



PISA 2012 Sonuçlarına Göre Yönetici Liderliği ve Okul Özerkliğinin Öğrenci Başarısına Etkisi*

PISA 2012 Results: The Effects of Principal Leadership and School Autonomy on Students' Performance

Leyla YILMAZ FINDIK**, Yüksel KAVAK***

• *Geliş Tarihi:* 15.04.2016 • *Kabul Tarihi:* 13.06.2016 • *Yayın Tarihi:* 17.10.2017

ÖZ: Bu çalışmanın amacı PISA 2012 uygulaması sonuçlarına göre; Kore, Meksika ve Türkiye’de yönetici liderliği ve okul özerkliği uygulamalarının, öğrencilerin okuma becerileri başarısını ne ölçüde açıkladığını araştırmaktır. Çalışma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Çalışma grubu; bu üç ülkede PISA 2012 uygulamasına katılan 15 yaş grubu öğrencilerini kapsamaktadır. PISA 2012 uygulamasında, öğrencilerin “okuma becerileri” puanları dikkate alınarak okul müdürleri tarafından doldurulan anket verileri kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, Meksika ve Türkiye’de okul yöneticilerinin liderlik algı düzeylerinin Kore’deki yöneticilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kaynak dağıtımı ile ilgili konularda üç ülkenin okul yönetimlerinin de özerk olmadığı görülmektedir. Programı ve değerlendirme konularında Kore’deki okulların yüksek düzeyde özerk olduğu, buna karşılık Türkiye ve Meksika’daki okulların düşük özerkliğe sahip olduğu görülmektedir. Çalışma kapsamını oluşturan Kore, Meksika ve Türkiye’de okul yöneticilerinin yönetici liderliği ve sahip oldukları okul özerkliği ile öğrencilerin okuma becerileri başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bu değişkenlerin başarıyı yordayan değişkenler olduğu görülmektedir.

Anahtar sözcükler: PISA, yönetici liderliği, okul özerkliği, öğrenci başarısı, eğitimin niteliği

ABSTRACT: The study aims at examining the effects of principal leadership and school autonomy on students' reading literacy performance in Korea, Mexico and Turkey according to the PISA 2012 results. This is a correlational research study. The sample covers 15 year-old students taking PISA 2012 exam in Korea, Mexico and Turkey. The data of the study was comprised of the students' reading literacy performance and the questionnaire that the school principals responded in Korea, Mexico and Turkey in PISA 2012. The study revealed that school principals in Mexico and Turkey showed leadership more frequently than the ones in Korea. The study also indicated that both the principal leadership and the school autonomy had a statistically significant effect on students' reading performance and these are the predictors of students reading performance in Korea, Mexico and Turkey.

Keywords: PISA, principal leadership, school autonomy, student performance, quality of education

1. GİRİŞ

Eğitim sisteminin önemli bir parçası olan okullar, toplumların geleceğini oluşturacak olan yurttaşları yetiştirmede önemli bir yere sahiptir. Eğitim sisteminin başarısı, okulun başarısına bağlıdır (Başaran, 1982) ve okul, temel değişimin ve eğitim sistemindeki yeniliğin başlatıldığı yer olmalıdır (Bursalıoğlu, 1994). Eğitime bakış açılarının zaman içerisinde değişmesi, eğitime ve okul yöneticilerine yönelik beklentileri de artırmıştır. Bu bağlamda okullarda değişim kaçınılmaz olmuş ve okul yönetimi alanında reformlar gerçekleştirilmiştir. Bu reformlar okulun örgütsel yapılanmasını etkilediği gibi insan kaynağı ve yöneticilerini de etkilemektedir (Hannah, Balthazard, Waldman, Jennings ve Tatcher, 2013; McCarthy ve Martha, 2002; Tobin, 2014). Bu dönüşüm süreci, okul yöneticilerinin daha fazla değişkenle mücadele etmesi anlamına

*Bu çalışma Prof. Dr. Yüksel Kavak'ın danışmanlığında “PISA 2012 Sonuçlarına Göre Okul Liderliği ve Okul Özerkliğinin Öğrenci Başarısına Etkisi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir. Çalışma, Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından SDK-2015-6706 numaralı proje kapsamında desteklenmiştir.

**Eğt. Öğrt. Planlamacısı Dr., Hacettepe Üniversitesi, Rektörlük, Ankara-Türkiye, e-posta: leylayilmazfindik@hacettepe.edu.tr

***Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara-Türkiye, e-posta: kavak@hacettepe.edu.tr

gelmektedir (Tobin, 2014; Tillman, 2002). Geleneksel rollerinin yanında okul yöneticilerinden, öğretmenlere öğretim stratejilerinde yardım etmeleri, paydaşları karar süreçlerine katılım konusunda desteklemeleri, kapsamlı okul gelişimi için verileri toplamaları ve analiz etmeleri ve en önemlisi eğitimin kalitesini arttırmaya yönelik etkinliklerde bulunmaları beklenmektedir (Henning ve Robinson, 2002). Alan yazımında geleneksel olarak kural koyan, düzenlemeleri yapan ve yanlışları önleyen “okul müdürü” kavramının değiştiği ve yerine destekleyici öğrenme ortamları oluşturan, öğrenci başarılarını temele alan ve bu doğrultuda planlamalar yapan “okul lideri” kavramının kullanılmaya başlandığı görülmektedir (Wallace Foundation, 2012, s.4). Bu kavramsal farklılaşmanın etkisi son zamanlarda Türkiye’de de görülmektedir. Yönetmelik görevleri yerine getirmekle sorumlu olan okul yöneticisi, yerini etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasından sorumlu “okul lideri” yaklaşımına bırakmaya başlamıştır (TEDMEM, 2015).

Öğrenme, eğitimin ana amacıdır ve okul liderlerinin en önemli yükümlülüğü, öğrenmenin gerçekleşmesi için uygun ortamları oluşturmak ve bu ortamların devamlılığını sağlamaktır (OECD, 2013c). Nitelikli okullar, güçlü liderlik süreçlerinin yaşandığı, düzenli ve güvenli okul ortamının hakim olduğu, bununla beraber temel becerilerin kazanılmasına vurgu yapan, öğrenci katılımı konusunda daha fazla beklenti içinde olan ve öğrencilerini süreçte sık sık değerlendiren özellikleri ile tanımlanmaktadır (UNESCO, 2005). Okul liderleri, okullarda öğrencilerin büyük resmi görevbilmelerini sağlayan koşulları oluşturmaları ve kendi yaşamlarında ve toplumda fark yaratmaya yönelik istekli olmaları konusunda sorumluluk duymaktadır. Etkili okul liderleri, vizyoner örgütsel öğrenme ortamları yaratarak öğrencilere en uygun öğrenme ortamları ve çıktıları oluşturma sorumluluğuna sahiptir (Duignan, 2006, s.6-7). Okul lideri, okulun paylaşılan amaçlarını gerçekleştirmek ve başarmak için diğerlerini etkileme ve harekete geçirme olarak tanımlanabilir (Leithwood ve Reihl, 2005, s.14). Okul yöneticileri, düzenli olarak sınıfı gözlemleyen, ders planlarına rehberlik eden, ortak plan yapan, öğrenci öğrenmelerini izleyen, öğrencilere ilişkin veri toplayan ve bu verileri öğrencilerin gelişimleri için kullanan, ortak hedefler ve yüksek beklentiler oluşturan rehber, koç ve liderler olarak görülmelidir (Glanz, 2006, s.2). Amerika Birleşik Devletleri’nde Eyalet Okulları Başkanları Konseyi (Council of Chief State School Officers -1996) ve Ulusal Eğitim Yönetimi Politika Kurulu (National Policy Board for Educational Administration) yaptıkları ortak çalışmada okul yöneticisini bütün öğrencilerin başarısını artırmak için çalışan bir okul lideri olarak tanımlamıştır. Çalışma ile ayrıca eğitimi etkileyecek, doğal olarak geleceğin okullarının ihtiyaç duyduğu liderlik türünü şekillendirecek Eyaletler arası Okul Lideri Lisans Konsorsiyumu Standartları (The Interstate School Leader Licensure Consortium- ISLLC Standards) belirlenmiştir ve bu standartlara göre eğitim liderinin yükümlülükleri aşağıda listelenmiştir (Council of Chief State School Officers, 1996, s.12-22):

1. Okul topluluğu tarafından paylaşılan ve desteklenen bir öğrenme vizyonu geliştirmek, uygulamak ve yönetmek,
2. Öğrencilerin öğrenmelerine ve personelin mesleki gelişimine katkı sağlayacak bir öğretim programı geliştirmek, okul kültürü oluşturmak ve bunun devamlılığını sağlamak,
3. Güvenli, etkin ve etkili bir öğrenme ortamı için kaynakları, etkinlikleri ve örgütü yönetmek,
4. Toplumun ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde aile ve çevre ile işbirliği yapmak ve toplumsal kaynakları harekete geçirmek,
5. Bütünleştirici, adaletli ve etik bir şekilde görevini yerine getirmek,
6. Politik, sosyal, ekonomik, legal ve kültürel bağlamları anlamak, bunlara karşılık vermek ve bu bağlamları etkilemek.

Etkili okul lideri, başarılı okul ve başarılı eğitim sisteminin anahtarı olarak görülmektedir (Balcı, 2007). Okul liderleri, öğrenci öğrenmelerinde öğretmenlerin nasıl öğrettiği ile öğrencinin ne kadar öğrendiğinden sorumludur (TEDMEM, 2015). Okul liderinin etkililiği öğrencisinin ne kadar başarılı olduğuna bağlıdır. Eğitimin dönüşümünde devam eden reformlar, liderliği hem önemli bir hedef hem de değişimlerin gerçekleşmesi için bir araç olarak görmektedir (Leithwood ve Reihl, 2005). Yapılan birçok çalışma, örgüt başarısını açıklamada liderliğin önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır (Murphy, Elliott, Goldring ve Porter, 2007). Özellikle eğitim alanında liderlik, öğrenci başarısı ve okul başarısını tanımlamada önemli bir faktör olarak ele alınmaktadır (Murphy ve Hallinger, 1988; Leithwood, Louis, Anderson ve Wahlstrom, 2004; Marzano, Waters ve McNulty, 2005). Yönetici liderliğinin öğrenci öğrenmelerinde ve öğrenci başarısında önemli etkiye sahip olduğu birçok çalışmada vurgulanan bir gerçektir (Hallinger ve Heck 2010; Marzano, Waters ve McNulty, 2005; Klar ve Brewer, 2013; Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008; Wahlstrom, Louis, Leithwood ve Anderson, 2010). Okul yöneticileri, öğrenci öğrenmelerinde etkili olacak ortamları yaratarak öğrenci öğrenmeleri üzerinde önemli rol oynamaktadırlar (Hallinger ve Heck 2010; Leithwood ve Reihl, 2005; Wahlstrom, Louis, Leithwood ve Anderson, 2010).

Okul yönetiminde karar alma yetkisinin okullara devredilmesi son 30 yıldan beri süregelen bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Okulun karar alma yetkisinin artırılması, okula sorumluluklarını yerine getirme konusunda daha fazla yetki tanımakta ve bunun da öğrenci başarılarını desteklediği kabul edilmektedir (Allen, 2010; Adamson, 2012; Hanushek, Link ve Woessmann, 2013; Keating, 2006; Mizrav, 2014; Paletta, 2014; Şişman ve Turan, 2003). Avrupa Birliği Konseyi'nin 2007 yılı ikinci yarısında en öncelikli çalışmalarından birini "okul özerkliği" oluşturmuş ve bu alana katkı sağlayacak çalışmalar yürütülmüştür (Eurydice, 2007). Lizbon stratejileriyle şekillenen Avrupa'daki uygulamalar, ulusal eğitim sistemlerindeki özerkliğin rolünün, süreç içindeki değişiminin ve gelişiminin belirlenmesi açısından son derece önemlidir (European Commission, 2011). Uygulamaya konan örneklerde ülkelerin tarihleri ve bağlamları çok çeşitlilik gösterdiği için en ideal ve en etkili olan yönetim anlayışını bulmak mümkün görünmemektedir; ancak ülkelerde uygulanan politika ve deneyimlerden büyük ölçüde yararlanılabileceği düşünülmektedir. Bununla beraber özerklik tek başına ele alınabilecek bir kavram olarak görülmemektedir. Bir yöneticinin özerkliği yasal dayanaklarla garanti altına alınabilir ancak yöneticinin liderlik ile ilgili yeterliklerinin olmaması durumunda bu sorumluluklarını hayata geçiremeyeceği ve kendisini takip eden bir kitle bulamayabileceği gerçekliğinden hareketle, özerklik ve liderlik birbirini destekleyen ve pekiştiren kavramlar olarak görülmektedir.

Okulun kendini yönetmesi (school self management), yerinden yönetim (school site management) olarak da ifade edilen okula dayalı yönetim (school-based management), son zamanlarda politika ve uygulamaların temelinde olan bir yaklaşımdır (Brown ve Chooper, 2000; Caldwell, 2005; Cheng, 1996). Okula dayalı yönetim okul düzeyinde yetki ve sorumluluğun artırılması olarak görülmektedir. Okula dayalı yönetimin en önemli unsuru olan okul lideri, okulu ilgilendiren alanlarda karar alma kapasitesine sahip olmalıdır (Caldwell, 2005). Okula dayalı yönetim, eğitim, finansal, personel gibi konularda okulların tam özerklik sahibi olmaları anlamına geldiği gibi okulların belli başlı konu alanlarında özerkliğe sahip olması olarak tanımlanmaktadır ve okullara daha fazla özerklik verdiği ve bunun sonucunda okul gelişimine katkı sağladığı öne sürülmektedir (Gertler, Patrinos ve Rubio-Codina, 2007). Wohlstetter, Wenning ve Briggs (1995, s.338), özerkliği, liderin okulun iç ve dış ilişkilerinde bağımsız karar alma becerisi olarak belirtmektedir ve okul yönetiminin kendi kendini yönetebilmesini (self-management) özerklik içerisinde ele almaktadır. Özerklik, insanların özgürlüklerine müdahale etmeden, onları kendi kararlarını alabilmeleri için gerekli tüm bilgilerle donatmak, eşit davranmak ve haklarına saygı duymak olarak ifade edilmektedir (Duignan, 2006, s.82). Gawlik (2008, s.786), eğitimdeki özerkliği devletin verdiği sınırlar içerisinde okulun iç ve dış ilişkileri

etkileyecek karar alma becerisi ve okulun eğitim ile ilgili müdahale edebileceği ve geliştirebileceği konular hususunda okul yöneticisinin değişiklik yapabilme esnekliğine ve otoritesine sahip olması olarak ifade etmiştir. Okul özerkliği, yönetim, personel, program, öğretim metotları, disiplin politikası, bütçe ve öğrenci kabulü gibi okul yönetimi ile ilgili alanlarda kendi kendine karar alabilme yeteneğini ortaya koyan bir kavramdır. Özerklik okullara farklı alanlarda yeni araçlar ve uygulamaların oluşturulmasını sağlamaktadır (Agasisiti, Catalano ve Sbianco, 2013). Okul özerkliği ya da karar alma gücünün yerelleşmesi okul sistemi içerisinde devlet adına okul yöneticisine yetki verilmesi şeklinde tanımlanabilir (Hanushek, Link ve Woessmann, 2013; Galiani, Gertler ve Schargrotsky, 2008). Yerinden yönetim, okul politikalarının oluşturulması, kaynakların yaratılması, fonların kullanılması, öğretmenlerin eğitimi, programların geliştirilmesi ve okulun yönetimi gibi birçok konuyu kapsamaktadır (Şişman ve Turan, 2003). Özerklik sahip olunan yerel bilginin kullanılmasını sağlamaktadır (Hanushek, Link ve Woessmann, 2013) ve bu sayede kamu okullarında etkililiği arttırmaktadır (Nechyba, 2003). Bununla birlikte yerel toplumlara yakın kararların alınması ile yerelleşme, aile ve yerel toplumlar tarafından okulun ve öğretmenlerin izlenmesine de katkı sağlayabilir (Hanushek, Link ve Woessmann, 2013; Galiani, Gertler ve Schargrotsky, 2008).

Türkiye’de merkezi yapının ağır işleyen ve günümüz ihtiyaçlarına karşılık verememesinden ötürü yetki devrini gündeme alacak şekilde yeniden yapılandırılması uzun zamandan beri tartışmaların odağında yer almaktadır (Aytaç, 2000; Kabadayı, 1997; Kapusuzoğlu, 2008; Özdemir, 1996; Özden, 1996; Şişman ve Turan, 2003; Yalçinkaya, 2004). Dahası, yaklaşık 75 yıl önce Türk eğitim sistemi üzerine kapsamlı bir rapor hazırlayan John Dewey (1939), eğitimin yönetiminde merkez ve taşra örgütleri arasında yetki dağılımının düzenlenmesinde, merkezi yapıdan uzaklaşan ve temel politikaların belirlenmesi dışındaki diğer yetkilerin taşraya devredilmesi yönünde öneriler sunmuştur. Yapılan çalışmalara bakıldığında, okula dayalı yönetim kavramının uzun yıllardan beri tartışıldığı ve yetki devrinin yapılması ile ilgili öneriler de bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmalar aynı zamanda, Türkiye’de okulların ve okul yöneticilerinin sahip oldukları karar alma yetkisi ile öğrenci başarıları arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların yapılmadığını da vurgulamaktadır (Aytaç, 2000; Kabadayı, 1997; Kapusuzoğlu, 2008; Özdemir, 1996; Özden, 1996; Şişman ve Turan, 2003; Yalçinkaya, 2004).

Birçok ülkede değişen dünya koşullarına ayak uydurma çabasının sonucu olarak eğitim sistemlerinde reformlara gidildiği görülmektedir. Bu çalışmanın kapsamında yer alan ülkelerden birisi olan Kore, son zamanlarda; sosyal, ekonomik, kültürel ve demografik açıdan hızlı bir değişim göstermiştir. Bu değişimler, eğitime olan vurguyu artırırken aslında eğitim, değişimin tek aracı olarak kabul edilmiştir. Kore’de geleceğin ihtiyaç ve gerekliliklerine karşılık veren bir dönüşüm planlanmaya ve eğitimin içeriği ve eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasına yönelik çalışmalar başlatılmıştır (Kim, Kim, Kim ve Kim, 2006). Çalışma kapsamındaki ikinci ülke olan Meksika ise OECD raporlarında özellikle üzerinde durulan ve eğitim sistemi yakından takip edilen, eğitim sisteminin yönetimi ve eğitim ile ilgili yaşadığı sorunlar nedeniyle odak noktası haline gelmiş ve ülke özelinde araştırmalar yapılan bir ülke konumundadır (OECD, 2013b).

Farklı ülke örneklerini inceleyerek yapılan yeni uygulamaların öğrenci başarısı üzerine etkisini görmek ve uluslararası karşılaştırmalı olarak Türk eğitim sistemini analiz etmek önemli görülmektedir. Bu nedenle Türkiye ile uluslararası karşılaştırma yapılabilecek Kore ve Meksika ülkeleri seçilmiştir. Gerek PISA 2012 uygulamasında gösterdikleri performans dikkate alındığında gerekse tarihi geçmişleri ve eğitim sistemleri açısından farklılıkları ve benzer yanları göz önünde tutulduğunda bu ülkelerin eğitim sistemlerinde yer alan uygulamalarının öğrenci başarısı üzerine etkisinin ortaya konmasının Türk eğitim sisteminin yapılandırılması ve düzenlenmesi çalışmalarına ışık tutacağı düşünülmektedir. Türkiye’de hemen her eğitim kademesinde yönetici liderliğine ilişkin çok sayıda çalışma bulunmakla birlikte okul özerkliği

alanında ve yönetici liderliği, okul özerkliği ile okul başarıları arasındaki ilişkileri araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. İşte bu çalışma, eğitim yönetimi alanındaki bu boşluğu doldurmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda, araştırma sonuçlarına dayalı olarak, daha başarılı okullar için okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve okul özerkliğine ilişkin düzenlemeler yapılması mümkün olabileceği düşünülmektedir. Çalışmanın amacı PISA 2012 uygulaması sonuçlarına göre yönetici liderliği ve okul özerkliği uygulamalarının, öğrencilerin okuma becerileri başarısını ne ölçüde etkilediğini araştırmaktır. Bu amaç çerçevesinde araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. PISA 2012 uygulamasında Kore, Meksika ve Türkiye’de;
 - a. PISA uygulamasının yapıldığı okullarda, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı, öğretimsel liderlik, öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etme ve liderliğe öğretmen katılımı alt boyutlarında nasıl bir yönetici liderliği gözlenmektedir?
 - b. PISA uygulamasının yapıldığı okulların, kaynak dağılımı, program ve değerlendirme boyutunda özerklik düzeyleri nasıldır?
 - c. PISA 2012 uygulamasında Kore, Meksika ve Türkiye’de yönetici liderliği ve okul özerkliği birlikte öğrencilerin okuma becerileri başarısını ne ölçüde açıklamaktadır?

2. YÖNTEM

Bu çalışma, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelinde (Creswell, 2008, s.358) desenlenmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

PISA en az yedi yıl öğrenim görmüş olması koşuluyla 15 yaş grubu öğrencilerine uygulanır. PISA 2012 uygulamasına 34’ü OECD üyesi olmak üzere 65 ülke ve bu 65 ülkeden 15 yaşında yaklaşık 28 milyon öğrenciyi temsilen 510 bin civarında öğrenci katılmıştır (OECD, 2014a). Çalışmanın kapsamını PISA 2012 uygulamasına katılan OECD üyesi ülkelerden Kore, Meksika ile Türkiye oluşturmaktadır. PISA 2012 uygulamasının sonuçlarına göre Kore matematik, fen ve okuma becerileri alanlarında 34 OECD ülkesi içerisinde en yüksek puan alan ülkeler içerisinde yer almakta, Meksika bu sıralamada 34. sırada yer alırken Türkiye 32. sırada yer almaktadır. OECD ülkeleri içerisinde Kore’nin en iyi performans gösteren ülke, Meksika’nın ve Türkiye’nin yine en düşük performans gösteren ülkeler olması çalışmanın örnekleminin belirlenmesinde belirleyici olmuştur. Türkiye’nin PISA sonuçlarının, OECD üyesi ülkeler içerisinde en yüksek performans gösteren Kore ile ve en düşük performans gösteren Meksika ile karşılaştırılması çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Kore, Meksika ve Türkiye’de PISA 2012 uygulamasına katılan okul ve öğrenci sayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Kore, Meksika ve Türkiye’de PISA 2012 uygulamasına katılan okul ve öğrenci sayıları

Ülkeler	Okul Sayıları	Öğrenci Sayıları
Kore	156	5033
Türkiye	170	4848
Meksika	1471	33806

PISA 2012 uygulamasında Kore’de katılan okul sayısı 156 ve öğrenci sayıları 5033; Türkiye’de katılan okul sayısı 170 ve öğrenci sayısı 4848; Meksika’dan ise okul sayısı 1471 ve öğrenci sayısı 33806’dır.

2.2. Veri Kaynağı

Araştırmanın verileri, OECD PISA veri tabanından elde edilmiştir. Araştırmanın veri seti, PISA 2012 uygulamasında okul yöneticileri tarafından doldurulan okul anketi ile 15 yaş grubu öğrencilerinin katıldığı okuma becerileri başarı testlerinden oluşmaktadır.

PISA 2012 uygulamasında okul anketinde ilk defa yönetici liderliğine ilişkin 21 madde yer almıştır. Okul yöneticilerinden 2010-2011 eğitim-öğretim yılı süresince belirtilen etkinliklerin ve davranışların okullarında gerçekleşme sıklığını belirtmeleri istenmiştir (OECD, 2014b). Bu 21 maddenin 13'ü dört ölçeklenmiş indeks oluşturmak için kullanılmıştır. Okul yöneticilerinden 2010-2011 eğitim-öğretim yılı süresince belirtilen etkinliklerin ve davranışların okullarında gerçekleşme sıklığını belirtmeleri istenmiştir (OECD, 2014b).

PISA uygulamasında yönetici liderliğini belirleyen değişkenler dört alt boyuttan oluşmaktadır ve bu boyutlar ve maddeleri aşağıda verilmiştir (Maddelerin parametre tahminleri için Ek-1'e bakınız.) (OECD, 2014b):

1. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı (LOABP)
 - a. Okulun eğitim amaçlarını geliştirmek amacıyla öğrenci başarı sonuçlarının kullanılması
 - b. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin okulun öğretim hedefleri ile uyumlu olmasını sağlama
 - c. Öğretmenlerin okul eğitim hedeflerine uygun olarak çalışmasını sağlama
 - d. Öğretmenlerle toplantılarda okulun akademik hedeflerini tartışma
2. Öğretimsel liderlik (LOL)
 - a. Son eğitim araştırmalarına dayanan öğretim uygulamalarını teşvik etme
 - b. Öğrenme sürecine aktif olarak katılan öğrencilerin öğretmenlerini takdir etme
 - c. Öğretmenlerin dikkatini, öğrencinin kritik ve sosyal kapasite gelişiminin önemine çekme
3. Öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etme (LOİMG)
 - a. Bir öğretmen, sınıfında sorun yaşadığında konuyu tartışmak için girişimde bulunma
 - b. Sınıftaki düzeni bozan davranışlarla ilgilenme.
 - c. Bir öğretmen, sınıf ile ilgili bir sorun getirdiğinde beraber sorunu çözme
4. Liderliğe Öğretmen Katılımı (LÖK)
 - a. Personelin okul kararlarına katılmasına fırsat tanıma
 - b. Öğretmenlerin sürekli gelişen okul kültürü oluşturmalarını sağlama
 - c. Öğretmenlerden yönetim uygulamalarını değerlendirmelerini isteme

PISA 2012 okul anketinde okul özerkliği ile ilgili 12 madde yer almaktadır. Okul yöneticilerine belirtilen görevlerden kimler önemli ölçüde sorumludur diye sorulmaktadır ve okul yöneticilerinden bu sorulara "Müdür", "Öğretmen", "Okul Yönetimi", "İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü", "Milli Eğitim Bakanlığı" seçeneklerinden birini seçerek yanıt vermesi beklenmektedir (OECD, 2014b). Okul yöneticilerinin verdikleri yanıtlar, kaynak dağılımı ve akademik-program değerlendirme boyutlarında özerklik düzeylerini veren endeks değerlerinin

hesaplanması için kullanılmıştır. Okul özerkliğini belirleyen maddeler aşağıda verilmiştir (Maddelerin parametre tahminleri için Ek-2'ye bakınız.) (OECD, 2013d):

1. Kaynak Dağılımı ile ilgili Okul Özerkliği
 - a. İşe alınacak öğretmenlerin seçilmesi
 - b. Öğretmenlerin işten çıkarılması
 - c. Öğretmenlerin ilk maaşlarının belirlenmesi
 - d. Öğretmenlerin maaş artışlarının belirlenmesi
 - e. Okul bütçesinin oluşturulması
 - f. Okul içi bütçe dağılımına karar verilmesi
2. Program ve Değerlendirme ile ilgili Okul Özerkliği
 - a. Öğrenci değerlendirme yönetmeliklerinin oluşturulması
 - b. Okutulacak ders kitaplarının seçilmesi
 - c. Ders içeriğinin belirlenmesi
 - d. Hangi derslerin okutulacağına karar verilmesi
 - e. Öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması
 - f. Öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulması

2.3. Verilerin Analizi

Kore, Meksika ve Türkiye'deki okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik düzeylerini betimlemek amacıyla yönetici liderliğini belirleyen alt boyutlarında yer alan maddelere verilen yanıtlar bir araya getirilerek ortalama indeks değerleri hesaplanmıştır. Okul özerkliğini belirlemek amacıyla, okul yöneticisinin kaynak dağıtım ve program ve değerlendirme ile ilgili sorumluluğun kime ait olduğuna ilişkin verdiği yanıtlar bir araya getirilerek bir indeks değeri oluşturulmuştur. Bu indeks değeri, okul yöneticisi, okul yönetim kurulu ve öğretmenlerden birinin sorumluluğu aldığını belirttiği yanıtlar dahil edilerek hesaplanmıştır. Yönetici liderliği ve okul özerkliği için hesaplanan indeks değeri "0" sıfır ortalamasına ve OECD ülkeleri için "1" standart sapmaya sahiptir. (OECD, 2013d; OECD, 2014b).

Yönetici liderliği ile okul özerkliğinin birlikte öğrencilerin okuma becerileri başarısını yordama düzeyini belirlemek için "Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi" uygulanmıştır. Regresyon analizleri öncesinde her bir değişken için varsayımlara bakılmış ve varsayımlar sağlanması durumunda regresyon analizleri yapılmıştır. Regresyon analizine liderlik ve özerklik ile ilgili tüm değişkenler dahil edilmiş ve analiz sonuçlarından başarıyı anlamlı bir şekilde yordayan son model kullanılmıştır. Çalışmada yer alan süreksiz değişken olan "Okul Özerkliği" regresyon analizine "dummy değişken" olarak kodlanarak dahil edilirken, Yönetici liderliği indeks olarak (sürekli değişken) gerçek değerleri ile analize alınmıştır. Özerklik ile ilgili durumu belirlemek amacıyla okul içerisindeki sorumlulukların kimlere ait olduğunu tespit etmek için etkinlik "okul yöneticisi, öğretmen ve okul yönetim kurulu tarafından yapılıyorsa "1" ve bölgesel ya da yerel eğitim otoriteleri, milli eğitim otoriteleri tarafından yapılıyorsa "0" olarak kodlanmış (Hanushek, Link ve Woessmann, 2013) ve yapay (dummy) kodlama yapılmıştır.

3. BULGULAR

3.1.Okul Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri

PISA 2012 uygulamasında Kore, Meksika ve Türkiye’de; okul yöneticilerinin, (okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı, öğretimsel liderlik, öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etme ve liderliğe öğretmen katılımı alt boyutlarında) nasıl bir yönetici liderliği gösterdiği belirlemek amacıyla her bir alt boyuta ilişkin ortalama indeks değerleri verilmiştir. Tablo 2’de okul yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı alt boyutunun ortalama indeks değerleri verilmiştir.

Tablo 2. Okul yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı indeks değerleri

	f	Minimum Değer	Maximum Değer	Ortalama İndeks Değeri	Std. Sapma
Kore	156	-4,73	2,84	-0,19	1,09
Meksika	1459	-4,73	2,84	0,19	1,03
Türkiye	168	-1,81	2,84	0,43	1,01

Okul yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı ile ilgili ortalama indeks değeri Kore için -0,19; Meksika için 0,19 ve Türkiye’de bu değer ortalama 0,43 olduğunu görüyoruz. Kore ve Meksika’da minimum (-4,73) ve maksimum (2,84) değerler arasında değişen bir fark olduğunu görüyoruz. Ancak Türkiye’de bu değer, -1,81 minimum ile 0,43 maksimum değerleri arasındadır. Bu bulgular, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı boyutundaki davranışları Türkiye’deki okul yöneticilerinin daha sık yaptığını göstermektedir.

Tablo 3. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği indeks değerleri

	f	Minimum Değer	Maximum Değer	Ortalama İndeks Değeri	Std. Sapma
Kore	156	-2,77	2,15	-0,25	0,94
Meksika	1457	-3,85	2,15	-0,28	1,02
Türkiye	167	-2,14	2,15	0,65	0,96

Tablo 3’de okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği alt boyutunun ortalama indeks değerleri verilmiştir. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik ortalama indeks değerinin Kore için -0,25; Meksika’da -0,28 ve Türkiye’de 0,65 olduğunu görüyoruz. Öğretimsel liderlik indeks değeri minimum maksimum değerleri Kore’de -2,77 ile 2,15; Meksika’da -3,85-2,15 ve Türkiye’de -2,14 ile 2,15 aralığındadır. Öğretimsel liderlik indeks değerlerine göre Türkiye’deki okul yöneticilerinin Kore ve Meksika’ya göre öğretimsel liderlik davranışlarını daha sık göstermektedir.

Tablo 4. Okul yöneticilerinin öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etme indeks değerleri

	f	Minimum Değer	Maximum Değer	Ortalama İndeks Değeri	Std. Sapma
Kore	156	-3,82	1,76	-0,35	0,92
Meksika	1459	-3,82	1,76	0,02	1,05
Türkiye	167	-2,04	1,76	0,74	0,98

Tablo 4.’de okul yöneticilerinin öğretimin iyileştirilmesini ve mesleki gelişimi teşvik etme alt boyutunun ortalama indeks değerleri verilmiştir. Okul yöneticilerinin öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etme ortalama indeks değeri Kore için -0,35; Meksika 0,02 ve Türkiye’de 0,74’tür. Kore ve Meksika’da bu değer minimum -3,82 ile maksimum aralığı değişmektedir. Türkiye için ise bu değer minimum -2,04, maksimum 1,76 değer aralığındadır. Buna göre Türkiye’nin OECD ortalama değerlerinde bir indekse değere sahip olduğu ve okul yöneticilerinin öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi diğerlerine göre daha fazla teşvik ettiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 5. Okul yöneticilerinin liderliğe öğretmen katılımı indeks değerleri

	f	Minimum Değer	Maximum Değer	Ortalama İndeks Değeri	Std. Sapma
Kore	155	-3,06	2,26	0,05	1,04
Meksika	1458	-4,09	2,26	-0,05	1,21
Türkiye	167	-1,92	2,26	0,92	1,05

Tablo 5’te Kore, Meksika ve Türkiye’de okul yöneticilerinin liderliğe öğretme katılımı boyutunun ortalama indeks değerleri verilmiştir. Okul yöneticilerinin liderliğe öğretmen katılımı ortalama indeks değeri Kore’de 0,05; Meksika’da -0,05 ve Türkiye’de 0,92 olduğu görülmektedir. Minimum ve maksimum değerler Kore’de -3,06-2,26; Meksika’da -4,09 ile 2,26 ve Türkiye’de -1,92 ile 2,26 aralığında olduğu görülmektedir. Buna göre Türkiye’deki okul yöneticilerinin liderliğe öğretmenleri daha çok dahil ettikleri görülmektedir.

3.2. Okul Yöneticilerinin Okul Özerkliği Düzeyleri

Kore, Meksika ve Türkiye’de PISA uygulamasının yapıldığı okulların, kaynak dağılımı ile ilgili özerklik indeks değerleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Kaynak dağılımı ile ilgili okul özerkliği indeks değerleri

	f	Minimum Değer	Maximum Değer	Ortalama İndeks Değeri	Std. Sapma
Kore	156	-0,80	2,71	-0,44	0,55
Meksika	1471	-0,80	2,71	-0,23	0,96
Türkiye	170	-0,80	-0,36	-0,72	0,10

Kaynak dağılımı ile ilgili okul özerkliği ortalama indeks değeri Kore’de -0,44 Meksika’da -0,23 ve Türkiye’de -0,72 olduğu görülmektedir. Kore ve Meksika’da minimum değer -0,80 ile maksimum değer 2,71 aralığındadır. Türkiye’de minimum değer -0,80 iken maksimum değer -0,36 ile çok da fazla değişmemektedir. Bu bulgular, Kore, Meksika ve Türkiye’deki okulların kaynak dağılımı konularında özerk olmadığını göstermektedir.

Tablo 7’de program değerlendirme ile ilgili okul özerkliğine ilişkin indeks değeri verilmiştir. Program ve değerlendirme ile ilgili okul özerkliği ortalama indeks değeri Kore’de 0,72; Meksika’da -0,82 ve Türkiye için bu indeks değeri ortalama -1,08’dir. Kore, Meksika ve Türkiye’de minimum ile maksimum değer -1,26 ve 1,44 aralığındadır. Bu bulgular, program ve değerlendirme boyutlarında Kore’deki okulların daha çok özerk olduğunu diğer taraftan Meksika ve Türkiye’deki okulların daha az özerk olduğunu göstermektedir.

Tablo 7. Program ve değerlendirme ile ilgili okul özerkliği indeks değeri

	f	Minimum Değer	Maximum Değer	Ortalama İndeks Değeri	Std. Sapma
Kore	156	-1,18	1,44	.72	.94
Meksika	1471	-1,26	1,44	-.82	.60
Türkiye	170	-1,26	1,44	-1,08	.43

Kore, Meksika ve Türkiye’deki okulların genel olarak özerk olduğu ya da özerk olmadığını görmek amacıyla okul özerkliği indeks değerine bakılmıştır. Bu indeks değeri, kaynak dağılımı, program ve değerlendirme boyutu ile ilgili özerklik maddelerine verilen yanıtların bir araya getirilmesiyle oluşturulmaktadır. Tablo 8’de okul özerkliğine ilişkin ortalama indeks değerleri verilmiştir.

Tablo 8. Okul özerkliği indeks değerleri

	f	Minimum Değer	Maximum Değer	Ortalama İndeks Değeri	Std. Sapma
Kore	156	-2,87	1,60	-0,36	0,68
Meksika	1471	-2,87	1,60	-0,74	1,03
Türkiye	170	-2,87	1,60	-1,35	0,66

Kore’de genel okul özerkliği ortalama indeks değeri -0,36; Meksika’da -0,74 ve Türkiye’de -1,35’tir. Kore, Meksika ve Türkiye’de okul özerkliği indeks değeri minimum -2,87 ile maksimum 1,60 arasındadır. Bu bulgular, Kore, Meksika ve Türkiye’de okulların genel anlamda özerk olmadığını göstermektedir.

3.3. Yönetici Liderliği ile Okul Özerkliğinin Öğrenci Başarısına Etkisi

PISA 2012 uygulamasının sonuçlarına göre Kore, Meksika ve Türkiye’de eğitim liderliği ve okul özerkliği değişkenlerinin birlikte öğrencilerin okuma becerileri başarısını ne ölçüde açıkladığını görmek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 9’te belirlenen yordayıcı değişkenlere göre Kore’de öğrencilerin okuma becerileri başarısının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 9. Kore’de yönetici liderliği ve okul özerkliği faktörlerine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	Standart		β	t	p
	B	Hata			
Sabit	490,859	18,719		26,222	,000
DKS_d	46,926	19,236	,209	2,439	,016
N=132	R=0,209	R ² =0,044	F=5,951		

P < .05

Analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin ders kitaplarının seçiminde (DKS_d) sahip oldukları özerkliğinin, okuma becerileri başarısı ile düşük düzeyde ve manidar bir ilişki göstermektedir ve bu değişken öğrenci başarısındaki toplam varyansın yaklaşık %4’ünü açıklamaktadır (R=0,209, R²= 0,044 ve p<0,05). Kore’de ders kitaplarının seçimi ile ilgili özerkliğinin varyansa katkıda bulunduğu ve başarıyı yordayan bir değişken olduğu görülmektedir. Ders kitaplarının seçimi değişkeni ile başarı arasında pozitif bir ilişki olması ders kitaplarının seçiminde özerk olan okullarının okuma becerileri başarılarının özerk olmayanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Meksika’da okul yöneticilerinin eğitim liderliği ve okul özerkliği değişkenlerinin birlikte öğrencilerin PISA 2012 okuma becerileri başarısını ne ölçüde açıklamaktadır? Tablo 10’da belirlenen yordayıcı değişkenlere göre öğrencilerin okuma becerileri başarısının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 10. Meksika’da yönetici liderliği ve okul özerkliği faktörlerine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	Standart		β	t	p
	B	Hata			
Sabit	412,246	3,513		117,342	,000
IOS_d	34,712	3,183	,322	10,907	,000
LOK	-7,195	1,393	-,158	-5,165	,000
LOİMG	5,582	1,561	,107	3,576	,000
ODKS_d	13,124	2,812	,120	4,667	,000
OOK_d	-11,672	3,025	-,101	-3,858	,000
OIM_d	17,544	3,876	,138	4,526	,000
ODY_d	-7,964	3,003	-,073	-2,652	,008
ODIS_d	-7,730	3,867	-,054	-1,999	,046
N=1352	R=0,500	R ² =0,250	F=56,083		

P < .05

Analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin liderliğe öğretmen katılımı (LOK), öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etmeye (LOİMG) ilişkin liderlik özellikleri ve okul yöneticilerin işe alınacak öğretmenlerin seçilmesi (IOS_d), okutulacak ders kitaplarının seçilmesi (ODKS_d), öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması (OOK_d), öğretmenlerin ilk maaşlarının belirlenmesi (OIM_d), öğrenci değerlendirme yönetmeliklerinin oluşturulması (ODY_d) ve öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulmasında (ODIS_d) sahip oldukları

özerklik, okuma becerileri başarısı ile orta düzeyde ve manidar bir ilişki göstermektedir. Bu değişkenler öğrenci başarısındaki toplam varyansın yaklaşık %25'ini açıklamaktadır ($R=0,500$, $R^2= 0,250$ ve $p<0,05$). Meksika'da öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etmeye ilişkin liderlik özellikleri sergileyen ve işe alınacak öğretmenlerin seçilmesi, okutulacak ders kitaplarının seçilmesi ve öğretmenlerin ilk maaşlarının belirlenmesindeki okul özerkliği değişkenleri ile öğrenci başarıları arasında pozitif bir ilişki vardır. Liderliğe öğretmen katılımı ve öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması, öğrenci değerlendirme yönetmeliklerinin oluşturulması ve öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulmasındaki okul özerkliği değişkenleri ile başarı arasında negatif bir ilişki vardır.

Türkiye'de yönetici liderliği ve okul özerkliği değişkenlerinin birlikte öğrencilerin PISA 2012 okuma becerileri başarısını ne ölçüde açıklamaktadır? Tablo 11'da belirlenen yordayıcı değişkenlere göre öğrencilerin okuma becerileri başarısının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 11. Türkiye'de yönetici liderliği ve okul özerkliği faktörlerine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	Standart		β	t	p
	B	Hata			
Sabit	496,625	9,286		53,483	,000
ÖOK_d	-37,846	11,002	-,261	-3,440	,001
ODIS_d	-52,366	16,930	-,234	-3,093	,002
LOK	-12,492	5,362	-,169	-2,330	,021
N=159	R=0,430	R ² =0,185	F=11.744		

P< .05

Analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması (ÖOK_d) ve öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulmasında sahip oldukları özerklik (ODIS_d) ve öğretmenlerin liderliğe katılımının (LOK) okuma becerileri başarısı ile orta düzeyde ve manidar bir ilişki göstermektedir ve bu üç değişken öğrenci başarısındaki toplam varyansın yaklaşık %18,5'ini açıklamaktadır ($R=0,430$, $R^2= 0,185$ ve $p<0,05$). Türkiye'de öğrencilerin okula kabulleri ve öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulmasındaki okul özerkliğin ve liderliğe öğretmen katılımının varyansa katkıda bulunduğu ve başarıyı yordayan değişkenler olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması ve öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulmasındaki okul özerkliği ve liderliğe öğretmen katılımı değişkenleri ile başarı arasında negatif bir ilişki gözlenmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, PISA 2012 uygulamasının sonuçlarına göre Kore, Meksika ve Türkiye'de okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik özellikleri ve okul özerkliğinin öğrencilerin okuma becerileri başarısına etkisi araştırılmıştır. Okul yöneticilerinin kendi algılarına dayalı olarak yaptıkları değerlendirme sonuçlarına göre liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyinin, akademik yönde genel olarak düşük performans gösteren Türkiye ve Meksika'da daha yüksek olduğu buna karşılık yüksek performans gösteren Kore'de daha düşük olduğu görülmektedir. Türkiye'deki okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine ilişkin yapılan araştırmalar da, genellikle yöneticilerin kendilerine ilişkin algılarının yüksek olduğu diğer taraftan öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine yönelik algılarının daha düşük olduğunu göstermektedir (Ağaoğlu, Altinkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012; Aksoy ve Işık, 2006; Çağlar, Yakut ve Karadağ, 2005; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009).

Okul yöneticilerinin okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı, etkili okul çalışmalarında vurgulanan ve etkili okul liderinin sahip olması gereken davranışlar arasında yer almaktadır (Council of Chief State School Officers, 1996; Dinham, 2005; Glanz, 2006; Hallinger, 2003; Isoye, 2011; Klar ve Brewer, 2013; Leithwood ve Reihl, 2005; Pettiegrew, 2013; Şişman, 2014; Ward, 2013). Çalışmada, Türkiye'deki okul yöneticilerinin etkili lider

özellikleri arasında yer alan, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı alt boyutundaki davranışları Kore ve Meksika'ya oranla daha fazla gerçekleştirdiği görülmektedir. Bu sonuç Şişman (2014), Aksoy ve Işık (2008), Isoye (2011) ve Klar ve Brewer (2013) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Şişman (2014), Türkiye'de Eskişehir ilindeki ilköğretim okul yöneticilerinin okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı liderlik alt boyutundaki davranışları çoğunlukla yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Aksoy ve Işık (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre Aydın il merkezindeki ilkokul yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı rollerini en üst düzeyde gerçekleştirdikleri görülmektedir. Isoye (2011) çalışmasında, Illinois devlet liselerindeki okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun ortak bir vizyonu paylaşma konusunda öngörülen davranışları orta düzeyde gerçekleştirdiklerini bulmuştur.

Okulun etkililiği, öğrenci başarısının artırılması, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve etkili yönetici liderliği için öğretimsel liderlik rolleri birçok araştırma tarafından vurgulanan bir gerçektir (Blase ve Blase, 1999; Glanz, 2006; Hallinger ve Heck, 2010; Hallinger ve Murphy, 1985; Hoy ve Hoy, 2008; Lee, Hallinger ve Walker, 2011; Murphy, Elliott, Goldring ve Porter, 2007). Çalışmanın bulguları, Türkiye'deki okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyinin yüksek, diğer taraftan Kore ve Meksika'da okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Türkiye'deki okul yöneticilerinin öğretim liderlik düzeylerine ilişkin bulgu, Şişman (2014), Aksoy ve Işık (2008), Clark (2008), Lee, Hallinger ve Walker (2011) ve Pettigrew (2013) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir ve bu çalışmalarda okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sıklıkla ve çoğunlukla ortaya koydukları görülmektedir. Şişman (2014), çalışması ile Türkiye'de ilköğretim okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını "çoğunlukla" gerçekleştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Aksoy ve Işık (2008) yaptıkları araştırmada, Türkiye'de ilköğretim okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını her zaman yerine getirdiği sonucuna ulaşmıştır. Klar ve Brewer (2013) çalışmasında öğretim programının yönetimine dahil olma ve öğretimin geliştirilmesini teşvik etme liderlik rollerini, devlet liselerindeki yöneticilerin sergilediği liderlik özellikleri olarak belirtmektedir.

Öğretimin iyileştirilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklemesi hem etkili yönetici liderliği hem de öğretimsel liderlik davranışları arasında gösterilmektedir (Blase ve Blase, 2000; Council of Chief State School Officers, 1996; Glanz, 2006; Hallinger, 2003; Hallinger ve Murphy, 1985; Hoy ve Hoy, 2003; Hoy ve Hoy, 2008; Lee, Hallinger ve Walker, 2011; Weber, 1996). Türkiye'deki okul yöneticilerinin okullarda öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimini Kore ve Meksika'daki okul yöneticilerine göre daha fazla teşvik ettiğini göstermektedir. Türkiye'ye ilişkin bu bulgu, Aksoy ve Işık (2008), Yılmaz (2007), Lee, Hallinger ve Walker (2011) ve Klar ve Brewer (2013) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir ve bu çalışmaların ortak bulgusu okul yöneticilerinin öğretimin iyileştirilmesini ve öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik ettikleri ve bunu vurgulayan davranışları sıklıkla göstermeleridir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve gelişimi liderlik rollerini "çoğunlukla" yerine getirdiği (Aksoy ve Işık, 2008) ve başarılı okul diplomalardaki okul liderlerinin de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sıklıkla desteklediği (Lee, Hallinger ve Walker, 2011) görülmektedir.

Yönetim süreçlerine öğretmenlerin dahil edilmesi, etkili ve nitelikli okulların ortak özellikleri arasında belirtilmektedir (Brighouse ve Woods, 2008; Glanz, 2006; Hallinger ve Lee, 2012; OECD, 2013a; Sergiovanni, 2007; UNESCO, 2005). Bu çalışmada, okul yöneticilerinin liderliğe öğretmen katılımı alt boyutunda indeks değeri OECD ülkeleri için ortalama 0.9'dur (OECD, 2013d). Türkiye bu indeks ortalamasına yakın bir değere sahip iken Kore ve Meksika'da okul yöneticilerinin ortalama puanlarının bu değerden uzak olduğu görülmektedir. Bu durum, Türkiye'de okul yöneticilerinin liderliğe öğretmen katılımını daha fazla sağladığını göstermektedir. Bu sonuca paralel olarak ChuHo (2005) çalışmasında Hong Kong'da

öğretmenlerin yönetime katılım düzeyinin OECD ortalamasına göre daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Bu çalışma, Kore, Meksika ve Türkiye’de okulların kaynak dağılımı ile ilgili konularda özerk olmadığını ortaya koymaktadır. Ülkelerde okulların özerklik düzeylerinin farklı olduğunu ortaya koyan bulgulara; kaynak dağılımı ile ilgili özerklik düzeyinin yüksek olduğu, düşük olduğu ya da özerkliğin olmadığı örneklere rastlamak mümkündür (Adamson; 2012; Allen, 2010; Eurydice, 2007; Gargallo, 2013; Keating, 2006; Mizrav, 2014; OECD, 2013d). Adamson’ın (2012) çalışmasında Kaliforniya eyaletindeki devlet okullarının personel ve kaynak dağıtım konularında sınırlı özerkliğe sahip olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra Kaliforniya eyaletindeki özel, charter ve devlet okullarındaki yöneticilerin sahip oldukları özerklik düzeylerinin uygulamalara göre farklılık gösterdiğini ancak, charter ve özel okul yöneticilerinin kaynak dağıtımının yönetimiyle ilgili konularda yüksek düzeyde özerkliğe sahip olduklarını belirtmiştir (Adamson; 2012). Gargallo (2013) İspanyol eğitim sisteminin kamu okullarındaki özerklik düzeyini ve boyutlarını belirlemeye çalıştığı çalışmada İspanyol eğitim sistemindeki bölgesel yerleşmenin okullara özellikle personel ve kaynak yönetimi konularında yeterli oranda yetkinlik aktarmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Keating (2006) çalışmasında özel yönetimli okullarda görev yapan yöneticilerin devlet okullarındaki okul yöneticilerine göre daha fazla özerkliğe sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Allen (2010) tarafından yapılan çalışmada İngiltere’deki vakıf okullarının personel ve bütçe gibi yönetim konularında özerk olduğu saptanmıştır. OECD genelinde okullardaki yöneticilerin %70’i öğretmenlerin ilk maaşlarının belirlenmesi ve ücret artışlarına karar verme konularında bölgesel ve merkezi otoritelerin sorumlu olduğunu belirtmiştir. Fransa, Avustralya, Almanya, İtalya, Yunanistan, Arnavutluk ve Ürdün’deki okulların kaynak dağıtım boyutunda düşük özerkliğe sahip olduğu buna karşılık Makao-Çin, Hollanda, Çek Cumhuriyeti ve Birleşik Krallık gibi OECD ülkelerinde kaynak dağıtım ile ilgili konularda okul özerkliğinin yüksek olduğu görülmektedir (OECD, 2013d). Mizrav (2014) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerin belirttiği özerklik düzeylerinin değişiklik gösterdiği ancak okul yöneticilerinin çoğunluğunun öğretmenlerin işe alınmasında yüksek düzeyde özerkliğe sahip olduğunu belirttiği görülmektedir. Yasaların öngördüğü özerklik ile uygulamadaki özerklik arasında farkların olduğu görülmektedir (Agasisti, Catalano ve Sibiano, 2013). Agasisti, Catalano ve Sibiano (2013) yaptıkları çalışmalarında İtalyan eğitim sisteminde okulların düşük özerkliği sahip olduğu ancak okullarda yasaların tanımladığı sorumlulukların üstüne çıkan girişimci okul yöneticilerinin olduğu gözlenmiştir. Birleşik Krallık’da yerel eğitim otoriteleri tarafından yürütülen maddi ve insan kaynaklarının yönetimi okullara bırakılmış ve bu okul özerkliğinin artmasına sebep olmuştur. Bulgaristan bütçe yönetimi konusunda okullara daha fazla özgürlük vermiştir ve bu sayede okulların özerkliğini artırmıştır (Eurydice, 2007).

Kore’de program ve değerlendirme konularında okulların yüksek düzeyde özerk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Adamson (2012) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Adamson (2012) çalışmasında, Kaliforniya eyaletindeki özel okul yöneticilerinin hesap verebilirlik, personel yönetimi, kaynak dağıtım ve eğitim programları alanlarında eğitim hedeflerini gerçekleştirmek için yeterli düzeyde özerkliğe sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Buna karşın Türkiye ve Meksika’da program ve değerlendirme konularında okulların düşük özerkliğe sahip olduğu görülmektedir. Program ve değerlendirme konularında özerk olmayan ülke örnekleri ve uygulamaları görmek mümkündür (Adamson, 2012; Agasisti, Catalano ve Sibiano, 2013; Gargallo, 2013) Kaliforniya eyaletindeki devlet okullarının sınırlı özerkliğe sahip olduğu görülmektedir (Adamson, 2012). İspanya ve İtalya’da okulların sınırlı düzeyde özerkliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Agasisti, Catalano ve Sibiano, 2013; Gargallo, 2013). OECD genelinde program ve değerlendirme ile ilgili okul özerkliği ortalama indeks değeri -0,04’tür. Japonya, Hollanda, Hong-Kong-Çin, Birleşik Krallık ve Tayland’da program ve değerlendirme konularında okulların yüksek düzeyde özerk olduğu

görülmektedir. Lüksemburg, Yunanistan, Bulgaristan, Ürdün, Vietnam, Malezya, Sırbistan ve Karadağ gibi ülkelerde ise okullar düşük özerkliğe sahiptir (OECD, 2013d).

Kore'deki okulların, Meksika ve Türkiye'deki okulların sahip oldukları özerkliğe oranla daha fazla özerk olduğu ancak yine de OECD ortalamalarının gerisinde kaldığı görülmektedir. OECD genelindeki ülkelerde okulların farklı özerklik düzeylerine sahip olduğu belirtilmektedir (OECD, 2013d). Ülkeler siyasal, sosyal ve ekonomik yapısına göre merkezi veya yerinden yönetim ilkelerinden birine ağırlık veren yönetim ilkesini benimsemekte (Turan, Yücel, Karataş ve Demirhan, 2010) ve ülkenin yönetimine bağlı olarak da eğitim sistemleri içerisinde yer alan okulların özerklik düzeyi farklılık gösterebilir. Okul özerkliği merkezi ve federal hükümetlerde çok da yaygın bir şekilde uygulanan bir politika olmadığı görülmektedir. Belçika ve Hollanda'da okul yöneticileri yüksek düzeyde okul özerkliğine sahiptir. Avrupa'da ülkelerin genelinde okullara öğretim programı, öğretim hedefleri belirleme, personel ve maddi kaynakların yönetimi alanlarında çok fazla özerklik verilmediği görülmektedir (Eurydice, 2007). İspanya'da okullar özerk değildir (Gargallo, 2013), Fransa'da okullar sınırlı özerkliğe sahiptir (Eurydice, 2007). Amerika Birleşik Devletleri'ndeki özel yönetimli okullarda (Charter Schools) okul özerkliği uygulanmaya başlanmıştır (Agasisiti, Catalano ve Sbianco, 2013). İsveç hükümeti okulların kendi eğitim özgürlüğünden yararlanmaları konusunda uygulamaları hayata geçirmiştir. İngiltere, Yeni Zelanda, Avustralya, Litvanya, Lüksemburg, Romanya, Çek Cumhuriyeti, Macaristan, Polonya, Slovakya gibi ülkelerde okul özerkliğinin uygulanması ya da geliştirilmesine yönelik çalışmalar başlatılmıştır (Eurydice, 2007).

Kore, Meksika ve Türkiye'de okul yöneticilerinin yönetici liderliği ve sahip oldukları okul özerkliği ile öğrencilerin okuma becerileri başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bu değişkenlerin başarıyı yordayan değişkenler olduğu görülmektedir. Ancak bu ilişkinin bazı boyutlarda pozitif olduğu bazı boyutlarda ise negatif olduğu görülmektedir. Kore'de ders kitaplarının seçimi değişkeni ile öğrenci başarı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Meksika'da öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etmeye ilişkin liderlik özellikleri sergileyen ve işe alınacak öğretmenlerin seçilmesi, okutulacak ders kitaplarının seçilmesi ve öğretmenlerin ilk maaşlarının belirlenmesindeki okul özerkliği değişkenleri ile başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Kore ve Meksika'da bu değişkenler ile öğrenci başarıları arasında pozitif bir ilişki bulunması Adamson (2012), Hanushek, Link ve Woessmann (2013), Hallinger ve Lee (2012), Pettiegrew (2013), Robinson, Lloyd ve Rowe (2008), Shatzer, Caldarella, Hallam ve Brown (2014) tarafından yapılan araştırmaların bulgularını dolaylı olarak desteklemektedir. Adamson (2012) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla da dolaylı olarak örtüşmektedir. Çalışmanın bulgularına göre özerkliğin mesleki gelişime ve öğrencilerin öğrenmelerine olumlu anlamda katkı sağlayan öğretim programlarını desteklediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Hanushek, Link ve Woessmann (2013) tarafından yapılan çalışmada gelir düzeyi yüksek ülkelerde akademik içerik, personel ve bütçe konularındaki yüksek özerklik düzeyi öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Hallinger ve Lee (2012), çalışmalarında sorumluluğun paylaşılması ve liderliğin yaygınlaştırılmasının okulların kalitesine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Pettiegrew (2013), çalışmasında yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları ile öğrenci başarıları arasında olumlu bir ilişki özellikle okul hedeflerinin belirlenmesinin ve eğitim programlarının koordine edilmesinin yüksek öğrenci başarıları ile ilişkilendirildiği sonucuna varmıştır. Robinson, Lloyd ve Rowe (2008) tarafından yapılan çalışmanın sonucuna göre eğitimle yakından ilgilenen ve vizyon ortaya koyan öğretimsel liderliğin öğrenci çıktıları üzerinde daha fazla etkili olduğu ortaya konmaktadır. Shatzer, Caldarella, Hallam ve Brown (2014) yaptıkları çalışmada öğretimsel liderlik davranışları içerisinde okul hedeflerinin paylaşılması ve öğrenmeye teşvik etme davranışları ile başarı arasında güçlü bir ilişki saptamıştır.

Bununla birlikte Meksika'da liderliğe öğretmen katılımı ve öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması, öğrenci değerlendirme yönetmeliklerinin oluşturulması ve öğrenci

disiplin yönetmeliklerinin oluşturulmasındaki okul özerkliği değişkenleri ile başarı arasında negatif bir ilişki vardır. Türkiye’de öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması ve öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulmasındaki okul özerkliği ve liderliğe öğretmen katılımı değişkenleri ile başarı arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Meksika ve Türkiye’de bazı boyutlarda yönetici liderliği ve okul özerkliği ile öğrenci başarısı arasında negatif bir ilişki olduğu sonucu, Hanushek, Link ve Woessmann (2013), Schindler (2012) ve Witziers, Bosker ve Krüger (2003) çalışmalarının bulgularıyla paralellik göstermektedir. Hanushek, Link ve Woessmann (2013) tarafından yapılan çalışmada gelir düzeyi düşük olan ve başarısız olan ülkelerde okul özerkliği öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan Schindler (2012) tarafından yapılan çalışmada disiplin ile öğrenci başarısı arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Witziers, Bosker ve Krüger (2003) çalışmasında okulu geliştirmeyi amaçlayan davranışların yapılması ile öğrenci başarısı arasında negatif bir ilişki gözlemlenmiştir.

Çalışma ile farklı ülke örneklerinden yola çıkarak Türkiye için öneriler geliştirilebilir. Bu kapsamda öncelikle okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesi yönünde çalışmalar başlatılabilir ve yönetici adaylarının, yöneticiliğe atanmadan önce kapsamlı bir yönetici yetiştirme eğitimi almaları sağlanabilir. Bununla birlikte okul yöneticileri sürekli yönetici yetiştirme programlarına alınabilir ve okul yöneticilerinin liderlik özelliklerini geliştirici yetiştirme programları uygulanabilir. Türkiye’de öğretmenlerin yönetime daha fazla katılımlarını sağlayan uygulamaların yaygınlaştırılması ve okullarda buna fırsat tanıyan yapıların uygulanmaya konması sağlanmalıdır. Türkiye’de okul yönetimlerinin bazı alanlarda, özellikle işe alınacak öğretmenlerin seçilmesi, ders kitaplarının seçimi ve öğretmenlerin maaş artışlarının belirlenmesinde okulların özerklik düzeyi artırılabilir ve buna yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.

Daha genellenebilir sonuçlar için PISA sonuçları veya diğer araştırma sonuçlarına dayalı olarak farklı ülke örnekleri üzerinde karşılaştırmalı ileri analizler yapılmalıdır. Farklı yönetim sistemlerine sahip ülkelerde okul özerkliğinin düzeyi ve uygulanma şekilleri araştırılabilir ve bu farklı özerklik uygulamalarının öğrenci başarısı üzerine etkileri incelenebilir. Yönetici liderliği ve okul özerkliğinin matematik ve fen alanındaki öğrenci başarısına etkileri araştırılabilir. Bu değişkenlerin dışında aracı değişkenlerin özellikle okul iklimi, okul politikaları ve kaynakları gibi okul, öğretmen ve öğrenci ile ilgili değişkenlerin başarıya etkisi incelenebilir. Bu analizlere ek olarak öğretmen ve öğrenci görüşleriyle desteklenen okul liderlik özelliklerinin öğrenci başarısına etkileri araştırılabilir.

5. KAYNAKLAR

- Adamson, L. (2012). *Exploring principal autonomy in charter, private and public school*. Unpublished Doctorate Thesis. California State University, California.
- Agasisti, T., Catalano, G., & Sibiano, P. (2013). Can schools be autonomous in a centralized educational system? On formal and actual school autonomy in the Italian context. *International Journal of Educational Management*, 27(3), 292-310.
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Allen, R. (2010). Does school autonomy improve educational outcomes? Judging the performance of foundation secondary schools in England. *Department of Quantitative Social Science, Institute of education, University of London* (DoQSS Working Paper), No.10-02. [Available online at: <http://repec.ioe.ac.uk/REPEC/pdf/qsswp1002.pdf>], Retrieved on January 01, 2015.
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235-249.
- Aytaç, T. (2000). *Okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balci, A. (2007). *Etkili okul: okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranış*. Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Blasé, J., & Blasé J. (2000). Effective instructional leadership: teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in school. *Journal In Education Administration*, 38(2), 130-141.
- Brown, B.R., & Cooper, G. R. (2000). *School-based management: how effective is it?* NASSP Bulletin, 84(616), 77-85.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Caldwell, B. J. (2005). *School-based management: educational policy series*. Paris: UNESCO.
- Cheng, Y.C. (1996). School based decision-making and management, school- effectiveness and school-based management: a mechanism for development. London-Newyork-Philadelphia: The Falmer Press.
- Çağlar, A., Yakut, Ö. ve Karadağ, E. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan kişilik özellikleri ve liderlik davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 61-80.
- ChuHo, S. E. (2005). Effect of school decentralization and school climate on student mathematics performance: the case of Hong Kong. *Educational Research for Policy and Practice*, 4, 47-64. DOI: 10.1007/s10671-005-1546-7.
- Clark, M. L. (2008). An examination of the relationship between school leadership autonomy and student learning. Unpublished Doctorate Thesis, Vanderbilt University, Nashville.
- Council of Chief State School Officers. (1996). *Interstate school leaders licensure consortium: standards for school leaders*. Washington, DC: The Council of Chief State School Officers.
- Dewey, J. (1939). *Türk maarifi hakkında rapor*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Duignan, P. (2006). *Educational leadership key challenges and ethical tensions*. New York: Cambridge University Press.
- Dinham, S. (2005). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, Vol. 43 Iss 4 pp. 338 – 356, [Available online at: <http://dx.doi.org/10.1108/09578230510605405>], Retrieved on May 12, 2015.
- Dwyer, D.; Rowan, B., & Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18 (3), 34-64.
- Eurydice. (2007). *School autonomy in Europe, policies and measures*. Eurydice. doi: 10.2766/34099.
- Galiani, S., Gertler, P., & Schargrodsy, E. (2008). School decentralization: helping the good get better, but leaving the poor behind. *Journal of Public Economics*, 92 (10-11), 2106-2120.
- Gargallo, M. A. S. (2013). Autonomy and pluralism in the education system: a case study of Spanish public schools in the international context. *Journal of School Choice: International Research and Reform*, 7(1), 61-87, DOI: 10.1080/15582159.2013.759843.
- Gawlik, M. (2008). Breaking loose: Principal autonomy in charter and public schools. *Educational Policy*, 22(6), 783-804.
- Gertler, P. Patrinos, A. H., & Rubio-Codina, M. (2007). *Methodological issues in the evaluation of school-based management reforms*. World Bank. [Available online at: http://www.ifs.org.uk/edepo/rubio_methodological.pdf], Retrieved on April 24, 2015.
- Glanz, J. (2006). *What every principal should know about instructional leadership*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational Change. Reflections on the practice of instructional and educational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329-351.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, Vol.30 (2), 95-110.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behaviors of Principals. *The Elementary School Journal*, 86 (2), 217-247.
- Hannah, S. T., Balthazard, P. A., Waldman, D. A., Jennings, P. L., & Tatcher, R. W. (2013). The Psychological and Neurological Bases of Leader Self-Complexity and Effects on Adaptive Decision-Making. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 98(3), 393-411, DOI: 10.1037/a0032257
- Hanushek, E. A., Link, S., & Woessman, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212-232.

- Henning, John E., & Robinson, Victoria. (2002). Change and transformation in an educational leadership program. Perreault, George and Lunenburg, Fred C. (eds). *Changing World of School Administration*. National Council of Professors of Educational Administration-NCPEA, Huntsville, TX. ISBN-1-57886-019-9PUB.
- Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (2008). *Instructional leadership: a research-based guide to learning in schools*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Isoye, S. T. (2011). *School leadership capacity and student achievement*. Unpublished Doctorate Thesis. Northern Illinois University, Illinois.
- Kabadayı, R. (1997). Eğitimde yerellemeye mesleki teknik eğitimden başlanmalıdır. *Çağdaş Yerel Yönetimler*. Ankara: TODAİE, Yerel Yönetimler Araştırma ve Eğitim Merkezi, 6, 2.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2008). Okula dayalı yönetimde denetimin işlevselliği ve katkısının değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (16), 143-155.
- Keating, J. S. (2006). *The relationship between principal autonomy and student achievement*. Unpublished Doctorate Thesis. Pepperdine University, California.
- Kim, E., Kim, K., Kim, D., & Kim, E. (2006). *Improving leadership country background report for Korea*. Seoul: Korean Educational Development Institute.
- Klar, H. W., & Brewer C. A. (2013). Successful leadership in high-needs school: an examination of core leadership practices enacted in challenging contexts. *Educational Administration Quarterly*, 49: 768-808. DOI: 10.1177/0013161X13482577.
- Lee, M., Hallinger, P., & Walker, A. (2011). Leadership challenges in international schools in the Asia Pacific region: evidence from programme implementation of the International Baccalaureate. *International Journal of Leadership in Education, Theory and Practice*, 15 (3), 289-310.
- Leithwood, K. A., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K. A., & Reihl, C. (2005). What do we already know about educational leadership? Firestone, W. A. and Reihl C. (eds). *A new agenda for research in educational leadership*. New York: Teacher Collage Press. ISBN: 0-8077-4630-4.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: from research to result*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McCarthy, M. M. & Martha M. (2002). The Changing Environment for School Leaders: Market Forces. Perreault, George and Lunenburg, Fred C. (eds) *Changing World of School Administration*. National Council of Professors of Educational Administration-NCPEA, Huntsville, TX. ISBN-1-57886-019-9PUB.
- Mizrav, E. (2014). *Could principal autonomy produce better schools? Evidence from the schools and staffing survey*. Unpublished Master Thesis. Georgetown University.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2007). Leadership for learning: a research-based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, 27-2, 179-201. DOI: 10.1080/13632430701237420.
- Nechyba, T. J. (2003). Centralization, fiscal federalism and private school attendance. *International Economic Review*, 44 (1), 179-204
- OECD. (2013a). *PISA 2012 Results: What makes school successful? Resources, policies and practices* (Volume IV). OECD Publishing.
- OECD. (2013b). *Education policy outlook: Mexico*. OECD Publishing.
- OECD. (2013c). *Leadership for 21st century learning, educational research and innovation*. OECD Publishing.
- OECD. (2013d). *What makes school successful? resources, policies and practices* (Volume IV). OECD Publishing.
- OECD. (2014a). *PISA 2012 results: what students know and can do: student performance in mathematics, reading and science* (Volume I). OECD Publishing.
- OECD. (2014b). *PISA 2012 technical report*. OECD Publishing.
- Özdemir, S. (1996). *Okula dayalı yönetim*. Eğitim Yönetimi, 2(3), 421-426.
- Özden, Y. (1996). *Okullarda katımlı yönetim*. Eğitim Yönetimi, 2(3), 427-438.

- Paletta, A. (2014). Improving students' learning through school autonomy: evidence from the International Civic and Citizenship Survey. *Journal of School choice: International Research and Reform*, 8(3), 381-409, DOI: 10.1080/15582159.2014.942173.
- Pettiegrew, H. (2013). *The perceptions of principal instructional leadership practices on 8th grade Ohio achievement assessment (OAA)*. Unpublished Master Thesis. Cleveland State University, Cleveland.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, Vol.44 (5), 635-674.
- Ryan, A. R. (2013). *An examination of the relation between self-perceived leadership practices of high school principals and student achievement*. Unpublished Doctorate Thesis. University of Oregon, Eugene.
- Schindler, K. A. (2012). *An analysis of the relationship of perceived principal instructional leadership behaviors and student academic achievement*. Unpublished Master Thesis. Tarleton State University, Stephenville.
- Sergiovanni, T. J. (2007). *Rethinking leadership; a collection of articles*. (2nd edition). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Shatzer, R. H., Caldarella, P., Hallam, P. R., & Brown, B. L. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: implication for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 445-459.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2003). Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları: teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 300-315.
- Tahaoğlu F. Ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15-58, 274-298.
- TEDMEM. (2015). *Ulusal Eğitim Programı 2015-2022*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Tillman, L. C. (2002). The Impact of Diversity in Educational Administration. Perreault, George and Lunenburg, Fred C. (eds). *Changing World of School Administration. National Council of Professors of Educational Administration-NCPEA*, Huntsville, TX. ISBN-1-57886-019-9PUB.
- Tobin, J. (2014). Management and leadership issues for school building leaders. *International Journal of Educational Leadership Preparation-NCPEA*, Vol. 9, No. 1. ISSN: 2155-9635
- UNESCO. (2005). *Global monitoring report 2005: education for all-the quality imperative*. UNESCO.
- Wahlstrom, K. L., Louis, K. S., Leithwood, K., & Anderson, S. A. (2010). *Investigating the links to improved student learning: executive summary of research findings*. St. Paul, Mn: University of Minnesota. [Available online at: http://www.cehd.umn.edu/carei/Leadership/Learning-fromLeadership_ExecutiveSummary_July-2010.pdf], Retrieved on May 23, 2015.
- Wallace Foundation. (2009). *Assessing the effectiveness of school leaders: new directions and new processes*. Wallace Foundation. [Available online at: www.wallacefoundation.org], Retrieved on December 24, 2014.
- Weber, J. (1996). Leading the instructional program. In S. Smith. ve P. Piele (Eds.), *School leadership*. (pp. 253-278). Clearinghouse of Educational Management. Eugene, Oregon.
- Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and students achievement: the elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.
- Woessmann, L., Luedemann, E., Schuetz, G., & West, M. R. (2009). *School accountability, autonomy and choice around the world*. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Wohlstetter, P., Wenning, R., & Briggs, K. L. (1995). Charter schools in the United States: The question of autonomy. *Educational Policy*, 9(4), 331-358.
- Yalçınkaya, M. (2004). Okul merkezli yönetim. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(2), 21-34.

Extended Abstract

The study aims at examining the effects of principal leadership and school autonomy on students' reading literacy performance in Korea, Mexico and Turkey according to PISA 2012 results. In this context, to define the characteristics of principal leadership in Korea, Mexico and Turkey, indexes are calculated for framing and communicating the school's goals and curricular development, instructional leadership, promoting instructional improvement and encouraging professional development and teacher participation in leadership. In addition, the level of autonomy the school principals have over resource

allocation and academic and program evaluation is investigated. The study also aims to analyze the effect of principal leadership and school autonomy on students' reading performance.

This is a correlational research study. The sample covers 15 year-old students taking PISA 2012 exam in Korea, Mexico and Turkey. In Korea, 5033 students from 156 schools, in Mexico 33806 students from 1471 schools and in Turkey, 4848 students from 170 schools took the test in PISA 2012. The data of the study was comprised of the students' reading literacy performance and the questionnaire that the school principals responded in Korea, Mexico and Turkey in PISA 2012. Indices for the principals in Korea, Mexico and Turkey on framing and communicating the school's goals, curricular development, instructional leadership, promoting instructional improvement and professional development and teacher participation in leadership are calculated. The levels of schools' autonomy were calculated via scaled indices to analyze the autonomy of the schools over resource allocation and academic and program evaluation. Stepwise multiple regressions were used to indicate the effects of principal leadership and school autonomy on students' reading performance.

The study revealed that school principals in Mexico and Turkey which have low level of performance in PISA 2012, showed leadership more frequently than the ones in Korea, high-performing country. It has seen that the principals in Turkey activated the roles related to framing and communicating the school's goals more frequently than the principals in Korea and in Mexico. The principals in Turkey have a higher level of instructional leadership when compared with OECD countries and the principals in Korea and in Mexico have a lower level of instructional leadership compared with OECD average. The study concluded that the schools in Korea, Mexico and Turkey did have no autonomy over resource allocation. On the other hand, the schools in Korea had more autonomy over academic and program evaluation than the schools in Mexico and Turkey. It was concluded that in Korea there was no statistically significant relationship between principal leadership and students' reading performance in Korea but there was a statistically significant positive relationship between autonomy over course book selection and students' reading performance and this autonomy explained approximately %4 of the total variance in students' reading performance. In Mexico, there was a statistically moderate positive relationship between teacher participation in leadership and promoting instructional improvement, professional development, the autonomy over teacher recruitment, course book selection, student admissions, teacher salary increase, students' assessment, disciplinary regulations and students' reading performance and these factors explained 25% of the total variance in students' reading performance. In Turkey, there was a statistically moderate positive relationship between both the autonomy over student admissions, disciplinary regulations, teacher recruitment, teacher participation in leadership and the students' reading performance. These factors related to school autonomy explained approximately %18,5 of the total variance in students' reading performance.

It has seen that in Turkey, much more changes have been occurred related to principal selection, appointee and continuous training program and especially selection criteria has changed many times before. These frequently changes indicate that professional implementation has not been followed. Some suggestion could be made for Turkey in the light of the findings of the study. Principal training program should be provided to principal candidates and these programs should focus on building leadership capacity. After appointed to school, principals should take continuous training programs. In addition to these, in Turkey, principals should be given more autonomy over teacher recruitment, course book selection and teacher salary increase or at least an attempt should be started to implement these changes including the level of school autonomy. Also, this study focused on reading results leaving math and science literacy for future analysis. The findings of this study are based on only the data of PISA 2012 so it is thought to be beneficial to examine steady differences or similarities between the OECD countries and partner countries over extensive time using PISA data or other international test results. The study focused on the effects of principal leadership and school autonomy on students' performance, besides these, the effect of other factors related to students, teachers and schools such as school climate, school policies should be analyzed.

Ek-1

Yönetici Liderliğini Oluşturan Maddelerin Parametre Tahminleri

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı için madde parametreleri Tablo 1’de verilmiştir. Delta değerleri maddelerin güçlükleri hakkında bilgi vermektedir (OECD, 2014b, s. 346). Değer yükseldikçe madde gücü artarken değer azaldıkça madde gücü azalmaktadır.

Tablo 1. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı için madde parametreleri (LOABP)

Madde	Aşağıda okul yönetimi ile ilgili ifadeler verilmiştir. 2010-2011 eğitim-öğretim yılı süresince bu ifadelerde belirtilen etkinliklerin ve davranışların okulunuzda gerçekleşme sıklığını belirtiniz.	Parametre Tahminleri				
		Delta	tau_1	tau_2	tau_3	tau_4
SC34Q02	b) Okulun eğitim amaçlarını geliştirmek için öğrenci performans sonuçlarını kullanırım.	0.31712	-2.73434	-0.48319	0.82003	1.64976
SC34Q03	c) Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin, okulun eğitim amaçlarına uygun olmasını sağlarım.	0.11488	-2.76262	-0.43718	0.54590	1.62237
SC34Q04	d) Öğretmenlerin okulun eğitim amaçlarına uygun olarak çalışmasını sağlarım.	-0.51262	-2.75791	-0.45630	0.55446	1.57012
SC34Q14	n) Öğretmenler kurulu toplantılarında okulun akademik amaçlarını öğretmenlerle birlikte tartışırım.	0.08100	-3.10596	-1.10527	0.23969	1.96756

Kaynak: OECD, (2014b), PISA 2012 Technical Report, OECD, Table 16.71

Öğretimsel Liderlik için madde parametreleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretimsel liderlik için madde parametreleri (LOL)

Madde	Aşağıda okul yönetimi ile ilgili ifadeler verilmiştir. 2010-2011 eğitim-öğretim yılı süresince bu ifadelerde belirtilen etkinliklerin ve davranışların okulunuzda gerçekleşme sıklığını belirtiniz.	Parametre Tahminleri				
		Delta	tau_1	tau_2	tau_3	tau_4
SC34Q05	e) Son yıllardaki eğitim araştırmalarına dayalı öğretim uygulamalarını teşvik ederim.	0.38344	-2.46672	-0.40380	0.40411	1.57547
SC34Q06	f) Öğrencileri aktif olarak öğrenmeye katılan öğretmenleri överim.	-0.27321	-2.21641	-0.76191	0.25683	1.38666
SC34Q08	h) Öğretmenlerin dikkatini, öğrencilerin eleştirel ve sosyal kapasitelerinin geliştirilmesinin önemi üzerine çekerim.	-0.11000	-2.51090	-0.71637	0.31297	1.45357

Kaynak: OECD, (2014b), PISA 2012 Technical Report, OECD, Table 16.72

Öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etme için madde parametreleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretimin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimi teşvik etme için madde parametreleri (OIMG)

Madde	Aşağıda okul yönetimi ile ilgili ifadeler verilmiştir. 2010-2011 eğitim-öğretim yılı süresince bu ifadelerde belirtilen etkinliklerin ve davranışların okulunuzda gerçekleşme sıklığını belirtiniz.	Parametre Tahminleri				
		Delta	tau_1	tau_2	tau_3	tau_4
SC34Q07	g) Öğretmen, sınıfı ile ilgili bir problem yaşadığında, sorunları tartışmak için sorumluluğu alırım.	0.27416	-2.71542	-0.96912	0.15629	1.52112
SC34Q09	i) Sınıflarda dersi engelleyen davranışlara dikkat ederim.	-0.22389	-2.01263	-0.83660	-0.01204	1.19856
SC34Q13	m) Öğretmenin, sınıfıyla ilgili bir problemi olduğunda problemi birlikte çözeriz.	-0.05000	-2.63794	-1.08801	0.15253	1.50377

Kaynak: OECD, (2014b), PISA 2012 Technical Report, OECD, Table 16.73

Liderliğe öğretmen katılımı için madde parametreleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Liderliğe öğretmen katılımı için madde parametreleri (LOK)

Madde	Aşağıda okul yönetimi ile ilgili ifadeler verilmiştir. 2010-2011 eğitim-öğretim yılı süresince bu ifadelerde belirtilen etkinliklerin ve davranışların okulunuzda gerçekleşme sıklığını belirtiniz.	Parametre Tahminleri				
		Delta	tau_1	tau_2	tau_3	tau_4
SC34Q10	j) Okul çalışanlarının okuldaki karar alma sürecine katılmaları için fırsat sağlıyorum.	-0.38465	-2.80658	-1.23150	0.27523	1.79014
SC34Q11	k) Sürekli gelişim için, okul kültürünün oluşturulmasına yardım etmeleri konusunda öğretmenleri teşvik ederim.	-0.53890	-2.76802	-0.97913	0.41103	1.63530
SC34Q12	l) Öğretmenlerin, yönetim uygulamalarının değerlendirilmesine katılmalarını sağlıyorum.	0.92400	-2.63863	-0.35591	0.18107	1.50275

Kaynak: OECD, (2014b), PISA 2012 Technical Report, OECD, Table 16.74

Ek-2

Okul Özerkliğini Oluşturan Maddeler ve Parametre Tahminleri

Parametre tahminleri, en kolay madde olan “Öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulması” maddesi ($\delta = -2.06$), bu etkinliğin okulda genellikle yapıldığını göstermektedir. En zor madde, “Öğretmenlerin ilk maaşlarının belirlenmesi” ($\delta = 2.88$) de bu etkinliğin genellikle yerel ya da ulusal otoriteler tarafından yapıldığını göstermektedir (OECD, 2014b).

Okul özerkliğini oluşturan maddeler ve parametre tahminleri Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Okul özerkliğini oluşturan maddeler ve parametre tahminleri

Maddeler	Okulunuzda, aşağıdaki görevlerden kimler önemli ölçüde sorumludur?	Parametre Tahminleri Delta
SC33Q01	İşe alınacak öğretmenlerin seçilmesi	-0.08692
SC33Q02	Öğretmenlerin işten çıkarılması	0.47358
SC33Q03	Öğretmenlerin ilk maaşlarının belirlenmesi	2.87671
SC33Q04	Öğretmenlerin ilk maaşlarının belirlenmesi	2.49770
SC33Q05	Okul bütçesinin oluşturulması	0.15668
SC33Q06	Okul içi bütçe dağılımına karar verilmesi	-1.59541
SC33Q07	Öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulması	-2.05562
SC33Q08	Öğrenci değerlendirme yönetmeliklerinin oluşturulması	-0.85521
SC33Q09	Öğrencilerin okula kabullerinin onaylanması	-0.77633
SC33Q10	Okutulacak ders kitaplarının seçilmesi	-0.91927
SC33Q11	Ders içeriğinin belirlenmesi	0.28079
SC33Q12	Hangi derslerin okutulacağına karar verilmesi	0.00300

Kaynak: OECD, (2014b), PISA 2012 Technical Report, OECD, Table 16.75