alpha katsayısı ($\alpha=0.970$) ile hesaplanmış ve ölçek güvenirliği sağlanmış olarak kabul edilmiştir (Durmuş vd., 2013).



Şekil 3.6

Yenilikçi Pedagoji Uygulamaları Ölçeği DFA

3.3.4 Kişisel bilgi formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgiler (cinsiyet, öğrenim düzeyi, eğitim kademesi, branş, mesleki kıdem) kişisel bilgi formu aracılığı ile toplanmıştır. Bu bilgiler ölçek geliştirme çalışması ve çalışma gruplarındaki bilgilerin sunumunda kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu EK-1’de sunulmuştur.

3.3.5 Veri toplama süreci

Araştırmada verilerin toplanması için etik kurulu onayı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü’nden 8.02.2023 tarihinde alınmıştır (EK-2). Onay sonrasında araştırmada kullanılan “*Öğretimsel Liderlik Ölçeği*” ve “*Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Uygulamaları Ölçeği*” için elektronik posta aracılığı ile ölçekleri geliştiren araştırmacılardan gerekli olan izinler alınmıştır (EK-4). Araştırmacı tarafından “Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği” (EK-5) geliştirilmesi amacıyla alan yazın taraması yapıldıktan sonra madde havuzu (EK-6) oluşturulmuştur. 48 sorudan oluşan taslak ölçek formu Türkçe öğretmeni, Eğitim Programı ve Öğretim uzmanı, Ölçme ve Değerlendirme alan uzmanı, Rehberlik ve Psikolojik Danışman ve Eğitim Bilimleri alanında görev yapan akademisyenlere gönderilmiştir. Alan uzmanlarından maddeleri açık, anlaşılabilir ve ölçeğin genel yapısına uygun olma, ilgili maddelerin bulunduğu boyutu destekleme ölçütleri doğrultusunda değerlendirmeleri, öngörülen değişiklikleri ilgili maddelerin karşısında bulunan “açıklama” sütununa belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda dört madde ölçekten çıkarılmıştır. 44 maddeden oluşan ölçek formunun geçerlik ve güvenirlik yapılmıştır. Yapı geçerliliğini sınamak için yapılan AFA sonucunda 44 maddeden oluşan taslak ölçek, 31 maddeye indirilmiştir. Üç faktörden (“Liderlik ve İletişim”-“Okul Kültürü ve İklim”-“Yönetsel Beceriler”) oluşan bir yapıya ulaşılmış ve toplam varyans %68.467 olarak belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği’nin, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Anadolu Üniversitesi’nden etik kurul onayı, ölçeklerin kullanılması için gereken izinler ve MEB’den verilerin toplanması için gereken onay ve izinler alındıktan sonra çalışmanın uygulanacağı İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden 05.04.2023 tarihinde gerekli izinlerin (EK-3) alınmasının ardından İstanbul ili Arnavutköy ilçesindeki kamu ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlere gönüllü katılım formu dahil edilerek 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde veriler toplanmaya başlanmıştır. Veriler

çevrimiçi veri toplama araçları (Google formlar) ve yüz yüze görüşmeler ile toplanmış; hatalı ya da eksik doldurulan formlar analizlere dahil edilmemiştir.

3.4 Veri Analizi

Araştırmanın ölçek geliştirme aşamasında ilgili alan yazın doğrultusunda oluşturulan madde havuzu uzmanlara sunulurken gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Analizler farklı örneklem ve farklı veri setleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. AFA 542, DFA ise 371 katılımcıdan toplanan veriler ile yapılmıştır.

Araştırmanın kapsamında toplanan veriler kodlanarak IBM SPSS Statistics 22.0 programına girilmiştir. Araştırma amacı doğrultusunda 495 öğretmenden toplanan verilerin çarpıklık-basıklık değerlerinin hesaplanması, betimsel istatistikler, AFA, bağımsız örneklem t testi, ANOVA, korelasyon ve regresyon analizleri, anlamlılık düzeyi .05 ölçüt kabul edilerek, IBM SPSS Statistics 22.0 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analizlerde seçeneklerin değişikçe sonuçların hemen güncellenmesi, kullanımının diğer programlara göre daha kolay olması ve karmaşık analizleri güvenilir bir şekilde yaptığından dolayı DFA için SPSS AMOS V26, yapısal eşitlik modeli analizi için ise LISREL programından yararlanılmıştır.

Araştırma verilerinin analizine geçilmeden önce, verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık-basıklık değerleri -1 ve +1 aralığında dağılım gösterdiğinden dolayı analizler parametrik testler kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Hair vd., 2013).

Araştırmanın 1. alt amacı “Öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyine ilişkin görüşleri ne düzeydedir?”, 2. alt amacı “Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerine yönelik görüşleri ne düzeydedir?” ve 3. alt amacı “Öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri ne düzeydedir?” olarak ifade edilmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda, öğretmenlerin ölçeklere verdikleri yanıtlar analiz edilmiş; aritmetik ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek puan değerleri hesaplanarak gerekli değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan üç ölçek de 5’li likert türünde olduğundan dolayı bulgular yorumlanırken aritmetik ortalama değeri 1.00-1.80 aralığında ise “kesinlikle katılmıyorum”, 1.81-2.60 aralığında ise “katılmıyorum”, 2.61-3.40 aralığında ise “orta düzeyde katılıyorum”, 3.41-4.20 aralığında ise “katılıyorum” ve 4.21 ile 5.00 aralığında ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde aralıklar esas alınmıştır (Büyüköztürk, 2011).

Araştırmanın 4. alt amacı “Öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyine ve öğretim liderliği becerilerine ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamalarına yönelik görüşleri; cinsiyet, eğitim kademesi, branş, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt amaç doğrultusunda cinsiyet, eğitim kademesi ve öğrenim düzeyi değişkenleri için bağımsız örneklem t testi yapılırken, branş ve mesleki kıdem değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA sonucunda farklılaşmanın olduğu durumlarda eta kare ve omega kare katsayıları hesaplanarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın 5. alt amacı “Öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyleri, öğretim liderliği becerileri ve öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt amaç doğrultusunda üç değişken arasındaki ilişkileri inceleyebilmek için Pearson Moment korelasyon katsayıları belirlenmiştir. Katsayının değeri 0.30’dan küçükse zayıf, 0.30-0.70 aralığında ise orta, 0.70’ten büyük ise yüksek düzeyde ilişki olduğu şeklinde değerlendirilmiştir. (Köklü ve Büyüköztürk, 2000). Değişkenler arası ilişkileri incelemek için çoklu regresyon analizi yapılmış, değişkenler arası etki büyüklükleri eta kare ve omega kare katsayıları ile hesaplanmıştır.

Tarihçesi 20.yüzyıla kadar dayanan YEM, özellikle 2000’li yıllarda, sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda sıklıkla kullanılan, çok değişkenli istatistik analizlerinin birleştirilmesi sonucu oluşan bir analiz metodolojisidir. Araştırmalarda kuramsal yapıların oluşturulmasında ortaya çıkan sorunların giderilmesi, değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve kuramsal modellerin test edilmesi için kullanılan sistematik bir yöntemdir (Sümer, 2000). YEM faktör analizindeki ortak faktörler anlamına gelen gizil değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenerek; geliştirilen model ve gözlenen verilerin hangi oranda uyuştuklarına ait bilgiler sunulmaktadır. Ayrıca, bağımsız değişkenler arasında yordayıcı nitelikte olmayan bir ilişkinin bulunduğu varsayıldığından; gizil değişkenlerin tanımlandığı ve değişkenlerin tamamının korelasyonlarının hesaplandığı bir modeldir.

YEM çoklu hipotezlerin ve modellerin test edilerek bir bütün halinde yorumlanmasını sağlamaktadır. Çok sayıda değişken grubu ve karmaşık ilişkileri içeren değerlendirmeler, faktör analizi, varyans analizi gibi yöntemlerle analiz ya da test edilebilir. YEM’in

sunduğu asıl avantaj bu tür karmaşık modeller üzerinde yapılan çalışmalarda belirgin hale gelmektedir. Özellikle, karmaşık modellerin geçerliliğini ve güvenilirliğini artırma yeteneği sosyal bilimler alanında yapılan araştırmaların başarısını belirleyen önemli unsurlardan biridir. YEM faktör analizindeki ortak faktörler anlamına gelen gizil değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenerek; geliştirilen model ve gözlenen verilerin hangi oranda uyuştuklarına ait bilgiler sunulmaktadır. Ayrıca, bağımsız değişkenler arasında yordayıcı nitelikte olmayan bir ilişkinin bulunduğu varsayıldığından; gizil değişkenlerin tanımlandığı ve değişkenlerin tamamının korelasyonlarının hesaplandığı bir modeldir.

YEM genellikle ilk bakışta fark edilmesi zor olan ilişkileri açığa çıkarmakta ve çözümü ya da anlaşılması zor olan modellerin kolayca test edilerek yorumlanabilmesini sağlamaktadır. Gizil değişkenler ile ilgili etkileri tahmin ederken ölçüm hatalarını da hesaba katmaktadır. Ayrıca YEM programları modelin veriye ne kadar iyi uyduğunu gösteren RMSEA, CFI, GFI vb. uyum ölçütleri de sunmaktadır (Hayes vd. 2017). Bu nedenle araştırmada YEM kullanılmıştır.

Araştırmanın son alt amacı “Okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyleri ve öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları arasındaki ilişkide okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerinin aracı rolü bulunmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt amaç doğrultusunda oluşturulan modelde bağımsız değişken okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeyleri, aracı değişken okul yöneticilerinin öğretim liderliği ve bağımlı değişken öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları olarak belirlenmiş; model kapsamında dört hipotez kurulmuş ve hipotezler YEM ile analiz edilmiştir. Ayrıca Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Uygulamaları Ölçeği tek boyuttan oluştuğundan, ölçekteki örtük değişkenleri belirlemek, verinin güvenirlik ve model uyumunu arttırabilmek için parselleme yöntemi kullanılmıştır. Modellerin path diyagramları oluşturularak uyum iyiliği değerleri (χ^2/sd , RMSEA, SRMR, NFI, CFI, IFI, RFI) belirlenmiştir. Aracılık etki analizleri Bootstrapping yöntemi ile incelenmiştir.

4 BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçlarına yönelik olarak elde edilen bulgular detaylı bir şekilde sunulmaktadır.

4.1 Ölçeklere İlişkin Normallik Analizleri

Öncelikle Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği, Öğretimsel Liderlik Ölçeği ve Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Uygulamaları Ölçeği için toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Bu doğrultta Profesyonel Sermaye Ölçeği için verilerin çarpıklık değeri -.848, basıklık değeri .451; Öğretimsel Liderlik Ölçeği için çarpıklık değeri -.491, basıklık değeri -.372; Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Uygulamaları Ölçeği çarpıklık değeri -.075; basıklık değeri -.807; olarak belirlenmiştir.

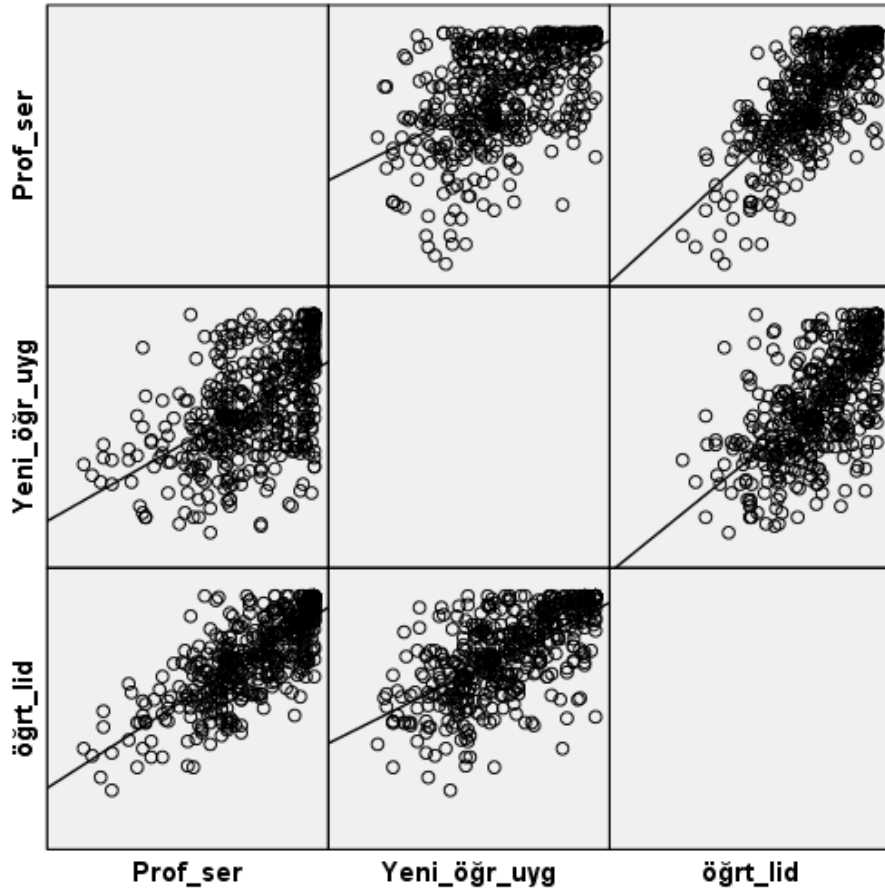
Profesyonel Sermaye Ölçeği, Öğretimsel Liderlik Ölçeği ve Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Uygulamaları Ölçeği için toplanan verilerin alt boyutlarının normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Bu doğrultta Profesyonel Sermaye Ölçeği liderlik ve iletişim alt boyutu için verilerin çarpıklık değeri -1.048, basıklık değeri .857; yönetsel beceriler alt boyutu için verilerin çarpıklık değeri -.739, basıklık değeri .168; okul kültürü ve iklim alt boyutu için verilerin çarpıklık değeri -.845, basıklık değeri .485; Öğretimsel Liderlik Ölçeği okul için hedefler koyma alt boyutu için çarpıklık değeri -.507, basıklık değeri -.573; okulun hedeflerini paylaşma alt boyutu için çarpıklık değeri -.879, basıklık değeri .270; öğretimi denetleme ve değerlendirme alt boyutu için çarpıklık değeri -.463, basıklık değeri -.365; öğrenci başarısını takip etme alt boyutu için çarpıklık değeri -.622, basıklık değeri -.145; öğretime harcanan zamanı kontrol etme alt boyutu için çarpıklık değeri -.410, basıklık değeri -.341; okulda görünür olma alt boyutu için çarpıklık değeri -.474, basıklık değeri -.448; öğretmenleri teşvik etme alt boyutu için çarpıklık değeri -.561, basıklık değeri -.423; mesleki gelişimi destekleme alt boyutu için çarpıklık değeri -.687, basıklık değeri -.223; öğrenmeyi teşvik etme alt boyutu için çarpıklık değeri -.746, basıklık değeri -.258; Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Uygulamaları Ölçeği çarpıklık değeri -.075; basıklık değeri -.807; olarak belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1*Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Çarpıklık-Basıklık Değerleri*

Veri Toplama Aracı/ Boyutlar		N	Çarpıklık (Skewness)		Basıklık (Kurtosis)	
			Statistics	Std. Error	Statistics	Std. Error
Profesyonel	Sermaye	497	-.848	.110	.451	.219
	Liderlik ve iletişim	497	-1.048	.110	.857	.219
	Yönetmel beceriler	497	-.739	.110	.168	.219
	Okul kültürü ve iklim	497	-.845	.110	.485	.219
Öğretimsel	Liderlik	497	-.491	.110	-.372	.219
	Okul için hedefler koyma	497	-.507	.110	-.573	.219
	Okulun hedeflerini	497	-.879	.110	.270	.219
	paylaşma					
	Öğretimi denetleme ve	497	-.463	.110	-.365	.219
	değerlendirme					
	Öğrenci başarısını takip	497	-.622	.110	-.145	.219
	etme					
	Öğretime harcanan	497	-.410	.110	-.341	.219
	zamanı kontrol etme					
	Okulda görünür olma	497	-.474	.110	-.448	.219
	Öğretmenleri teşvik etme	497	-.561	.110	-.423	.219
	Mesleki gelişimi	497	-.687	.110	-.223	.219
	destekleme					
	Öğrenmeyi teşvik etme	497	-.746	.110	-.258	.219
Öğretmenler	İçin	497	-.075	.110	-.807	.219
Yenilikçi	Pedagoji					
Uygulamaları Ölçeği						

Çarpıklık ve basıklığın -1 ve +1 değer aralığında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Hair vd., 2013). Çok değişkenli normallik kontrolü için öncelikle ki-kare dağılımı üzerinden incelenen Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmıştır. Tüm bağımsız değişkenlerin bir arada ele alındığı (Pallant, 2007) uzaklık değerinin hesaplanması için, 13.82 olarak kabul edilen kritik değerin üzerindeki Mahalanobis değerleri uç değer olarak ele alınmaktadır. Bu değere göre çok değişkenli normalliği bozacak bir uç değer olmadığı ve çok değişkenli normalliğin sağlandığı belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2001; Can, 2020). Verilerin normal dağıldığının belirlenmesi sonucunda analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Araştırma değişkenleri arasındaki doğrusal ilişkilerin olup olmadığının belirlenebilmesi için saçılım grafiklerinden yararlanılmıştır. Şekil 4.1'deki saçılım grafiğinde araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler gösterilmektedir.



Şekil 4.1

Profesyonel Sermaye, Öğretim Liderliği ve Yenilikçi Öğretim Uygulamaları Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin Yer Aldığı Saçılım Grafiği

Şekil 4.1'e göre, okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyleri, öğretim liderliği becerileri ve öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamaları arasındaki ilişkilerin doğrusal olduğu ve doğrusallık varsayımını sağladığı belirlenmiştir. Literatürde YEM için gerekli örneklem büyüklüğü konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. 200 katılımcının yeterli olduğu (Kline, 1994), en az 300 kişilik örneklem grubu gerektiği (Field, 2009), 200 kişiden fazla örnekleme ulaşılması gerektiği (Boomsma ve Hoogland, 2001) ifade edilmektedir. Bu araştırmada 497 öğretmenden elde edilen veri setinin, alan yazındaki örneklem hacmi ölçütleri doğrultusunda YEM için yeterli düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Yordayıcı değişkenlerin arasında otokorelasyon olup olmadığını incelemek için Durbin-Watson değeri hesaplanmış, bu değer 1.927 olduğu ve 1-3 aralığında olması koşulunu sağladığı belirlenmiştir (Field, 2009). Elde edilen sonuçlara göre çoklu doğrusal bağlantı sorununun olmadığı belirlenmiştir.

YEM'in çok değişkenli normalliğin sağlanması (Byrne, 2010), örneklem büyüklüğünün yeterli olması, değişkenler arası doğrusal ilişkilerin bulunması (Tabachnick ve Fidell, 2001) ve çoklu doğrusal bağlantı sorununun olmaması (Alin, 2010) varsayımlarının karşılandığı belirlendikten sonra YEM uygulamalarına geçilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda alt amaçlara ilişkin bulgular başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

4.2 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Profesyonel Sermaye Düzeyine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın 1. alt amacı “Öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyine ilişkin görüşleri ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu alt amaç doğrultusunda bulgular elde edebilmek için “Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği”nden alınan puanlara ilişkin betimleyici istatistik değerleri Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2

Öğretmenlerin Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Düzeyine İlişkin Görüşlerine Ait Betimsel İstatistik Değerleri

Değişken	N	$\bar{X}$	ss	En düşük puan	En yüksek puan
Liderlik ve İletişim	495	4.39	0.62	2.14	5
Yönetsel Beceriler	495	4.26	0.63	1.83	5
Okul Kültürü ve İklim	495	4.18	0.66	2.00	5
Toplam	495	4.30	0.58	2.27	5

Tablo 4.2’deki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik profesyonel sermaye düzeyine ilişkin “Yüksek Düzeyde Katılıyorum” ($\bar{X} = 4.30, ss = 0.58$) şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeylerini çok yüksek düzeyde değerlendirildiği görölmektedir. Profesyonel Sermaye Ölçeği alt boyutları bağlamında incelendiğinde yönetsel beceriler ($\bar{X} = 4.26, ss = 0.63$) ile liderlik ve iletişim ($\bar{X} = 4.39, ss = 0.62$) alt boyutlarında öğretmenlerin görüşlerinin çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Okul kültürü ve iklim ($\bar{X} = 4.18, ss = 0.66$) alt boyutunda öğretmenlerin görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik görüşlerinin profesyonel sermaye, liderlik ve iletişim ile yönetsel beceriler boyutlarında çok yüksek düzeyde olduğu; okul kültürü ve iklim boyutunda ise yüksek düzeyde olduğu bulgulanmıştır.

4.3 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Becerilerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın 2. alt amacı, “Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerine ilişkin görüşleri ne düzeydedir?” şeklindedir. İlgili amaç doğrultusunda öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Ölçeği’nden aldıkları puanlara ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.3’de sunulmuştur.

Tablo 4.3

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Becerilerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Betimsel İstatistik Değerleri

Değişken	N	$\bar{X}$	ss	En düşük puan	En yüksek puan
Okul İçin Hedefler Koyma	495	4.19	0.68	2.00	5.00
Okul Hedeflerini Paylaşma	495	4.24	0.72	1.75	5.00
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	495	4.01	0.75	1.40	5.00
Öğrenci Başarısını Takip Etme	495	3.94	0.85	1.20	5.00
Öğretime Harcanan Zamanı Kontrol Etme	495	4.12	0.65	2.00	5.00
Okulda Görünür Olmak	495	3.91	0.82	1.40	5.00
Öğretmenleri Teşvik Etme	495	4.01	0.81	1.60	5.00
Mesleki Gelişimi Destekleme	495	4.19	0.73	1.80	5.00
Öğrenmeyi Teşvik Etme	495	4.18	0.76	2.00	5.00
Toplam	495	4.08	0.66	1.93	5.00

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin, öğretim liderliği becerilerine yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir ($\bar{X} = 4.08, ss = 0.66$). Öğretimsel Liderlik Ölçeği’nin alt boyutları açısından incelendiğinde ise okul hedeflerini paylaşma ($\bar{X} = 4.24, ss = 0.72$) boyutunda öğretmenlerin görüşlerinin çok yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul içi hedefler koyma ($\bar{X} = 4.19, ss = 0.68$), öğretimi denetleme ve değerlendirme ($\bar{X} = 4.01, ss = 0.75$), öğrenci başarısını takip etme ($\bar{X} = 3.94, ss = 0.85$), öğretime harcanan zamanı kontrol etme ($\bar{X} = 4.12, ss = 0.65$), okulda görünür olmak ($\bar{X} = 3.91, ss = 0.82$), öğretmenleri teşvik etme ($\bar{X} = 4.01, ss = 0.81$), mesleki gelişimi destekleme ($\bar{X} = 4.19, ss = 0.73$) ve öğrenmeyi teşvik etme ($\bar{X} = 4.18, ss = 0.66$) boyutlarında öğretmenlerin görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.4 Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın 3. alt amacı, “Öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu amaç doğrultusunda, “Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Uygulamaları Ölçeği”nden alınan puanlara yönelik betimleyici istatistikler Tablo 4.4’de sunulmuştur.

Tablo 4.4

Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretim Uygulamalarına Yönelik Görüşlerine Ait Betimsel İstatistikler

Değişken	N	$\bar{X}$	ss	En düşük puan	En yüksek puan
Yenilikçi Öğretim Uygulamaları	495	4.13	0.52	2.85	5.00

Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin, yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir ($\bar{x} = 4.13$, $ss = 0.52$).

4.5 Öğretmenlerin Belirli Demografik Özellikleri ile Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Araştırmanın 4. alt amacı “Öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyine ilişkin görüşleri, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerine ilişkin görüşleri ve öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamalarına yönelik görüşleri; cinsiyet, eğitim kademesi, branş, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklindedir. Bu doğrultuda, ilgili amaca yönelik bulgular elde etmek amacıyla öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik görüşlerinin bu demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış ve araştırma sonucunda elde edilen bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur. Bu demografik özellikler ile profesyonel sermaye, öğretim liderliği ve yenilikçi öğretim uygulamaları değişkenleri arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı alt başlıklar halinde gösterilmiştir.

4.5.1 Cinsiyet

Öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeylerine yönelik görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için yapılan, bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.5’de gösterilmiştir.

Tablo 4.5

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Profesyonel Sermaye Düzeylerine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelendiği Bağımsız Örneklem T-Testi

Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Liderlik ve İletişim	Kadın	319	4.37	0.61	-0.737	493	.461
	Erkek	176	4.42	0.62			
Yönetmel Beceriler	Kadın	319	4.26	0.62	-0.025	493	.980
	Erkek	176	4.27	0.65			
Okul Kültürü ve İklim	Kadın	319	4.15	0.67	-1.524	493	.128
	Erkek	176	4.25	0.64			
Toplam	Kadın	319	4.29	0.58	-0.653	493	.514
	Erkek	176	4.33	0.59			

Tablo 4.5’de sunulan t-testi sonuçlarına göre kadın ($\bar{X} = 4.29, ss = 0.58$) ile erkek ($\bar{X} = 4.33, ss = 0.59$) öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($t_{(493)} = 0.653; p > 0.05$). Profesyonel Sermaye Ölçeği’nin alt boyutları açısından incelendiğinde kadın ($\bar{X} = 4.37, ss = 0.61$) ve erkek ($\bar{X} = 4.42, ss = 0.62$) öğretmenlerin okul müdürlerinin, liderlik ve iletişim düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($t_{(493)} = 0.737; p > 0.05$). Kadın ($\bar{X} = 4.26, ss = 0.62$) ve erkek ($\bar{X} = 4.27, ss = 0.65$) öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetmel beceriler düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($t_{(493)} = 0.025; p > 0.05$). Kadın ($\bar{X} = 4.17, ss = 0.67$) ve erkek ($\bar{X} = 4.25, ss = 0.64$) öğretmenlerin okul müdürlerinin okul kültürü ve iklim düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($t_{(493)} = 1.524; p > 0.05$).

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerine ilişkin görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki anlamlı farklılığı incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi analizi sonuçları Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4.6

Öğretmenlerin Okul Müdürlerine Yönelik Öğretim Liderliği Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelendiği T-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Okul İçin Hedefler Koyma	Kadın	319	4.20	0.67	0.152	493	0.879
	Erkek	176	4.19	0.69			
Okul Hedeflerini Paylaşma	Kadın	319	4.25	0.72	0.540	493	0.589
	Erkek	176	4.22	0.72			
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	Kadın	319	4.00	0.74	-0.156	493	0.876
	Erkek	176	4.02	0.76			
Öğrenci Başarısını Takip Etme	Kadın	319	3.91	0.87	-1.095	493	0.274
	Erkek	176	4.00	0.82			
Öğretime Harcanan Zamanı Kontrol Etme	Kadın	319	4.13	0.64	0.409	493	0.683
	Erkek	176	4.10	0.68			
Okulda Görünür Olmak	Kadın	319	3.88	0.84	-1.002	493	0.317
	Erkek	176	3.96	0.80			
Öğretmenleri Teşvik Etme	Kadın	319	4.00	0.81	-0.522	493	0.602
	Erkek	176	4.03	0.80			
Mesleki Gelişimi Destekleme	Kadın	319	4.21	0.73	1.113	493	0.266
	Erkek	176	4.14	0.75			
Öğrenmeyi Teşvik Etme	Kadın	319	4.20	0.73	0.812	493	0.417
	Erkek	176	4.14	0.81			
Toplam	Kadın	319	4.08	0.65	-0.031	493	0.975
	Erkek	176	4.08	0.67			

Tabloda 4.6’da sunulan t-testi sonuçlarına göre, kadın ($\bar{X} = 4.08, ss = 0.65$) ve erkek ($\bar{X} = 4.08, ss = 0.67$) öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik öğretim liderliği düzeyine ilişkin görüşleri ve cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($t_{(493)} = 0.031; p > 0.05$). Öğretimsel Liderlik Ölçeği’nin alt boyutları açısından incelendiğinde kadın ($\bar{X} = 4.20, ss = 0.67$) ve erkek ($\bar{X} = 4.19, ss = 0.69$) öğretmenlerin okul içi hedefler koyma boyutuna yönelik görüşleri arasında, istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yoktur ($t_{(493)} = 0.152; p > 0.05$). Okul hedeflerini paylaşma boyutuna yönelik kadın ($\bar{X} = 4.25, ss = 0.72$) ve erkek ($\bar{X} = 4.22, ss = 0.72$) öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($t_{(493)} = 0.540; p > 0.05$). Öğretimi denetleme ve değerlendirme boyutuna yönelik kadın ($\bar{X} = 4.00, ss = 0.74$) ve erkek ($\bar{X} = 4.02, ss = 0.76$) öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($t_{(493)} = 0.156; p > 0.05$). Öğrenci başarısını takip etme boyutuna yönelik kadın ($\bar{X} = 3.91, ss = 0.87$) ve erkek ($\bar{X} = 4.00, ss = 0.82$) öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($t_{(493)} = 1.095; p > 0.05$). Öğretime harcanan zamanı kontrol etme boyutuna yönelik

kadın ($\bar{x} = 4.13, ss = 0.64$) ve erkek ($\bar{x} = 4.10, ss = 0.68$) öğretmenlerin görüşleri arasında, istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($t_{(493)} = 0.409; p > 0.05$). Okulda görünür olmak boyutuna yönelik kadın ($\bar{x} = 3.88, ss = 0.84$) ve erkek ($\bar{x} = 3.96, ss = 0.80$) öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($t_{(493)} = 1.002; p > 0.05$). Öğretmenleri teşvik etme boyutuna yönelik kadın ($\bar{x} = 4.00, ss = 0.81$) ve erkek ($\bar{x} = 4.03, ss = 0.80$) öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($t_{(493)} = 0.522; p > 0.05$). Mesleki gelişimi destekleme boyutuna yönelik kadın ($\bar{x} = 4.21, ss = 0.73$) ve erkek ($\bar{x} = 4.14, ss = 0.75$) öğretmenlerin arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($t_{(493)} = 1.113; p > 0.05$). Öğrenmeyi teşvik etme boyutuna yönelik kadın ($\bar{x} = 4.20, ss = 0.73$) ve erkek ($\bar{x} = 4.14, ss = 0.81$) öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($t_{(493)} = 0.812; p > 0.05$).

Öğretmenlerin, yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.7

Öğretmenlerin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelendiği T-Testi

Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Yenilikçi Uygulamaları	Kadın	319	4.14	0.50	1.105	493	0.270
	Erkek	176	4.09	0.55			

Tablo 4.7'de sunulan t-testi sonuçlarına göre kadın ($\bar{x} = 4.14, ss = 0.50$) ve erkek ($\bar{x} = 4.09, ss = 0.55$) öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($t_{(493)} = 1.105; p > 0.05$).

4.5.2 Eğitim kademesi

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeylerine ilişkin görüşleri ile görev yaptıkları eğitim kademesi (ilkokul-ortaokul) değişkeni arasındaki anlamlı farkı incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 4.8'de gösterilmiştir.

Tablo 4.8

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Profesyonel Sermaye Düzeylerine Yönelik Görüşlerinin, Eğitim Kademesi Değişkenine Göre İncelendiği Bağımsız Örneklem T-Testi

Değişken	Eğitim Kademesi	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Liderlik ve İletişim	İlkokul	215	4.41	0.64	0.489	493	0.625
	Ortaokul	280	4.38	0.60			
Yönetmel Beceriler	İlkokul	215	4.22	0.66	-1.409	493	0.159
	Ortaokul	280	4.30	0.61			
Okul Kültürü ve İklim	İlkokul	215	4.25	0.65	1.190	493	0.057
	Ortaokul	280	4.14	0.66			
Toplam	İlkokul	215	4.30	0.60	-0.007	493	0.994
	Ortaokul	280	4.31	0.57			

Tablo 4.8’de sunulan t-testi sonuçlarına göre ilkokul ($\bar{X} = 4.30, ss = 0.60$) ve ortaokulda ($\bar{X} = 4.31, ss = 0.57$) görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(493)} = 0.007; p > 0.05$). Profesyonel Sermaye Ölçeği’nin alt boyutları açısından incelendiğinde ilkokul ($\bar{X} = 4.41, ss = 0.64$) ve ortaokulda ($\bar{X} = 4.38, ss = 0.60$) çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin, liderlik ve iletişim düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($t_{(493)} = 0.489; p > 0.05$). İlkokul ($\bar{X} = 4.22, ss = 0.66$) ve ortaokulda ($\bar{X} = 4.30, ss = 0.61$) öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetmel beceriler düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t_{(493)} = 1.409; p > 0.05$). İlkokul ($\bar{X} = 4.25, ss = 0.65$) ve ortaokulda ($\bar{X} = 4.14, ss = 0.66$) çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin, okul kültürü ve iklim düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(493)} = 1.190; p > 0.05$).

Öğretmenlerin okul müdürlerinin, öğretim liderliği becerilerine yönelik görüşleri ve eğitim kademesi değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9

Öğretmenlerin Okul Müdürlerine Yönelik Öğretim Liderliği Düzeyine Yönelik Görüşlerinin, Eğitim Kademesine Göre İncelendiği Bağımsız Örneklem T-Testi

Değişken	Eğitim Kademesi	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Okul İçin Hedefler Koyma	İlkokul	215	4.18	0.68	-0.345	493	0.730
	Ortaokul	280	4.20	0.68			
Okul Hedeflerini Paylaşma	İlkokul	215	4.24	0.70	0.100	493	0.920
	Ortaokul	280	4.24	0.74			
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	İlkokul	215	4.03	0.71	0.546	493	0.585
	Ortaokul	280	3.99	0.78			
Öğrenci Başarısını Takip Etme	İlkokul	215	3.89	0.86	-1.163	493	0.245
	Ortaokul	280	3.98	0.85			
Öğretime Harcanan Zamanı Kontrol Etme	İlkokul	215	4.16	0.61	1.233	493	0.218
	Ortaokul	280	4.09	0.68			
Okulda Görünür Olmak	İlkokul	215	3.94	0.82	0.557	493	0.578
	Ortaokul	280	3.89	0.83			
Öğretmenleri Teşvik Etme	İlkokul	215	4.03	0.78	0.487	493	0.626
	Ortaokul	280	3.99	0.83			
Mesleki Gelişimi Destekleme	İlkokul	215	4.25	0.70	1.572	493	0.117
	Ortaokul	280	4.14	0.76			
Öğrenmeyi Teşvik Etme	İlkokul	215	4.21	0.74	0.940	493	0.348
	Ortaokul	280	4.15	0.77			
Toplam	İlkokul	215	4.10	0.63	0.479	493	0.632
	Ortaokul	280	4.07	0.67			

Tablo 4.9’da sunulan t-testi sonuçlarına göre ilkokul ($\bar{x} = 4.10, ss = 0.63$) ve ortaokulda ($\bar{x} = 4.07, ss = 0.67$) görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik öğretim liderliği düzeyine ilişkin görüşleri ve eğitim kademesi değişkeni arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(493)} = 0.479; p > 0.05$). Öğretimsel Liderlik Ölçeği’nin alt boyutları açısından incelendiğinde ilkokul ($\bar{x} = 4.18, ss = 0.68$) ve ortaokulda ($\bar{x} = 4.20, ss = 0.68$) görev yapan öğretmenlerin okul içi hedefler koyma boyutuna yönelik görüşleri arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(493)} = 0.345; p > 0.05$). Okul hedeflerini paylaşma boyutuna yönelik ilkokul ($\bar{x} = 4.24, ss = 0.70$) ve ortaokulda ($\bar{x} = 4.24, ss = 0.74$) görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(493)} = 0.100; p > 0.05$). Öğretimi denetleme ve değerlendirme boyutuna yönelik ilkokul ($\bar{x} = 4.03, ss = 0.71$) ve ortaokulda ($\bar{x} = 3.99, ss = 0.78$) görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(493)} = 0.546; p > 0.05$). Öğrenci başarısını takip etme boyutuna yönelik ilkokul ($\bar{x} = 3.89, ss = 0.86$) ve ortaokulda ($\bar{x} = 3.98, ss = 0.85$) görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(493)} = 1.163; p > 0.05$). Öğretime

harcanan zamanı kontrol etme boyutuna yönelik ilkokul ($\bar{x} = 4.16, ss = 0.61$) ve ortaokulda ($\bar{x} = 4.09, ss = 0.68$) görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(493)} = 1.233; p > 0.05$). Okulda görünür olmak boyutuna yönelik ilkokul ($\bar{x} = 3.94, ss = 0.82$) ve ortaokulda ($\bar{x} = 3.89, ss = 0.83$) görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(493)} = 0.557; p > 0.05$). Öğretmenleri teşvik etme boyutuna yönelik ilkokul ($\bar{x} = 4.03, ss = 0.78$) ve ortaokulda ($\bar{x} = 3.99, ss = 0.83$) görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(493)} = 0.487; p > 0.05$). Mesleki gelişimi destekleme boyutuna yönelik ilkokul ($\bar{x} = 4.25, ss = 0.70$) ve ortaokulda ($\bar{x} = 4.14, ss = 0.76$) görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(493)} = 1.572; p > 0.05$). Öğrenmeyi teşvik etme boyutuna yönelik ilkokul ($\bar{x} = 4.21, ss = 0.74$) ve ortaokulda ($\bar{x} = 4.15, ss = 0.77$) görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(493)} = 0.940; p > 0.05$).

Öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşleri ile görev yaptıkları eğitim kademesi arasında anlamlı farklılığı inceleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılarak, test sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10

Öğretmenlerin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Eğitim Kademesi Değişkenine Göre İncelendiği T-Testi

Değişken	Eğitim Kademesi	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Yenilikçi pedagoji uygulamaları	İlkokul	215	4.17	0.49	1.696	493	0.91
	Ortaokul	280	4.09	0.54			

Tablo 4.10'da sunulan t-testi sonuçlarına göre ilkokul ($\bar{x} = 4.17, ss = 0.49$) ve ortaokulda ($\bar{x} = 4.09, ss = 0.54$) görev yapan öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(493)} = 1.696; p > 0.05$).

4.5.3 Branş

Öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeylerine yönelik görüşlerinin branş değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Profesyonel Sermaye Düzeylerine Yönelik Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Sonucu

Değişken	Branş	N	$\bar{X}$	ss	sd	f	p
Liderlik ve İletişim	Sınıf Öğretmeni	218	4.43	0.626	2	0.817	0.442
	Sayısal Dersler	89	4.34	0.602	492		
	Sözel Dersler	188	4.37	0.623			
	Toplam	495	4.39	0.620			
Yönetsel Beceriler	Sınıf Öğretmeni	218	4.23	0.655	2	0.568	0.567
	Sayısal Dersler	89	4.31	0.584	492		
	Sözel Dersler	188	4.28	0.634			
	Toplam	495	4.26	0.634			
Okul Kültürü ve İklim	Sınıf Öğretmeni	218	4.25	0.650	2	2.515	0.082
	Sayısal Dersler	89	4.06	0.688	492		
	Sözel Dersler	188	4.17	0.665			
	Toplam	495	4.18	0.665			
Toplam	Sınıf Öğretmeni	218	4.32	0.594	2	0.151	0.860
	Sayısal Dersler	89	4.28	0.568	492		
	Sözel Dersler	188	4.30	0.597			
	Toplam	495	4.30	0.589			

Tablo 4.11’de sunulan verilere göre, profesyonel sermaye açısından en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin sınıf öğretmeni, en düşük ortalamaya sahip öğretmenlerin sayısal dersler branşındaki öğretmenler olduğu görülmektedir. Liderlik ve iletişim değişkeni açısından en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin sınıf öğretmeni, en düşük ortalamaya sahip öğretmenlerin sayısal dersler branşındaki öğretmenler olduğu belirlenmiştir. Yönetsel beceriler değişkeni açısından incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin sayısal dersler branşındaki öğretmenlerin, en düşük ortalamaya sahip öğretmenlerin ise sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir. Okul kültürü ve iklim değişkeni açısından en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin sınıf öğretmeni, en düşük ortalamaya sahip öğretmenlerin sayısal dersler branşındaki öğretmenler olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.11'deki ANOVA sonuçlarına göre öğretmenlerin branşları ile profesyonel sermaye, liderlik ve iletişim, yönetsel beceriler ve okul kültürü ve iklim değişkenlerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur.

Öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik öğretim liderliği becerilerine ait görüşleri ve branş değişkeni arasındaki anlamlı farklılığı inceleyebilmek için ANOVA yapılmış ve testin sonuçları Tablo 4.12'de gösterilmiştir.



Tablo 4.12

Öğretmenlerin Okul Müdürlerine Yönelik Öğretim Liderliği Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkeni Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Sonuçları

Değişken	Branş	N	$\bar{X}$	ss	sd	f	p
Okul İçi Hedefler Koyma	Sınıf Öğretmeni	218	4.19	0.682	2	0.176	0.839
	Sayısal Dersler	89	4.16	0.707	492		
	Sözel Dersler	188	4.21	0.668			
	Toplam	495	4.19	0.680			
Okul Hedeflerini Paylaşma	Sınıf Öğretmeni	218	4.26	0.685	2	0.100	0.905
	Sayısal Dersler	89	4.22	0.787	492		
	Sözel Dersler	188	4.23	0.746			
	Toplam	495	4.24	0.726			
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	Sınıf Öğretmeni	218	4.04	0.717	2	0.300	0.741
	Sayısal Dersler	89	3.97	0.840	492		
	Sözel Dersler	188	3.99	0.749			
	Toplam	495	4.01	0.751			
Öğrenci Başarısını Takip Etme	Sınıf Öğretmeni	218	3.91	0.858	2	0.318	0.728
	Sayısal Dersler	89	3.95	0.899	492		
	Sözel Dersler	188	3.97	0.843			
	Toplam	495	3.94	0.858			
Öğretime Harcanan Zamanı Kontrol Etme	Sınıf Öğretmeni	218	4.17	0.607	2	1.323	0.267
	Sayısal Dersler	89	4.08	0.668	492		
	Sözel Dersler	188	4.07	0.710			
	Toplam	495	4.12	0.659			
Okulda Görünür Olmak	Sınıf Öğretmeni	218	3.96	0.815	2	0.809	0.446
	Sayısal Dersler	89	3.88	0.875	492		
	Sözel Dersler	188	3.86	0.823			
	Toplam	495	3.91	0.829			
Öğretmenleri Teşvik Etme	Sınıf Öğretmeni	218	4.05	0.780	2	0.452	0.637
	Sayısal Dersler	89	3.98	0.870	492		
	Sözel Dersler	188	3.98	0.819			
	Toplam	495	4.01	0.811			
Mesleki Gelişimi Destekleme	Sınıf Öğretmeni	218	4.27	0.691	2	2.288	0.103
	Sayısal Dersler	89	4.13	0.777	492		
	Sözel Dersler	188	4.12	0.769			
	Toplam	495	4.19	0.739			
Öğrenmeyi Teşvik Etme	Sınıf Öğretmeni	218	4.21	0.746	2	0.503	0.605
	Sayısal Dersler	89	4.13	0.801	492		
	Sözel Dersler	188	4.16	0.764			
	Toplam	495	4.18	0.762			
Toplam	Sınıf Öğretmeni	218	4.11	0.632	2	0.419	0.658
	Sayısal Dersler	89	4.05	0.710	492		
	Sözel Dersler	188	4.06	0.668			
	Toplam	495	4.08	0.660			

Tablo 4.12'deki bulgulara göre, öğretim liderliği değişkeni açısından en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin sınıf öğretmeni, en düşük ortalamaya sahip öğretmenlerin

sayısal dersler öğretmenleri olduğu görülmektedir. Okul içi hedefler koyma değişkeni açısından en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin sözel dersler öğretmenleri, en düşük ortalama sahip öğretmenlerin sayısal dersler öğretmenleri olduğu belirlenmiştir. Okul hedeflerini paylaşma değişkeni açısından en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin sınıf öğretmeni, en düşük ortalamaya sahip öğretmenlerin sayısal dersler öğretmenleri olduğu tespit edilmiştir. Öğretimi denetleme ve değerlendirme değişkeni açısından en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin sınıf öğretmeni, en düşük ortalamaya sahip öğretmenlerin sayısal dersler öğretmenleri olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci başarısını takip etme değişkeni açısından en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin sözel dersler öğretmenleri, en düşük ortalamaya sahip öğretmenlerin sınıf öğretmenleri olduğu tespit edilmiştir. Öğretime harcanan zamanı kontrol etme değişkeni açısından en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin sınıf öğretmenleri, en düşük ortalamaya sahip öğretmenlerin sözel dersler öğretmenleri olduğu tespit edilmiştir. Okulda görünür olmak değişkeni açısından en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin sınıf öğretmenleri, en düşük ortalamaya sahip öğretmenlerin sözel dersler öğretmenleri olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenleri teşvik etme değişkeni açısından en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin sınıf öğretmenleri, en düşük ortalamaya sahip öğretmenlerin sözel dersler öğretmenleri olduğu tespit edilmiştir. Mesleki gelişimi destekleme değişkeni açısından en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin sınıf öğretmenleri, en düşük ortalamaya sahip öğretmenlerin sözel dersler öğretmenleri olduğu tespit edilmiştir. Öğrenmeyi teşvik etme değişkeni açısından en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin sınıf öğretmenleri, en düşük ortalamaya sahip öğretmenlerin sayısal dersler öğretmenleri olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.12’deki ANOVA sonuçlarına göre öğretmenlerin branşları ile “okul için hedefler koyma, okul hedeflerini paylaşma, öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını takip etme, öğretime harcanan zamanı kontrol etme, okulda görünür olmak, öğretmenleri teşvik etme, mesleki gelişimi destekleme, öğrenmeyi teşvik etme” değişkenlerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur.

Öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşlerinde branş değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için ANOVA yapılmış ve sonuçları Tablo 4.13’de sunulmuştur.

Tablo 4.13

Öğretmenlerin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Sonuçları

Değişken	Branş	N	$\bar{X}$	ss	sd	f	p
Yenilikçi Pedagoji Uygulamaları	Sınıf Öğretmeni	218	0.49	0.335	2	2.295	0.102
	Sayısal Dersler	89	0.53	0.571	492		
	Sözel Dersler	188	0.54	0.039			
	Toplam	495	0.52	0.023			

Tablo 4.13’de sunulan veriler incelendiğinde yenilikçi pedagoji uygulamaları değişkeni açısından en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin sözel dersler öğretmenleri, en düşük ortalamaya sahip öğretmenlerin sınıf öğretmenleri olduğu görülmektedir.

ANOVA sonuçlarına göre öğretmenlerin branşları ile yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

4.5.4 Öğrenim düzeyi

Öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeylerine yönelik görüşleri ile öğrenim düzeyi (lisans-lisansüstü) değişkeni arasında anlamlı ilişkileri incelemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılarak test sonuçları Tablo 4.14’de gösterilmiştir.

Tablo 4.14

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Profesyonel Sermaye Becerilerine Yönelik Görüşlerinin Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelendiği T-Testi

Değişken	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Liderlik ve İletişim	Lisans	417	4.38	0.63	0.396	474	0.692
	Lisansüstü	59	4.35	0.52			
Yönetsel Beceriler	Lisans	417	4.26	0.64	0.283	474	0.777
	Lisansüstü	59	4.24	0.55			
Okul Kültürü ve İklim	Lisans	417	4.17	0.67	-0.528	474	0.598
	Lisansüstü	59	4.22	0.61			
Toplam	Lisans	417	4.30	0.60	0.247	474	0.806
	Lisansüstü	59	4.28	0.49			

Tablo 4.14’de sunulan t-testi sonuçlarına göre öğrenim düzeyi lisans olan öğretmenler ile ($\bar{X} = 4.30, ss = 0.60$) ve öğrenim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 4.18, ss = 0.49$) okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(474)} = 0.247; p > 0.05$). Profesyonel Sermaye Ölçeği’nin alt boyutları açısından incelendiğinde lisans mezunu olan öğretmenler ile ($\bar{X} = 4.38, ss = 0.63$) ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 4.35, ss = 0.52$) okul müdürlerinin liderlik ve iletişim düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t_{(474)} =$

0.396; $p > 0.05$). Öğrenim düzeyi lisans ($\bar{x} = 4.26, ss = 0.64$) ve lisansüstü ($\bar{x} = 4.24, ss = 0.55$) olan öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetsel beceriler düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t_{(474)} = 0.283; p > 0.05$). Öğrenim düzeyi lisans ($\bar{x} = 4.17, ss = 0.67$) ve lisansüstü ($\bar{x} = 4.22, ss = 0.61$) olan öğretmenlerin okul müdürlerinin okul kültürü ve iklim düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(474)} = 0.528; p > 0.05$).

Öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik, öğretim liderliği düzeyine ilişkin görüşleri ile öğrenim düzeyi değişkeni arasında anlamlı farkı incelemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.15’de sunulmuştur.

Tablo 4.15

Öğretmenlerin Okul Müdürlerine Yönelik Öğretim Liderliği Düzeyine Ait Görüşlerinin Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelendiği T-Testi

Değişken	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Okul İçin Hedefler Koyma	Lisans	417	4.19	0.68	0.582	474	0.561
	Lisansüstü	59	4.13	0.69			
Okul Hedeflerini Paylaşma	Lisans	417	4.24	0.72	0.875	474	0.382
	Lisansüstü	59	4.15	0.78			
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	Lisans	417	4.00	0.74	-0.121	474	0.904
	Lisansüstü	59	4.01	0.77			
Öğrenci Başarısını Takip Etme	Lisans	417	3.94	0.86	0.910	474	0.363
	Lisansüstü	59	3.84	0.84			
Öğretime Harcanan Zamanı Kontrol Etme	Lisans	417	4.12	0.66	0.571	474	0.568
	Lisansüstü	59	4.07	0.62			
Okulda Görünür Olmak	Lisans	417	3.91	0.83	0.762	474	0.446
	Lisansüstü	59	3.83	0.79			
Öğretmenleri Teşvik Etme	Lisans	417	4.00	0.82	0.192	474	0.847
	Lisansüstü	59	3.98	0.72			
Mesleki Gelişimi Destekleme	Lisans	417	4.19	0.74	1.077	474	0.282
	Lisansüstü	59	4.08	0.69			
Öğrenmeyi Teşvik Etme	Lisans	417	4.18	0.76	1.116	474	0.265
	Lisansüstü	59	4.07	0.73			
Toplam	Lisans	417	4.08	0.66	0.760	474	0.448
	Lisansüstü	59	4.01	0.65			

Tabloda 4.15’de sunulan t-testi sonuçlarına göre, lisans ($\bar{x} = 4.08, ss = 0.66$) ve lisansüstü ($\bar{x} = 4.01, ss = 0.65$) mezunu öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik öğretim liderliği düzeyine ilişkin görüşleri ve öğrenim düzeyi değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yoktur ($t_{(474)} = 0.760; p > 0.05$). Öğretimsel Liderlik Ölçeği’nin alt boyutları açısından incelendiğinde lisans ($\bar{x} = 4.19, ss = 0.68$)

ve lisansüstü ($\bar{x} = 4.13, ss = 0.69$) mezunu öğretmenlerin okul içi hedefler koyma boyutuna yönelik görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yoktur ($t_{(474)} = 0.582; p > 0.05$). Okul hedeflerini paylaşma boyutuna yönelik lisans ($\bar{x} = 4.24, ss = 0.72$) ve lisansüstü ($\bar{x} = 4.15, ss = 0.78$) mezunu öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yoktur ($t_{(474)} = 0.875; p > 0.05$). Öğretimi denetleme ve değerlendirme boyutuna yönelik lisans ($\bar{x} = 4.00, ss = 0.74$) ve lisansüstü ($\bar{x} = 4.01, ss = 0.77$) mezunu öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yoktur ($t_{(474)} = 0.121; p > 0.05$). Öğrenci başarısını takip etme boyutuna yönelik lisans ($\bar{x} = 3.94, ss = 0.86$) ve lisansüstü ($\bar{x} = 3.84, ss = 0.84$) mezunu öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yoktur ($t_{(474)} = 0.910; p > 0.05$). Öğretime harcanan zamanı kontrol etme boyutuna yönelik lisans ($\bar{x} = 4.12, ss = 0.66$) ve lisansüstü ($\bar{x} = 4.07, ss = 0.62$) mezunu öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yoktur ($t_{(474)} = 0.571; p > 0.05$). Okulda görünür olmak boyutuna yönelik lisans ($\bar{x} = 3.91, ss = 0.83$) ve lisansüstü ($\bar{x} = 3.83, ss = 0.79$) mezunu öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yoktur ($t_{(474)} = 0.762; p > 0.05$). Öğretmenleri teşvik etme boyutuna yönelik lisans ($\bar{x} = 4.00, ss = 0.82$) ve lisansüstü ($\bar{x} = 3.98, ss = 0.72$) mezunu öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yoktur ($t_{(474)} = 0.192; p > 0.05$). Mesleki gelişimi destekleme boyutuna yönelik lisans ($\bar{x} = 4.19, ss = 0.74$) ve lisansüstü ($\bar{x} = 4.08, ss = 0.69$) mezunu öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yoktur ($t_{(474)} = 1.077; p > 0.05$). Öğrenmeyi teşvik etme boyutuna yönelik lisans ($\bar{x} = 4.18, ss = 0.76$) ve lisansüstü ($\bar{x} = 4.07, ss = 0.73$) mezunu öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yoktur ($t_{(474)} = 1.116; p > 0.05$).

Öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ait görüşleri ve öğrenim düzeyi değişkeni arasındaki anlamlı farklılığı incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.16'da gösterilmiştir.

Tablo 4.16

Öğretmenlerin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına Ait Görüşlerinin Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelendiği T-Testi

Değişken	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Yenilikçi Pedagoji Uygulamaları	Lisans	417	4.13	0.52	0.234	474	0.815
	Lisansüstü	59	4.11	0.51			

Tablo 4.16’da sunulan t-testi sonuçlarına göre öğrenim düzeyi lisans ($\bar{x} = 4.13, ss = 0.52$) ve lisansüstü ($\bar{x} = 4.11, ss = 0.51$) olan öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına yönelik görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yoktur ($t_{(474)} = 0.234; p > 0,05$).

4.5.5 Mesleki kıdem

Öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeylerine yönelik görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığını incelemek amacıyla ANOVA yapılmış ve sonuçları Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Profesyonel Sermaye Düzeylerine Yönelik Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirleyebilmek İçin Yapılan ANOVA Sonuçları

Değişken	Kıdem	N	$\bar{X}$	ss	sd	f	p
Liderlik ve İletişim	1-5 yıl	191	4.49	0.54	4	2.322	0.056
	6-10 yıl	136	4.37	0.66	490		
	11-15 yıl	82	4.30	0.69			
	16-20 yıl	37	4.23	0.75			
	21 yıl ve üzeri	49	4.33	0.47			
	Toplam		4.39	0.62			
Yönetsel Beceriler	1-5 yıl	191	4.34	0.58	4	1.626	0.166
	6-10 yıl	136	4.26	0.67	490		
	11-15 yıl	82	4.20	0.67			
	16-20 yıl	37	4.09	0.76			
	21 yıl ve üzeri	49	4.24	0.51			
	Toplam		4.26	0.63			
Okul Kültürü ve İklim	1-5 yıl	191	4.21	0.66	4	0.693	0.597
	6-10 yıl	136	4.16	0.70	490		
	11-15 yıl	82	4.12	0.67			
	16-20 yıl	37	4.16	0.67			
	21 yıl ve üzeri	49	4.31	0.51			
	Toplam	495	4.18	0.66			
Toplam	1-5 yıl	191	4.38	0.53	4	1.678	0.154
	6-10 yıl	136	4.29	0.63	490		
	11-15 yıl	82	4.23	0.63			
	16-20 yıl	37	4.16	0.69			
	21 yıl ve üzeri	49	4.29	0.44			
	Toplam	495	4.30	0.58			

Tablo 4.17'deki veriler incelendiğinde, profesyonel sermaye değişkeni bakımından en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin 1-5 yıl, en düşük ortalamaya sahip öğretmenlerin 16-20 yıldır görev yaptığı belirlenmiştir. Liderlik ve iletişim değişkeni açısından 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamasının en yüksek, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ise ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir. Yönetsel beceriler değişkeni açısından 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamasının en yüksek, 16-20 yıl en kıdeme sahip öğretmenlerin ise ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir. Okul kültürü ve iklim değişkeni açısından en yüksek ortalama 21 yıl ve üzeri kıdemdeki öğretmenlerde iken, en düşük ortalama 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Tablo 4.17'deki ANOVA sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kıdemi ve okul müdürlerinin profesyonel sermayelerine düzeylerine ait görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar yoktur.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin, öğretim liderliği düzeyine yönelik görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için ANOVA yapılmış ve sonuçları Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Düzeylerine Yönelik Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Sonuçları

Değişken	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	ss	sd	f	p	Etki Büyüklüğü
Okul Hedefler Koyma	1-5 yıl	191	4.24	0.66	4	0.535	0.710	
	6-10 yıl	136	4.16	0.70	490			
	11-15 yıl	82	4.13	0.72				
	16-20 yıl	37	4.15	0.63				
	21 ve üzeri	49	4.21	0.63				
	Toplam	495	4.19	0.68	494			
Okul Hedeflerini Paylaşma	1-5 yıl	191	4.35	0.69	4	2.705	0.030*	0.02
	6-10 yıl	136	4.26	0.71	490			
	11-15 yıl	82	4.08	0.78				
	16-20 yıl	37	4.11	0.79				
	21 ve üzeri	49	4.13	0.66				
	Toplam	495	4.24	0.72	494			
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	1-5 yıl	191	4.11	0.71	4	2.303	0.058	
	6-10 yıl	136	4.03	0.78	490			
	11-15 yıl	82	3.88	0.75				
	16-20 yıl	37	3.91	0.71				
	21 ve üzeri	49	3.85	0.77				
	Toplam	495	4.01	0.75	494			
Öğrenci Başarısını Takip Etme	1-5 yıl	191	4.05	0.80	4	2.442	0.046*	0.01
	6-10 yıl	136	3.96	0.85	490			
	11-15 yıl	82	3.71	0.94				
	16-20 yıl	37	3.89	0.87				
	21 ve üzeri	49	3.86	0.85				
	Toplam	495	3.94	0.85	494			
Öğretime Harcanan Zamanı Kontrol Etme	1-5 yıl	191	4.24	0.64	4	3.706	0.006*	0.02
	6-10 yıl	136	4.11	0.67	490			
	11-15 yıl	82	3.95	0.65				
	16-20 yıl	37	4.01	0.64				
	21 ve üzeri	49	4.02	0.61				
	Toplam	495	4.12	0.65	494			
Okulda Görünür Olmak	1-5 yıl	191	4.00	0.79	4	1.188	0.315	
					490			

[Tablo 4.18 (Devam) Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Düzeylerine Yönelik Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Sonuçları]

Değişken	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	ss	sd	f	p	Etki Büyüklüğü
Öğretmenleri Teşvik Etme	6-10 yıl	136	3.88	0.86				
	11-15 yıl	82	3.81	0.86				
	16-20 yıl	37	3.91	0.87				
	21 ve üzeri	49	3.80	0.76				
	Toplam	495	3.91	0.82	494			
	1-5 yıl	191	4.11	0.79	4	1.863	0.116	
					490			
	6-10 yıl	136	4.03	0.78				
	11-15 yıl	82	3.87	0.87				
	16-20 yıl	37	3.89	0.77				
Mesleki Gelişimi Destekleme	21 ve üzeri	49	3.89	0.83				
	Toplam	495	4.01	0.81	494			
	1-5 yıl	191	4.32	0.68	4	2.713	0.029*	0.02
					490			
	6-10 yıl	136	4.13	0.76				
	11-15 yıl	82	4.11	0.74				
	16-20 yıl	37	4.06	0.76				
	21 ve üzeri	49	4.05	0.80				
	Toplam	495	4.19	0.73	494			
	1-5 yıl	191	4.30	0.72	4	2.327	0.055	
					490			
Öğrenmeyi Teşvik Etme	6-10 yıl	136	4.15	0.77				
	11-15 yıl	82	4.04	0.76				
	16-20 yıl	37	4.06	0.76				
	21 ve üzeri	49	4.10	0.81				
	Toplam	495	4.18	0.76	494			
	1-5 yıl	191	4.19	0.62	4	2.521	0.040*	0.02
					490			
	6-10 yıl	136	4.07	0.67				
	11-15 yıl	82	3.95	0.67				
	16-20 yıl	37	4.00	0.66				
Toplam	21 ve üzeri	49	3.99	0.65				
	Toplam	495	4.08	0.66				

Tablo 4.18'deki bulgulara göre, öğretim liderliği değişkeni açısından, en yüksek ortalamadaki öğretmenlerin 1-5 yıldır, en düşük ortalamaya sahip öğretmenlerin 11-15 yıldır görev yaptıkları belirlenmiştir. Okul içi hedefler koyma değişkeni açısından en yüksek ortalamadaki öğretmenlerin 1-5 yıldır, en düşük ortalamadaki öğretmenlerin 11-15 yıldır görev yapmakta olduğu belirlenmiştir. Okul hedeflerini paylaşma değişkeni açısından en yüksek ortalamadaki öğretmenlerin 1-5 yıl, en düşük ortalamadaki öğretmenlerin 11-15 yıl süredir görev yapmakta olduğu tespit edilmiştir. Öğretimi denetleme ve değerlendirme değişkeni açısından en yüksek ortalamadaki öğretmenlerin 1-5 yıl, en düşük ortalamadaki öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri süredir görev yapmakta olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci başarısını takip etme değişkeni açısından en yüksek ortalamadaki öğretmenlerin 1-5 yıl, en düşük ortalamadaki öğretmenlerin 11-15 yıl

süredir görev yapmakta olduğu tespit edilmiştir. Öğretime harcanan zamanı kontrol etme değişkeni açısından en yüksek ortalamadaki öğretmenlerin 1-5 yıl, en düşük ortalamadaki öğretmenlerin 11-15 yıl süredir görev yapmakta olduğu tespit edilmiştir. Okulda görünür olmak değişkeni açısından en yüksek ortalamadaki öğretmenlerin 1-5 yıl, en düşük ortalamadaki öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri süredir görev yapmakta olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenleri teşvik etme değişkeni açısından en yüksek ortalamadaki öğretmenlerin 1-5 yıl, en düşük ortalamadaki öğretmenlerin 11-15 yıl süredir görev yapmakta olduğu tespit edilmiştir. Mesleki gelişimi destekleme değişkeni açısından en yüksek ortalamadaki öğretmenlerin 1-5 yıl, en düşük ortalamadaki öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri süredir görev yapmakta olduğu tespit edilmiştir. Öğrenmeyi teşvik etme değişkeni açısından en yüksek ortalamadaki öğretmenlerin 1-5 yıl, en düşük ortalamadaki öğretmenlerin 11-15 yıl süredir görev yapmakta olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.18’de sunulan ANOVA sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okul için hedefler koyma, öğretimi denetleme ve değerlendirme, okulda görünür olmak ve öğretmenleri teşvik etme boyutlarına ait görüşleri arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık yoktur. Öğretmenlerin, mesleki kıdemleri ile okul hedeflerini paylaşma [$F_{(4-490)} = 2.705, p < 0.05$] öğrenci başarısını takip etme [$F_{(4-490)} = 2.442, p < 0.05$], öğretime harcanan zamanı kontrol etme [$F_{(4-490)} = 3.706, p < 0.05$], mesleki gelişimi destekleme [$F_{(4-490)} = 2.713, p < 0.05$] ve öğretimsel liderlik [$F_{(4-490)} = 2.521, p < 0.05$] değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın grupların hangileri arasında oluştuğunu belirlemek için; verilerin normal dağılması, gruplar arası hata oranının artmasının önlenmesi ve gruplar arası varyansların eşit olması nedeniyle, post-hoc testlerinden olan Tukey testi yapılmıştır.

Tukey testi sonucunda anlamlı farklılığın okul hedeflerini paylaşma boyutunda 1-5 yıl ($\bar{x} = 4.08, ss = 0.78$) ve 11-15 yıl ($\bar{x} = 4.21, ss = 0.52$) süredir görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Elde edilen bulguya göre mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin okul hedeflerini paylaşma alt boyutuna ilişkin görüşleri mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Değişkenin etki büyüklüğünün belirlenebilmesi için omega kare katsayısı ($\omega^2 = 0.004$) ve eta kare katsayısı ($\eta^2 = 0.02$) hesaplanmıştır. Omega kare değerinin 0.01 altında olması geniş örneklemede

yanlılığı azalttığı için tercih edilebilir (Kirk, 1996). Bu durumda değişkenler arası etki çok düşük seviyededir.

Tukey testi sonucuna göre mesleki gelişimi destekleme boyutunda 1-5 yıl ($\bar{x} = 4.11, ss = 0.71$) ve 11-15 yıl ($\bar{x} = 3.88, ss = 0.75$) süredir görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Elde edilen bulguya göre mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin, mesleki gelişimi destekleme alt boyutuna ilişkin görüşleri; mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlere göre, istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Değişkenin etki büyüklüğünün belirlenebilmesi için omega kare katsayısı ($\omega^2 = 0.01$) ve eta kare katsayısı ($\eta^2 = 0.02$) hesaplanmıştır. Bu durumda değişkenler arası etki çok düşük seviyededir (Kirk, 1996).

Tukey testi sonucuna göre öğrenci başarısını takip etme boyutunda 1-5 yıl ($\bar{x} = 4.05, ss = 0.80$) ve 11-15 yıl ($\bar{x} = 3.71, ss = 0.94$) süredir görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Elde edilen bulguya göre mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin öğrenci başarısını takip etme alt boyutuna ilişkin görüşleri mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Değişkenin etki büyüklüğünün belirlenebilmesi için omega kare katsayısı ($\omega^2 = 0.01$) ve eta kare katsayısı ($\eta^2 = 0.019$) hesaplanmış ve değişkenler arası etkinin çok düşük seviyede olduğu belirlenmiştir (Kirk, 1996).

Tukey testi sonucuna göre öğretime harcanan zamanı kontrol etme boyutunda 1-5 yıl ($\bar{x} = 4.24, ss = 0.64$) ve 11-15 yıl ($\bar{x} = 3.95, ss = 0.65$) süredir görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Elde edilen bulguya göre mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin öğrenci başarısını takip etme alt boyutuna ilişkin görüşleri 11-15 yıllık kıdemi olan öğretmenlere göre, istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Değişkenin etki büyüklüğünün belirlenebilmesi için omega kare katsayısı ($\omega^2 = 0.02$) ve eta kare katsayısı ($\eta^2 = 0.029$) hesaplanmıştır. Buna göre değişkenler arası etki çok düşük düzeydedir.

Tukey testi sonucuna göre ölçeğin tamamının öğretim liderliği boyutunda 1-5 yıl ($\bar{x} = 4.19, ss = 0.62$) ve 11-15 yıl ($\bar{x} = 3.95, ss = 0.67$) süredir görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Elde

edilen bulguya 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin, öğretim liderliğine ilişkin görüşleri, 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem değişkeninin etki büyüklüğünün belirlenebilmesi için eta kare katsayısı ($\eta^2 = 0.02$) ve omega kare katsayısı ($\omega^2 = 0.004$) hesaplanarak etkinin çok düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Genel olarak ANOVA sonucu değerlendirildiğinde; öğretim liderliği, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okul için hedefler koyma, öğretimi denetleme ve değerlendirme, okulda görünür olmak ve öğretmenleri teşvik etme boyutlarında; kıdemi düşük olan öğretmenler, kıdemi yüksek olan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerini daha yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ait görüşlerinde mesleki kıdeme göre farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4.19

Öğretmenlerin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkeni Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonuçları

Değişken	Kıdem	N	$\bar{x}$	ss	sd	f	p	Etki büyüklüğü
Yenilikçi Pedagoji Uygulamaları	1-5 yıl	191	4.21	0.52	4	3.663	0.006*	0.02
					490			
	6-10 yıl	136	4.13	0.53				
	11-15 yıl	82	4.07	0.51				
	16-20 yıl	37	3.93	0.46				
	21 yıl ve üzeri	49	4.00	0.51				
	Toplam	495	4.13	0.52				
	21 yıl ve üzeri	495	4.31	0.51				
	Toplam	495	4.18	0.66	494			

Tablo 4.19’deki veriler incelendiğinde, yenilikçi pedagoji uygulamaları değişkeni bakımından en yüksek ortalamaya sahip öğretmen kıdeminin 1-5 yıl, en düşük ortalamaya sahip öğretmen kıdeminin ise 16-20 yıl olduğu tespit edilmiştir.

ANOVA sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ait görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık vardır. Tukey testi sonucuna göre anlamlı farklılığın 1-5 yıl ($\bar{x} = 4.21, ss = 0.52$) ile 16-20 yıl ($\bar{x} = 3.93, ss = 0.46$) süredir görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farktan kaynaklandığı görülmüştür. Elde edilen bulgu doğrultusunda kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşleri, kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlere göre istatistiksel açıdan düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu

duruma ek olarak mesleki kıdem değişkeninin etki büyüklüğünün belirlenebilmesi için hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0.029$), belirlenen farkın düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca mesleki kıdem değişkeninin yenilikçi pedagoji uygulamaları üzerinde etki büyüklüğünün belirlenebilmesi için omega kare katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdeminin yenilikçi pedagoji uygulamalarına yönelik görüşleri üzerindeki etkisinin ($\omega^2 = 0.026$) küçük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

4.6 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Profesyonel Sermaye Düzeyleri, Öğretim Liderliği Becerileri ve Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretim Uygulamaları Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Araştırmanın 5. alt amacı, “Öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyleri, öğretim liderliği becerileri ve öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. İlgili amaç doğrultusunda, ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Moment Çarpımı korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4.20

Değişkenler Arası İlişkileri Gösteren Pearson Moment Korelasyon Katsayıları

	1	2	3
Profesyonel Sermaye	1	0.765*	0.530*
Öğretim Liderliği	0.765*	1	0.636*
Yenilikçi Pedagoji Uygulamaları	0.530*	0.636*	1

Not.*p<.001

Çoklu regresyon analizinde değişkenler arası çoklu bağlantılık (multi-colinearity) sorunu ile karşılaşılması için yordayıcı değişkenler arası korelasyon değerinin 0.80 ve altında olması gerekmektedir. Ayrıca tolerans değeri .20’den büyük, varyans büyütme faktörünün (VIF) 10’dan düşük ve durum indeksinin (CI) 30’dan düşük olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2024). Verilen tabloya göre profesyonel sermaye ve öğretimsel liderlik yordayıcı değişkenleri arasındaki korelasyon değeri 0.765 olarak belirlenmiştir. Tolerans değeri 0.414, VIF değeri 2.413, CI değerinin profesyonel sermaye için 14.924, öğretim liderliği için 24.845 olarak belirlenmiştir. Yordayıcı değişkenlerin arasında otokorelasyon olup olmadığını incelemek için Durbin-Watson değeri hesaplanmış, bu değer 1.927 olduğu ve 1-3 aralığında olması koşulunu sağladığı belirlenmiştir (Field, 2009). Elde edilen sonuçlara göre çoklu doğrusal bağlantı sorununun olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.20 incelendiğinde, okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyleri ve öğretim liderliği arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzey bir ilişki olduğu ($r = 0.765, p < 0.01$); okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyleri ve öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzey bir ilişki olduğu ($r = 0.530, p < 0.01$) ve okul müdürlerinin öğretim liderliği ile öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzey bir ilişki olduğu ($r = 0.636, p < 0.01$) belirlenmiştir.

Değişkenlerin alt boyutları arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon katsayı değerleri Tablo 4.21’de gösterilmiştir.



Tablo 4.21

Değişkenlerin Alt Boyutları Arasındaki İlişkileri Gösteren Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

Ölçek/Boyut	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1) Profesyonel Sermaye		.530*	.765*	.961*	.944*	.827*	.701*	.702*	.646*	.608*	.663*	.640*	.669*	.705*	.681*
2) Yenilikçi Öğretim Uygulamaları			.636*	.487*	.525*	.432*	.593*	.584*	.604*	.546*	.589*	.529*	.493*	.572*	.501*
3) Öğretim Liderliği				.717*	.747*	.624*	.871*	.867*	.886*	.871*	.853*	.862*	.871*	.895*	.855*
4) Liderlik ve İletişim					.845*	.753*	.487*	.666*	.589*	.551*	.616*	.604*	.627*	.677*	.645*
5) Yönetmel Beceriler						.684*	.525*	.673*	.637*	.626*	.658*	.626*	.653*	.665*	.653*
6) Okul Kültürü ve İklim							.432*	.579*	.556*	.469*	.530*	.511*	.536*	.586*	.560*
7) Okul İçin Hedef Koyma								.822*	.782*	.716*	.727*	.679*	.685*	.761*	.701*
8) Okul Hedeflerini Paylaşma									.753*	.734*	.742*	.659*	.691*	.744*	.727*
9) Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme										.799*	.708*	.759*	.714*	.747*	.672*
10) Öğrenci Başarısını Takip Etme											.705*	.746*	.704*	.721*	.654*
11) Öğretime Harcanan Zamanı Kontrol Etme												.712*	.697*	.735*	.695*
12) Okulda Görünür Olmak													.733*	.733*	.676*
13) Öğretmenleri Teşvik Etme														.782*	.779*
14) Mesleki Gelişimi Destekleme															.793*
15) Öğrenmeyi Teşvik Etme															

Not.*p<.001

Tablo 4.21'ye göre okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyleri ile liderlik ve iletişim becerileri ($r = .961, p < 0.01$); yönetsel becerileri ($r = .944, p < 0.01$) ile okul kültürü ve iklim ($r = .684, p < 0.01$) boyutları arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzey bir ilişki olduğu görülmüştür.

Okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyleri ile okul içi hedef koyma ($r = .701, p < 0.01$); okul hedeflerini paylaşma ($r = .702, p < 0.01$) ve mesleki gelişimi destekleme ($r = .705, p < 0.01$) arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzey bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyleri ile öğretimi denetleme ve değerlendirme ($r = .646, p < 0.01$); öğrenci başarısını takip etme ($r = .608, p < 0.01$); öğretime harcanan zamanı kontrol etme ($r = .663, p < 0.01$); okulda görünür olmak ($r = .640, p < 0.01$); öğretmenleri teşvik etmek ($r = .669, p < 0.01$) ve öğrenmeyi teşvik etme ($r = .681, p < 0.01$) arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzey bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin liderlik ve iletişim becerileri ile yönetsel becerileri ($r = .845, p < 0.01$); okul kültürü ve iklim ($r = .753, p < 0.01$) ve öğretim liderliği becerileri ($r = .717, p < 0.01$) arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzey bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin liderlik ve iletişim becerileri ile öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamaları arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzey bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r = .487, p < 0.01$). Ayrıca okul yöneticilerinin liderlik ve iletişim becerileri ile okul içi hedef koyma ($r = .666, p < 0.01$); okul hedeflerini paylaşma ($r = .666, p < 0.01$); öğretimi denetleme ve değerlendirme ($r = .589, p < 0.01$); öğrenci başarısını takip etme ($r = .551, p < 0.01$); öğretime harcanan zamanı kontrol etme ($r = .616, p < 0.01$); okulda görünür olmak ($r = .604, p < 0.01$); öğretmenleri teşvik etmek ($r = .627, p < 0.01$); mesleki gelişimi destekleme ($r = .677, p < 0.01$) ve öğrenmeyi teşvik etme arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzey ilişki bulunmuştur ($r = .645, p < 0.01$).

Okul yöneticilerinin yönetsel becerileri ile okul kültürü ve iklim ($r = .684, p < 0.01$) öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamaları arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ilişki saptanmıştır ($r = .522, p < 0.01$). Okul yöneticilerinin yönetsel becerileri ile okul içi hedef koyma ($r = .670, p < 0.01$); okul hedeflerini paylaşma ($r = .673, p < 0.01$);

0.01); öğretimi denetleme ve değerlendirme ($r = .637, p < 0.01$); öğrenci başarısını takip etme ($r = .626, p < 0.01$); öğretime harcanan zamanı kontrol etme ($r = .658, p < 0.01$); okulda görünür olmak ($r = .626, p < 0.01$); öğretmenleri teşvik etmek ($r = .653, p < 0.01$); mesleki gelişimi destekleme ($r = .665, p < 0.01$); öğrenmeyi teşvik etme ($r = .653, p < 0.01$) arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzey bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin yönetsel becerileri ile öğretim liderliği arasında pozitif yönde, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ($r = .747, p < 0.01$) belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin okul kültürü ve iklim alt boyutu ile öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamaları ($r = .432, p < 0.01$); öğretim liderliği ($r = .624, p < 0.01$); okul içi hedef koyma ($r = .585, p < 0.01$); okul hedeflerini paylaşma ($r = .579, p < 0.01$); öğretimi denetleme ve değerlendirme ($r = .556, p < 0.01$); öğrenci başarısını takip etme ($r = .469, p < 0.01$); öğretime harcanan zamanı kontrol etme ($r = .530, p < 0.01$); okulda görünür olmak ($r = .511, p < 0.01$); öğretmenleri teşvik etmek ($r = .536, p < 0.01$); mesleki gelişimi destekleme ($r = .586, p < 0.01$); öğrenmeyi teşvik etme ($r = .560, p < 0.01$) arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzey bir ilişki olduğu bulgulanmıştır.

Öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamaları ile okul içi hedef koyma ($r = .593, p < 0.01$); okul hedeflerini paylaşma ($r = .584, p < 0.01$); öğretimi denetleme ve değerlendirme ($r = .604, p < 0.01$); öğrenci başarısını takip etme ($r = .546, p < 0.01$); öğretime harcanan zamanı kontrol etme ($r = .589, p < 0.01$); okulda görünür olmak ($r = .529, p < 0.01$); öğretmenleri teşvik etmek ($r = .493, p < 0.01$); mesleki gelişimi destekleme ($r = .572, p < 0.01$); öğrenmeyi teşvik etme ($r = .501, p < 0.01$) arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzey bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği ile okul içi hedef koyma ($r = .871, p < 0.01$); okul hedeflerini paylaşma ($r = .867, p < 0.01$); öğretimi denetleme ve değerlendirme ($r = .886, p < 0.01$); öğrenci başarısını takip etme ($r = .871, p < 0.01$); öğretime harcanan zamanı kontrol etme ($r = .853, p < 0.01$); okulda görünür olmak ($r = .862, p < 0.01$); öğretmenleri teşvik etmek ($r = .871, p < 0.01$); mesleki gelişimi destekleme ($r = .895, p < 0.01$) ile öğrenmeyi teşvik etme ($r = .855, p < 0.01$) arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzey bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Okul için hedef koyma ile okul hedeflerini paylaşma ($r=.822, p<0.01$); öğretimi denetleme ve değerlendirme ($r = .782, p < 0.01$); öğrenci başarısını takip etme ($r = .716, p < 0.01$); öğretime harcanan zamanı kontrol etme ($r = .727, p < 0.01$); okulda görünür olmak ($r = .679, p < 0.01$); öğretmenleri teşvik etmek ($r = .679, p < 0.01$); mesleki gelişimi destekleme ($r = .761, p < 0.01$); öğrenmeyi teşvik etme ($r=.701, p<0.01$) arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzey bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Okul hedeflerini paylaşma ile öğretimi denetleme ve değerlendirme ($r = .753, p < 0.01$); öğrenci başarısını takip etme ($r = .734, p < 0.01$); öğretime harcanan zamanı kontrol etme ($r=.742, p<0.01$); okulda görünür olmak ($r = .659, p < 0.01$); öğretmenleri teşvik etmek ($r = .691, p < 0.01$); mesleki gelişimi destekleme ($r = .744, p < 0.01$); öğrenmeyi teşvik etme ($r = .727, p < 0.01$) arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzey ilişki belirlenmiştir.

Öğretimi denetleme ve değerlendirme ile öğrenci başarısını takip etme ($r = .799, p < 0.01$); öğretime harcanan zamanı kontrol etme ($r = .708, p < 0.01$); okulda görünür olmak ($r = .759, p < 0.01$); öğretmenleri teşvik etmek ($r = .714, p < 0.01$); mesleki gelişimi destekleme ($r = .747, p < 0.01$) arasında pozitif yönde, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ($r = .747, p < 0.01$) belirlenmiştir. Öğretimi denetleme ve değerlendirme ile öğrenmeyi teşvik etme ($r = .672, p < 0.01$) arasında ise pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu bulgulanmıştır.

Öğrenci başarısını takip etme ile öğretime harcanan zamanı kontrol etme ($r = .705, p < 0.01$); okulda görünür olmak ($r = .746, p < 0.01$); öğretmenleri teşvik etmek ($r = .704, p < 0.01$) ve mesleki gelişimi destekleme ($r = .721, p < 0.01$) arasında pozitif yönde, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Öğrenci başarısını takip etme ile öğrenmeyi teşvik etme arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzey bir ilişki olduğu ($r = .654, p < 0.01$) görülmektedir.

Öğretime harcanan zamanı kontrol etme ile okulda görünür olmak ($r = .712, p < 0.01$) ve mesleki gelişimi destekleme ($r = .735, p < 0.01$) arasında pozitif yönde, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretime harcanan zamanı kontrol etme ile öğretmenleri teşvik etmek ($r = .697, p < 0.01$) ve öğrenmeyi teşvik etme ($r = .695, p < 0.01$) arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Okulda görünür olmak ile öğretmenleri teşvik etmek ($r = .733, p < 0.01$) ve mesleki gelişimi destekleme ($r = .733, p < 0.01$) arasında pozitif yönde, anlamlı ve yüksek düzeyde; öğrenmeyi teşvik etme ($r = .676, p < 0.01$) arasında ise pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzey bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenleri teşvik etme ile mesleki gelişimi destekleme ($r = .782, p < 0.01$); öğrenmeyi teşvik etme ($r = .779, p < 0.01$) arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca mesleki gelişimi destekleme ile öğrenmeyi teşvik etme arasında pozitif yönde, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = .793, p < 0.01$) (Büyüköztürk, 2024).

4.7 Profesyonel Sermaye ve Yenilikçi Öğretim Uygulamaları Arasındaki İlişkide Öğretim Liderliğinin Aracı Rolüne Yönelik Yapısal Eşitlik Modeli Analizi Bulguları

Araştırmanın 6. alt amacı “Okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyleri ve öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları arasındaki ilişkide okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerinin aracı rolü bulunmakta mıdır?” şeklindedir.

4.7.1 Hipotez sonuçları

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeline ve hipotezlerine yer verilmiş, ayrıca araştırma sonuçları detaylı bir şekilde incelenmiştir. Araştırmanın modeli kapsamında oluşturulan hipotezler aşağıda sunulmuştur.

Hipotez 1: Öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeylerine yönelik görüşleri ile öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Hipotez 2: Öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeylerine yönelik görüşleri ile okul müdürlerinin öğretim liderliği becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Hipotez 3: Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerine yönelik görüşleri ile öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Hipotez 4: Öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeylerine yönelik görüşleri ile öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları arasındaki ilişkide,

öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerine yönelik görüşlerinin aracılık rolü vardır.

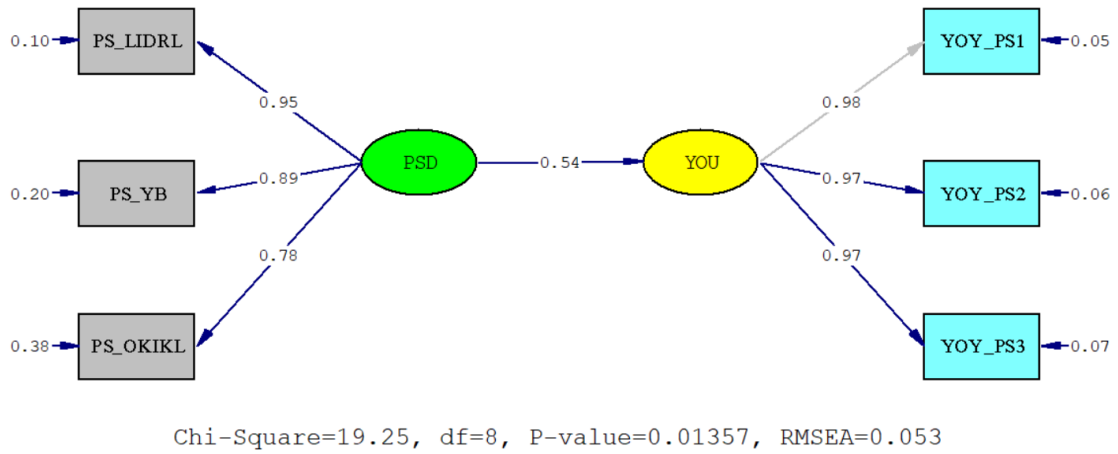
4.6.5.1 Araştırmanın birinci hipotezine ilişkin bulgular

Araştırmanın ilk hipotezi “Öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeylerine yönelik görüşleri ile öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır.” şeklindedir. Araştırma modelinde öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları ölçeğinin alt boyutu yokken diğer ölçeklerin alt boyutları olduğu görülmüştür. Ölçülen yapı ve parametrelerin fazla olduğu durumlarda model uyumunu kolaylaştırıcı analitik bir yöntem olan parselleme tekniği uygulanabilir ve parselleme özenle gerçekleştirildiğinde örtük değişkenler etkili, güvenli ve geçerli gösterge değişkeni olarak kullanılabilir (Bandalos, 2002; Little vd., 2013). Parsel seviyesindeki verinin güvenilirlik seviyesi ile model uyumu, madde seviyesindeki verilere göre daha yüksektir (Little vd., 2013). Ayrıca, parsel kullanımının modelde göstergelerin sayısını azalttığı ve bu sayede tahmin hatası olasılığını düşürdüğü, aynı zamanda çoklu normallik varsayımına uyumu kolaylaştırdığı için, araştırmacılar tarafından tek tek maddelerin kullanımına alternatif bir yöntem olarak tercih edilmektedir (Sass ve Smith, 2006). Tüm bu bilgiler ışığında öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları ölçümünde maddeler yerine modelin güvenli ve daha geçerli olması için parselleme tekniği kullanılmasına karar verilmiştir.

Parsel uygulaması temel olarak “iki veya daha fazla maddeden elde edilen toplam veya maddelerin ortalamasını almayı ve YEM analizinde gözlenen madde puanları yerine, oluşturulan parsel puanlarını kullanma durumunu” içermektedir (Bandalos, 2002). Tek boyutlu yapılarda oluşturulması amaçlanan parsel sayılarının kaç olacağı ile ilgili kesin bir yanıt yoktur. Genellikle üç parsel temelde daha homojen bir sonuç verebildiğinden bu araştırmada da 3 parsel ayrılarak araştırma modeline dahil edilmesine karar verilmiştir. Parsel oluşturma için kullanılan temel bir teknik, madde-yapı dengesini göz önünde bulunduran dengeleme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda, ilk olarak maddelerin toplam yapı ile olan korelasyonlarına bakılmaktadır. En yüksek ve en düşük korelasyona sahip maddeler ilk parsel yerleştirilirken, diğer maddeler sırasıyla ikinci ve üçüncü parsel eklenir. Bu yöntem, maddelerin tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu durumlarda daha başarılı sonuçlar vermektedir (Little vd., 2013).

Bu araştırmada öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları ölçeği madde-toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Bu değerlere göre en yüksek korelasyonda olan maddeler sırasıyla parseller içerisine atılmış ve her parsel içerisinde benzer korelasyonlarda bulunan eşit dağılımlı parselleme yapılmıştır. Böylece ölçek 3 parsel ile modele dahil edilmiş olup parsellere hangi maddelerin girdiği EK-7’de sunulmuştur.

Araştırmanın ilk modelinde profesyonel sermaye değişkeni bağımsız değişken olarak ve yenilikçi öğretim uygulamaları değişkeni ise bağımlı değişken olarak incelenmiş ve araştırmanın birinci modeline ait yapısal eşitlik sonucu aşağıda verilmiştir.



PSD: Okul Yöneticilerinin Profesyonel Sermaye Düzeyleri, YOU: Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretim Uygulamaları

Şekil 4.2

Araştırmanın Birinci Modeline Ait Path Diyagramı

Şekil 4.2’deki araştırmanın birinci modeline ait uyum kriterleri Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22

Araştırmanın Birinci Modeline Ait Uyum İyiliği Değerleri

Uyum Kriterleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Araştırma Sonucu	Uyum
χ^2/sd	$\chi^2/sd \leq 3$	$\chi^2/sd \leq 5$	2.406	İyi
RMSEA	$0 < RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$	.053	Kabul Edilebilir
SRMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	.021	İyi
GFI	$0.95 \leq NFI \leq 1$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	.97	İyi
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	.99	İyi
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	.99	İyi
IFI	$0.95 \leq CFI \leq 1$	$0.90 \leq IFI \leq 0.95$	.99	İyi
RFI	$0.95 \leq RFI \leq 1$	$0.90 \leq RFI \leq 0.95$	.99	İyi

χ^2 :19.25, sd:8

Tablo 4.22’de araştırmanın birinci modelinin uyum değerleri gözlemlendiğinde, χ^2 =19.25 ve sd= 8 olduğundan χ^2/sd değerinin 2.406 ile iyi uyum düzeyinde, RMSEA

değerlerinin 0.053 ile iyi uyum ve diğer iyiliği kriterlerinin de iyi ve/veya kabul edilebilir uyum sınırlarında bulunduğu görülmektedir (Schermerle-Engel ve Moosbrugger, 2003). Bu sonuçlar, araştırmadaki birinci modelde bulunan yol katsayısının daha anlamlı ve yorumlanabilir bir şekilde değerlendirilebilmesini sağlamaktadır. Araştırmanın birinci modeli sonucu ulaşılan birinci hipoteze ait sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.23

Araştırmanın Birinci Hipotezine Ait Model Sonuçları

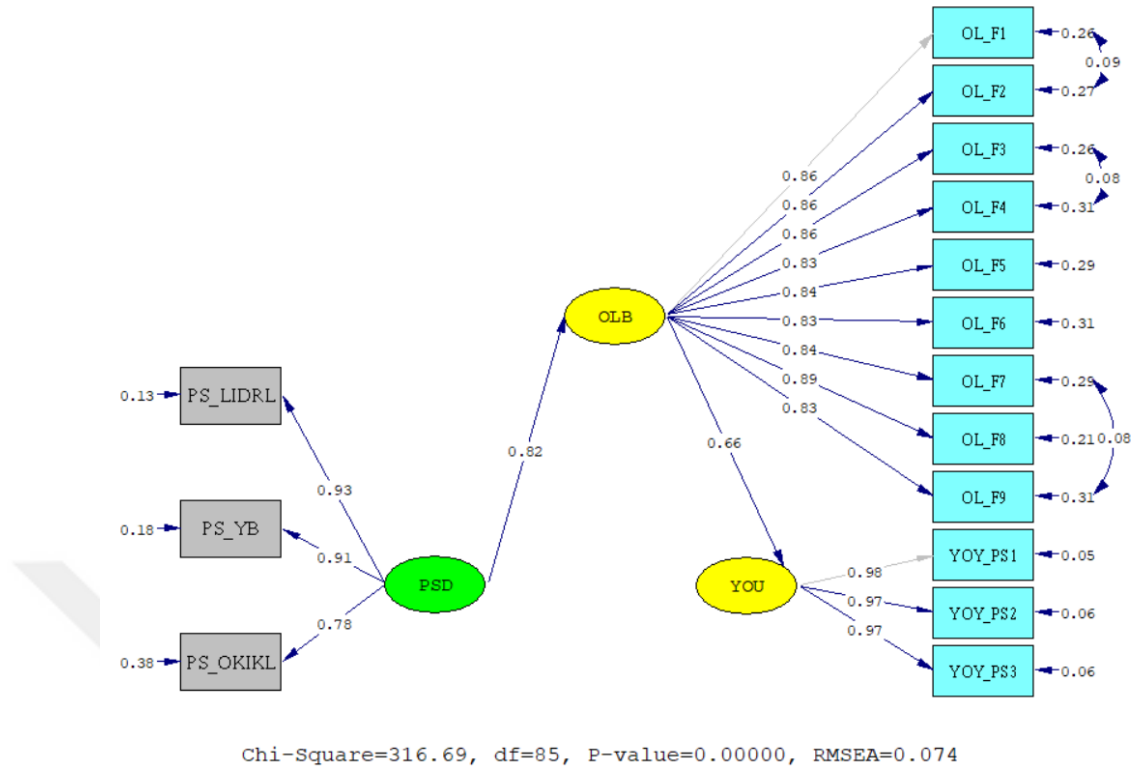
Hipotezler	Yollar	S.P.T	t	R ²	Sonuç
H ₁ : Öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeylerine yönelik görüşleri ile öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır.	(PSD)→(YOU)	0.54	12.52*	0.292	Doğrulandı

*p<0.05; PSD: Okul Yöneticilerinin Profesyonel Sermaye Düzeyleri, YOU: Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretim Uygulamaları, S.P.T: Standartlaştırılmış Parametre Tahminleri

Tablo 4.23'e göre araştırmanın birinci hipotezi incelendiğinde, okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları arasında %95 güven düzeyinde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ($\beta = 0.54$; $t = 12.52 > 1.96$; $p < 0.05$). Bu sonuç, okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeylerinin öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları üzerinde 0.54 birimlik pozitif bir etkiye sahip olduğu, okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerindeki bir birimlik iyileştirmenin öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları üzerinde 0.54 birimlik artışa neden olacağı anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamalarının %29.2'lik düzeyinin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyi tarafından açıklandığı belirlenmiştir ($R^2 = 0.292$).

4.6.3. Araştırmanın ikinci modeline ait bulgular

Araştırmanın ikinci modelinde araştırmanın ikinci hipotezi olan “Öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeylerine yönelik görüşleri ile okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.” ve üçüncü hipotez olan “Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerine yönelik görüşleri ile öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır.” hipotezleri test edilmiştir.



PSD: Okul Yöneticilerinin Profesyonel Sermaye Düzeyleri, YOU: Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretim Uygulamaları, OLB: Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Becerileri

Şekil 4.3

Araştırmanın İkinci Modeline İlişkin Path Diyagramı

Şekil 4.3'deki araştırmanın ikinci modeline ait uyum kriterleri Tablo 4.24'de verilmiştir.

Tablo 4.24

Araştırmanın İkinci Modeline Ait Uyum İyiliği Değerleri

Uyum Kriterleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Araştırma Sonucu	Uyum
χ^2/sd	$\chi^2/sd \leq 3$	$\chi^2/sd \leq 5$	3.726	Kabul Edilebilir
RMSEA	$0 < RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$	.074	Kabul Edilebilir
SRMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	.028	İyi
GFI	$0.95 \leq NFI \leq 1$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	.92	Kabul Edilebilir
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	.99	İyi
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	.99	İyi
IFI	$0.95 \leq CFI \leq 1$	$0.90 \leq IFI \leq 0.95$	.99	İyi
RFI	$0.95 \leq RFI \leq 1$	$0.90 \leq RFI \leq 0.95$	.98	İyi

χ^2 :316.69, sd:85

Tablo 4.24'de araştırmanın ikinci modelinin uyum değerleri gözlemlendiğinde $\chi^2 = 316,69$ ve $sd = 85$ olduğu χ^2/sd değerinin 3.726 ile kabul edilebilir uyum düzeyinde, RMSEA değerlerinin 0.074 ile kabul edilebilir uyum ve diğer uyum iyiliği kriterlerinin de iyi ve/veya kabul edilebilir uyum sınırlarında yer aldığı gözlemlenmiştir (Schermele-Engel ve Moosbrugger, 2003). Bu sonuçlar, araştırmadaki ikinci modelde bulunan yol

katsayısının daha anlamlı ve yorumlanabilir bir şekilde değerlendirilebilmesini sağlamaktadır. Araştırmanın ikinci modeli sonucu ulaşılan ikinci ve üçüncü hipotezine ait sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.25

Araştırmanın İkinci ve Üçüncü Hipotezlerine Ait Model Sonuçları

Hipotezler	Yollar	S.P.T	t	R ²	Sonuç
H ₂ : Öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeylerine yönelik görüşleri ile okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.	(PSD)→(OLB)	0.82	18.45*	0,672	Doğrulandı
H ₃ : Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerine yönelik görüşleri ile öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır.	(OLB)→(YOU)	0.66	16.62*	0.436	Doğrulandı

*p<0.05; PSD: Okul Müdürlerinin Profesyonel Sermaye Düzeyleri, YOU: Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretim Uygulamaları, OLB: Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Becerileri, S.P.T: Standartlaştırılmış Parametre Tahminleri

Tablo 4.25’de sunulan araştırmanın ikinci hipotezi incelendiğinde okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyleri ve okul yöneticilerinin öğretim liderliği becerileri arasındaki ilişkinin %95 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($\beta = 0.82$; $t = 18.45 > 1.96$; $p < 0.05$). Bu sonuç, okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerinin okul müdürlerinin öğretim liderliği becerileri üzerinde 0.82 birimlik pozitif bir etkiye sahip olduğu, okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerindeki bir birimlik iyileştirmenin okul yöneticilerinin öğretim liderliği becerileri üzerinde 0.82 birimlik artışa neden olacağı anlamına gelmektedir. Okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerinin %67.2’lik düzeyinin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyleri tarafından açıklandığı belirlenmiştir ($R^2 = 0.672$)

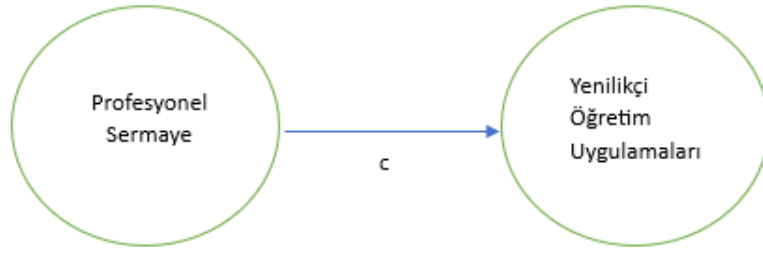
Araştırmanın 4.25’de sunulan üçüncü hipotezi incelendiğinde, okul yöneticilerinin öğretim liderliği becerileri ile öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları arasında %95 güven düzeyinde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($\beta = 0.66$; $t = 16.62 > 1.96$; $p < 0.05$). Bu sonuç, okul yöneticilerinin öğretim liderliği becerilerinin öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları üzerinde 0.66 birimlik pozitif bir etkiye sahip olduğu, okul yöneticilerinin öğretim liderliği becerilerinin düzeylerindeki bir birimlik iyileştirmenin öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları 0.66 birimlik artışa neden

olacağı anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamalarının %43.6'lık düzeyinin okul yöneticilerinin öğrenim liderliği becerileri tarafından açıklandığı belirlenmiştir ($R^2 = 0.436$).

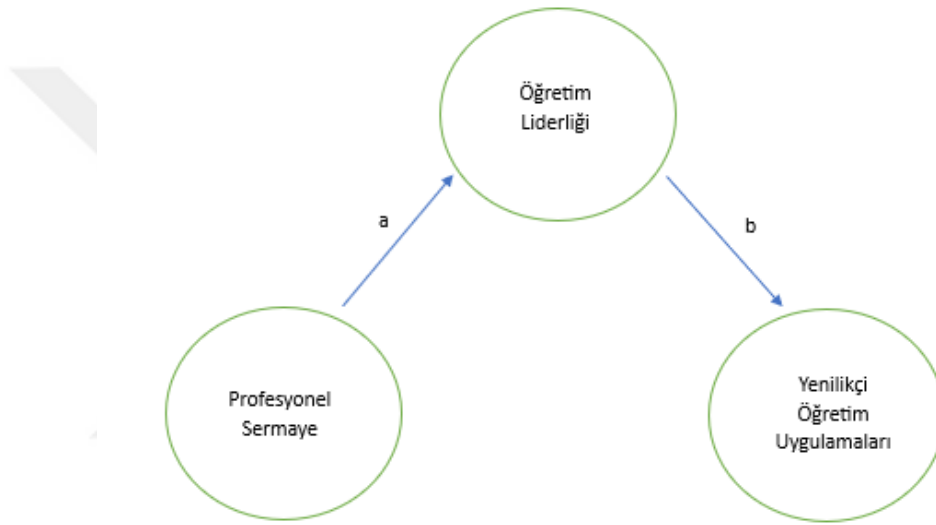
4.6.4. Aracılık etkisine ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü hipotezi “Öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeylerine yönelik görüşleri ile öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları arasındaki ilişkide, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerine yönelik görüşlerinin aracılık rolü vardır.” şeklindedir. YEM’de aracılık modellerinde en yaygın kullanılan yöntem Baron ve Kenny’nin geliştirdiği yöntemidir. Baron ve Kenny’ye göre bir değişkenin aracılık rolünü üstlenip üstlenmediği, üç aşamalı bir modelleme süreciyle belirlenebilir (Şekil 4.4).

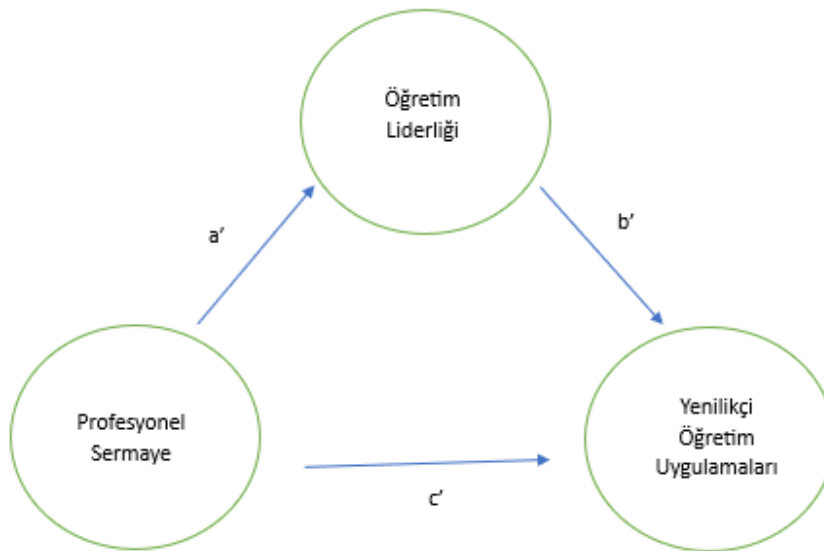
Model 1



Model 2

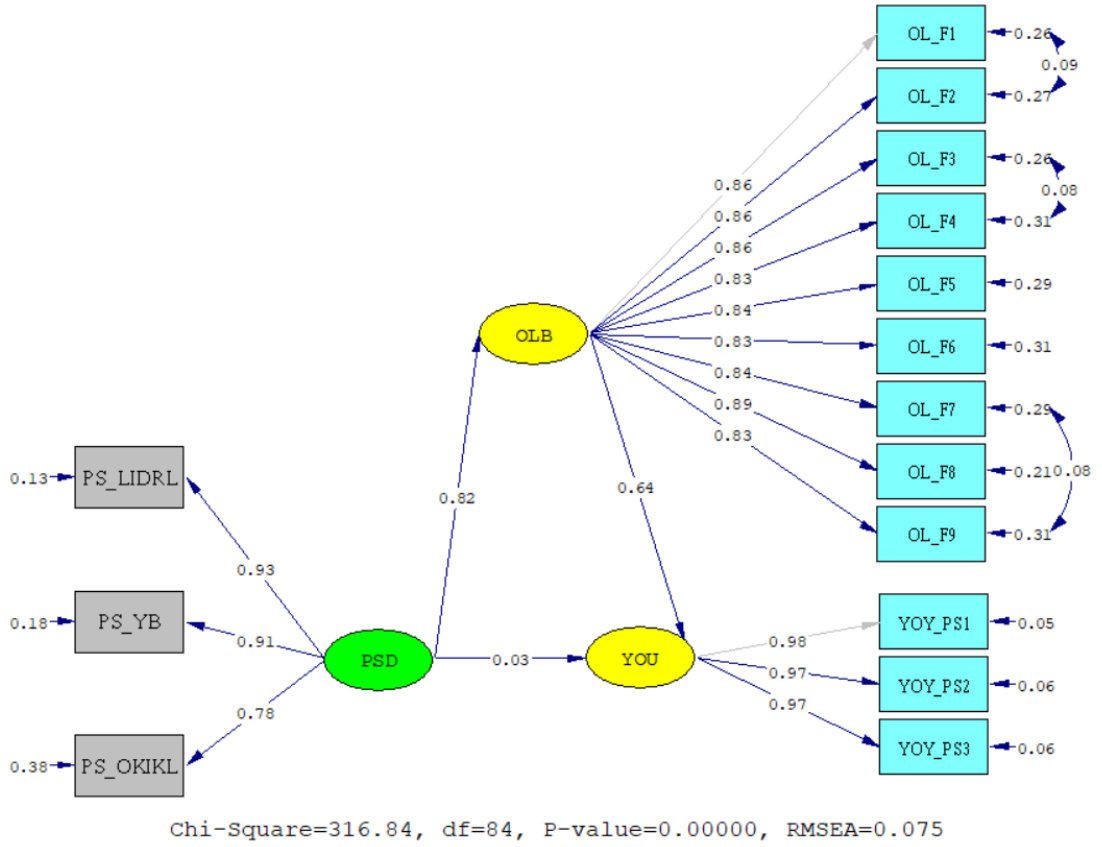


Model 3



Şekil 4.4 Araştırmanın Aracı Rolünün Belirlenmesi İçin Kurulan Model

Şekil 4.4’de birinci modelde, profesyonel sermaye (bağımsız değişken) => yenilikçi öğretim uygulamaları (bağımlı değişken) yolunun, yani bağımsız değişkenin bağımlı değişkene giden yolun incelenmesi (modeldeki c yolu) gerekmektedir. Araştırmanın ikinci modelinde ise, profesyonel sermaye (bağımsız değişken) => öğretim liderliği (aracı değişken) ve öğretim liderliği (aracı değişken) => yenilikçi öğretim uygulamaları (bağımlı değişken) yollarının yani modeldeki a ve b yolunun incelenmesi gerekmektedir. Üçüncü model, profesyonel sermayenin (bağımsız değişken) yenilikçi öğretim uygulamaları (bağımlı değişken) üzerindeki etkisinin ve öğretim liderliğinin (aracı değişken) de dahil olduğu sonuncu modeldir. Baron ve Kenny’ye göre, birinci modeldeki c yolunun anlamlı olması, ikinci modeldeki a ve b yolunun anlamlı bulunması durumunda aracılık etkisi değerlendirilmektedir. Eğer üçüncü modelde aracılık etkisi incelenirken c’ yolunun değeri, birinci modeldeki c değerine göre azalır ancak anlamlılığını kaybetmez ise, bu durumda kısmi aracılık söz konusu olmaktadır. Ancak c’ yolunun değeri, eğer anlamlılığını kaybederse, tam aracılık söz konusu olmaktadır. Aracılık olup olmadığının incelendiği son modele (Model 3’e) ait sonuçlar Şekil 4.5’de sunulmuştur.



PSD: Okul Yöneticilerinin Profesyonel Sermaye Düzeyleri, YOU: Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretim Uygulamaları, OLB: Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Becerileri

Şekil 4.5

Okul Müdürlerinin Profesyonel Sermaye Düzeylerinin Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretim Uygulamaları Üzerindeki Etkisinde Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Becerilerinin Aracı Rolüne Ait Path Diyagramı

Şekil 4.5’deki model, araştırmanın aracılık hipotezinin test edilmesi amacıyla kurulan üçüncü modelin incelenmesiyle ilgili olarak, χ^2/sd : $316,84/84 = 3.772$ değeri ile kabul edilebilir uyum aralığında olduğunu göstermektedir. Diğer uyum indekslerine bakıldığında ise RMSEA:0.075, SRMR:0.028, NFI:0.99, CFI: 0.99, IFI:0.99, GFI:0.92 ve RFI:0.98 ile kabul edilebilir uyum ve iyi uyum aralıkları içinde oldukları saptanmıştır. Bu sonuçlar, araştırmanın üçüncü modelinde yer alan yol katsayılarının anlamlı bir şekilde yorumlanabilmesini sağlamaktadır. Araştırmanın aracılık hipotezine ilişkin bulgular ise aşağıda Tablo 4.26’da sunulmuştur.

Tablo 4.26*Araştırmanın Aracılık Hipotezine Ait Etki Katsayıları*

Hipotezler	Yol	Etki Katsayıları		
		Standarize β	t	p
H ₄ : Öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeylerine yönelik görüşleri ile öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları arasındaki ilişkide, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerine yönelik görüşlerinin aracılık rolü vardır.	PSD → OLB → YOU	0,03	0.46	>0.05

Şekil 4.5 ve Tablo 4.26'daki araştırmanın birinci ve ikinci modellerindeki tüm yol katsayılarının anlamlı bulunması, aracılık modelinin incelenmesine engel bir durum olmadığını göstermektedir.

Okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerinin öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları üzerindeki etkisinin aracı değişken yokken 0.54 değerinde olduğu ve bu etkinin %95 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmişti (Şekil 4.2 ve Tablo 4.22). Aracı değişken olan okul yöneticilerinin öğretim liderliği becerilerinin modele dahil edildiğinde okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerinin öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları üzerindeki etkisi 0.03'e düştüğü ve anlamlılığını yitirdiği ($t: 0.46$; $t < 1.96$; $p > 0.05$) belirlenmiştir. Bu sonuç aracısız modelde 0.54'lük etkinin okul yöneticilerinin öğretim liderliği becerilerinin sayesinde 0.03'e düştüğünü göstermekte ve anlamlılığını yitirdiği için tam aracılık rolü olduğunu göstermektedir.

Baron ve Kenny'nin (1986) geliştirmiş olduğu, geleneksel yöntem ile Sobel testine kıyasla, bootstrapping yönteminin daha güvenilir sonuçlar sunduğu araştırmacılar tarafından belirtilmiştir (Gürbüz, 2021; Hayes, 2022). Analizler Hayes (2022)' in geliştirdiği Process Macro yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemde, bootstrapping tekniği ile 5000 yeniden örneklem seçeneği uygulanmıştır. Bootstrapping tekniği ile yapılan aracılık etkisi analizlerinde, araştırmaya ilişkin hipotezlerin doğrulanabilmesi için analiz sonucunda elde edilen %95 güven aralığındaki değerlerin sıfır değeri içermemesi gerektiği ifade edilmiştir (MacKinnon vd., 2004). Aracılığın var olup olmadığı, bootstrapping yöntemiyle elde edilen güven aralıklarına dayanarak incelenmiştir. Eğer aracılık rolü varsa bağımsız değişkenin aracı değişkenler aracılığı ile bağımlı değişken üzerindeki etkisi ortadan kalkıyorsa tam aracı; eğer etkisi devam ediyor ama etki katsayısı düşüyorsa kısmi aracılık rolü olduğu söylenebilir. Buna göre araştırma hipotezleri sonuçları aşağıdaki başlıklarda verilmiştir.

4.6.4.1 Araştırmanın Aracılık Modeline Ait Bootstrapping Sonucu

Araştırmanın dördüncü hipotezine ait bootstrapping sonuçları Tablo 4.27’de gösterilmiştir.

4.27

Okul Müdürlerinin Profesyonel Sermaye Düzeylerinin Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretim Uygulamaları Üzerindeki Etkisinde Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Becerilerinin Aracılık Etkisine Ait Bootstrapping Sonucu

Etkiler	Yollar	β	S.E	t	p	LLCI	ULLC
Aracısız (Direkt) Etki	PSD → YOU	0.472	0.034	13.874	0.001*	0.405	0.539
Aracılı Etki	OLB → YOU	0.443	0.043	10.351	0.001*	0.359	0.527
	PSD → YOU	0.092	0.048	1.926	0.055	-0.002	0.186
Dolaylı Etki	PSD → OLB → YOU	0.379	0.040			0.299	0.457

*p<0.05; PSD: Okul Yöneticilerinin Profesyonel Sermaye Düzeyleri, YOU: Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretim Uygulamaları, OLB: Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Becerileri

Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki doğrudan etkisi incelendiğinde aracı değişkenin olmadığı modelde okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerinin öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğu ($\beta = 0.472$; $t = 13.874$; $LLCI: 0.405$, $ULLC: 0.539$; $p < 0.05$) belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerinin öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları üzerindeki etkisinde okul yöneticilerinin öğretim liderliği becerileri aracılığıyla standardize edilmiş dolaylı etki katsayısının ($\beta = 0.379$; $SE: 0.040$, $LLCI: 0.299$, $ULLC: 0.457$; $p < 0.05$) güven aralıklarının sıfır içermemesi nedeniyle anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç Okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerinin öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları üzerindeki etkisinde okul yöneticilerinin öğretim liderliği becerilerinin aracılık rolü gösterdiği belirlenmiştir.

Aracılık düzeyini belirlenmesi için aracı değişkenlerin olduğu modelde bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisindeki değişime bakılmış olup normalde okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerinin öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları üzerindeki etkisi değişken yokken 0.472 düzeyinde anlamlıyken (Aracısız Direkt Etki) aracı değişkenin modele dahil olması sonucu okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerinin öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları üzerindeki etkisinin anlamlılığını yitirdiği ettirdiği ($\beta=0.092$; $t=1.926$; $LLCI: -0.002$, $ULLC:0.186$ $p<0.05$) belirlendiğinden okul yöneticilerinin öğretim liderliği becerilerinin

tam aracılık rolü gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuç araştırmanın 4. hipotezinin kabul edildiği anlamına gelmektedir.



5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuç tartışma ve öneriler bölümü iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular özetlenerek, ilgili alan yazın destekli çalışmalarla birlikte tartışılarak sunulmuştur. İkinci bölümde yine araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak, gelecekte yapılacak olan araştırmalar ve uygulayıcılar için öneriler sunulmuştur.

5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları arasındaki ilişkilerde okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerinin aracı rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmadaki 6 alt araştırma sorusuna ilişkin yanıtlar aranmıştır. Alt amaçlara ait sonuçlar, alt başlıklar halinde gösterilerek tartışılmıştır.

5.1.1 Öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyine ilişkin görüşlerine yönelik sonuç ve tartışma

Beşeri, sosyal ve karar alma sermayesi olmak üzere üç boyuttan oluşan profesyonel sermaye kavramı, eğitim yönetimi alanında, özellikle son yıllarda, çalışmalarda sıklıkla ele alınan önemli bir konumda bulunmaktadır ve bu kavrama Hargreaves ve Fullan (2012) gibi önde gelen uzmanlar katkıda bulunmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği” de üç boyut içermektedir. Bu boyutlar içeriklerine göre "liderlik ve iletişim", "yönetsel beceriler" ve "okul kültürü ve iklim" olarak adlandırılmıştır. Hargreaves ve Fullan'ın Profesyonel Sermaye Ölçeği ile araştırmacının geliştirdiği ölçek arasındaki boyut ve madde farklılıkları, katılımcı gruplarının yapısı, araştırmanın gerçekleştirildiği coğrafya, eğitim sistemi, çalışma amacı ve kültürel farklılıklar gibi çeşitli etkenlere bağlı olabilir.

Araştırmanın ilk alt amacı öğretmenlerin okul müdürlerinin, profesyonel sermaye düzeylerine ilişkin görüşlerinin düzeyini belirlemektir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerinin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyini çok yüksek olarak değerlendirdikleri gözlenmiştir. Alt boyutlar bağlamında; yönetsel beceriler ile liderlik ve iletişim düzeylerine yönelik değerlendirmelerin çok yüksek olduğu, okul kültürü ve iklim düzeyine yönelik değerlendirmelerin ise yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Üç

alt boyut birbirini etkilediğinden, alt boyutlardaki yüksek düzey profesyonel sermayenin de yüksek olmasını sağlamaktadır (Watts ve Richardson, 2020).

Ayrıca Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği'nden elde edilen verilerin okul saatleri içerisinde toplanması ve öğretmenlerin sosyal arzu edirlilik eğiliminden kaynaklanan olumlu yanıt verme eğilimi de profesyonel sermaye düzeylerinin yüksek çıkmasına katkıda bulunmuş olabilir (Renfro, 2018).

MEB'e bağlı kurumlarda görev yapan öğretmenler ile okul yöneticileri, son dönemlerde mesleki gelişimlerini artırmak için lisansüstü eğitime daha fazla yönelmektedir. Bu eğilim, Türkiye'deki öğretmen ve yöneticilerin profesyonel sermayelerini geliştirmeye istekli olduklarını ve profesyonel sermaye ölçeğindeki yüksek puanların bu ilginin bir yansıması olabileceğini göstermektedir (Özlük, 2023).

Watts ve Richardson'ın (2020) çalışması da bu araştırmayla benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Araştırmaya göre, uluslararası düzeydeki okul liderlerinin en yüksek profesyonel sermaye değerlerine sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca, araştırmada okul liderlerinin sosyal sermaye düzeylerinin, liderler ve öğretmenlerin ise karar alma ve beşeri sermaye düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okul müdürü olabilmeleri için belirli bir süre müdür yardımcısı olarak görev yapmaları gerekmektedir. Bu durum, müdürlere yöneticilik deneyimi kazandırmakta ve bu birikim, öğretmenler üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır. Okul müdürlerinin sahip oldukları liderlik özellikleri ve iletişim becerileri ise öğretmenlerin iş tatminini doğrudan etkilemektedir. Bu etkenlerin, okul müdürlerinin profesyonel sermaye becerilerinin yüksek çıkmasında doğrudan etkili olduğu düşünülmektedir (Leithwood ve Jantzi, 2005). Yönetisel beceriler boyutunun yüksek çıkması ise müdürlerin görev süreleri boyunca mesleki gelişimlerinin artması ve bu gelişimin öğretmenlerin motivasyonunu olumlu etkilemesiyle ilişkilendirilebilir; bu durum öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetisel becerilerini daha olumlu değerlendirme eğiliminde olmalarına yol açmış olabilir.

Profesyonel sermaye ölçeğinin boyutları incelendiğinde, "liderlik ve iletişim" boyutu, okul müdürlerinin liderlik nitelikleri, problem çözme yöntem ve teknikleri, karar alabilme becerileri gibi konuları içermekte ve bu nedenle karar alma sermayesi ile ilişkilendirilebilmektedir. Öğretmenler, okul müdürlerinin liderlik ve iletişim becerilerini oldukça yüksek değerlendirmiştir. Bu durum, öğretmenlerin yönetisel kararlara katılım sağladıkları, sorunların iş birliği ile çözüldüğü, okul müdürünün farklı görüş ve önerilere

açık olduğu ve alınan kararlara öğretmenlerin güven duyduğunu düşündüklerini göstermektedir. Özlük'ün (2023) bulguları da bu sonucu destekleyerek öğretmenlerin karar alma sermayesinin yüksek olduğunu belirtmektedir. Cansoy ve Parlar (2017) öğretmen profesyonelliğinin orta seviyenin üzerinde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yönetsel beceriler boyutu ise okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemesi, başarı odaklı bir yaklaşım sergilemesi ve öğretim sürecini denetleyip geri bildirim sağlaması gibi unsurları kapsamaktadır; dolayısıyla bu boyut beşeri sermaye ile ilişkilendirilebilir. Öğretmenler, okul müdürlerinin yönetsel becerilerini de çok yüksek düzeyde değerlendirmiştir. Ancak, Adams (2016) ve Özlük'ün (2023) araştırmaları, öğretmenlerin beşeri sermaye ile ilgili görüşlerinin diğer boyutlara oranla daha düşük bir seviyede yer aldığını göstermektedir. Bu farklılığın, araştırmaların örneklem gruplarının ve kullanılan ölçeklerin farklılığından kaynaklandığı ifade edilebilir.

Sosyal ilişkiler ve okul kültürü odaklı olan "okul kültürü ve iklim" boyutu ise sosyal sermaye ile bağdaştırılabilir. Araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin "okul kültürü ve iklim" boyutunda yüksek bir seviyeye sahip olduğu görülmüştür. Özlük'ün (2023) çalışması da bu bulguyu desteklemekte olup, öğretmenlerin sosyal sermaye ile ilgili görüşlerinin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Okul müdürlerinin, öğretmenlere karşı şeffaf ve destekler nitelikte bir iletişim biçimi benimsemeleri, iş birlikçi yaklaşımları desteklemeleri, olumlu bir örgüt kültürü oluşturmaları ve görev yaptıkları bölgede uzun süreli görev yapmalarının, okul kültürü ve iklim ile liderlik ve iletişim boyutlarında yüksek puan almalarına katkıda bulunmuş olabilir (Leithwood ve Jantzi, 2005). Öğretmenlerin olumlu ilişkiler kurması ve iş birlikçi davranışlar sergilemesi ise onların profesyonel gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye kapasitelerinin oldukça yüksek olduğunu düşündükleri söylenebilir (OECD, 2014).

Genel olarak sonuçlar değerlendirildiğinde, Lee'nin (2022) çalışmasında da belirtildiği gibi, öğretmenlerin risk alma, değişime uyum sağlama, güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma gibi özellikleri profesyonel sermaye gelişiminde etkili olmaktadır. Türkiye’de alan yazın incelendiğinde, profesyonel sermaye konusunun henüz çok fazla çalışılmadığı görülmektedir. Özlük'ün (2023) araştırmasında, öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitesinin orta düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Bazı çalışmalarda ise okul

alışanlarının profesyonel sermaye kapasitelerinin yetersiz kaldığı vurgulanmaktadır (Callingham vd., 2015; Coşkun, 2018). Okul yönetim tarzları, eğitim politikaları, kültürel normlar ve ülkelerin farklı kültürel yapıları profesyonel sermaye üzerinde etkili olduğu için alan yazındaki araştırma sonuçlarında farklılıklar oluşmuş olabilir (Ikoma, 2016; Özlük, 2023). Ayrıca alan yazında kullanılan çeşitli veri toplama araçları ve araştırma yöntemlerinin farklı olması da bulgularda çeşitlilik yaratabilmektedir.

5.1.2 Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerine ilişkin görüşlerinin düzeyine yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmanın ikinci alt amacı, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerine ait görüşlerinin düzeyinin belirlenmesidir. Bu kapsamda uygulanan analizler sonuçları, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerini yüksek düzeyde değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. Türkiye'de ve uluslararası literatürde, öğretim liderliğinin yüksek seviyede olduğuna dair pek çok çalışma bulunmaktadır (Bellibaş ve Gedik, 2014; Liu ve Hallinger, 2018; Shengnan ve Hallinger, 2020; Gün, 2021; Savaş, 2021; Kırıl ve Okyay, 2023). Arnavutköy ilçesinde, mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin sayısı oldukça fazladır. Bu durum da öğretmenlerin, rehberlik ve liderlik açısından, okul müdürlerinden beklentilerinin yüksek düzeyde olmasına neden olmuş olabilir. Ayrıca araştırmanın yapıldığı okullardaki müdürlerin, okul müdürlüğü deneyimlerinin fazla olması, okullardaki okul ikliminin olumlu olması, yöneticilik ve liderlik kavramlarının bazen birbirinin yerine kullanılması gibi durumlar, öğretmenlerin öğretim liderliği becerilerini yüksek düzeyde değerlendirilmesine neden olmuş olabilir.

Eker (2021), Daşkın (2019) ve Sağır ve Memişoğlu'nun (2012) araştırmaları, öğretmenlerin okul müdürlerinin okullardaki öğretimsel konulardaki etkilerini yüksek gördüğünü belirtmektedir. Çakır'ın (2021) çalışmasında ise öğretmenler, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ortalamanın üzerinde algıladıklarını ifade etmiştir. Ayrıca, Dolapcı'nın (2024) araştırmasına göre okul müdürleri, öğrenci başarısını artırmak ve okullardaki öğretim kalitesini yükseltmek amacıyla öğretim liderliği davranışları sergilemektedir. Leithwood ve Jantzi'nin (2005) çalışmasında, müdürlerin etkili liderlik becerileri ve güçlü iletişimlerinin öğretmenlerin iş tatmini ve performansını doğrudan artırdığı vurgulanmaktadır. Aynı zamanda, müdürlerin okullarda öğretim lideri rolünü üstlenme oranının yüksek olduğu belirtilmiştir (Provost vd., 2010; Seashore-Louis ve Robinson, 2012).

Alan yazında, öğretmenlerin algıları doğrultusunda, okul müdürlerinin genellikle orta düzeyde öğretim liderliği davranışları sergilediğine dair çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Derbedek, 2008; Kurt, 2013; Çakır, 2021; Ay ve Boz, 2022; Akgöz, 2024). Öğretmenler, müdürlerin okulda görünür olma, öğretime ayrılan zamanı kontrol etme, öğrenmeyi teşvik etme, mesleki gelişimi destekleme, okul için hedefler koyma ve bu hedefleri paylaşma gibi alt boyutlarda yüksek düzeyde; öğretmenleri teşvik etme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını takip etme gibi alt boyutlarda ise orta düzeyde liderlik davranışları sergilediklerini düşünmektedir. Kursunoglu ve Tanrıogen (2009) ile Sucu (2016) araştırma sonuçları da öğretmenlerin öğretim liderliği algılarının orta bir seviyede olduğunu göstermektedir.

Öğretimsel Liderlik Ölçeği'nin alt boyutları bağlamında yapılan analizler, öğretmenlerin okul hedeflerini paylaşma boyutunda oldukça yüksek görüş bildirdiğini göstermektedir. Okulun amaç, vizyon ve misyon gibi boyutlarının güçlü olması, Yılmaz'ın (2024) bulguları ile örtüşmektedir. Baştuğ (2019) çalışmasında, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gün'ün (2021) araştırma sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir.

Araştırmada okul müdürlerinin, okul içi hedefler koyma, öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını takip etme, öğretime ayrılan zamanı yönetme, okulda görünür olma, öğretmenleri teşvik etme, mesleki gelişimi destekleme ve öğrenmeyi teşvik etme boyutlarında öğretmenlerin yüksek düzeyde olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Akgöz (2024) ise okul misyonunun belirlenmesi, öğretim programı yönetimi, olumlu öğrenme ortamı geliştirilmesi gibi boyutlarda müdürlerin öğretim liderliği davranışlarının ortalama düzeyde algılandığını ifade etmektedir.

5.1.3 Öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin düzeyine yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmanın üçüncü alt amacı doğrultusunda yapılan analizler, öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamalarına yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Literatürde araştırma sonuçlarına benzer bulgular mevcuttur; Saraç'ın (2019) çalışması, öğretmenlerin yenilikçilik seviyelerinin yüksek olduğunu desteklemektedir. Ayrıca, bu çalışmada katılımcıların çoğunluğunun, yenilikleri hızla benimseyen "öncüler" kategorisinde yer aldığı belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin yeniliğe açık, değişime

uyum sağlayabilen ve teknoloji kullanımında yetkin kişiler olduğunu göstermektedir. Eğitimde yenilikçi öğretmenlerin varlığı, dijitalleşen küresel dünyada eğitim kalitesinin artırılması açısından büyük önem taşımaktadır. Dolapcı (2024) ve Töre (2019) de öğretmenlerin yenilikçi ve yaratıcı iş davranışlarının yüksek olduğunu tespit etmiş ve bu bulgularla uyumlu sonuçlar elde etmiştir.

Özbek'in (2014) çalışması, öğretmenlerin bireysel yenilikçiliklerini yüksek düzeyde algıladığını ortaya koyarken, Yorulmaz vd., (2018) ile Yılmaz-Öztürk ve Summak'ın (2014) araştırmaları, bu algının orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Kılıç (2015) ise öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlarının daha düşük seviyede olduğunu belirtmiştir. Alan yazından yenilikçilik ile ilgili farklı araştırma sonuçlarının olmasının birçok nedeni olabilir. Öğretmenlerin yenilikçiliğe yönelik tutumlarını, aldıkları eğitimler, sosyokültürel düzeyleri, okul yöneticilerinin yenilikçi öğretim uygulamalarına verdiği destek, teknolojiye erişim imkanı, bireysel farklılıkları, yapılan araştırmaların nicel ya da nitel planlanması gibi durumlar etkileyebilmektedir. Öğretmenlik mesleğine getirilen uzman ve başöğretmenlik kariyer basamakları, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini de desteklediği için yenilikçi uygulamalara daha olumlu yaklaşımlarına neden olmuş olabilir. Ayrıca eğitimde her geçen gün sürekli değişim ve gelişimler yaşanmaktadır. Bu da eğitim sistemindeki beklenti ve talepleri etkilemektedir. Gelişen teknoloji, eğitim sürecini daha etkili ve verimli kılabilir. Bu durum da öğretmen motivasyonunu arttırarak, öğretmenlerin yeniliklere açık olmasını sağlamaktadır.

5.1.4 Öğretmenlerin belirli demografik özellikleri ile araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilere yönelik sonuç ve tartışma

Cinsiyet: Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyi ve bu sermayenin farklı boyutları hakkındaki görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin müdürlerinin mesleki bilgi, becerileri, iş birlikçi yaklaşımları ve etkili karar alma yeteneklerinin cinsiyetten bağımsız olarak geliştiğini göstermektedir. Özlük'ün (2023) çalışması da öğretmenlerin profesyonel sermaye algılarında cinsiyet değişkenine bağlı bir fark bulunmaması ile bu sonucu desteklemektedir.

Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri ve okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulguyu destekleyen birçok çalışma mevcuttur. (Hallinger, 2005; Aksoy ve Işık, 2008; Derbedek,

2008; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009; Sağır, 2011; Altaş, 2013; Özkaynak, 2013; Ayık ve Şayir, 2014; Zorlu, 2015; Çilesiz, 2019; Daşkın, 2019; Çakır, 2021; Eker, 2021; Kıral ve Okyay, 2023). Ayrıca, cinsiyet ve öğrenim düzeyi ile öğretim liderliği arasındaki farkın anlamlı olmadığını gösteren pek çok araştırma da literatürde yer almaktadır (Akgün, 2001; Oktay-Gürocak ve Hacıfazlıoğlu, 2012; Baştuğ, 2019; Toptimur, 2021).

Gün (2021) çalışmasında, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre erkek öğretmenler, okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerini, kadın öğretmenlere göre daha olumlu değerlendirmektedir. Akgöz (2024) de bu araştırma bulguları ile benzer sonuçlar elde etmiştir. Sonuçlara göre, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına yönelik algıları farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin algılarının, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bağrıyanık (2017) ile Demiral (2007) ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarına yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretim liderliği ile ilgili alan yazında farklı çıkmasının çeşitli nedenleri olabilir. Örneklem grubundaki ve araştırmanın yapıldığı bölgelerin farklı olması, öğretim liderliği becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçeklerin ve çalışmaların yapıldığı dönemlerin sosyal ve kültürel koşullarının farklı olması gibi etkenler araştırma sonuçlarında farklılıklar yaşanmasına neden olmuş olabilir.

Araştırmanın sonucu, öğretmenlerin cinsiyetleri ile yenilikçi öğretim uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir. Adıgüzel vd. (2014), Demir-Başaran ve Keleş (2015), Korucu ve Olpak (2015) ve Saraç (2019)'ın çalışma sonuçları da öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinde cinsiyet değişkeninin etkisi olmadığını göstermektedir.

Eğitim Kademesi: Araştırmanın sonucu, öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ve müdürlerin profesyonel sermaye düzeyleri arasında fark olmadığını göstermektedir. Melesse ve Belay (2022) öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarının, profesyonel sermaye üzerinde etkisinin dolaylı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Watts ve Richardson'ın (2020) çalışmasında, ortaokulda çalışan öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin, en yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin sosyal sermaye düzeylerinin, ilkokulda çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Karar alma sermayesi açısından değerlendirildiğinde ise okul liderleri ve öğretmenlerin sermayelerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca ilgili araştırmanın sonucu, ilkokulda çalışan öğretmenlerin müdürlerinin, profesyonel sermaye düzeylerine yönelik görüşlerinin, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Walker (2017) ilkokul öğretmenlerinin, profesyonel sermayeye yönelik algısının yüksek düzeyde olduğu, öğretmenlerin iş birliği, mesleki gelişim gibi konularda farkındalıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucu, öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kademesi ve okul müdürünün öğretim liderliği becerileri arasında farklılık bulunmadığını göstermektedir. Uysal ve Bilgivar (2023) çalışması da bu bulguyu desteklemektedir. Ancak alan yazında öğrenim liderliği ve eğitim kademesi arasında anlamlı farklılığın olduğu çalışmalar da bulunmaktadır. Araştırmaların yapıldığı okulların amacı ve misyonu; okul müdürlerinin öğretmenlerden beklentileri, okulun büyüklüğü gibi değişkenler araştırmaların sonuçlarında farklılıklar yaşanmasına neden olabilir. Ayrıca öğretim liderliği konusu kapsamında ulusal ve uluslararası alan yazında çok sayıda ölçek bulunmaktadır. Araştırmalarda kullanılan ölçeklerin farklılığı, öğretim liderliği ile ilgili sonuçlarda da farklılaşma olmasına neden olabilir.

Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kademesi ve yenilikçi öğretim uygulamalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı fark gözlenmemiştir. Alan yazında doğrudan bu iki kavramı karşılaştıran çalışmaya rastlanmamıştır. Devlet sektörü ve özel sektörde çalışanların yenilikçi davranışlarını inceleyen Bysted ve Hansen (2015), yenilikçilik ve sektör arasında ilişki olmadığını ifade etmektedir. Kurupınar vd., (2024), okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenlerin, yenilikçi öğretim uygulamalarına yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğunu belirlemiştir. Demir vd. (2021), ortaokul öğretmenlerinin yenilikçilik düzeylerinin orta seviyede olduğunu ifade etmiştir. Yenilikçi uygulamalar tüm Dünyada; sağlık, teknoloji, eğitim gibi birçok alanı hızla etkileyerek değişime zorlamaktadır. Bu hızlı yenileşmenin okulları da etkilediği tartışmasız bir konudur. İlgili araştırmalar doğrultusunda, öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamalarına yönelik görüşlerinin, farklı eğitim kademelerine göre değişmemesinin beklenen bir sonuç olduğu ifade edilebilir.

Branş: Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeylerine yönelik görüşleri ve branşları arasında, anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Aksay ve Ural (2008) da öğretmenlerin karar alma sermayesi ile branşları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Ancak Altun (2021) ve Uslu (2022), öğretmenlerin sosyal sermaye hakkındaki görüşlerinde branşa göre anlamlı farklılıklar olduğunu öne sürmüştür. Özlük (2023), öğretmenlerin sosyal sermaye görüşleri ve branşları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmış; insan sermayesi ve karar sermayesi boyutlarında ise farklılık bulunduğunu aktarmıştır. Branşların farklı gruplandırılması ve araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının çeşitliliği, bu farklı sonuçların elde edilmesinde etkili olmuş olabilir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin branşları ile öğretim liderliği becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir. Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Sucu, 2016). Öğretim liderliği okullarda takım çalışması, eğitim-öğretim sürecini ve kalitesini iyileştirme, öğrenci başarısını artırma gibi konuları içermektedir. Branş ve öğretim liderliği becerileri arasında fark bulunmaması, öğretim lideri olarak okul müdürünün okullarda iş birliğine dayalı, olumlu bir örgüt kültürü oluşturulduğunun da göstergesi sayılabilir. Kırıl ve Okyay (2023)'ın araştırma sonuçlarına göre, sözel branştaki öğretmenlerin, okul müdürlerinin gösterdikleri öğretim liderliği davranışlarına yönelik algıları, diğer branşlara kıyasla daha olumlu olmuştur.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin branşları ile yenilikçi öğretim uygulamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Kılıç (2015) ve Saraç (2019) da branş değişkeninin öğretmenlerin yenilikçi özellikleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin branşları arasında farklılık olması, yenilikçi öğretim uygulamalarına eşit seviyede katılım sağlandığını göstermektedir.

Öğrenim Düzeyi: Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeylerine yönelik görüşleri ve öğrenim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özlük'ün (2023) öğretmenlerin profesyonel sermaye algısı ile öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığını belirlediği çalışması, Güngör ve Celep'in (2016) öğretmenlerin entelektüel sermaye algılarının eğitim düzeyiyle anlamlı bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaştığı araştırmasıyla paralellik göstermektedir. Bu çalışmalar araştırma bulgularını desteklemektedir. Ancak Hargreaves ve Fullan (2012), bireylerin eğitim seviyelerinin

yükselmesiyle profesyonel sermaye algılarının da artması gerektiğini belirtmektedir. Bireylerin bilgi ve beceri düzeylerinin yükselmesine rağmen beşeri sermaye düzeylerinde artış olmaması durumunu inceleyen ayrıntılı çalışmalar yapılabilir.

Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ve okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerine ilişkin algıları arasında, anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Akgöz (2024) da çalışmasında, öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ile okul müdürlerinin öğretim liderliği algıları arasında anlamlı fark olmadığını belirtmektedir. Akgöz (2024), Kırıl ve Okyay (2023), Şahin ve Bağrıyanık (2017) ve Sağır (2011) çalışmalarının bulguları da araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Ancak Gün'ün (2021) çalışmasında eğitim düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunmasa da, öğretim programlarının yönetiminde yüksek lisans veya doktora mezunu öğretmen algı düzeylerinin, lisans mezunu öğretmenlerin algı düzeylerine göre, daha olumlu olduğu saptanmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin öğrenim düzeyi ve yenilikçi öğretim uygulamaları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kırık ve Yahşi (2021) bulguları da bu sonucu destekler niteliktedir. Buna göre, ortaokullarda çalışan Fen Bilimleri branşındaki öğretmenlerin öğrenmeye yönelik görüşleri araştırılmıştır. Sonucunda eğitim düzeyi ile arasında anlamlı farklılık olduğu bulgulanmıştır. Bu farklılık lisans düzeyine eğitim alan öğretmenlerin “Öğrenci Başarısı ve Öğrenmeye Yönelik Görüşleri Ölçeği” ne göre daha olumlu olduğu yönündedir. Yani öğretmenlerin, öğrenmeye ilişkin görüşleri farklılık göstermektedir.

Mesleki Kıdem: Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeylerine ilişkin görüşleri ve kıdemleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Özlük (2023), öğretmenlerin profesyonel sermaye seviyelerinin; Yıldız (2021) ise öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri ve kıdemleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerine yönelik değerlendirmeleri ve öğretmenlerin kıdemleri arasında farklılık belirlenmiştir. Kıdemleri 1-5 yıl olan öğretmenlerin öğretim liderliğine ilişkin algıları en yüksek düzeyde, kıdemleri 11-15 yıl olan öğretmenlerin algıları ise en düşük düzeyde bulunmuştur. Bu durum, mesleğe yeni adım atan öğretmenlerin, okul müdürlerinden rehberlik ve yönlendirme konusunda daha fazla destek talep etme gereksinimiyle ilişkilendirilebilir. Akgöz'ün (2024) çalışması da okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının, öğretmenlerin kıdemlerine göre

farklılaştığını ortaya koymaktadır; buna göre kıdemi az olan öğretmenler, kıdemi fazla olan meslektaşlarına kıyasla müdürlerinin liderlik davranışlarını daha olumlu bir şekilde değerlendirmektedir. Literatürde benzer sonuçlara ulaşan birçok çalışma bulunmaktadır (Aksoy ve Işık, 2008; Derbedek, 2008; Ayık ve Şayir, 2014; Zorlu, 2015; Şahin ve Bağrıyanık, 2017; Daşkın, 2019; Ay, 2021). Gün'ün (2021) çalışmasında mesleki kıdem açısından, okul müdürlerinin öğrenmeyi teşvik etme boyutunda, düşük kıdemdeki öğretmenlerin algılarının bu boyutta daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin hedef koyma, öğretime ayrılan zamanı yönetme, okulda görünür olma ve öğretmenleri teşvik etme konularındaki davranışlarına yönelik algıların kıdemi fazla olan öğretmenlerde daha olumlu olduğu saptanmıştır. Öğretim liderliğinin alt boyutları açısından, mesleki kıdem değişkeninin belirleyici olduğu Karatay (2011) ve Baştuğ (2019) gibi çalışmalarda da görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kıdemleri ve yenilikçi öğretim uygulamaları arasında farklılık bulunmaktadır. Kıdemleri 1-5 yıl olan öğretmenlerin, kıdemleri 11-15 yıl olan öğretmenlere göre, yenilikçi uygulamalara daha olumlu baktıkları belirlenmiştir. Çelik'in (2006) çalışma sonucu da kıdemi düşük öğretmenlerin, deneyim süresi daha fazla olanlara kıyasla yenilikçi uygulamalara daha olumlu yaklaştıklarını göstererek bu sonucu desteklemektedir. Ayrıca Kılıç (2015) kıdemi daha az olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin, kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu; bireysel yenilikçilik üzerinde ise kıdemin etkili olmadığını ifade etmektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, erken kariyer dönemlerinde, daha idealist ve değişime açık olabilir. Kıdemli öğretmenler ise uzun yıllar boyu belirli bir öğretim stratejisi geliştirdikleri için daha geleneksel davranış sergileyerek konfor alanlarından çıkmak istememeleri, yenilikçi öğretim uygulamalarına karşı daha temkinli yaklaşımlarına neden olabilir. Ayrıca yeni gelen her nesil, geride bıraktıkları nesle göre, teknolojiye daha yatkın olmaktadır. Bu durum da kıdemi az olan öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamalarına karşı daha olumlu tutum geliştirmelerinin nedeni olabilir.

Töre (2019) öğretmenlerin kıdemlerinin yenilikçi iş davranışlarına etkisi olmadığını belirtirken, Saraç (2019) ile Demir-Başaran ve Keleş (2015) de öğretmenlerin yenilikçi özellikleri ve mesleki kıdemleri arasında, anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını tespit etmiştir. Dolapçı'nın (2024) araştırmasında ise öğretmenlerin yenileşimci davranış algıları ve cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi arasında farklılık bulunmazken, öğretim

kademesi ve branş değişkenleri arasında anlamlı fark olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarındaki farklılıklar, çalışmanın yapıldığı bölge ve örneklem grubundaki farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir.

5.1.5 Öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyleri, öğretim liderliği becerileri ve öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları arasındaki ilişkilere yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmanın beşinci alt amacı, “öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyleri, öğretim liderliği becerileri ve öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olup olmadığının” belirlenmesidir. Bu alt amaç doğrultusunda yapılan analizler sonucunda okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyleri ve öğretim liderliği arasında, yüksek düzeyli bir ilişki bulunmuştur.

Osmond-Johnson (2017) çalışmasında mesleki öğrenme liderliğinin gelişmesi ile birlikte profesyonel sermayenin de geliştirdiğini belirlemiştir. Araştırma bulgularına göre, mesleki öğrenme liderliği, öğretmenlerin meslektaşlarıyla birlikte öğrenme yoluyla mesleki gelişimlerini desteklediği ve bu süreçte liderlik rolünü üstlendiği bir liderlik türü olarak tanımlanmaktadır. Öğretim liderliği ise öğretim kalitesini artırmak amacıyla rehberlik edilen bir süreçtir. Hem mesleki öğrenme liderliği hem de öğretim liderliği, meslektaşlar arasında iş birliğini teşvik ederek öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeyi ve öğrenci başarısını artırmayı hedefler. Campbell vd., (2016)’nin çalışması da benzer bir sonuca ulaşmış; öğretmenlerin, mesleki öğrenme ve liderlik yoluyla profesyonel sermayelerini geliştirdikleri sonucuna varmıştır. Profesyonel sermaye geliştirilmesi zor ve karmaşık bir kavram olduğundan dolayı bu süreçte öğretim liderliği önemli bir kavram olarak ele alınmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyleri ve öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Liu ve Zhang (2024) çalışması da bu bulguyu desteklemekte olup, öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin artırılmasının, özellikle bilgi iletişim teknolojileri destekli yenilikçi uygulamaların başarısı için kritik olduğunu ifade etmektedir. Profesyonel sermaye, yaşam boyu öğrenmeyi ve sürekli gelişimi gerektiren bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Watts ve Richardson, 2020; Melesse ve Belay, 2022; Nolan, 2023).

2022 yılında yürürlüğe giren Öğretmenlik Meslek Kanunu ile birlikte öğretmenler için kariyer basamakları oluşturulmuş, bu da öğretmenliğin bir uzmanlık mesleği olarak görülmesini desteklemiştir (Özlük, 2023). 2022'ye kadar bu alanda bir eksiklik olması, profesyonel sermaye ile yenilikçi öğretim uygulamaları arasındaki ilişkinin orta düzeyde çıkmasının nedenlerinden biri olabilir.

Yenilikçi öğretim uygulamaları, eğitimde teknoloji kullanımı, yenilikçi eğitim yöntemleri, teknolojik yenilikler ve değişime uyum gibi alanları kapsar. Türkiye'de, bu uygulamaların geliştirilmesi amacıyla yapılan teknoloji odaklı çalıştaylar, sınıflarda akıllı tahtaların aktif kullanımı, EBA ve ÖBA gibi dijital platformların yaygınlaşması ve öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimler, yenilikçi uygulamaların eğitimde daha önemli bir yere sahip olmasını sağlamaktadır. Bu uygulamaların yaygınlaşmasıyla, okul yöneticileri ve öğretmenlerin beşeri sermayeleri (mesleki ve kişisel gelişim), sosyal sermayeleri (iş birliği içinde öğrenme) ve karar alma sermayeleri (etkili karar verme yetenekleri) gelişmekte; bu da genel olarak profesyonel sermayelerini artırmaktadır.

Araştırma bulguları, okul müdürlerinin öğretim liderliği ve öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Dolapçı (2024) çalışmasında, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerileri ile öğretmenlerin yenileşimci davranışları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Benzer şekilde, Marks ve Printy (2003), okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin yenileşimci yöntemleri kullanma düzeylerini artırdığını belirtmektedir. Ayrıca Paletta vd. (2021) okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının teşvik edilmesinin, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sağlamalarını kolaylaştırdığını ve bu durumun öğretmenlerin yenilikçi öğretim stratejilerini benimseme düzeylerini arttırdığını ifade etmektedir. İlgili çalışmalar doğrultusunda, araştırmanın bulgusunun desteklendiği görülmektedir.

5.1.6 Profesyonel sermaye ve yenilikçi öğretim uygulamaları arasındaki ilişkide öğretim liderliğinin aracı rolüne yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmanın sonuncu alt amacı “Okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeyleri ve öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları arasındaki ilişkide okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerinin aracı rolü bulunmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt amaç doğrultusunda YEM uygulaması yapılmıştır.

YEM kullanılarak elde edilen sonuçlara göre profesyonel sermaye tek başına yenilikçi öğretim uygulamalarının %29.2'sini yordarken, öğretim liderliği yenilikçi öğretim uygulamalarının %43.6'sını ve profesyonel sermaye öğretim liderliğinin %67.2'sini yordamaktadır. Öğretim liderliğinin tam aracı rolü üstlendiği, ayrıca model uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir/iyi değerlerde olduğu belirlenmiştir. Yenilikçi öğretim uygulamaları üzerinde en güçlü yordayıcının öğretim liderliği ve en zayıf yordayıcının profesyonel sermaye olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca profesyonel sermayenin yenilikçi öğretim uygulamaları üzerinde doğrudan etkisinin sınırlı düzeyde olduğu, öğretim liderliği aracı rolü ile dolaylı bir etki sunduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamalarına yönelik olumlu tutumlarının artması, onların öğrenmeye karşı yaklaşımlarını da olumlu yönde şekillendirmektedir (Adıgüzel vd., 2014; Demiralay vd., 2016; Çetin, 2020; Demir ve Demir, 2023). Öğretmenlerin yenilikçi davranışları, demografik değişkenler ile bireysel ve örgütsel faktörlerden etkilenmektedir. Etkileşim içerisindeki tüm bu faktörler, yenilikçi bir ortam hazırlanmasını zorunlu kılmakta ve bu ortamın yaratılması da okul müdürlerinin sorumluluğunda olmaktadır. Öğretmen ve yöneticiler arasında güvene dayalı bir ilişkinin oluşması, okullarda yenilikçi bir örgüt iklimi ve yenilikçiliğe dair olumlu bir bakış açısı geliştirmesini sağlamaktadır (Tura ve Akbaşı, 2021). Profesyonel sermayenin gelişimi ise yaşam boyu öğrenmeyi kaçınılmaz hale getirerek, bireyleri sürekli öğrenme ve kendini geliştirme süreçlerine teşvik etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin doğrudan profesyonel gelişimleri için destek alabilecekleri en önemli rehber olan okul müdürü, profesyonel sermayenin güçlenerek, öğretim lideri rolüyle, yenilikçi öğretim uygulamalarının yaygınlaşmasına doğrudan katkı sağlamaktadır.

Melesse ve Belay (2022) öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim stilleri uygulamasının, öğrencilerin kişisel özelliklerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada farklı öğrenci özelliklerinin, öğretim süreçlerini nasıl şekillendirdiğine dair etkilerden söz edilmektedir. Öğretim liderliği de öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaç ve özelliklerini dikkate alan farklılaştırılmış ve yenilikçi yaklaşımların etkili bir şekilde uygulanmasını sağlayabilir. Bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin farklılaştırılmış ve yenilikçi öğretim uygulamalarını benimseyerek uygulamaya geçirmesinde, öğretim liderliğinin etkili olduğu söylenebilir.

Tayag ve Ayuyao (2020) tarafından yapılan çalışmada ise liderlik ile öğretmenlerin profesyonel öğrenmesi arasında doğrudan bir ilişkinin olmadığı, bu iki değişken arasındaki ilişkinin güven ve öğretmen ajansı gibi aracılar aracılığıyla şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, mevcut araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterirken; her iki çalışmada da öğretim liderliğinin öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerinde, profesyonel sermaye, güven ve öğretmen ajansı gibi aracı değişkenler aracılığıyla etkili olduğu vurgulanmaktadır.

Bellibaş vd. (2022)'nin araştırma sonuçları, okul müdürlerinin öğretim liderliği ve öğretmenlerin öğretim uygulamalarındaki değişim üzerinde dolaylı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Öğretim liderliği uygulamaları, sınıf içi öğretim uygulamaları üzerinde tam aracı rolü ile şekillenmekte ve sınıflardaki öğretimsel değişiklikleri daha kolay hale getirebilmektedir. Okul müdürünün öğretim liderliğinin profesyonel sermaye aracılığıyla yenilikçi öğretim uygulamalarını etkileyerek, öğretmenlerin iş birliği ve mesleki gelişim süreçlerine katkı sağlamaktadır. Okul müdürlerinin öğretime önem veren liderlik uygulamaları ve destekleyici okul kültürü oluşturmaları, öğretmenler için güçlü bir mesleki gelişim ajansı oluşmasını sağlayarak öğretmen uzmanlığı üzerinde etkili olmaktadır (Li vd., 2023).

Hosseingholizadeh vd. (2020)'nin çalışması sonucunda okul müdürlerinin öğretim liderliğinin, öğretmenlerin mesleki öğrenme becerileri üzerinde kısmi aracı etkisi bulunduğu, öğretmenlerin profesyonel becerilerinin çeşitli araçlar ile şekillendirildiği belirlenmiştir. Müdürlerin öğretim liderliği becerilerinin, öğretmenlerin mesleki öğrenmesi üzerinde rolü oldukça önemlidir.

Literatürde farklı liderlik rolleri ve yenilikçi öğretim uygulamaları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar da yer almaktadır. Wang ve Tian (2023)'in araştırma bulguları, okul müdürlerinin dağıtılmış liderlik rollerinin, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini kullanmaları üzerinden doğrudan etkisinin olduğunu göstermektedir. Okul müdürünün dağıtımcı lider özelliği, öğretmenlerin farklılaştırılmış ve yenilikçi öğretim uygulamalarını kullanma isteklerini arttırmakta ve öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin artması sayesinde öğretim uygulamalarının kalitesi de artmaktadır. Wang ve Tian (2023)'in araştırma sonuçları ile birebir örtüşmese de okul müdürünün lider özellikleri, öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamalarından daha olumlu sonuçlar elde etmesini sağladığı söylenebilir.

Liu ve Zhang (2024)'ın araştırma sonuçları da öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ve öğretim yeniliği arasındaki pozitif yönlü ilişkide, öğretmenlerin yapılandırmacı inançlarının aracı rolü üstlendiğini göstermektedir. Sorumluluk ve çeşitli zorlukların olduğu eğitim koşullarında yenilikçi öğretim uygulamalarının uygulanabilmesi için öğretmenlerin yapılandırmacı inançlarının da etkisinin incelenmesi gerekmektedir. İlgili araştırma sonuçları doğrultusunda, öğretmenlerin profesyonel sermayelerinin geliştirilmesinin, dolaylı olarak, öğretim yeniliğini etkilediğinden bulguların, araştırma sonuçları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Profesyonel sermaye teorisi, köklerini sosyal yapısalcılık ve pragmatizm akımlarından almakta ve teorinin pratiğe dönüştürülmüş bir modelini sunmaktadır. Okul dışındaki baskılara ve değişimlere karşı yapıcı bir yaklaşım geliştirilmesi, profesyonel güvenin sağlanmasında önemli bir rol oynadığından, okul müdürlerinin okullarındaki dönüşüm süreçlerinde rehberlik etmelerini mümkün kılmaktadır. Bu süreçte okul müdürlerinin, profesyonel sermayenin temel unsurlarını anlaması ve bu unsurları bütünsel bir bakış açısıyla yorumlayıp uygulamaya dökmesi büyük önem taşımaktadır. Bu noktada okul müdürlerinin öğretim liderliği rolü, bu sürece rehberlik etmekte ve değişimin sağlıklı bir şekilde yönetilmesini sağlamaktadır. Müdürler, öğretim liderliği üzerinden okul vizyonunu paylaşarak öğretmenlerin motivasyonunu artırabilir ve olumlu bir okul kültürünün oluşmasını sağlayabilir. Ayrıca okul müdürlerinin öğretim liderliği aracılığıyla öğrencilere yönelik yüksek başarı beklentileri oluşturmaları ve öğretmenlerin problem çözme yeteneklerini güçlendirmeleri beklenmektedir (Sell, 2021). Profesyonel sermaye ve yenilikçi öğretim uygulamaları arasındaki ilişkide, öğretmenlerin mesleki becerilerinin geliştirilmesi, iş birliği fırsatlarına erişimleri, doğru kararlar alabilmeleri için okul müdürlerinin öğretim lideri becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Okullarda profesyonel sermayenin geliştirilmesi ve sürdürülmesi, profesyonel iş birliğinin güçlendirilmesiyle doğrudan ilişkilidir. Bu süreç aynı zamanda okullarda hesap verebilirliğin artmasına olanak tanır. Okul müdürlerinin profesyonel becerilerinin ve güven duygularının gelişmesiyle birlikte, karşılaşılan zorluklarla başa çıkabilme kapasiteleri de yükselmektedir (Fullan vd., 2015). Bu dinamik, öğretim liderliği aracılığıyla okul kültüründe ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde olumlu değişiklikler meydana getirecek, yenilikçi öğretim uygulamalarının yaygınlaşmasına zemin

hazırlayacaktır. Sonuç olarak, okul kültüründeki dönüşüm ve öğretmenlerin profesyonel gelişimi, öğretimde yenilikçi yaklaşımların artarak uygulanmasına katkıda bulunacaktır.

Hargreaves ve Fullan (2013), profesyonel sermayenin liderlik aracılığıyla geliştiğini vurgulamaktadır. Liderlerin bu süreçte gerçekleştirmeleri gereken temel görevlerden biri, başarılı planlamalar yaparak insanları etkilemek ve okulun vizyonu ile gelişimine katkı sağlamaktır. Bunun yanı sıra, liderlerin bireylerin daha iyi seçimler yapmalarını sağlamak amacıyla yönlendirici bir rol üstlenmeleri gerekmektedir. Eğitim sistemlerinde eşit ve yüksek başarıların elde edilmesi için, öğretim liderliği ile desteklenen bir profesyonel sermaye geliştirilmesi kritik öneme sahiptir. Bu yaklaşım, yeni teknolojilerin, yenilikçi eğitim yaklaşımlarının ve çağdaş eğitim teorilerinin daha etkili bir biçimde kullanılmasına olanak tanıyacaktır.

Dorukbaşı ve Cansoy (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre öğretim liderliğinin öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini ve eğitim uygulamalarını güçlendirdiğini, bu iki değişkenin öğretim liderliği tarafından anlamlı bir şekilde yordandığını ortaya koymaktadır. Okul müdürlerinin öğretim lideri olarak, öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarını olumlu yönde etkileyerek, öğretmenlerin sınıf içindeki öğretim uygulamalarında değişim yaratma kapasitelerini artırdıkları gözlemlenmiştir. Bu bağlamda müdürlerin öğretim liderliği uygulamaları, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini etkileyebilmekte ve öğretim uygulamalarında yenilikçi değişimler yaratılmasına katkı sağlamaktadır.

Ayrıca Paletta ve Alimehmeti (2023) tarafından yapılan araştırmaya göre etkili liderlik uygulamaları ve güçlü mesleki öğrenme topluluklarının, yenilikçi öğretim uygulamaları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ifade etmektedir. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik uygulamaları, okul içi kaynakların daha verimli ve etkili bir şekilde kullanılmasına katkı sağlamakta, bu da okullarda yenilikçi öğretim uygulamalarının geliştirilmesine ve verimli bir eğitim ortamının oluşturulmasına olanak tanımaktadır.

Sonuç olarak, araştırma bulgularının ilgili literatürdeki bulgular ile örtüştüğü görülmektedir. Araştırma sonuçları okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimleri, öğretim yöntemlerinde yeni ve güncel yaklaşımların kullanılmasında etkili olduğu bir kez daha doğrulanmıştır.

5.2 Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda, araştırmacılara ve uygulamaya yönelik geliştirilen öneriler başlıklar halinde sunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Araştırmanın sadece İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde yapılmış olması, ilkökul ve ortaokul kademelerinde uygulanmış olması, özel okulların araştırma kapsamına dahil edilmemesi gibi durumlar, tüm okullara genelleme konusunda sınırlılık teşkil etmektedir. Ayrıca İstanbul'un farklı ilçeleri ve bölgelerine göre önemli farklılıklar gösteren demografik, sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler, bulguların daha sağlıklı bir şekilde genellenmesi konusunda da sınırlılığa neden olduğundan, farklı ilçelerde ve illerde, özel okullarda, liseleri de dahil ederek çalışmalar yapılabilir.
- Araştırılmanın amacı doğrultusunda geliştirilen Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği farklı çalışmalarda kullanılarak, farklı kademelerdeki öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamalarına ilişkin sonuçları karşılaştırılabilir.
- Öğretim liderliği becerileri, profesyonel sermaye düzeyleri ve yenilikçi öğretim uygulamalarının yüksek ya da çok yüksek düzeylerde olması, örgüt kültürü ve okul iklimi açısından incelenebilir.
- Bireylerin yeteneklerinin ve bilgi seviyelerinin artmasına rağmen aynı oranda beşeri sermaye düzeylerinin artmaması konusunda ayrıntılı çalışmalar yapılabilir.
- Profesyonel sermayenin yenilikçi öğretim uygulamaları üzerindeki etkisini açıklayan motivasyon, iş doyumu gibi farklı aracı değişkenler ile araştırmalar yapılabilir.
- Aracı değişken olarak farklı liderlik türlerinin ele alındığı benzer çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlik mesleği kariyer basamakları uygulamasının, öğretmenlerin kıdemlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerini değerlendirmelerindeki farklılıklar üzerinde bir etkisi olup olmadığı araştırılabilir.
- Öğretmen ve okul müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak konuyu ele alan nitel veya karma yöntemli çalışmalar yapılabilir.

5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Okul müdürü ve öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin geliştirilebilmesi için atölye, seminer, konferans gibi eğitimler düzenlenebilir.
- Okul müdürlerinin atanmaları öncesinde ve atandıktan sonra, öğretim lideri becerileri ve profesyonel sermayelerinin geliştirilebilmesi için MEB bünyesinde gerekli düzenlemeler yapılabilir. Bu doğrultuda düzenli aralıklarla ve sürekli olarak hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamalarına yönelik görüşlerinin mesleki kıdeme göre farklılaşması sonucundan hareketle, öğretmenlere sürekli olarak güncel ve yenilikçi uygulamaları destekleyen hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Eğitim sistemi teknoloji çağına uyum sağlayacak şekilde, bilginin yeniden üretilerek teknolojiye dönüştürüldüğü araştırma-geliştirme faaliyetlerine yönelik planlanabilir.
- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirlemelerine yönelik; yenilikler, yenilikçilik, yeni bilişim teknoloji gibi konularda çeşitli eğitimler verilebilir.
- Farklı ülkelerde ve Türkiye'deki farklı illerde öğretmen ve yöneticilerin yenilikçi öğretim uygulamaları konusunda iş birliği yaparak eğitim faaliyetlerini yürütmeleri sağlanabilir.
- Yenilikçi öğretim uygulamalarının hayata geçirilebilmesi için MEB ve TÜBİTAK iş birliği içerisinde çeşitli çalışmalar yapılabilir. Teknofest gibi teknoloji ve yenilik odaklı çalışmalar desteklenebilir. Yine öğretmenlerin ve okul yöneticilerin yenilikçi öğretim uygulamalarına yönelik fikir ve önerilerini sunarak tartışabildiği Öğretmen Bilişim Ağı gibi dijital ağların sayısı artırılarak geliştirilebilir.
- Öğretim liderliğinin güçlü bir yordayıcı olması nedeniyle okul müdürlerinin özellikle öğretim liderliği becerilerinin geliştirilmesine yönelik programlara öncelik verilebilir.
- Merkeziyetçi ve hiyerarşik bir eğitim sistemi yapısından dolayı okul müdürlerinin bürokratik iş yükü daha fazla olmakta ve öğretim konularına ayırdıkları zaman azalmaktadır. Öğretim lideri becerilerini geliştirmeleri ve okullarında sergileyebilmeleri için okul müdürlerine daha fazla yetki ve özerklik verilebilir.

KAYNAKÇA

- Adams, C. A. B. (2016). *Teacher professional capital: The relationship between principal practice and teacher job satisfaction*. [Unpublished Doctoral dissertation, Loyola Marymount University].
- Adıgüzel, O., Kaya A., Balay R. ve Göçen A. (2014). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri. *Milli Eğitim*, 204, 135-154.
- Akgöz E. E. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışları, öğretmen özerkliği ve öğretmen öz yeterliği ile ilişkisinin karma yöntemle incelenmesi* (844523) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderliği*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi].
- Aksay O. ve Ural A. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin okulla ilgili kararlara katılımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 433-460.
- Aksoy, E., ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 235-249.
- Alin, A. (2010). Multicollinearity. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Computational Statistics*, 2(3), 370-374.
- Altaş, M. (2013). *İlk ve orta dereceli okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri: Beyoğlu ilçesi örneği* (345634) [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Altun, O. (2021). *Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri ile işe angaje olma düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan M. M ve Eraslan L. (2003). Eğitim paradigması ve Türk eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği, *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Ay, C. (2021). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin özerklikleri arasındaki ilişki: Siirt ili örneği* (667837) [Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ay C. ve Boz A. (2022). Öğretimsel liderlik fark yaratır mı? Öğretimsel liderlik ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51(3), 1518-1551.
- Aydın, A. (2015). *Eğitim politikası*. Pegem Akademi.

- Ayık, A., ve Şayir, G. (2014). İlköğretim kurumlarında görevli okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının çeşitli davranışlar açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 18(60), 15-30.
- Bağrıyanık, H. (2017). *Öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algıları çerçevesinde örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm* (470265) [Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bandalos, D. L. (2002). The effects of item parceling on goodness-of-fit and parameter estimate bias in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 9, 78-102.
- Baregheh, A., Rowley, J., and Sambrook, S. (2009). Towards a multidisciplinary definition of innovation. *Management Decision*, 47, 1323-1339. <https://doi.org/10.1108/00251740910984578>
- Baron, R. M. ve Kenny, D. A. (1986). The Moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173- 1182.
- Baştuğ, B. (2019). *Özel eğitim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğrenen okul arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (773836) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Baumgartner, H. and Homburg, C. (1996) *Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review*. *International Journal of Research in Marketing*, 13, 139-161. [https://doi.org/10.1016/0167-8116\(95\)00038-0](https://doi.org/10.1016/0167-8116(95)00038-0)
- Becker, G., S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. The University of Chicago Press.
- Beddoe, L. (2013). A profession of faith' or a profession: Social work, knowledge and professional capital, *NZ Sociology*, 28, 44-63.
- Bellibaş, M. Ş., Bulut, O., Hallinger, P., and Wang., W. C. (2016). Developing a validated instructional leadership profile of Turkish primary school principals, *International Journal of Educational Research*, 75(1), 115-133.
- Bellibaş, M. Ş., ve Gedik, Ş. (2014). Özel ve devlet okullarında çalışan müdürlerin öğretim liderliği becerileri açısından karşılaştırılması: Karma yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(4), 453-482.
- Bellibaş M. Ş., Polatcan M. and Kılınç A. Ç. (2020). Linking instructional leadership to teacher practices: The mediating effect of shared practice and agency in learning effectiveness.

- Educational Management Administration & Leadership*, 50(5), 812-831.
doi.org/10.1177/1741143220945706
- Berhanu K. Z. (2024). The school principals' role in developing the professional capital of teachers: Evidence from principals and teachers. *Journal of Professional Capital and Community*.
- Beycioğlu, K. (2004). İlköğretim okullarında yenileşme gereksinimi (146949) [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Blase J. and Blase J. (2001). *Empowering Teachers: What Successful Principals Do*. Corwin Press.
- Boomsma, A., & Hoogland, J. J. (2001). The robustness of LISREL modeling revisited. In R. Cudeck, S. du Toit, and D. Sörbom (Eds.), *Structural Equation Models: Present and Future. A Festschrift in Honor of Karl Jöreskog* (pp. 139-168). Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Eds.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
<https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>
- Broughel J. and Thierer A. D. (2019). *Technological innovation and economic growth: A brief report on the evidence*. Mercatus Center at George Mason University.
- Browne, M. W. and Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Sage.
- Bullen, P. and Onyx, J. (2000). Measuring social capital in five communities. *Journal of Applied Behavior Science*, 36(1), 23-42.
- Bursalioğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Yayınları.
- Bülbül T. (2012). Okul yöneticilerinin yenilik yönetimine ilişkin yeterlik inançları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 45-67.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2024). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concept, applications and programming*. Routledge.
- Bysted, R. and Hansen, J. R. (2013). Comparing public and private sector employees' innovative behaviour: Understanding the role of job and organizational characteristics, job types, and subsectors. *Public Management Review*, 17(5), 698-717.
- Callingham, R., Beswick, K. and Ferme, E. (2015). An initial exploration of teachers' numeracy in the context of professional capital. *ZDM Mathematics Education*, 47(4), 549-560.
- Campbell C., Lieberman A. and Yashkina A. (2016). Developing professional capital in policy and practice: Ontario's teacher learning and leadership program. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3). doi: 219-236. 10.1108/JPCC-03-2016-0004
- Can A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cansoy R. ve Parlar H. (2017). Mesleki öğrenme toplulukları olarak okullar: Okullarda uygulanması ve geliştirilmesi. *Journal of Turkish Studies*, 12(17), 89-112. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11996>
- Cemaloğlu, N. (1999). Eğitimde yeniliklerin uygulanmasını etkileyen faktörler analizi: MLO örneği [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi].
- Chandra, P., Tomitsch, M. and Large, M. (2021), Innovation education programs: A review of definitions, pedagogy, frameworks and evaluation measures, *European Journal of Innovation Management*, 24(4), 1268-1291.
- Cohen, M. (1983). Instructional management and social conditions in effective schools. In A. Odden & L. D. Webb (Eds.), *School finance and school improvement: Linkages for the 1980s* (pp. 17-50). Cambridge, MA: Ballinger.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfield, F., and York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. US Department of Education and Welfare. Publication of National Center for Educational Statistics. Superintendent Documents Catalog No. FS 5.238.38001.
- Coleman, J. (1988a). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociolog*, 94(1), 95-120.
- Coleman J. (1988b). Supplement: organizations and institutions: Sociological and economic approaches to the analysis of social structure. *American Journal of Sociology* 94, 95-120.
- Coleman J. (1990). *Foundations of social theory*, Harvard University Press.
- Comrey, A. L., and Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Erlbaum.

- Coşkun, Y. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin profesyonel kapital düzeyine ilişkin bir inceleme* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi].
- Cunningham, G., and Cordeiro, P. A. (2006). *Educational leadership: A problem based approach third edition*. Allyn & Bacon.
- Çakır, E. (2021). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (698871) [Yüksek Lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çalık T. ve Kılınç A. Ç. (2018). Öğretim lideri olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik bir araştırma. *Eğitim, Kuram ve Araştırma Dergisi*, 4(1). 1-13.
- Çelik M. (2006). *İlköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörlerin öğretmen ve yönetici algılarına göre belirlenmesi (Gaziantep ili merkez ilçeleri örneği)* (186744) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*. Pegem A Yayıncılık.
- Çetın, A. (2020). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilikleriyle öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 1-20.
- Çilesiz, A. (2019). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin ortaokul öğretmenlerinin görüşleri (Samsun ili örneği)* (553163) [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Daşkın, S. (2019). *İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri* (599553) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, A., Gunes-Metin, K., ve Karataş, İ. H. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin girişimcilik ve yenilikçilik düzeyleri: Betimsel bir araştırma. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 76-98.
- Demir O. ve Demir M. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Özellikleri ile Öğrenmeye İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 13(1), 83-104.
- Demiral E. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları* (249180) [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.

- Demiralay, R., Bayır, E. A. ve Gelibolu, M. F. (2016). Öğrencilerin bireysel yenilikçilik özellikleri ile çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşlukları ilişkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 161-168.
- Demir-Başaran, S. ve Keleş S. (2015). Yenilikçi Kimdir? Öğretmenlerin Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4) 106-118.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlilikleri üzerindeki etkileri* (226364) [Yüksek Lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Dika Kayabaşı S. (2022). Merkezi sınavlarda yüksek performans gösteren okullardaki müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını etkileyen faktörler. *APJEC - Academic Platform Journal of Education and Change*, 5(2), 144-166. <https://doi.org/10.55150/apjec.1162022>
- Dolapcı E. (2024). *Öğretmenlerin yenileşimci davranışları ile okul müdürüne yönelik öğretimsel liderlik algısı arasındaki ilişkide mesleki iş birliği ve öğretmen bağlılığının rolü* (847810) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Dorukbaşı E. and Cansoy R. (2024). Examining the mediating role of teacher professional learning between perceived instructional leadership and teacher instructional practices, *European Journal of Education*, 59(3). <https://doi.org/10.1111/ejed.12672>
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2013). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. Beta Yayınları.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Eker, R. (2021). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul mutluluğuna etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (663173) [Yüksek Lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Ekinci, A. (2008). *Genel liselerdeki sosyal sermaye düzeyinin ÖSS başarısına etkisi* (221676) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Erten Ş. ve Türkmen İ. (2020). Beşeri sermayenin ölçülmesi: Kamu personeline yönelik bir uygulama. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(5), 1403-1412.
- Ertürk S. (1984). *Eğitimde program geliştirme*. Yelkentepe Yayınları.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics for SPSS*. Sage.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Fullan M., Rincon-Gallardo, S., and Hargreaves A. (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15).
- Fullan M. (2016). Amplify change with professional capital. *Explore The Standards for Professional Learning*, 37(1), 44-56.
- Galindo, C., Sanders, M. and Abel, Y. (2017). Transforming educational experiences in lowincome communities: A qualitative case study of social capital in a full-service community school. *American Educational Research Journal*, 54(1), 140-163.
- Glanz, J. (2006). *Instructional leadership*. Corwin Press.
- Goldsmith R. E. and Foxall G. R. (2003). *The measurement of innovativeness*. In L. V. Shavinina (Ed.), *The International Handbook on Innovation* (pp. 321-330). Pergamon. <https://doi.org/10.1016/B978-008044198-6/50022-X>
- Gopalakrishnan S. (2000). Unraveling the links between dimensions of innovation and organizational performance, *The Journal of High Technology Management Research*, 11(1), 137-159.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391.
- Gümüşeli, A. İ. (1996a). İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları [Yayımlanmamış Doçentlik Çalışması, Yıldız Teknik Üniversitesi].
- Gümüşeli A.İ. (1996b). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler. *Eğitim Yönetimi*. 2 (2).
- Gün F. (2021). *Öğretim liderliği, mesleki işbirliği, kolektif sorumluluk ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (665898) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.
- Güngör S. (2014). Eğitim ve eğitim yönetiminde paradigmlar. *Kafkas Üniversitesi, e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3). 26-40.
- Güngör, G. ve Celep, C. (2016). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgüt içi bilgi paylaşımı, örgütsel öğrenme ve entelektüel sermaye düzeyleri arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 932-947.
- Gürbüz S. (2021). *Sosyal bilimlerde aracı ve düzenleyici etki analizleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüz S. ve Şahin F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

- Hair, J.F., Black, W. C., Babin, B.J, Anderson R.E., and Tatham, R.L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Hallinger, P. (1982). *Principal instructional management rating scale*. Leading Development Associates.
- Hallinger, P., and Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32, 5-44. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X96032001002>
- Hallinger, P. and Joseph F. M. (1985). Assessing the instructional management behaviour of principals, *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hallinger, P. and Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217–248.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership, *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P. (2005) Instructional leadership and the school principal: a passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Heck, R. and Hallinger, P. (2014) Modelling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning. *Journal of Educational Administration*, 52, 653-681. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2013-0097>
- Hamarat, E. (2019). (Sayı 272). SETA Vakfı. <https://www.setav.org/egitim-ve-sosyal-politikalar/analiz-21-yuzuil-becerileri-odaginda-turkiyenin-egitim-politikalari>
- Hanifan, L. J. (1916). The rural school community center, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 67, 130-138.
- Hargreaves D. H. (1999). The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122-144.
- Hargreaves, A. and Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*, Teachers College Press.
- Hargreaves A. and Fullan M. (2013). The power of professional capital, *Journal of Staff Development*, 34(3), 36-39.
- Hargreaves, A. (2016). The place for professional capital and community, *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1).

- Harriss, J. and De Renzio, P. (1997). Missing link or analytically missing? The concept of social capital. *Journal of International Development*, 9(7), 919-937.
- Hatıplı, D. (2014). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişme ve yenileşmeye ilişkin tutumları* (370412) [Yüksek Lisans tezi, Trakya Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Hattie, J. and Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hayes, A. F., Montoya, A. K., and Rockwood, N. J. (2017). The analysis of mechanisms and their contingencies: PROCESS versus structural equation modeling. *Australasian Marketing Journal*, 25(1), 76-81.
- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach 3*. The Guilford Press.
- Hess, F. M. (2003). *A license to lead? A new leadership agenda for America's schools*. Progressive Policy Institute
- Henson, R. K. and Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416.
- Hooper, D., Coughlan, J. and Mullen, M. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60.
- Hosseingholizadeh R., Amrahi A. and El-Farr H. (2020): Instructional leadership, and teacher's collective efficacy, commitment, and professional learning in primary schools: A mediation model, *Professional Development in Education*, 49(3), 518-535.
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2010). Eğitim yönetimi. (Çev. S. Turan), Nobel Yayın Dağıtım
- Hoy W. K. ve Miskel C. G. (2015). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. Nobel A.
- Hu, L. T., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Iglewicz, B. and Hoaglin, D. (1993) The ASQC Basic References in Quality Control: Statistical Techniques. In: Mykytka, E.F., Eds., *How to Detect and Handle Outliers*, ASQC Quality Press, Milwaukee, Vol. 16.

- Ikoma, S. (2016). *Individual excellence versus collaborative culture: A cross-national analysis of professional capital in the Us, Finland, Japan, and Singapore*. [Unpublished Doctoral dissertation]. The Pennsylvania State University College of Education.
- İnandı, Y. (1999). Resmi ilköğretim okullarında çalışan müdür ve öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının yenileşme ihtiyaçları nelerdir? (81466) [Yüksek Lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Jackson, D. L. (2001). Sample size and number of parameter estimates in maximum likelihood confirmatory factor analysis: A monte carlo investigation. *Structural Equation Modeling*, 8, 205-223. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0802_3
- Kabakçı, H. (2008). *Eğitimde yenileşme çalışmaları ve öğretmenlerin ilçe milli eğitim müdürlüğü çalışmalarındaki yenileşme ve yeterliklere yönelik algı ve beklentileri (Kandıra örneği)* (226256) [Yüksek Lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kahraman, M. ve Summak, M. S. (2016). Öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin geliştirilmesine yönelik bir karma yöntem araştırması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26, 482-504.
- Karaboğa T. ve Zehir C. (2020). Henri Fayol ve yönetim alanına katkıları üzerine bir inceleme. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* (7), 53-68.
- Karatay, Ş. (2011). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları* (280702) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karip E. (1997). Eğitimde yeniliklerin uygulanmasını etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9(9), 63-82.
- Kass, R. A., and Tinsley, H. E. A. (1979). Factor analysis. *Journal of Leisure Research*, 11, 120-138. <https://doi.org/10.1080/00222216.1979.11969385>
- Kehinde, O. J., Walls, J., Mayeaux, A. and Comeaux, A. (2024). An investigation of the dimensions of decisional capital for novice teachers, *Journal of Professional Capital and Community*, 9(2), 121-134.
- Kelloway, K. E. (1989). *Using Lisrel for structural equation modeling: A researcher's guide*. Sage. [Doctoral Thesis, Southern Cross University]. <https://researchportal.scu.edu.au/esploro/outputs/doctoral/The-role-of-professional-capital-theory/991012977170702368/filesAndLinks?index=0>
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri* (384164) [Yüksek Lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri* (286820) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kıral E. ve Okyay Z. K. (2023). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 124-142.
- Kırkıç K. A. ve Bora N. (2022). *Yenilikçi okullarda öğrenme ve öğretim*. Efe Akademi Yayınları.
- King, M. B. and Bouchard, K. A. (2011). The capacity to build organizational capacity in schools. *Journal of Educational Administration*, 49, 653-669.
- Kirk, R. E. (1996). Practical significance: A concept whose time has come. *Educational and Psychological Measurement*, 56(5), 746-759.
- Kırkıç K. A. ve Yahşi Ö. (2021). The characteristics of innovative teachers: The relationship between science teachers' views on student achievement and learning and teaching motivation. *Science Education International*, 32(1), 63-71.
- Kitsing, M., Boyle, A., Kukemelk, H. and Mikk, J. (2016). *The impact of professional capital on educational excellence and equality in Estonia*. *Journal of Professional Capital and Community*. 1(3), 237-252.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Kocasaraç, H., and Karataş, H. (2018). Yenilikçi öğretmen özellikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 34-57.
- Konokman Yavuz G., Yokuş G. ve Yanpar Yelken T. (2016). Yenilikçi materyal tasarlanmanın sınıf öğretmeni adaylarının yenilikçilik düzeylerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 857-878.
- Korucu A.T. ve Olpak Y.Z. (2015). Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Özelliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama* 5(1), 109-127.
- Köklü, N. ve Büyüköztürk, Ş. (2000). *Sosyal bilimler için istatistiğe giriş*. Pegem A Yayıncılık.
- Kurupınar, A., Kanmaz, T. ve Aktemur Gürler, S. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin yenilikçi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 1-15.
- Kursunoglu, A., and Tanriogen, A. (2009). The relationship between teachers' perceptions towards instructional leadership behaviors of their principals and teachers' attitudes towards change. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 252-258.

- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* (349996) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Lai, E. and Cheung, D. (2013). Implementing a new senior secondary curriculum in Hong Kong: instructional leadership practices and qualities of school principals. *School Leadership & Management*, 33(4), 322-353.
- Leana, C. R. (2011). The missing link in school reform, *Stanford Social Innovation Review*.
- Lee, D. H. L. (2022). *Relationships between policy, teachers' values and professional capital in teacher collaboration in hierarchical Chinese societies*, *Journal of Professional Capital and Community*, 7(2), 159-175.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. and Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. The Wallece Foundation.
- Leithwood, K. and Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199.
- Leithwood, K. and Jantzi, D. (2006). Transformational leadership. In Firestone & Riehl (Ed.), *A new agenda for research in educational leadership*.
- Leithwood, K., Harris, A. and Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Lewin K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. Harper & Row.
- Li, Y., Cai, Y. and Tang, R. (2023). Linking instructional leadership and school support to teacher expertise: The mediating effect of teachers' professional development agency. *Sustainability* 15, 3440.
- Little, T. D., Rhemtulla, M., Gibson, K. and Schoemann, A. (2013). Why the items versus parcels controversy needn't be one. *Psychological Methods*. 18(3), 285-300.
- Liu, S. and Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501–528.
- Liu X. and Zhang L. (2024). Exploring the relationship between teachers' professional capital and technology-enhanced teaching innovation: The mediating role of constructivist belief. *Teaching and Teacher Education*, 139. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104434>.
- Lunenberg, F. C., ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. (Arastaman G., Çev.; 9. Basım). Nobel.

- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., and Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39(1), 99-128. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3901_4
- Manigart, S. and Struyf, C. (1997). Financing high technology startups in Belgium: An explorative study. *Small Business Economics*, 9(2), 125-135.
- Marks, H. M. and Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397
- McCallum, R. C., Browne, M. W. and Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structural modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149.
- McEvan, E. K. (1998). *Seven steps to effective instructional leadership*. Corwin Press, Inc.
- Meier A. (1999). *Social capital and school achievement among adolescents*. Working paper 99-18, WI: University of Wisconsin-Madison, Centre for Demography and Ecology.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 eğitim vizyonu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *PISA 2018 Ön raporu*. MEB Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Melesse, T. and Belay, S. (2022). Uplifting teachers' professional capital through promoting engagement in professional learning: Mediating effect of teacher job satisfaction. *Cogent Education*, 9(1), 2057102.
- Merenda, P. (1997). Methods, plainly speaking. A guide to the proper use of factor analysis in the conduct and reporting of research: Pitfalls to avoid. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 30, 156-164.
- Murphy J., Weil M., Hallinger P. and Mitman A. (1985). School effectiveness: A conceptual framework. *The Educational Forum*, 49(3), 361–374.
- Nielsen, A. W. (2014). *This Is a Job!: Second Career Teachers' Cultural and Professional Capital and the Changing Landscape of Teaching*. [Unpublished Doctoral Thesis, Arizona State University].
- Nolan, A. and Molla, T. (2017). Teacher confidence and professional capital. *Teaching and Teacher Education*, 62, 10-18.

- Nolan, A. (2023). Tracing the interconnectedness of early childhood educators' professional capital. *Journal of Professional Capital and Community*, 8(3), 219- 233.
- Noordegraaf M. and Schinkel W. (2011). Professional Capital Contested: A Bourdieusian Analysis of Conflicts between Professionals and Managers. *Comparative Sociology*, 10 97–125.
- Norusis, M. J. (2005). *SPSS 13.0 Statistical procedures companion*. Pretentice Hall.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. 2001. *The well-being of nations, the role of human and social capital*. Centre for educational research and innovation, Paris: Organisation for economic co-operation and development. https://www.oecd.org/en/publications/the-well-being-of-nations_9789264189515-en.html
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. 2007. *Human Capital: How what you know shapes your life*. <https://www.oecd.org/insights/38435942.pdf>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. 2009. *Education at a glance: OECD Indicators*. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2009_eag-2009-en.html
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. 2016. *Education at a glance*. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en.html
- Oktay Gürocak, E. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2012). Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algıları. *International Journal of Human Sciences*, (9)2, 318-338.
- Osmond-Johnson P. (2017). Leading Professional learning to develop Professional capital: The saskatchewan Professional development unit's facilitator community. *International Journal of Teacher Leadership*, 8(1).
- Osmond-Johnson, P. and Fuhrmann, L.R. (2022). Supporting teacher candidates to become collaborative teaching professionals: developing professional capital through a collaborative inquiry-based community of practice, *Journal of Professional Capital and Community*, (7)3, 243-255.
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması* (226118) [Yüksek Lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Özbek, A. (2014). *Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin TPAB yeterlikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (372144) [Yüksek Lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (1999, Eylül). *İlköğretim müfettişlerinin örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşleri*. [Sözlü bildiri]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Özkan, M., ve Oğuz, M. M. (2023). Okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerini belirleyecek bir ölçek geliştirme çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1491-1507.
- Özlük D. ve Aypay A. (2021). Okul müdürleri ve öğretmenlerin profesyonel sermayesi: Bir literatür incelemesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 223-245.
- Özlük D. (2023). *Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile paylaşımcı liderlik davranışları arasındaki ilişki* (851874) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Paletta, A., Alimehmeti, G., Mazzetti, G. and Guglielmi, D. (2021). Educational leadership and innovative teaching practices: A polynomial regression and response surface analysis. *International Journal of Educational Management*, 35(4), 897-908.
- Paletta A. and Alimehmeti G. (2023). Does the professional learning community intermediate the effects of principal's leadership on teaching innovation? *Management in Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/08920206231200099>
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual—A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. Open University Press.
- Perkin, H. (2002). *The rise of professional society: England since 1880*. Routledge.
- Plagens, G. K. (2011). Social capital and education: Implications for student and school performance. *Education and Culture*, 27(1), 40-64.
- Provost, J., Boscardin, M. L. and Wells, C. (2010). Perceptions of principal leadership behaviors in Massachusetts in the era of education reform. *Journal of School Leadership*, 20(5), 532-560.
- Putnam, R. D. (1993) *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton University Press.
- Renfro, D. S. (2018). *The relationship between social desirability and teacher efficacy among public schools secondary teachers in the United States*. [Doctoral Dissertations, Liberty University].
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations*. The Free Press.
- Rogers, E.M. (2003) *Diffusion of innovations*. The Free Press.

- Sağır, M. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ve karşılaştıkları sorunlar* (278830) [Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sağır, M. ve Memişoğlu, S. P. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve yönetici algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Sander M., Galindo C. and McIntosh Allen K. (2018). Professional capital and responses to student diversity: A qualitative exploration of the role of teachers in full-service community schools. *Urban Education*, 56(10), 1782-1814. <https://doi.org/10.1177/0042085918770719>
- Saraç M. (2019). *Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. [Tezsiz Yüksek Lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi].
- Sass, D. A. and Smith, P. L. (2006). The effects of parceling unidimensional scales on structural parameter estimates in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 13, 566-586.
- Savaş, G. (2021). *Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ile bazı bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi* (671137) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Schermelleh Engel, K. and Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Seashore Louis, K. and Robinson, V.M. (2012), "External mandates and instructional leadership: school leaders as mediating agents", *Journal of Educational Administration*, 50(5), 629-665.
- Sell K. (2021). The Role of Professional Capital Theory and School Leadership for International School Climate Transformation. [Doctoral Thesis, Southern Cross University]. <https://doi.org/10.25918/thesis.179>
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Jossey Bass Publish
- Sergiovanni T. J. (1998) Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness, *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice*, 1(1), 37-46.
- Shengnan, L. and Hallinger, P. (2020). Unpacking the effects of culture on school leadership and teacher learning in China. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-20.

- Snow J. L., Martin S. D. and Dismuke S. (2015). “We do more than discuss good ideas”: A close look at the development of professional capital in an elementary education liaison group. *Teacher Education Quarterly*, 42(2), 43-63.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42, 893-898. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.017>
- Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi* (426409) [Yüksek Lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Süer S. ve Oral B. (2021). Öğretmenler için yenilikçi pedagoji uygulamaları ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 132-147.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6) 49–74.
- Şahin C. ve Ada Ş. (2013). İlköğretim ile ortaöğretim okullarında sosyal sermayenin kullanılma düzeyinin okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 131-153.
- Şahin, S., ve Bağrıyanık, H. (2017). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretimsel liderliğe ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Çukurova Araştırma Dergisi*, 3(1), 153-172.
- Şişman, M. (1997). *Öğretim liderliği*. Pegem A.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Pegem Yayıncılık
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. Pegem Akademi.
- Tabachnick B. G. and Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon, Inc.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 274-298
- Tayag J. ve Ayuyao N. (2020). Exploring the relationship between school leadership and teacher professional learning through structural equation modeling. *International Journal of Educational Management*, 34(8), 1237-1251.
- Tong, W. and Razniak, A. (2017). Building professional capital within a 21st century learning framework. *Journal of Professional Capital and Community*. 2. 36-49

- Toptimur, Z. K. (2021). *İlk ve ortaokul okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin 21.yüzyıl becerilerine etkisi* (679958) [Yüksek Lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Töre, E. (2019). Öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14, 1761– 1773.
- Tucker, L. R., and Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38, 1-10. <https://doi.org/10.1007/BF02291170>
- Tura B. ve Akbaşı S. (2021). Öğretmenlerin yenilikçiliğini etkileyen faktörler. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1, 15-28.
- Turan S. (2021). *Eğitim yönetimi*. Asos Yayınevi.
- Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği. 2006. TÜSİAD 2006 yılı çalışmaları. TÜSAİD. <https://www.tusiad.org/tr/faaliyet-raporlari/item/2538-tusiad-faaliyet-raporu-2006>
- Tyler, R. W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. University of Chicago Press.
- Uslu, B. (2015). Communication, climate and managerial flexibility regarding scholarly practices in universities, and faculty's academic intellectual leadership: A structural equation modeling. [Unpublished Doctoral Dissertation, Çanakkale Onsekiz Mart University]. Ulusal Tez Merkezi.
- Uslu, B. (2022). Teaching and Research Nexus in the Turkish Higher Education System: Comparative Perspectives with Eastern and Western Examples. F. Huang et al. (eds.), *Teaching and Research in the Knowledge-Based Society, The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective* 23. doi: 10.1007/978-3-031-04439-7_12
- Ustakara F. ve Yıldız Y. (2020). Örgüt kuramının bir parçası olan sistem yaklaşımı çerçevesinde bir yönetim fonksiyonu olarak halkla ilişkiler ve önemi. *Simetrik İletişim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 180-194.
- Uysal, O. K., ve Bilgivar, O. O. (2023). Okul Müdürlerinin Öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz-yeterliklerine etkisi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 5(9), 74-93. <https://doi.org/10.46423/izujed.1225511>
- Vanderlinde R. and Van Braak J. (2011). A new ICT curriculum ofr primary education in Flanders: Defining and predicting teachers' perceptions of innovation attributes. *Education Technology & Society*, 14(2), 124-135.

- Walker A.E. (2017). Elementary teachers' perception of professional capital within their community of practice. [Non-Journal Doctoral Dissertations, Mercer University]. <https://eric.ed.gov/?q=professional+capital&id=ED576123>
- Wang, T. and Tian, G. (2023). Linking distributed leadership with differentiated instruction in inclusive schools: The mediating roles of teacher leadership and professional competence. *Behav. Sci.*, 13, 990.
- Watts, D. S. and Richardson, J. W. (2020). Leveraging professional development to build professional capital in international schools in Asia. *Journal of Professional Capital and Community*. 5(2),167-182.
- Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: Four successful schools*. Council for Basic Education.
- Williams, H.S. (2009). An evaluation of principal interns' performance on the interstate school leader licensure consortium standards. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 26(4), 1-7.
- Worthington, R. L., and Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34, 806-838. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>
- Yıldız, S. (2021). *Ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyi ile bilgi paylaşım düzeyi arasındaki ilişki* (722442) [Yüksek Lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz Öztürk Z. ve Summak M.S. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel yenilikçiliklerinin incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport, Special Issue 1*,844-853.
- Yorulmaz A, Çokçalışkan H. ve Çelik Ö. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel düşünceleri ile bireysel yenilikçilikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 304-317.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organization*, SBN: 978-0-13-277186-3.
- Yurdabakan İ. (2002). Küreselleşme konusundaki yaklaşımlar ve eğitim. *Eurasian Journal of Educational Research*, 6, 61-66.
- Zepeda, S. J. (2004). *Instructional leadership for school improvement*. Eye On Education
- Zorlu, H. (2015). *Ortaokul öğretim programlarının uygulanmasında öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri* (407635) [Yüksek Lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi

EKLER

EK-1 Kişisel Bilgi Formu

ÖLÇEK FORMU

Değerli meslektaşlarım;

Bu ölçme aracı ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Burada sizden her soruyu, geçen eğitim öğretim yılı süresince müdürünüzün profesyonel sermayesi ile ilgili gözlemlerinizi göz önünde bulundurarak cevaplandırmanız istenmektedir. Bu ölçme aracıyla elde edilen veriler, Anadolu Üniversitesi'ndeki doktora tez düzeyindeki çalışmam için kullanılacaktır.

Veri toplama aracı 4 bölümden oluşmaktadır. I. Bölüm'de Kişisel Bilgiler, II. Bölüm'de "Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği", III. Bölüm'de Öğretimsel Liderlik Ölçeği" ve IV. Bölüm'de "Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Uygulamaları Ölçeği" bulunmaktadır. Çalışmamın akademik amacına hizmet edebilmesi için aşağıda yer alan sorulara samimi ve eksiksiz bir şekilde cevap vermenizi beklenmektedir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Araştırmacı: Buse ŞENTÜRK
MEB/Fen Bilimleri Öğretmeni

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Çetin TERZİ
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bil.
Enstitüsü

I. BÖLÜM

Cinsiyet : Kadın () Erkek ()

Eğitim Kademesi : İlkokul () Ortaokul ()

Branş :

Mesleki Kıdem : 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 20 yıl ve üzeri ()

Öğrenim Düzeyi : Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü ()

EK-2 ETİK KURUL ONAY YAZISI

Ana.Üni.: 28.02.2023-49487.



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-54380210-050.99-494872
Konu : 28.02.2023 tarihli 32/42 sayılı Etik
Kurul Kararı

28.02.2023

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 15.02.2023 tarihli ve 487907 sayılı yazı.

İlgi yazınız ekinde Rektörlüğümüze gönderilen Prof. Dr. Ahmet AYPAY'ın danışmanlığını yaptığı Doktora Programı öğrencisi Buse ŞENTÜRK'ün "Okul Müdürlerinin Profesyonel Sermaye Düzeyleri, Öğretim Liderliği ve Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretim Uygulamaları Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi" başlıklı doktora tez çalışmasına ilişkin Üniversitemiz Etik Kurulu Kararı, yazınız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve uygulama dosyasının hazırlanmasında, ilgili kurumun izninin, bulunması halinde Etik Kurulu Yönergesinin dikkate alınması konusunda gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Saime ÖNCE
Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel
Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanı

Ek:Etik Kurulu Kararı

EK-3 İSTANBUL VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ANKET VE ARAŞTIRMA İZNİ



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-73768324
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Buse ŞENTÜRK)

05/04/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Anadolu Üniversitesinin 21.03.2023 tarihli ve 505469 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 27.03.2023 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Okul Müdürlerinin Profesyonel Sermaye Düzeyleri, Öğretim Liderliği ve Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretim Uygulamaları Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : Arnavutköy İlçesinde Bunan İlkokul ve Ortaokullar
Araştırma Yapılacak Kişiler : Öğretmen
Araştırmanın Süresi : 2022 - 2023 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, araştırma sonucunda elde edilen verilerin bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (10 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)
3- Araştırma Geri Bildirim Formu (1 Sayfa)

EK-4 ÖLÇEK KULLANIMI İZİN YAZIŞMALARI

Okul Müdürlerinin Öğretimsel Yönetimi Değerlendirme Ölçeği Hakkında

Gelen Kutusu x

10 Şub 2023 Cum 11:45

Buse ŞENTÜRK

Alıcı: msbellibas

Merhaba Sayın Hocam,

Öncelikle çok geçmiş olsun. Acı kayıplarınız için Allah'tan rahmet, sizlere de başsağlığı ve sabırlar diliyorum. En yakın zamanda tüm yaralarımızın sarılmasını temenni ediyorum. Ben Buse ŞENTÜRK. İstanbul Sazlıbosna Ortaokulu'nda Fen Bilimleri öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Anadolu Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi Programı'nda doktora öğrencisiyim. Prof. Dr. Ahmet AYPAY danışmanlığında 'Okul Yöneticilerinin Profesyonel Sermaye Düzeyleri, Öğretim Liderliği ve Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretim Uygulamaları Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi' başlıklı tezimi yazıyorum. Tezimin örneklemini İstanbul ili Arnavutköy ilçesindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Tezimde tarafınızca Türk kültürüne uyarlanan "Okul Müdürlerinin Öğretimsel Yönetimi Değerlendirme Ölçeği"nden atıf kurallarına uyarak yararlanmak istediğimi ve araştırma sonuçlarımı sizinle paylaşacağımı tarafınıza bildirir, söz konusu ölçeği kullanabilmem için gerekli izni vermenizi temenni ederim.

Saygılarımla.

Mehmet Şükrü Bellibaş

Alıcı: ben

10 Şub 2023 Cum 23:49

Emailiniz için teşekkür ederim. Ölçek ekte hocam. Selamlar

Bir ek • Gmail tarafından tarandı

Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Uygulamaları Ölçeği Kullanım İzni Hakkında

Gelen Kutusu x

9 Şub 2023 Per 18:08

Buse ŞENTÜRK

Alıcı: sedefsuer

Merhaba Sayın Hocam,

Ben Buse ŞENTÜRK. İstanbul Sazlıbosna Ortaokulu'nda Fen Bilimleri öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Anadolu Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi Programı'nda doktora öğrencisiyim. Prof. Dr. Ahmet AYPAY danışmanlığında 'Okul Yöneticilerinin Profesyonel Sermaye Düzeyleri, Öğretim Liderliği ve Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretim Uygulamaları Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi' başlıklı tezimi yazıyorum. Tezimin örneklemini İstanbul ili Arnavutköy ilçesindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Tezimde tarafınızca geliştirilen "Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Uygulamaları Ölçeği"nden atıf kurallarına uyarak yararlanmak istediğimi ve araştırma sonuçlarımı sizinle paylaşacağımı tarafınıza bildirir, söz konusu ölçeği kullanabilmem için gerekli izni vermenizi temenni ederim.

Saygılarımla.

9 Şub 2023 Per 18:12

Behcet ORAL

Alıcı: ben

Merhabalar ilgili ölçek makalesine atıf yaparak kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim

9 Şub 2023 Per 18:09

Buse ŞENTÜRK

Alıcı: oralbehcet

Merhaba Sayın Hocam,

Ben Buse ŞENTÜRK. İstanbul Sazlıbosna Ortaokulu'nda Fen Bilimleri öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Anadolu Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi Programı'nda doktora öğrencisiyim. Prof. Dr. Ahmet AYPAY danışmanlığında 'Okul Yöneticilerinin Profesyonel Sermaye Düzeyleri, Öğretim Liderliği ve Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretim Uygulamaları Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi' başlıklı tezimi yazıyorum. Tezimin örneklemini İstanbul ili Arnavutköy ilçesindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Tezimde tarafınızca geliştirilen "Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Uygulamaları Ölçeği"nden atıf kurallarına uyarak yararlanmak istediğimi ve araştırma sonuçlarımı sizinle paylaşacağımı tarafınıza bildirir, söz konusu ölçeği kullanabilmem için gerekli izni vermenizi temenni ederim.

Saygılarımla.

9 Şub 2023 Per 19:51

Behcet ORAL

Alıcı: ben

Merhaba Buse Hanım

Tarafımızdan geliştirilen "Öğretmenler için yenilikçi pedagoji uygulamaları ölçeğini" kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Prof. Dr. Behcet ORAL

EK-5 OKUL MÜDÜRLERİNE YÖNELİK PROFESYONEL SERMAYE ÖLÇEĞİ

Aşağıda yer alan her bir maddeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra ilgili seçeneği (X) işaretleyiniz

		Hiçbir	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1.	Okulumda düzenli olarak sosyal etkinlik gerçekleştirilir.					
2.	Okul müdürüm, mesleki haklarımı savunur.					
3.	Okul müdürüm bir liderdir.					
4.	Okul müdürüm, öğretmenlere karşı adildir.					
5.	Okul müdürüm, öğretmenlere karşı tarafsızdır.					
6.	Okul müdürüm, öğretmenlere karşı dürüsttür.					
7.	Okul müdürüm, öğretmenlere saygı duyar.					
8.	Okulumda 'biz' duygusu hâkimdir.					
9.	Okulumda çalışmaktan mutluluk duyarım.					
10.	Okulumda kendimi güvende hissederim.					
11.	Bireysel başarıdan çok okulun başarısı önemlidir.					
12.	Okul müdürüm, öğretim konusunda farklı fikirlere saygı duyar.					
13.	Okul müdürüm, öğretmenlerin başarılarını ödüllendirir.					
14.	Okul müdürüm, öğretmenlerin lisansüstü eğitim almasını destekler.					
15.	Okul müdürüm, öğrenci başarısını takip eder.					
16.	Okul müdürüm, öğrenci başarısını arttırmaya odaklanır.					
17.	Okul müdürüm, öğretim süreçlerine liderlik eder.					
18.	Okul müdürüm, öğretim konusunda güncel gelişmeleri takip eder.					
19.	Okul müdürüm, kariyer gelişimimi destekler.					
20.	Okul müdürüm, mesleki öğrenmemi destekler.					
21.	Okul müdürüm, yaptığım öğretimi denetler.					
22.	Okul müdürüm, denetlediği öğretim etkinliklerime ilişkin geri bildirim sağlar.					
23.	Okul müdürüm, okulumdaki öğretmenleri denetler.					
24.	Okul müdürüm, öğretim teknolojilerini kullanmamda beni destekler.					
25.	Öğretimle ilişkili sorunlar, müdür ve öğretmen iş birliği ile çözülür.					
26.	Okul müdürüm, alınan kararları net bir şekilde açıklar.					
27.	Okul müdürüm, okul kaynaklarının kullanımında şeffaf bir yöntem izler.					
28.	Okul müdürüm, farklı görüşlere açıktır.					
29.	Okul müdürüm, önerilere açıktır.					
30.	Okul müdürümün aldığı kararlara güvenirim.					

31.	Okul müdürüm, öğretmen görevlendirmelerini (nöbet, proje vb.) adil biçimde yapar.				
-----	---	--	--	--	--

EK-6 MADDE HAVUZU

Madde		Boyut
1	Okulumda düzenli olarak sosyal etkinlikler gerçekleştirilir.	Sosyal Sermaye
2	Okul müdürüm gerçekleştirilen sosyal etkinliklere katılır.	Sosyal Sermaye
3	Okul müdürüm mesleki haklarımı savunur.	Sosyal Sermaye
4	Okul müdürümü bir lider olarak görürüm.	Sosyal Sermaye
5	Okulumda yaşanan bir sorun, müdür ve öğretmen iş birliği ile çözülür.	Sosyal Sermaye
6	Okul müdürüm bütün öğretmenlere karşı adildir.	Sosyal Sermaye
7	Okul müdürüm bütün öğretmenlere karşı tarafsızdır.	Sosyal Sermaye
8	Okul müdürüm bütün öğretmenlere karşı dürüştür.	Sosyal Sermaye
9	Okul müdürüm bütün öğretmenlere saygı duyar.	Sosyal Sermaye
10	Okulumdaki tüm öğretmenler okul müdürüme saygı duyar.	Sosyal Sermaye
11	Okulumda ‘biz’ duygusu hâkimdir.	Sosyal Sermaye
12	Okul müdürüm okul amaçlarını benimser.	Sosyal Sermaye
13	Okulumda çalışmaktan mutluluk duyarım.	Sosyal Sermaye
14	Okulumda kendimi güvende hissedirim.	Sosyal Sermaye
15	Bireysel başarıdan çok okulumun başarısı önemlidir.	Sosyal Sermaye
16	Okul müdürümle öğretimle ilgili konularda fikir alışverişinde bulunurum.	Sosyal Sermaye
17	Okul müdürüm eğitim konusunda farklı fikirlere saygı duyar.	Sosyal Sermaye
18	Okul müdürüm eğitim konusunda farklı fikirleri uygular.	Sosyal Sermaye

19	Okulumdaki öğretmenler dedikodu yapmaz.	Sosyal Sermaye
	Okul müdürüm öğretmenlerin başarılarını (ödül, proje vb.) ödüllendirir.	Sosyal sermaye
20	Okul müdürüm liderlik becerilerimin gelişmesini destekler.	Beşeri Sermaye
21	Okul müdürüm öğretmenlerin başarılarını ödüllendirir.	Beşeri Sermaye
22	Okul müdürüm öğretmenlerin lisansüstü eğitim almasını destekler.	Beşeri Sermaye
23	Okulumda olumlu bir öğrenme iklimi vardır.	Beşeri Sermaye
24	Okul müdürüm öğrenci başarısını arttırmaya odaklanır.	Beşeri Sermaye
25	Okul müdürüm öğretim süreçlerine liderlik eder.	Beşeri Sermaye
26	Okul müdürüm öğretim konusunda güncel gelişmeleri takip eder.	Beşeri Sermaye
27	Okul müdürüm kariyer gelişimimi destekler.	Beşeri Sermaye
28	Okul müdürüm mesleki öğrenmemi destekler.	Beşeri Sermaye
29	Okul müdürüm derslerimi düzenli olarak gözlemler.	Beşeri Sermaye
30	Okul müdürüm yaptığım öğretimi gözlemler.	Beşeri Sermaye
31	Okul müdürüm gözlemlediği öğretim etkinliklerime ilişkin geri bildirim sağlar.	Beşeri Sermaye
32	Okul müdürüm okulumdaki öğretmenleri değerlendirir.	Beşeri Sermaye
33	Okul müdürüm öğretim teknolojilerini derslerimde kullanmamda beni destekler.	Beşeri Sermaye
35	Okul müdürüm öğretime ilişkin kararlarda öğretmenlerin görüşlerine vb. değer verir.	Karar Alma Sermayesi
36	Okulumdaki kararlar öğretmen-müdür iş birliği içerisinde alınır.	Karar Alma Sermayesi
37	Okul müdürüm alınan kararları net bir şekilde açıklar.	Karar Alma Sermayesi
38	Okul müdürüm, okul kaynaklarının kullanımında şeffaf bir yöntem izler.	Karar Alma Sermayesi
39	Okul müdürüm farklı görüşlere açıktır.	Karar Alma Sermayesi
40	Okul müdürüm farklı önerilere açıktır.	Karar Alma Sermayesi
41	Öğrencilerimin başarısını takip ederim.	Karar Alma Sermayesi
42	Okul müdürüm veli toplantılarına düzenli olarak katılır.	Karar Alma Sermayesi

43	Okul müdürümün aldığı kararlara güvenirim.	Karar Alma Sermayesi
44	Okul müdürüm ders programlarını öğretmenlerin talepleri doğrultusunda hazırlar.	Karar Alma Sermayesi
45	Okul müdürüm öğretmen görevlendirmelerini (nöbet, proje vb.) adil biçimde yapar.	Karar Alma Sermayesi
46	Okulda öğretimi geliştirme sorumluluğu okul üyeleri (öğretmen, okul müdürü vb.) tarafından paylaşılır.	Karar Alma Sermayesi
47	Okul müdürüm kararlarında inisiyatif kullanır.	Karar Alma Sermayesi
48	Okul müdürüm gerekirse süreç içerisinde kararlarını günceller.	Karar Alma Sermayesi

EK-7 MADDE PARSELLEME SONUCU

Parsel 1		Parsel 2		Parsel 3	
Maddeler	Madde Ölçek Korelasyonu	Maddeler	Madde Ölçek Korelasyonu	Maddeler	Madde Ölçek Korelasyonu
Y31	0.797	Y30	0.785	Y14	0.780
Y23	0.780	Y19	0.769	Y4	0.764
Y21	0.764	Y22	0.762	Y8	0.758
Y15	0.756	Y37	0.752	Y12	0.749
Y39	0.749	Y2	0.748	Y25	0.748
Y7	0.743	Y9	0.737	Y36	0.732
Y35	0.731	Y29	0.727	Y16	0.726
Y18	0.718	Y38	0.715	Y28	0.711
Y3	0.710	Y6	0.705	Y11	0.696
Y13	0.695	Y17	0.688	Y33	0.688
Y5	0.687	Y24	0.682	Y34	0.662
Y26	0.660	Y20	0.654	Y40	0.652
Y32	0.640	Y1	0.632	Y41	0.631
Y27	0.592	Y46	0.588	Y44	0.564
Y10	0.556	Y42	0.526	Y45	0.512
Y43	0.502				

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı : Buse ŞENTÜRK

Yabancı Dil : İngilizce

Eğitim Bilgileri

Doktora

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye

Tez Aşaması: 2018 – Devam Ediyor

Tez Başlığı: Okul Müdürlerinin Profesyonel Sermaye Düzeyleri İle Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretim Uygulamaları Arasındaki İlişkilerde Öğretim Liderliğinin Aracı Rolü

Yüksek Lisans

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye

Mezuniyet: 27 Mart 2018

Tez Başlığı: Okul Yöneticilerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi

Lisans

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İzmir, Türkiye

Mezuniyet: 28 Haziran 2013

Program: Fen Bilgisi Öğretmenliği

Mesleki Deneyim

Fen Bilimleri Öğretmeni

Sazlıbosna Ortaokulu, Arnavutköy, İstanbul, Türkiye

Yıl: 2017 - Devam Ediyor

Fen Bilimleri Öğretmeni

Şehit Er Tuncay Türken Ortaokulu, Arnavutköy, İstanbul, Türkiye

Yıl: 2013 – 2017

Bildiriler

Keskinkılıç-Kara, S. B. ve Şentürk-Tüysüzer, B. (2016). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Antalya, Türkiye

Şentürk-Tüysüzer, B. ve Keskinılıç-Kara, S. B. (2017). School administrators' attitudes toward children's right. In AGP, Humanities and Social Sciences Conference. Prag, Çek Cumhuriyeti.

Keskinılıç-Kara, S. B. ve Şentürk-Tüysüzer, B. (2018). Okullar acil durumlara hazır mı? 10. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi. Nevşehir, Türkiye.

Şentürk-Tüysüzer, B. ve Keskinılıç-Kara, S. B. (2020). Dört dönemlik eğitim sistemine yönelik yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri. FSMVÜ Eğitim Araştırmaları Kongresi. İstanbul, Türkiye.

Keskinılıç-Kara, S. B., Zafer-Güneş, D. ve Şentürk-Tüysüzer, B. (2020). Pandemi nedeniyle evden çalışma sürecinde iş aile çatışması: Kadın öğretmenler üzerine nitel bir araştırma. 6. International Conference on Lifelong Education and Leadership for All. Sakarya, Türkiye.

Keskinılıç-Kara, S. B., Pınarcıoğlu, M. ve Şentürk, B. (2022). Okullarda kadın öğretmenlere yönelik korumacı cinsiyetçilik ve yer alma biçimleri: Bir karma yöntem çalışması. In International Education Congress. Antalya, Türkiye.

Makaleler

Keskinılıç-Kara S. B. ve Şentürk-Tüysüzer B. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *The Journal of Academic Social Science*, 44, 236-250.

Keskinılıç-Kara S. B., Zafer-Güneş D. ve Şentürk-Tüysüzer B. (2021). Work-family conflict during working from home due to pandemic:A qualitative research on female teachers. *International Journal of Curriculum and Instruction* 13 (1), 251-273.

Şentürk B. ve Terzi Ç. (2024). Okul müdürlerine yönelik profesyonel sermaye ölçeğinin geliştirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14 (2), 686-704.

Projeler

Şentürk-Tüysüzer B. (2017). Eğitimde iyi örnekler projesi: Işığa Dokunmak. Milli Eğitim Bakanlığı

Şentürk, B. (2024). TÜBİTAK 4006 projesi: Bilim Fuarı. TÜBİTAK