

Akademik Başarı Kıskacındaki Okul Yöneticileri

Nedim ÖZDEMİR
Yüksel KAVAK

3. Baskı





Dr. Nedim ÖZDEMİR - Prof. Dr. Yüksel KAVAK

AKADEMİK BAŞARI KISKACINDAKİ OKUL YÖNETİCİLERİ

ISBN 978-605-241-114-8

DOI 10.14527/9786052411148

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2020, PEGEM AKADEMİ

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. AŞ'ye aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır. Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında yayinevimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları satın almamasını diliyoruz.

Pegem Akademi Yayıncılık, 1998 yılından bugüne uluslararası düzeyde düzenli faaliyet yürüten **uluslararası akademik bir yayinevidir**. Yayımladığı kitaplar; Yükseköğretim Kurulunca tanınan yükseköğretim kurumlarının kataloglarında yer almaktadır. Dünyadaki en büyük çevrimiçi kamu erişim kataloğu olan **WorldCat** ve ayrıca Türkiye'de kurulan **Turcademy.com** ve **Pegemindex.net** tarafından yayınları taranmaktadır, indekslenmektedir. Aynı alanda farklı yazarlara ait 1000'in üzerinde yayını bulunmaktadır. Pegem Akademi Yayınları ile ilgili detaylı bilgilere <http://pegem.net> adresinden ulaşılabilir.

1. Baskı: Kasım 2017, Ankara

3. Baskı: Ocak 2020, Ankara

Yayın-Proje: Şehriban Türüldür
Dizgi-Grafik Tasarım: Tuğba Kaplan
Kapak Tasarım: Seza Soyluçiçek

Baskı: Sonçağ Yayıncılık Matbaacılık Reklam San Tic. Ltd. Şti.
İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı 48/48 İskitler - Ankara
(0312 341 36 67)

Yayıncı Sertifika No: 36306

Matbaa Sertifika No: 25931

İletişim

Karanfil 2 Sokak No: 45 Kızılay / ANKARA
Yayınevi: 0312 430 67 50 - 430 67 51
Dağıtım: 0312 434 54 24 - 434 54 08
Hazırlık Kursları: 0312 419 05 60
İnternet: www.pegem.net
E-ileti: pegem@pegem.net
WhatsApp Hattı: 0538 594 92 40

Dr. Nedim ÖZDEMİR

Dr. Özdemir, 2003 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden mezun olmuş ve aynı yıl Samsun ilinde öğretmenliğe başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde 5 yıl öğretmenlik ve 5 yıl müdür yardımcılığı deneyimi bulunan yazar, 2014 ile 2017 yılları arasında Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE Biriminde Araştırma Ekibi koordinatörü olarak çalışmıştır. 2018 yılından beri Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim dalında Dr. Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır.

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalından 2011 yılında yüksek lisans ve 2016 yılında doktora derecesini elde etmiştir. Doktora tez çalışması, 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Akademik Kurulu tarafından 2016 yılının en iyi doktora tezi olarak seçilmiştir.

Başlıca çalışma alanları; ilköğretimin finansmanı, okul gelişim modeli, akademik başarı, yönetsel davranışlar, yerel düzeyde izleme göstergeleri, sınıf ve okul iklimi ile okul terkidir. Yazarın, ulusal ve uluslararası alan indekslerinde taranan dergilerde yayımlanmış makaleleri, tanınmış uluslararası yayınevleri tarafından yayımlanmış kitap bölümleri, ulusal ve uluslararası bilimsel toplantılarda sunulmuş sözlü bildirimleri bulunmaktadır. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde lisans düzeyinde dersler vermiştir. Tamamlanmış ve halen devam eden AB ve Kalkınma Ajansı projelerinde koordinatörlük görevleri vardır.

Prof. Dr. Yüksel KAVAK

Dr. Kavak'ın, eğitim politikaları, temel eğitim, yükseköğretim, öğretmen eğitimi, Bologna Süreci, kalite güvencesi ve akreditasyon ile eğitim ekonomisi alanlarında yayınları bulunmaktadır. Yazarın başlıca çalışmaları arasında; "2050'ye Doğru Nüfusbilim ve Yönetim: Eğitim Sistemine Bakış" (TÜSİAD ve UNFPA, 2010) ve "Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri" (A. Aydın ve S. Akbaba Altun ile birlikte, Yükseköğretim Kurulu, 2007) adlı yayınları vurgulanabilir. Üniversitedeki eğitim ve araştırma görevlerinin yanında, 1996-2005 yılları arasında, Milli Eğitim Bakanlığının UNICEF, Dünya Bankası ve Avrupa Komisyonu ile işbirliği içinde yürüttüğü temel eğitimle ilgili projelerde danışmanlık hizmetlerinde bulunmuştur. Ayrıca, eğitim yöneticileri ve eğitim deneticilerine yönelik çeşitli mesleki eğitim etkinliklerinde görev almıştır.

Yazar, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalından doktora derecesi almış (1986), aynı bilim dalında 1991 yılında doçentlik, 1998 yılında da profesörlük unvanını elde etmiştir. 1991-2017 yılları arasında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğretim üyesi olarak çalışmış ve 2012-2015 yılları arasında eğitimden sorumlu rektör yardımcılığı görevinde bulunmuştur. Ayrıca 2000-2002 yıllarında Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesinde misafir öğretim üyesi, 2007-2008 öğretim yılında ABD-Tennessee, Memphis Üniversitesi Eğitim Politikaları Araştırma Merkezinde misafir araştırmacı olarak çalışmıştır. Yazar, TED (Türk Eğitim Derneği) Bilim Kurulu üyeliği (2003-2005) ve UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Eğitim İhtisas Komitesi üyeliği (2010-2014) görevlerinde bulunmuştur. Halen, TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi dekanıdır.

ÖN SÖZ

Dünyada eğitimin yaygınlaşması son yüz yılın olayıdır. Bu bağlamda XX. Yüzyıl “eğitim çağı” olarak nitelendirilmektedir. Eğitimin yaygınlaşması ülkelerin gelişmişlik durumuna göre farklı düzeylerde seyretmiş, ilköğretim ve ortaöğretim XX. yüzyılın ortalarına kadar gelişmiş ülkelerde yaygınlaşmıştır. Dünya genelinde ise II. Dünya Savaşı’ndan sonra evrensel ilköğretim yaygınlaşmaya başlamış ve gelişmiş ülkelerle gelişmekte olan ülkeler arasındaki eğitim açığı giderek azalmaya başlamıştır.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948) ile UNESCO, OECD ve Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşlar bu yaygınlaşmada itici güç oluşturmuşlardır. Bu nicel büyüme, eğitim hakkı ve eşitlik açısından önemli olmakla birlikte nitelik konusu da tartışılır hale gelmiştir. Bu bağlamda II. Dünya Savaşı sonrasında eğitimin niteliği konusu da ele alınmaya başlamış ve BM Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi (1966); eğitimin niteliğini destekleyici önlemler öngörmüş, Avrupa genelinde öğretmen atama ve yetiştirme konusundaki yeni düzenlemelerle eğitimin niteliğini geliştirme hareketi başlamıştır.

ABD’de 1960’ın ortalarında bazı gelişmiş ülkelerin de katılımıyla IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) tarafından uluslararası geniş ölçekli araştırma programı başlatılmıştır. Eğitimin niteliğine odaklanmada diğer kilometre taşı ise BM Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989) ve Herkes İçin Eğitim Hareketi’dir (1990). Bu hareket çerçevesinde, temel eğitimin odak noktası olarak “insanların kendilerine sağlanan eğitim olanaklarından elde ettikleri gerçek öğrenme başarılarına” vurgu yapılmıştır. Daha sonra 2000 ve 2015 Dünya Eğitim Forumları’nda da nitelik konusu daha somut ve ölçülebilir hedeflerle ön plana çıkarılmıştır. Bu gelişmelerle eşzamanlı olarak, uluslararası geniş ölçekli araştırma programları da (TIMSS 1995; PISA, 2000 ve PIRLS, 2001) giderek yaygınlaşmaya başlamış ve dünya genelinde öğrenme başarıları üzerinde yeni bir eğitim gündemi oluşmuştur. İşte bu bağlamda, okulun odaklanması gereken öncelikli alanlardan birisinin öğrencilerin öğrenme başarıları üzerine olması gerektiği çoğu eğitimci tarafından sıkça vurgulanmış, özellikle iki binli yılların başında patlak veren hesapverebilirlik tartışmalarının öğrenme çıktılarına ön plana çıkarılması ve eğitimsel eşitsizlikleri azaltmada toplumların okullardan beklentisinin yükselmesi, bu türden çalışmalara yeni bir ivme kazandırmıştır. Tüm bu eğilimler, yakın gelecekte öğrenci başarısını arttıracak modellerin daha yoğun bir biçimde tartışılacağı izlenimini vermektedir.

Okul müdürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki elli yılı aşkın süredir araştırmacıların ve politika yapıcıların ilgi odağındadır. Çalışmaların çoğunlukla ce-

vap aradığı soru; okul, sınıf ve öğrenci değişkenlerinin akademik başarı üzerindeki etkisinin “nasıl” ve “ne derece” olduğu yönündedir. Ortaya atılan diğer bir soru ise, öğrenci başarısına yönelik olası katkının okulun hangi bağlamsal faktörleri altında artabileceği ya da azalabileceği yönündedir.

Araştırmalar, okul müdürü ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi iki modelle açıklamaya çalışmaktadır. Bunlardan ilki; müdürün öğrencilerle doğrudan çalışarak, hedef belirleyerek, gelişimlerini bire bir izleyerek onların akademik başarısını arttırabileceğini savunmaktadır. Bu yol aynı zamanda zahmetli bir yol olarak tanımlanmaktadır. İkincisi ise okul müdürünün öğretmenler, veliler ya da okulda yapacağı düzenlemeler aracılığıyla akademik başarıya dolaylı biçimde etki edebileceğini göstermektedir. Öte yandan, okul müdürünün hangi davranışlarının akademik başarıyı arttırdığı sorusu da yürütülen çalışmaların karşılaştığı problemlerden birisidir. Bu çerçevede, öğretimsel ve dönüşümcü liderlik yaklaşımları çerçevesinde yürütülen tartışmalar önem kazanmaktadır.

Gerek uluslararası değerlendirme programları (PISA, TIMSS gibi) gerekse ortaöğretime ve yükseköğretime geçişle ilgili ulusal ölçekli sınav sonuçları, eğitim camiasında ve kamuoyunda geniş tartışmalara yol açmaya, okul yöneticileri için büyük bir baskı ve gerilim kaynağı olmaya başlamıştır. Bu sıkıntılara şeffaflık, hesap verebilirlik ve katılımcılık gibi stratejik yönetim kavramları eklendiğinde durum daha da güçleşmektedir. İşte bu çalışma, akademik başarı kıskaçındaki okul yöneticilerinin bu baskı karşısında nasıl bir strateji geliştirebilecekleri ya da öğrenme-öğretme sürecine nasıl müdahaleler yapabilecekleri doğrultusundaki yolculuklarında onlara destek olmayı amaçlamaktadır.

Hiç kuşkusuz çalışmanın çeşitli aşamalarında katkısını gördüğümüz meslektaşlarımıza teşekkür etmek isteriz. Çalışmanın bütünüyle gözden geçirilmesi ve redaksiyonuna destek sağlayan Hacettepe Üniversitesi Araştırma Görevlisi Hilal BÜYÜKGÖZE’ye, Matematik Öğretmeni Mehmet Tufan YALÇIN’a ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Şeyma ÖZAYDIN’a teşekkürü borç biliriz. Son olarak, bu çalışmanın kitap olarak basımını sağlayan PEGEM AKADEMİ Şirket Müdürü Servet SARIKAYA ve çalışanlarına teşekkür ederiz. Bununla birlikte, çalışmanın tüm sorumluluğunun yazarlara ait olduğunu belirtmek isteriz.

Kasım 2017, Ankara

Nedim ÖZDEMİR – Yüksel KAVAK

İÇİNDEKİLER

Ön Söz.....	v
1. Bölüm Giriş	1
2. Bölüm Neden Akademik Başarı?	9
3. Bölüm Akademik Başarı Üzerinde Etkili Müdür Davranışları	19
Üretim Fonksiyonu Araştırmaları	26
Etkili Okul Araştırmaları	27
Liderlik Yaklaşımları.....	27
Öğretimsel Liderlik.....	28
Dönüşümcü Liderlik.....	33
Başarı Üzerinde Etkili Müdür Davranışları	35
4. Bölüm Yönetsel Davranışların Boyutları.....	37
Okulu Tanıma ve Amaç Belirleme.....	41
Akademik Çalışmalara Değer Verme ve Çalışmaları Planlama.....	46
Düzenli ve Güvenli Bir Çevre Oluşturma.....	47
K Okulunda Örnek Bir Uygulama.....	51
Öneriler	52
Öğretimi Destekleme.....	54
Sınıf İçi Uygulamalara Dahil Olma.....	55
Akademik Gelişimi İzleme.....	60
5. Bölüm Okul Müdürü İle Akademik Başarı Arasındaki İlişki Modelleri: Doğrudan ve Dolaylı İlişkiler.....	67
Doğrudan Etki Modeli.....	67
Dolaylı Etki Modeli.....	70
Karşılıklı Etki Modeli.....	76
6. Bölüm Müdür Davranışları ve Bağlamsal Faktörler	79
7. Bölüm Akademik Başarıda Aracı Değişkenler	83
Öğretmenlerin Mesleki Bir Topluluk Olma Düzeyi.....	83
Sorumluluğu Paylaşma.....	85
Yansıtıcı Diyalog.....	85
Uygulamaları Kurumsallaştırma.....	86
Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamaları ve Öğretime Odaklanması.....	86
8. Bölüm Bir Araştırma.....	89
Problem Durumu	89
Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri.....	90

Sayıtlılar	90
Sınırlılıklar	90
Yöntem	91
Bulgular	95
Sonuç.....	105
Veri Toplama Araçları.....	108
Kaynakça.....	113

Şekiller Listesi

Şekil 1. Çocuğun Eğitim Hakkının Kapsamı.....	10
Şekil 2. Temel Okur-Yazarlık Düzeyleri	11
Şekil 3. Evde Bulunan Eğitimsel Kaynaklar ve Matematik Başarısı.....	12
Şekil 4. Okulun performans göstergesi olarak neden akademik başarı kullanılmaktadır?.....	17
Şekil 5. PISA 2015 Fen Başarısı ile Sorumlulukların Dağıtımını Arasındaki Korelasyon Sonuçları.....	25
Şekil 6. Bossert ve Diğerlerinin Öğretimsel Yönetim Çerçevesi	30
Şekil 7. Balık Kılçığı İle Sorun Analizi ve Amaç Oluşturma	43
Şekil 8. Okulu Tanıma ve Amaca Odaklanma Davranışları	46
Şekil 9. Çalışmaları Planlama Davranışları.....	47
Şekil 10. Güvenli ve Düzenli Bir Okul ve Başarı	48
Şekil 11. Öğretimi Destekleme Davranışları.....	49
Şekil 12. Sınıf İçi Öğretim Çalışmalarına Dahil Olma Davranışları.....	58
Şekil 13. Akademik Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Davranışları	61
Şekil 14. Model A: Doğrudan Etki Modeli.....	68
Şekil 15. Model A-1: Öncü Değişkenlerle Doğrudan Etki Modeli	68
Şekil 16. Model B: Aracı Etki Modeli.....	70
Şekil 17. Model B-1: Öncü Değişkenlerle Aracı Etki Modeli	70
Şekil 18. Okul Müdürü ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkide Farklı Aracı Değişkenler (Özet).....	71
Şekil 19. Liderliğin Öğrenme Üzerindeki Etkisine Yönelik Dört Yol	73
Şekil 20. Model C: Karşılıklı Etki Modeli.....	76
Şekil 21. Hallinger'ın Öğrenme İçin Liderlik Modeli	77
Şekil 22. İki-Düzeyle Yapısal Eşitlik Modeli Sonuçları (Model 2).....	103

Çizelgeler Listesi

Çizelge 1. Türkiye ve OECD'de Bazı Sorumluluk Alanlarının Paylaşımındaki Dağılım	25
Çizelge 2. Okul Müdürünün Liderliği	28
Çizelge 3. Okul Müdürü Akademik Başarıyı Arttırmak için Neler Yapmalıdır?	35
Çizelge 4. Okul Müdürünün Davranışlarının Başarı Üzerindeki Etki Genişliği	38
Çizelge 5. Liderliğin Öğrenme Üzerindeki Etkisi: Bir Meta Analizi Sonucu	40
Çizelge 6. Araştırmanın Evren ve Örneklem Sayısı	92
Çizelge 7. Örneklem Ulaşma Durumuna İlişkin Sayısal Bilgiler	94
Çizelge 8. Araştırmanın Alt Problemlerine Göre Veri Çözümleme Teknikleri	95
Çizelge 9. Tek Yönlü ANOVA Modeli Sabit Etki Sonuçları	95
Çizelge 10. Tek Yönlü ANOVA Modeli Seçkisiz Etki Sonuçları	96
Çizelge 11. Bağlamsal Faktörlere İlişkin Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli Sabit ve Tesadüfi Etki Sonuçları	97
Çizelge 12. Okul Müdürünün Yönetmel Davranışları, Mesleki Topluluk ve Öğretime Odaklanma Değişkenlerine İlişkin Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli Sabit ve Tesadüfi Etki Sonuçları	98
Çizelge 13. Gelişmişlik İndeksi, Okulu Tanıma ve Amaca Odaklanma ve Öğretime Odaklanma Değişkenlerine İlişkin Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli Sabit ve Tesadüfi Etki Sonuçları	99

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Eğitim sistemini, toplumun ve ekonominin ihtiyaçları doğrultusunda uyarılama çabası eğitim reformlarının öncelikleri arasında yer almaktadır. Bu yöndeki girişimler, uluslararası toplumun imza altına aldığı çeşitli antlaşmalarda teyit edilmiştir. Bu çerçevede, uluslararası kuruluşlar tarafından bütün öğrencilerin temel yeterlikleri karşılayacak biçimde eğitim kademelerinden mezun olması yönünde evrensel hedeflerin belirlendiği görülmektedir. Bununla birlikte, uluslararası düzeyde izleme ve değerlendirme çalışmaları yürütülerek ülkelerin bu hedeflere ulaşma düzeyine ilişkin adeta performans karnesi niteliğinde raporlar ortaya konulmaktadır (Kavak, 2010, s.45). Söz konusu yeterliklerin bir göstergesi olarak uluslararası düzeyde yürütülen öğrenci başarısına dönük sınavlar sonucunda elde edilen düşük öğrenci başarıları, dünya genelinde eğitim sistemlerinin çözüm bekleyen önemli sorunları arasında yer almaktadır.

Bu zorluklarla mücadele etmede okulların birincil odak noktasının öğrencilerin öğrenmesi ve başarılarının artırılması üzerine olması gerektiği çoğu eğitimciler ve politikacılar tarafından sıkça vurgulanmaktadır. Okulların, öğrenme çıktıları açısından daha fazla hesapverebilir olması gerektiği yönünde yaşadıkları baskı, okul müdürlerinin öğretim çalışmalarına liderlik yapmalarını ve buna dönük yönetsel uygulamaları ön plana çıkarmaktadır. Bu bağlamda, OECD üyesi ülkelerin eğitim bakanları, 2001 ve 2004 yıllarına ait toplantılarda, toplumun hızla değişen ihtiyaçlarına eğitim sistemlerinin cevap verebilmesi için okulun yönetsel uygulamalarının önemli bir role sahip olduğunu vurgulamıştır. Yine birçok araştırmacı, okul müdürünü okulların kalitesi açısından anahtar bir öge olarak ele almaktadır (Branch, Hanushek & Rivkin, 2013, s.63).

Öğrencilerin öğrenme düzeylerinin okula dayalı faktörlerden nasıl ve ne derece etkilendiği birçok araştırmacının konusu haline gelmiştir. Eğitimde niteliğin ekonomik büyüme üzerindeki etkisine dönük kanıtlar bu tartışmaların artarak devam edeceği yönünde ipucu sunmaktadır. Ekonomik büyüme içerisinde eğitimin niteliği önemli bir yere sahiptir ve çıktılardaki kalite arayışı birçok gelişmenin öncüsü olarak değerlendirilmektedir. Öte yandan, öğrencilerin akademik niteliklerden yoksun olarak mezun olması yaşamlarında çeşitli zorlukları beraberinde getirmektedir.

Uluslararası toplum tarafından 1948 yılında imzalanan İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nden sonraki dönem, eğitim sistemlerindeki eşitlik arayışlarının ve insan sermayesine olan ilginin yeniden canlanmasıyla birlikte öğrenci başarıları üzerinde etkili değişkenlerin incelendiği yıllar olmuştur. Öğrenci başarısı ile ilişkili değişkenlere yönelik sistematik çabanın 1960'lı yıllarda Flanagan ve Coleman önderliğinde başladığı söylenebilir. Eğitim sistemlerindeki eşitsizliklerin çözümlenmesine dönük üretim fonksiyonu türündeki bu iki araştırma, okul değişkenlerinin öğrenci başarısında çok az bir etkisinin olduğunu, buna karşın başarının büyük oranda ailenin sosyoekonomik düzeyine bağlı olarak şekillendiğini ortaya koymuştur. Bu durum, izleyen yıllarda bazı araştırma bulguları ile de desteklenmiştir (CACE, 1967; Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld & York, 1966; Flanagan, Davis, Dailey, Shaycoft, Orr, Goldberg & Neyman, 1964; Jencks, Smith, Acland & Bane, 1972; Husen, 1967).

Temelde ciddi eleştiriler taşıyan bu sonuç karşısında, okul liderliğinin öğrenme üzerine nasıl katkı sunduğunu araştıran deneysel ve kavramsal nitelikteki çalışmalar ile 1970'li yılların sonlarına ait erken dönemli etkili okul araştırmaları, okul değişkenlerinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu yönde etkisinin olabileceğini öne sürmüştür. Bu kapsamdaki çalışmaların sonuçları, alanda olumlu karşılanmış ve birçok araştırmacının, öğrenci başarılarını arttıracak okul koşullarının belirlenmesi yönündeki bakışını yeniden bu alana çekmiştir. Ayrıca, 1983 yılında ABD'de yayınlanan Risk Altında Bir Ulus (A Nation at Risk)' adlı raporla birlikte bu ilginin arttığı görülmektedir. Bu durum, 1980'li ve 1990'lı yıllarda, liderliğin öğrenme ve okul gelişimi üzerindeki etkisine dönük iyimser yorum ile birlikte okul liderliğinin etkisi üzerine yürütülen deneysel araştırmalarda önemli bir artışa yol açmıştır (Hallinger & Heck, 1998). Özetle, okulun ana unsurlarından biri olarak gösterilen okul müdürü ile öğrenci başarıları arasındaki ilişkinin yarım yüzyılı aşkın bir süredir araştırmacıların ve politika yapımcıların gündemini meşgul ettiği görülmektedir.

İlerleyen yıllarda araştırmalar, okul müdürünün öğrenci başarılarına yönelik etkisini doğrudan ya da dolaylı olmak üzere iki kapsayıcı modelle açıklamaya çalışmıştır. Yetmişli ve seksenli yılları içine alan etkili okul çalışmaları, çoğunlukla okul müdürünün öğrenme sonuçları üzerindeki etkisinin doğrudan olduğunu vurgulamıştır. Bossert, Dwyer, Rowan ve Lee (1982), bu yaklaşıma ciddi bir biçimde eleştiri getirerek okul müdürünün davranışlarının merkezde yer almadığı alternatif bir model önermiştir. Dolaylı etkiye dönük bu bakış açısı, bu yöndeki araştırmaların daha karmaşık ve yeni modeller ekseninde desenlemesine katkı sunmuştur. Bu bağlamda birçok araştırmacı bu etkinin ölçülebilir olduğuna vurgu yaparak okul müdürünün okul ve sınıf koşullarını etkilemesiyle birlikte öğren-

cilerin başarılarını dolaylı yoldan artırabileceğini savunmuştur. Daha yakın bir dönemde ise okul müdürünün bu koşulları etkilediği gibi onlardan da karşılıklı olarak etkilendiği görüşü ele alınmaktadır (Hallinger & Heck, 1996a; 2010a; Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006; Luyten, Visscher & Witziers, 2005; Mulford & Silins, 2009).

Genellikle alanyazındaki bulgular, ileri istatistiki analizlere rağmen doğrudan etki modeli ile desenlenen çalışmaların okul müdürünün etkisini açıklamada sınırlı olduğunu vurgulamış olsa da son dönemde bu modele yönelik cesaret verici sonuçların ortaya konulması bazı tartışmaları beraberinde getirmiştir. Bu tartışmaların odağında, okul müdürünün öğrencilerle bireysel olarak ilgilenebileceği ve müdürün dolaylı etkisinin de hesaba katılmasıyla birlikte daha güçlü bir ilişkinin oluşabileceğine yönelik varsayım yatmaktadır (Gentilucci & Muto, 2007; Nettles, 2005; Silva, White & Yoshida, 2011).

Kuramsal gelişim açısından konuya ilişkin alanyazın gözden geçirildiğinde, okul müdürünün başarı üzerinde ne derece etkili olabileceğine ve okul performansına nasıl katkı sunduğuna yönelik önemli ilerlemelerin kaydedildiği görülmektedir. Konu sadece kuramsal ve uygulama alanında değil aynı zamanda küresel ölçekli eğitim politikaları bağlamında da değerlendirilmektedir. Ayrıca, söz konusu araştırmalarla birlikte özellikle son dönemli reform tartışmalarının odağında yer alan hesapverebilirlik arayışlarının öğrenci başarılarını ön plana çıkarması ve eğitimsel eşitsizlikleri azaltmada okul müdürüne karşı beklentiye yükseltmesi bu türden çalışmalara olan ilgiye yeni bir ivme kazandırmıştır. Bu bağlamda, okul müdürlerinin öğrenci başarılarını arttırmasına yönelik baskı altında oldukları sıkça vurgulanmaktadır (Fullan & Watson, 2000; Leithwood & Menzies, 1998; Wildy & Loudon, 2000; Hallinger, 2003; Marzano vd., 2005; Robinson, 2007).

Okul yönetimi, eğitim reformu içerisinde büyük bir rol almaktadır. Reformların birçoğu, okul gelişimine yönelik olarak hiyerarşik yapıda yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya uygulanan stratejiler biçiminde oluşturulmaktadır ve gidecek bu iki alanın birleştirilmesine ve uyum içinde yürütülmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Başka bir deyişle, merkezi olarak oluşturulan reformların okul düzeyindeki paydaşlar tarafından anlam kazanması gerekmektedir. Araştırmalar, yönetim kalitesinin öğrenme başarısında önemli bir farklılık oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Robinson, 2011). OECD (2001a), dezavantajlı konumdaki grupların akademik başarı düzeyleri arasındaki farklılıklara vurgu yaparak okulun bu gruplar için önemli olduğuna ilişkin kamuoyunun ve politikacıların taşıdığı inanca değinmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 2002 yılında imzalanan Hiçbir Çocuk Geri Kalmasın (No Child Left Behind-NCLB) adlı reform okul müdürleri açısın-

dan özel bir anlam taşımaktadır. Bu reform, devlet ve bölge yönetimine öğrencilerin belirlenen akademik başarı standartlarına ulaşmasında sorumlulukla birlikte esnek bir fonlama sistemi getirmiştir. NCLB'nin bir sonucu olarak ortaya konulan ulusal ve yerel düzeydeki öğrenme standartları, öğrenci performanslarına dönük oluşturulan amaçlara katılımı ve ilgiyi arttırmıştır. Söz konusu reformla birlikte yerel düzeydeki performans izleme sisteminin toplum tarafından izlenebilmesi okul yöneticilerine bir baskı ögesi olarak yansımıştır. Bu çerçevede, okul müdürlerinin öğretim ve öğrenme çalışmalarında daha fazla sorumluluk almaları gerektiği sıkça vurgulanmaya başlanmıştır (Cotton, 2003). Ayrıca, okul müdürünün öğrenci başarılarını arttırmadaki önemi ve örgüt kapasitesinin değişimine yönelik potansiyel etkisi politika yapımcıların ve araştırmacıların üzerinde anlaştıkları bir durum haline gelmiştir.

Konu Türkiye açısından ele alındığında, öğrenci başarısının artırılmasına yönelik Dünya Bankası ile 1990 yılında imzalanan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi'nin (MEGP) önemli bir dönüm noktası olduğu görülmektedir. Bu çerçevede, programların, eğitim araç ve gereçlerinin, ders kitaplarının, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin geliştirilmesi amacıyla 1995 yılında Müfredat Laboratuvar Okullarının (MLO) oluşturulmasına karar verilmiştir (MEB, 1995). İzleyen yıllarda, Toplam Kalite Yönetimi, Stratejik Planlama ve İlköğretim Kurumları Standartları gibi çalışmaların yürütülmesi niteliksel açıdan okul düzeyindeki çeşitli girişimler kapsamında değerlendirilebilir.

Okul müdürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye dönük araştırmalar geleneksel biçimde iki farklı yöntem üzerine temellendirilmektedir: Örnek olay ve geniş ölçekli niceliksel çalışmalar (Leithwood & Riehl, 2003). Okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların sunduğu kanıtlar çoğunlukla geniş ölçekli niceliksel araştırmalara dayanmaktadır. Doğrudan ve dolaylı etkiyle tasarlanmış modelleri inceleyen bu türden çalışmalar, liderlik ile başarı arasında karmaşık bir ilişkinin varlığından söz etmekle birlikte bu etkinin küçük ama anlamlı olduğu üzerinde durmaktadır. Öte yandan, bu süreçte araştırma bulguları açısından birbiriyle çelişkili sonuçlar da üretilmiştir. Özellikle doğrudan etki modelini kullanan araştırmacıların dolaylı etki modellerini kullanan araştırmacılara göre ortaya koyduğu sonuçlarda bu çelişkilerin daha fazla olduğu görülmektedir. Kimi araştırmacılar, sonuçlardaki bu tutarsızlığın kavramsal ve yöntemsel açıdan yapılan seçimlerdeki farklılıklardan kaynaklı olabileceğini ifade etmektedir (Hallinger & Heck, 1996a, 1998; Witziers, Bosker & Krüger, 2003). Başka bir deyişle, okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki rolünü açıklamada kullanılan modeller ve liderliğe yüklenen anlam araştırma kurgusuna göre farklılaşmaktadır.

Diğer taraftan, elde edilen bulgular arasındaki bu tutarsızlıkların azaltılmasına yönelik kapsamlı bir araştırma modelinin oluşturulabilmesi için okulun dış çevresi ile iç süreçlerinin birlikte ele alınması gerektiği sıkça dile getirilmektedir (Bossert vd., 1982; Hallinger & Heck, 1996a; May vd., 2012; Ogawa & Bossert, 1995). Bu bağlamda son yıllarda, okul müdürünün etkisini açıklamaya dönük tasarlanan karmaşık modelleri istatistiksel olarak test edebilecek çok-düzeyleli yol analizi ve hiyerarşik doğrusal modelleme (HLM) gibi ileri istatistiki tekniklerin sıklıkla kullanıldığı ve analizlerde sosyoekonomik düzey (SED) ile okulun büyüklüğü ve kompozisyonu gibi bağlamsal faktörlerin kontrol altında tutulduğu görülmektedir. Kısaca, araştırmaların anlamlı ve birbiriyle tutarlı sonuçlar üretmesi bakımından okula ait koşulların araştırmacılar açısından dikkatle ele alınması gerekmektedir.

Yukarıda ifade edilen analizler, öğrenci başarısı üzerinde etkili olabilecek birden çok değişkeni değerlendirmeye alabilmesi açısından avantajlı görülmektedir. Ayrıca bu teknikler, okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisini tanımlamada görece daha başarılı olabilmektedir (Day vd., 2009; Heck & Hallinger 2010b; Krüger vd., 2007; Louis, Leithwood vd., 2010; Supovitz, Sirinides & May, 2010). Bu konuda ileri istatistiki yöntemlerin kullanıldığı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Sonuçta, okul müdürü her biri farklı boyutlara sahip çok yönlü süreçler aracılığıyla öğrencilerin başarısını arttırmada etkili olabilmektedir. Okul müdürünün rolünün karmaşıklığı, okul örgütüne daha fazla odaklanmalarına yol açabilir. Enerjisini farklı işlere paylaştırırken yaptığı seçim ise, öğretimi geliştirme ve öğrenci başarılarını arttırma açısından daha fazla ya da daha az etkili olmasına yol açabilmektedir.

Konuya ilişkin araştırma desenlerine yönelik bir başka tartışma konusu ise verilerin toplandığı süreyle bağlantılı olarak kesitsel ya da boylamsal açıdan gerçekleşmektedir. Kimi yazarlar tarafından, boylamsal türde desenlenen çalışmalar, kesitsel yaklaşımlı çalışmalara bir karşıt olarak gösterilmektedir. Boylamsal açıdan birkaç yıllık dönemde toplanan veriler, zamana dayalı olarak örgütsel süreçler içerisinde yaşanan değişimleri hesaba katması yönünden avantajlı görülmektedir. Güçlü boylamsal tasarımların özelliği hem bağımlı hem de bağımsız değişkenlerin çok düzeyli noktada ölçülmesidir (Heck & Hallinger, 2010). Öte yandan, kesitsel biçimde yürütülen araştırmaların okul gelişimi üzerinde eksik sonuçlar doğurabileceği savunulmaktadır (Luyten vd., 2005; May, Huff & Goldring, 2012). Son dönemde yürütülen boylamsal incelemeler liderliğin dolaylı etkisine dönük olarak daha güçlü kanıtlar sunmaktadır (Sammons, Gu, Day & Ko, 2011).

Bu konuda yapılan çalışmalarda kritik olan noktalardan birisi de yukarıda ifade edildiği üzere, gerek yönetimi gerekse öğrencilerin öğrenme sonuçlarını an-

lamada okul bağlamına ilişkin özelliklerin önemli bir değişken olduğudur (Bosert vd., 1982; Opdenakker & Van Damme, 2007). Okulun içinde bulunduğu koşulları yansıtan bu faktörlerin, okul müdürünün davranışları, öğrencilerin okula bağlılığı ve okulun çıktıları üzerinde doğrudan etkili olduğuna ilişkin sonuçlar üretilmiştir. Yine bazı araştırmacılar, ailenin eğitimsel kültürünün, akademik performansı açıklamada sosyoekonomik düzeye göre daha iyi bir yordayıcı olduğunu vurgulamaktadır (Leithwood, Aitken & Jantzi, 2000; Marzano vd., 2005; Walberg, 1984). Kısaca, okul müdürünün öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde etkisinin olabildiği ve bu etkinin büyük olasılıkla dolaylı biçimde ve aracı değişkenler yoluyla gerçekleştiği görülmektedir. Bu aşamada cevap aranacak anahtar soru, bu etkinin “nasıl” ve “ne derece” oluştuğu yönündedir: Okul müdürü hangi davranışları sergileyerek sınıf ve okul performansında değişiklik meydana getirir? Okul müdürü hangi aracı değişkenler yoluyla öğrenci başarılarına katkı sunar? Okul müdürü öğrencilerin akademik davranışlarında ne derece etkilidir? Ayrıca, okul müdürünün olası katkısı hangi koşullar altında artabilir ya da azalabilir? Bu çerçevede, 21. yüzyılın ikinci on yılı içerisinde yukarıda sıralanan soruların cevaplarına ilişkin arayışların ortaya konulmaya başladığı görülmektedir.

Özellikle son otuz yıl içerisinde, okul müdürünün öğrenme ve okul gelişimine katkısının hangi yollarla gerçekleştiğini araştırma konusu yapan çalışmaların sayısında önemli ilerlemeler yaşanmıştır. Bu süre içerisinde yürütülen sentez çalışmalarının karşılaştığı problemlerden birisi, öğrenci başarılarının incelenmesinde sınırlı sayılabilecek müdür davranışları üzerine odaklanılmasıdır. Başta öğretimsel ve dönüşümcü liderlik yaklaşımları olmak üzere iki kavramsal modelin erken dönemli çalışmalar üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Hallinger, 2003; Marks & Printy, 2003). Bu süreçte, her iki yaklaşımın da ortaya koyduğu deneysel kanıtların taşıdığı sınırlılıklar kimi araştırmacılar tarafından sıklıkla belirtilmektedir (Sun & Leithwood, 2012). İzleyen yıllarda araştırmacılar, liderliğin öğrenci başarısında etkisinin olup olmadığını ve nasıl olduğunu incelemek için dağıtımcı liderlik modellerini de incelemeye başlamıştır. Bu türden çalışmalara yöneltilen eleştirilerden birisi, yönetsel sayılabilecek birçok uygulama içerisinden sınırlı sayıda liderlik yaklaşımlarına odaklanılması yönündedir. Ayrıca, söz konusu kavramsal farklılıklar nedeniyle, okul liderliğinin, okul etkililiği ve okul gelişimindeki etkilerine yönelik anahtar sorunun cevabında tatmin edici ve tutarlı bir sonuç üretilmediği görülmektedir (Scheerens & Bosker, 1997; ten Bruggencate vd., 2012).

Yukarıda sıralanan yaklaşımlara alternatif olarak yakın dönemli bazı çalışmalarda birden fazla liderlik yaklaşımlarının bir arada ele alınmaya başladığı görülmektedir. Bu çerçevede, Marks ve Printy (2003, s. 373) öğretimsel ve dönüşümcü liderlik yaklaşımlarını birlikte değerlendirerek bütünsel liderlik adında