



Okullarda Kolektif Sorumluluğun Anlam ve Doğası: Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri

The Meaning and Nature of Collective Responsibility in Schools: Teacher and School Administrator Opinions

Ferudun Sezgin^{a*}, Mehtap Naillioğlu Kaymak^b, Emine Doğan^a

^aGazi University, Ankara, Turkey

^bŞehit Mehmet Karakaşoğlu Vocational and Technical Anatolian High School, Ankara, Turkey

Abstract

In this research, the meaning and nature of collective responsibility concept, functions it undertakes, factors that improve or prevent the collective responsibility in school and suggestions aimed at enhancing collective responsibility were analysed with opinions of school administrators and teachers. Qualitative research method and phenomenology design were adopted, and maximum diversity and criterion sampling techniques were used. Ten school administrators, 15 teachers working in Kahramanmaraş city centre were included in study group. Semi-structured interview form developed by researchers was used. As data analysis technique, descriptive analysis was used. According to the results of the research; school administrators and teachers have defined collective responsibility as cooperation and sharing of responsibility by everyone in school. Participants stated that collective responsibility has important functions such as creating a positive climate in school and improving student achievement. In addition, participants believed that a culture that enables participation in activities and opens school communication channels has developed collective responsibility; they also stated that some factors such as loss of activeness of older teachers, crowded schools, adoption of only respective students, irresponsibility, competition-jealousy environment, classification of the school and classrooms as levels based on academical success prevent collective responsibility. Good communication skills and social relations of administrators, organisation of collective activities, increasing teacher quality/competence, decreasing executive circulation, fulfilling individual responsibility first, valuing teachers and increasing reputation were presented as suggestions for improving collective responsibility.

Keywords: Responsibility, Collective Responsibility, School Administrator, Teacher

Öz

Bu araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre kolektif sorumluluk kavramının anlam ve doğası, kavramın yüklendiği işlevler, okulda kolektif sorumluluğu geliştiren ve engelleyen faktörler ve kolektif sorumluluğu geliştirmeye yönelik öneriler incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemi ve olgubilim deseni benimsenen çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Kahramanmaraş il merkezinde görev yapan 10 okul yöneticisi ve 15 öğretmen çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri çözümleme tekniği olarak betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; okul yöneticileri ve öğretmenler, kolektif sorumluluğu işbirliği ve sorumluluğun okulda herkes tarafından paylaşılması olarak tanımlamıştır. Katılımcılar kolektif sorumluluğun okulda olumlu iklim oluşturma, öğrenci başarısını artırma gibi önemli işlevler üstlendiğini belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar, etkinliklere katılmayı sağlayan ve okul iletişim kanallarını açan bir kültürün kolektif sorumluluğu geliştirdiğini; ileri yaş öğretmenlerin aktifliğini yitirmesi, sadece kendi öğrencisini sahiplenme, sorumsuzluk, rekabet ve kıskançlık ortamı gibi bazı faktörlerin kolektif sorumluluğu engellediğini ifade etmiştir. Yöneticinin iletişim becerileri ve sosyal ilişkilerinin iyi olması, kolektif etkinlikler düzenlenmesi, öğretmen kalitesi/yeterliğinin artırılması, yönetici

*ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: Prof. Dr. Ferudun Sezgin, Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Gazi University, Ankara, Turkey, E-mail address: ferudun@gazi.edu.tr, Tel: +90 (312) 202 17 81. ORCID ID: 0000-0002-7645-264X.

^bDr. Mehtap Naillioğlu Kaymak, Şehit Mehmet Karakaşoğlu Vocational and Technical Anatolian High School, Ministry of National Education, Ankara, Turkey, E-mail address: mehtapnaillioğlu@hotmail.com, Tel: +90 (312) 357 01 44. ORCID ID: 0000-0001-6595-3329.

^cEmine Doğan, Graduate School of Educational Sciences, Gazi University, Ankara, Turkey, E-mail address: dgnem@gmail.com, Tel: +90 (506) 277 87 36. ORCID ID: 0000-0002-1333-3096.

Received Date: January 1st, 2020. Acceptance Date: March 15th, 2020.

sirkülasyonunun azaltılması, öncelikle bireysel sorumluluğun yerine getirilmesi, öğretmene değer verilmesi ve itibarının artırılması kolektif sorumluluğun geliştirilmesine yönelik önerilerdir.

Anahtar Kelimeler: Sorumluluk, kolektif sorumluluk, okul yöneticisi, öğretmen

© 2020 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

1. Giriş

Eğitim politikalarının çoğu okulda yönetici ve öğretmenler tarafından işbirlikçi bir kültür oluşturulmasını vurgular. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2023 Eğitim Vizyonu Raporu (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018), öğrencilerin öğrenmesiyle ilgili tüm aktörlerin okulu iyileştirme çalışmalarında yer alacağı Okul Gelişim Modelinden bahsetmektedir. Modelde paylaşım temelli bir anlayış temelinde öğretmenlerin meslektaşları ile yardımlaşma, deneyimlerini paylaşma ve destek olma davranışlarına yönelik kolektif sorumluluk vurgulanmaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin mesleki çalışmalarında kolektif çalışma ve sorumluluk duygularının geliştirilmesini amaçlayan imkanların artırılması ile okul ortamında sorumluluk duygusunun yaygınlaştırılması kabul gören bir yaklaşımdır (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu ve Easton 2010; Coburn ve Russell, 2008).

Kolektif sorumluluk; yönetici ve öğretmenlerin öğretimin uğraşmaya değer olduğunu kabul ederek, okul sorumluluklarını sahiplenmeleri ve öğrencilerinin öğrenmeleri için sorumluluk üstlenmeye gönüllü olmalarıdır (Hairston, 2016; Logerfo ve Goodardes, 2008; Wu, Hoy ve Tarter, 2013). Bu bağlamda, Walstrom ve Louis (2008, s. 466) kolektif sorumluluk kavramını “öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine sağladıkları katkıları, meslektaşlarıyla paylaşma zorunluluğuna olan inançları” olarak tanımlayarak hem öğretmen hem de öğrenci öğrenmesi için sorumlulukların paylaşılmasını vurgulamıştır. Kolektif sorumluluğun işlevleri, tüm öğrencilerin öğrenmesinden sorumlu olma, öğretim için yüksek standartlar belirlemekten sorumlu olma, birbirlerine yardım etmekten sorumlu olma ve öğrenci başarısını sağlamaktan sorumlu olmadır (Wu, 2013). Kolektif sorumluluk öğrenci başarısı ile olumlu ve doğrudan bir ilişkiye sahiptir (Wu vd., 2013). Lee ve Smith (1996) araştırmalarında bir okulda öğretmenlerin, öğrenci öğrenmesini geliştirmeye yönelik çabalarının etkili olduğuna inandıklarında, hep birlikte çabalarını artırdıklarını tespit etmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin öğrencilerin özgeçmişlerine ve sosyal sınıflarına bakmaksızın, öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk üstlendiklerini, hatta düşük sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerle daha fazla ilgilendiklerini göstermektedir.

Kolektif sorumluluğun yüklendiği işlevler ile ilgili yapılan araştırmalarda, kolektif sorumluluğun öğrenci başarısını artırmanın yanı sıra, etik ikilemlerin anlaşılmasını sağladığı (Marino, 2000), okul reformu ve örgütsel değişime kaynaklık ettiği (Newmann, King ve Youngs, 2000), kolektif etkinlik duygusu ile örgütsel kapasiteyi geliştirdiği (Kruse, Louis ve Bryk, 1995), acemi öğretmenlerin deneyimli mentor öğretmenleri ile etkileşimlerini artırarak okula uyumlarını sağladığı (Qian, Youngs, ve Frank, 2013), işbirliğini geliştirdiği, dışlanmayı ve ekran baskısını azalttığı ve hesap verebilirliği artırdığı (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas ve Wallace, 2005) görülmüştür. Whalan’a (2012) göre kolektif sorumluluk ile yakından ilişkili olan beş kavram, mesleki topluluk, mesleki gelişim, ilişkisel güven, öğretmen etkililiği ve hesap verebilirliktir.

Kolektif sorumluluğa ilişkin bağlamsal çalışmalarda kolektif sorumluluğun, öğretmen-yönetici güveni ve paylaşılan liderlik (Wahlstrom ve Louis, 2008), akademik iyimserlik (Diamond vd., 2004; Logerfo ve Goodard, 2008; Wu vd., 2013), okul iklimi (Hairston, 2016), dönüşümcü liderlik (Vanblaere ve Devos, 2016), okul liderliği (Park, Lee ve Cooc, 2018) ve örgütsel vatandaşlıkla pozitif ilişkili olduğu (Wu, 2012; Wu vd., 2013) belirtilmiştir. Literatürde okullarda kolektif kültür geliştirme çabalarını engelleyen faktörler, dışlanma, alınganlık (Bryk ve Schneider, 2002), karmaşıklık, mesleki topluluk oluşturmak için harcanan zaman (Achinstein, 2002; Grossman, Wineburg ve Woolworth, 2000) ve örgütsel parçalanma (Newmann vd., 2000) olarak tanımlanmıştır. Mesleki gelişim, toplu mücadele, mesleki topluluk, ilişkisel güven ve pedagojik liderliğin kolektif sorumluluğu geliştirdiği, bu koşulların olmayışının da kolektif sorumluluğu engellediği tespit edilmiştir (Whalan, 2012). Bu bağlamda okulda öğrenme ve öğretme üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülen kolektif sorumluluğu okul ortamında destekleyen ve engelleyen faktörlerin araştırılması önemli görülmektedir.

Kolektif sorumluluk duygusunun yeşermesi ve gelişmesi için ortak bir öğrenme ve gelişme ekosistemi oluşturulmalıdır. Okul liderliği, okul kapasitesinin geliştirilmesinde kritiktir. Okul kapasitesinin oluşturulmasında müdür, okul kültürü ve mesleki gelişim tasarımı üzerinde ve öğretmenlerin kolektif sorumluluk konusundaki perspektiflerinin geliştirilmesinde güçlü bir etkiye sahiptir (Newmann, 2000; Whalan, 2012). Çalışmalar kolektif sorumluluğun okullarda olumlu katkısını dile getirmekte ve yönetici desteğinin gerekliliğini göstermektedir. Ancak literatürde kolektif sorumluluğa ilişkin yönetici görüşlerini içeren sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Gerçekleştirilen bu çalışma kolektif sorumluluğun ülkemizde öğretmen ve yönetici görüşlerine göre ele alındığı ve eğitim örgütlerindeki kolektif sorumluluğa bakış açılarını bir arada inceleyen ilk çalışmadır. Çalışma Türkiye’de kolektif sorumluluğun öğretmen ve okul yöneticileri tarafından nasıl algılandığına ilişkin karşılaştırmalı bir bakış

açısı sunmaktadır. Ayrıca çalışma kavramının kapsamının belirginleştirilmesine, okullardaki etkilerinin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunabilir. Öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için kolektif sorumluluğu etkileyen faktörleri anlamada yardımcı olabilir. Çalışma sonuçlarının eğitimde politika yapıcılara, okul yöneticileri ve öğretmenlere uygulamaya dönük bulgular sağlayarak literatüre katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu araştırmanın okullarda kolektif sorumluluğun geliştirilmesine katkı sunacağı ve pozitif çıkarımlara götüreceğine inanılmaktadır. Çalışmada genel amaç; ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin mesleki tutumlarını yansıtan bir okul normu olarak kolektif sorumluluğun anlam ve doğasını, yüklediği işlevleri, etkilendiği faktörleri ve okullarda kolektif sorumluluğun geliştirilmesine yönelik öneri ve görüşlerini belirlemektir. Çalışmanın alt amaçlarına yönelik sorular şu şekildedir:

1. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin kolektif sorumluluk kavramına ilişkin tanımlamaları ve kavramsallaştırmaları nasıldır?
2. Okul yöneticisi ve öğretmenler öğrenci başarısı ve okulun etkililiği açısından kolektif sorumluluk kavramına nasıl bir önem ve işlev yüklemektedirler?
3. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerine göre okulda kolektif sorumluluğu geliştiren ve engelleyen etkenler nelerdir?
4. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin okullarda kolektif sorumluluğun oluşturulmasına ve geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin kolektif sorumluluk hakkındaki düşüncelerini derinlemesine incelemeyi hedefleyen araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada kolektif sorumluluk olgusunun öğretmenler ve yöneticiler için tanım ve anlamının, kolektif sorumluluk olgusunu geliştiren veya engelleyen etkenlerin ve de bu olgunun geliştirilmesine ilişkin önerilerin olgubilim (fenomenoloji) deseni ile ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Olgubilim çalışmaları farkında olunan fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir görüşe sahip olmadığımız olgulara odaklanılmasını sağlar (Cropley, 2002).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma katılımcıları, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş şehir merkezinde ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenler ve okul yöneticileridir. Ancak il merkezinde görev yapan sınırlı sayıda kadın yönetici bulunduğu ve bunlardan sadece ikisi gönüllü olduğu için çalışmadaki kadın yönetici sayısı iki olarak kalmıştır. Olgubilim araştırması, araştırılan olayla ilgili yaşanmış deneyimlere sahip bireyler ile yapılmalı ve bireyler deneyimlerini açıkça ifade etmelidir (Creswel, 2013). Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örneklem (okulunda en az bir yıldır çalışıyor olma) ve maksimum çeşitlilik dikkate alınmıştır. Ölçüt örnekleme koşullarına uyan öğretmen ve okul yöneticilerinin cinsiyet, yaş ve kıdem yılı aralığı özellikleri göz önünde bulundurularak örnekleme çeşitlenmesi sağlanmıştır (Tablo 1). Öğretmenlerin yaklaşık dörtte birinin, yaşı 43 ile 47 yaş aralığında ve kıdem yılı 14 ile 19 yıl aralığındadır. Diğerleri farklı yaş ve kıdem yılı aralıklarında dağılım göstermişlerdir. Okul yöneticilerinin yarısının yaşı 38 ile 47 yaş aralığında ve kıdem yılı 14 ile 19 yıl aralığındadır.

Tablo 1
Yönetici ve Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		Öğretmen (n = 15)	Yönetici (n = 10)
Cinsiyet	Kadın	8	2
	Erkek	7	8
Yaş aralığı	28-32	3	2
	33-37	2	1
	38-42	3	3
	43-47	4	2
	48-52	2	1
	53-58	1	1
Kıdem yılı aralığı	2-4	1	1
	8-10	2	2
	11-13	3	1
	14 -16	2	3
	17-19	4	2
	20-23	3	1

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşme olgubilim araştırmalarında önemli bir veri toplama aracıdır (Fraenkel ve Wallen, 2008). Çalışmada kullanılan görüşme formu araştırmacılar tarafından, görüşmecinin düşüncelerini ifade etmesi amacıyla oluşturulmuştur. Form hazırlama aşamalarında (i) yabancı ve yerli yayınlar incelenmiş, beş soru oluşturulmuş, (ii) beş soruluk görüşme formu için uzman görüşleri istenmiş, (iii) form hakkında çalışma grubu dışında bir öğretmen ve yöneticinin görüşleri ile kapsam geçerliği sağlanmış ve (iv) bu kontrolün ardından yakın anlamlar içeren iki sorudan biri çıkarılarak dört soruluk görüşme formu oluşturulmuştur. Nihai görüşme formunda araştırmacının görüşme esnasında yararlandığı ana soruların yanında sorunun daha iyi anlaşılması için sonda soruları da içeren bir form daha hazırlanmıştır. Böylelikle katılımcıların görüşleri kısıtlama olmadan aktarılmıştır. Gönüllü katılımcıların, yüz yüze görüşmelerde görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplar ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir (ortalama süre 20 dakika). Ses kayıtlarının deşifreleri yapılmıştır. Okul kadın yöneticilerine (KY1, KY2...), erkek yöneticilerine (EY1, EY2...), kadın öğretmenlere (KÖ1, KÖ2...), erkek öğretmenlere (EÖ1, EÖ2...) kısaltması ile birer kod verilerek yapılan deşifreler yazı formatına dönüştürülmüş ve bir tablolama programında toplanmıştır. Yazılı notlarda eksik veya hatalı yazımlar kontrol edilmiştir. Çalışmanın alt amaçlarıyla uyumlu dört tema kapsamında, kategoriler ve kodlar belirlenmiştir. Nitel veri çözümleme tekniklerinden betimsel analiz verilerin analizinde kullanılmıştır.

3. Bulgular

Çalışmada elde edilen bulgular alt problemlerin sırası dikkate alınarak aşağıda tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca çalışma grubunda yer alan kişilerin dikkat çekici ifadeleri eklenmiştir. Katılımcılara tema 1 kapsamında “Kolektif sorumluluk kavramı sizin için ne anlam ifade etmektedir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen ve yöneticiler, “iş birliği” ve “sorumluluk paylaşımı” ortak kategorilerinde Tablo 2’de görülen kodlarla kolektif sorumluluk kavramının anlamına ilişkin tanımlamalar yapmışlardır. Bu iki kategoride yönetici ve öğretmenler kolektif sorumluluk kavramına ilişkin birbirine yakın görüşler belirtmiş ve benzer tanımlar kullanmışlardır. Ancak öğretmenler, “rahat - güçlü iletişim” ve “sorumlu hissetme” kategorilerinde ve yöneticiler ise “ortak amaç için çaba” kategorisinde Tablo 2’de görülen kodlarla ortak olmayan kategorilerde farklı tanımlamalar yapmışlardır. Kolektif sorumluluk kavramının anlam ve doğasına ilişkin görüşlerin bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Okuldaki tüm paydaşların okulun bütün uygulama ve işleyişine ortak olmasıdır.” (EÖ1)

“Bir elin nesi ve iki elin sesi var” (KÖ5)

“Sorumluluğun bir kişiye değil herkese ait olması” (KÖ8)

“Birlikte bir iş yapabilme becerisidir.” (EY5)

“Öğretmenler arası irtibatın güçlü olması, devamlı fikir alışverişinde bulunulması.” (EÖ3)

Tablo 2
Kolektif Sorumluluk Kavramının Anlamına Yönelik Bulgular

Kategori	Öğretmen Görüşleri (n = 15)		Yönetici Görüşleri (n = 10)	
	Kodlar	Katılımcı	Kodlar	Katılımcı
İş birliği	İş bölümü, koordineli/takım halinde çalışma, uyum içinde olma, biz bilinci, öğretmen, idareci ve velinin eğitim için ortaklığı, ortak çaba	KÖ1, EÖ2, KÖ2, EÖ3, KÖ5, EÖ4, KÖ7, EÖ5, EÖ6	Birlikte iş yapma (STK'lar dahil), ortak çaba, takım ruhu, biz anlayışı, veli idareci ve öğretmenin birlikte hareketi	EY1, EY3, EY4, EY5, EY6
Sorumluluk paylaşımı	Beraber taşın altına el koyma, işleyişe ortak olma, her bireyin sürece dahil olması	KÖ2, EÖ1, KÖ3, EÖ7, KÖ6, KÖ7	Sorumluluğun ortak paylaşımı - bölüşümü	EY2, KY2, EY7, EY8
Rahat-güçlü iletişim	Çekinmeden konuşabilme, güçlü irtibat, devamlı fikir alışverişi	EÖ2, EÖ3	--	--
Sorumlu hissetme	Kendini sorumlu hissedip bu yönde etkinliklerde bulunma	EÖ1	--	--
Ortak amaç için çaba	-	-	Herkesin ortak amaç için çabalaması	EY3

Katılımcılara tema 2 kapsamında “Okulun etkililiği ve öğrenci başarısı açısından kolektif sorumluluk kavramı nasıl bir işlev yüklenmektedir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen ve yöneticiler, “iklimi olumlulaştırma, öğrenci başarısını artırma, olumlu duygular oluşturma, aidiyet duygusu geliştirme, verimliliği-etkililiği artırma, çalışanlarda iş birliği geliştirme, fedakârlık, gönüllü veli katılımı, görüş zenginliği oluşturma” ortak kategorilerinde Tablo 3’te görülen kodlarla kolektif sorumluluk kavramının yüklendiği işlevlere ilişkin benzer tanımlamalar yapmışlardır.

Tablo 3. Okulun Etkililiği ve Öğrenci Başarısı Açısından Kolektif Sorumluluğun Yüklendiği İşlevlere Yönelik Bulgular

Kategori	Öğretmen Görüşleri (n = 15)		Yönetici Görüşleri (n = 10)	
	Kodlar	Katılımcı	Kodlar	Katılımcı
İklimi olumlulaştırma	Destekleyici-geliştirici iklim, mutluluk, başarılı, keyifli iş doyumunu yüksek ortam, dinamik kültür, birbirine tahammül etme, değerli hissettirme	KÖ2, EÖ1, KÖ4, EÖ5, KÖ6, EÖ6, KÖ7, EÖ7, KÖ8	Destekleyici-paylaşımcı kültür, işini seven heyecanlı okula gelen öğretmenler, mutlu ve huzurlu aile ortamı, samimi ve güler yüzlü ortam	EY1, EY2, EY6, EY7, EY8
Öğrenci başarısını artırma	Başarıya olumlu yansımaya, başarıyı artırma, yüksek hedefler koyma, akademik gelişimi sağlama	KÖ2, EÖ6, KÖ3, EÖ7, KÖ4, KÖ6	Başarı artışı, yüksek hedeflerin gerçekleşmesi, öğretmenin başarıya inancı	EY1, EY2, EY4, EY5, EY7
Olumlu duygular oluşturma	Başarıyı hissetme ve kendini gösterme imkânı sunma, keyif verme, sevgi, saygı ve değerli hissetme	KÖ1, EÖ7, KÖ3, KÖ7	Sevgi ve saygı artırma	KY2
Kelebek etkisi oluşturma	Çevreye yayılma, okula yansımaya, başkalarını etkileme, kelebek etkisi oluşturma	KÖ3, EÖ4, KÖ4, EÖ7	--	--
Aidiyet duygusu geliştirme	Öğretmen ve öğrenci aidiyeti, öğrenci öğrenmesine adama, işe adama, sahiplenme	KÖ1, EÖ1, KÖ6	Birlik ve beraberlik sağlama, aitlik hissi oluşturma	KY2, EY8
Verimliliği-etkililiği artırma	Etkililiği, verimliliği artırma	KÖ2, KÖ3, KÖ6	Etkililiği ve verimliliği artırma, sorunları çözmeye yardımcı olma	EY1, EY4, EY7
Erdemli ve nazik olunmasını sağlama	Nezaketle karşılama, bilişsel düzeyi yüksek davranışlar sergileme	KÖ1, EÖ6, KÖ7	--	--
Motivasyonu artırma	Motivasyonu olumlu etkileme, motive olma	KÖ6, EÖ5, KÖ7	--	--

Çalışanlarda iş birliği geliştirme	İş birliği geliştirme, personel açığının belli olmaması	KÖ3, EÖ5	İş birliği, performansı zayıf çalışan boşluğunu doldurma	EY1, EY4, EY8
Farklılıklara saygı	Düşünce farklılıklarına saygı	KÖ4, KÖ8	--	--
Paylaşımı artırma	Paylaşımı artırma	KÖ4, KÖ5	--	--
Fedakârlık	Fedakarlığı bilme	EÖ7	Fedakarlığın devreye girmesi, fedakârlık oluşturma, özveri ile çalışma	EY2, EY5, KY2
Gönüllü veli katılımı	Velinin gönüllü katılımı	EÖ6	Velinin gönüllü katılımı, okul aile birliğinde gayretli olma	EY2, EY3
Görüş zenginliği oluşturma	Farklı düşünme tarzlarını ortaya çıkarma	KÖ3	Yaratıcı fikirleri ortaya çıkarma	EY4
Her bir öğrencinin öğrenebileceği inancı oluşturma	Her bir öğrencinin öğrenebileceğine inancı artırma	EÖ1	--	--
Yardımlaşma	--	--	Yardımlaşma, ortak müdahale etme	EY2, EY3, EY4, EY8
Uyum sağlama	--	--	Yeniliğe hızla adapte olma, ortama uyum sağlama	EY3, EY8

Katılımcılar kolektif sorumluluğun okullarda olumlu bir işlev yüklediğini ve gerekli olduğunu belirtmektedir. Ancak öğretmenler, “kelebek etkisi oluşturma, erdemli ve nazik olunmasını sağlama, motivasyonu artırma, farklılıklara saygı, paylaşımı artırma, her bir öğrencinin öğrenebileceği inancı oluşturma,” kategorilerinde ve yöneticiler ise “yardımlaşma ve uyum sağlama” kategorilerinde Tablo 3’te görülen kodlarla ortak olmayan kategorilerde kolektif sorumluluk kavramının yüklediği işlevlere ilişkin farklı tanımlamalar yapmıştır.

Kolektif sorumluluğun yüklediği işlevlere ilişkin tanımlamalarda, öğretmenler bireysel faktörleri vurgularken, yöneticiler örgütsel faktörleri vurgulamıştır. Kolektif sorumluluğun okullarında yüklediği işlevlere ilişkin görüşlerin bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Birliktelik ruhu içinde farklı düşünme tarzları ortaya çıkabilir, sizin aklınıza gelmeyen onun aklına gelebilir.” (KÖ3)

“Kolektif sorumluluk olsa başta öğrenci kendini değerli ve özel hissedecek. Öğretmen de kendini değerli hissedecek (...) Kişinin pozitif ruh hali, çevresindekilere muhakkak yansıtacaktır. Öğretmen akademik olarak kendini geliştirmeye çalışacak daha farklı yerlere taşımaya çalışacaktır.” (EÖ7)

“Kolektif sorumluluk okulun etkililiği ve öğrenci başarısı açısından “lokomotif” özelliği gösterir... istedik düzeyde performans göstermeyen çalışanların oluşturduğu boşluğu doldurur.” (EY1)

“KADEP Değerler eğitimi kapsamında bir köy bulduk. Eşya ve para topladık (...) Bir süre hep öğretmenler odasında bu kardeş okul konuşuldu. (...) Kesinlikle yardımlaşma, fikir alıp verme konusunda güzel şeyler oldu. (...) Kelebek etkisi gibi huzurlu bir atmosferin oluşmasına neden oldu.” (EY4)

“Okulda aile kavramı oluşur. Aitlik hissi oluşuyor. Samimiyet başlıyor.” (EY8)

Katılımcılara tema 3 kapsamında “Kolektif sorumluluğu geliştiren ve engelleyen faktörler nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4 ve Tablo 5’te geliştiren ve engelleyen faktörlere ilişkin kategoriler ve kodlar verilmiştir. Öğretmen ve yöneticiler, “güçlü iletişim, ortak değer, hedef ve inançların artırılması ve etkin katılım” ortak kategorilerinde Tablo 4’te görülen kodlarla kolektif sorumluluğu geliştiren faktörleri tanımlamışlardır. Ortak kategorilerde katılımcılar kolektif kültüre vurgu yapmışlardır. Ancak öğretmenler, “ödül gücü kullanılması ve yönetici yönlendirmesi” kategorilerinde ve yöneticiler “dış paydaşlarla etkileşim” kategorisinde Tablo 4’te görülen kodlarla ortak olmayan kategorilerde farklı tanımlamalar yapmışlardır. Yalnızca öğretmenlere ait görüşlerde, öğretmenler kolektif kültürün oluşturulmasında ve artırılmasında yöneticilerin önemli rolleri olduğunu düşünmekte ve liderlik özelliklerine daha fazla vurgu yapmakta, yöneticiler ise dış paydaşlarla etkileşime vurgu yapmaktadırlar. Kolektif sorumluluğu geliştiren faktörlere ilişkin görüşlerin bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Okulda kolektif kültür varsa yeni gelen bir öğretmende ona uyar. Sosyal etkinlikler ve bu etkinliklere yüksek katılım sağlanıyorsa bu okulda kolektif sorumluluk vardır.” (EÖ2)

“Çevresiyle sürekli etkileşim halinde olmayı gerekli kılan kolektif sorumluluk okulun çevresini cazibe merkezi haline getirir.” (EY1)

Tablo 4
Kolektif Sorumluluğu Geliştiren Faktörlere Yönelik Bulgular

Kategori	Öğretmen Görüşleri (n = 15)		Yönetici Görüşleri (n = 10)	
	Kodlar	Katılımcı	Kodlar	Katılımcı
Güçlü iletişim	Sağlıklı ilişki, iyi iletişim, paydaşlarla iletişim	KÖ1, KÖ6, KÖ7, KÖ8	Açık iletişim, güçlü iletişim	EY1, EY3
Ortak değer, hedef ve inançların artırılması	Birlik olma, birlik ve beraberlik ruhu	EÖ2, KÖ4	Yardımlaşma, aile ortamı, fikir alışverişi, aynı amaç etrafında çalışma, ortak değer ve inanç	EY3, EY4, KY2, EY7
Etkin katılım	Birlikte kutlama, gönüllü katılım	KÖ6, EÖ7	Yüksek katılım, samimi çalışmalar yapma	EY3, EY5
Ödül gücü kullanılması	Ödül kullanma	EÖ3, EÖ6	--	--
Yönetici yönlendirmesi	Yöneticinin harekete geçirmesi, yönetici desteği	KÖ5, EÖ7	--	--
Dış paydaşlarla etkileşim			Aile ile iş birliği, çevre ile etkileşim	EY1, EY8

Öğretmen ve yöneticiler “ileri yaş öğretmenlerin aktifliğini yitirmesi, kalabalık okul, sadece kendi öğrencisini sahiplenme, tetiklenen bireysel rekabet ve kıskançlık ortamı, sorumsuzluk, akademik başarıya göre seviye sınıflandırması ve öğretmenlik mesleğinin itibar kaybı” ortak kategorilerinde Tablo 5’te kolektif sorumluluğu engelleyen faktörleri tanımlamışlardır. Ancak öğretmenler, “bireysel(ci) kültür, göçe bağlı kültür çatışması, velinin müdahalesi, yönetici liyakatsizliği, tek tip kültüre sahip bireyler, sorumluluğun tek kişiye kalması, devlet memuriyetinin verdiği rahatlık, yetersiz çaba” kategorilerinde ve yöneticiler “öğretmen ve yönetici sirkülasyonu, ortak bir amaç olmaması (sınav vb.), yöneticiliğe geçen öğretmenin değişen rolü” kategorilerinde Tablo 5’te görülen kodlarla ortak olmayan kategorilerde farklı tanımlamalar yapmışlardır.

Tablo 5
Kolektif Sorumluluğu Engelleyen Faktörlere Yönelik Bulgular

Kategori	Öğretmen Görüşleri (n = 15)		Yönetici Görüşleri (n = 10)	
	Kodlar	Katılımcı	Kodlar	Katılımcı
Bireysel(ci) kültür	Ben merkezcilik, bireysel yaşam isteği, kendinden sorumlu olma, kültürel yozlaşma	KÖ3, EÖ7, KÖ4, KÖ5	--	--
İleri yaş öğretmenlerinin aktifliğini yitirmesi	İleri yaş öğretmenlerinin aktif olamaması	KÖ5, EÖ4, EÖ6	İleri yaş öğretmenlerinin tükenmişliği	EY1
Kalabalık okul	Fazla öğretmen sayısı, kalabalık sınıf	KÖ5, EÖ6	İkili eğitim, kalabalık sınıf	EY3, EY7
Göçe bağlı kültür çatışması	Suriyeli çocuklar, kültür çatışması	KÖ4, KÖ5	--	--
Sadece kendi öğrencisini sahiplenme	Başkası beni ilgilendirmez yaklaşımı	EÖ2	Sadece derse girer çıkarım, benim görevim değil zihniyeti	EY2, KY1
Tetiklenen bireysel rekabet ve kıskançlık ortamı	Öğretmenler arasında rekabet ve kıskançlık, gruplaşma	KÖ5, KÖ8	Huzursuzluk ortamı, ayırım yapılması	KY1, EY2
Sorumsuzluk	Sorumluluktan kaçma	EÖ6	Sorumluluk bilincinin olmayışı	EY5
Akademik başarıya göre seviye sınıflandırması	Seviye sınıfları	EÖ4	Akademik başarısızlığa yönelik etiketlenme	KY2
Öğretmenlik mesleğinin itibar kaybı	Maddi sıkıntılar	KÖ5	Öğretmenin küçük düşürülmesi	EY7
Velinin müdahalesi	Veli sorgulaması	KÖ5	--	--
Yönetici liyakatsizliği	Liyakatsiz yönetici	KÖ5	--	--

Tek tip kültüre sahip bireyler	Benzer kültüre sahip kişiler	EÖ4	--	--
Sorumluluğun tek kişiye kalması	İşin tek kişiye bırakılması	KÖ8	--	--
Devlet memuriyetinin verdiği rahatlık, yetersiz çaba	Tayin sonrası dinamizmi yitirme	EÖ6	--	--
Öğretmen ve yönetici sirkülasyonu	--	--	Öğretmen tayini, idarecilik süresi,	EY3, EY5, EY6
Ortak bir amaç olmaması (sınav vb.)	--	--	Ortaöğretime giriş sınavının olmadığı sınıf seviyeleri	EY3
Yöneticiliğe geçen öğretmenin değişen rolü	--	--	Öğretmenlikten yöneticiliğe geçildiğinde değişen rol	EY7

Kolektif sorumluluğu engelleyen faktörlere ilişkin görüşlerin bazıları aşağıda sunulmuştur:

“İleri yaş düzeyinde olan öğretmenleri aktif bir kolektif etkinliğin içine katmak çok zor ...öğretmen sayısı çok kalabalık. Ayrıca veli artık çok hesap soruyor.” (KÖ5)

“Okullarda seviye sınıfları öğretmenleri demoralize ediyor, başarısız sınıflara giren öğretmenleri kolektif sorumluluk gerektiren işlere de sokamıyorsunuz.” (EÖ4)

“Bazı okulların %80 i neredeyse Suriyeli öğrenciler olmuş durumda. Öğrenciye bir kere bu yüzden kolektif sorumluluk veremiyoruz. Özellikle her şeyden çabuk sıkılan bir nesille bunu yapmak çok zor.” (KÖ5)

“Okulda ortaklaşa bir kültür olmalı evet ama aynı düşünce yapısına sahip insanlar bazen tembelleşmeye yol açıyor. Önemli olan farklı kültürlerden bir araya gelmiş bireylerde kolektif şuuru oluşturabilmek.” (EÖ4)

“(...) bir iş birçok kişinin sorumluluğuna bırakıldığında en iyi sonuç yerine asgari sonuç çıkıyor. İş bir kişinin sorumluluğuna teslim edildiğinde daha yüksek bir başarı ortaya çıkıyor.” (KÖ8)

“8. sınıflarımızın sınav kaygısı var. Sabah grubunda sınav gibi bir amaç olduğu için daha çok özveri ve iyi iletişim görebiliyoruz. Ortak hedefe yönelebiliyoruz.” (EY3)

“... tecrübe sahibi olmuş belli bir kültürü oluşturmuş yöneticiyi “görevin sonlandı” veya “süren bitti diye alıyorsunuz. Ya da bir öğretmeni burada yetiştiriyorsunuz emek ediyorsunuz ya norm fazlasına düşüyor ya da tayini çıkmış oluyor.” (EY5)

“Öğretmenler son yıllarda çok dışlanıyor. İsteddiği zaman öğrenci öğretmeni sıkıntıya koyacağına farkında. Öğretmenin ve yöneticinin hareket alanını bu kadar kısıtlarsanız belli bir yerden sonra hareket etmez kendini korumaya alır. İnisiyatif almaz.” (EY7)

“BİMER e gidip şikâyet ediyor. (...) kendisinin çıkardığı anlamla söylemişsiniz gibi oraya yazıyor. Oysaki bugüne kadar sorunlar büyütülmeden kendi aramızda çözülyordu. Şimdi bu öğretmeni nasıl motive edeceksin.” (EY7)

“Tüm yöneticiler öğretmenlerden seçiliyor. ... yönetici olunca hemen resmi bir kimliğe bürünüp iletişim azalması yaşanıyor.” (EY7)

“Hem öğretmenler hem de öğrenciler sınavda çıkmayan sosyal faaliyetlerle ilgilenmiyorlar...” (EY7)

Katılımcılara tema 4 kapsamında “Okullarda kolektif sorumluluğun oluşturulması ve geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen ve yöneticiler, “yöneticinin iletişim ve sosyal becerilerinin iyi olması, kolektif etkinlikler düzenlenmesi, öğretmen yeterliğinin - kalitesinin artırılması, sirkülasyonun azaltılması, bireysel sorumluluğun yerine getirilmesi, öğretmene değer verme ve itibarın artırılması” ortak kategorilerinde Tablo 6’da görülen kodlarla kolektif sorumluluğa ilişkin önerileri açıklamışlardır. Ancak öğretmenler, “kararlara ve etkinliklere katılım sağlanması, yönetici niteliklerinin artırılması, öğretmen yetiştirmede kolektif uygulamanın artması, farklılıklara saygı duyulması, tüm öğrencilerin öğrenmesinden sorumlu olunması” ve yöneticiler ise “fiziki ortamın iyileştirilmesi ve öğretmenin inisiyatif alması” kategorilerinde Tablo 6’da görülen kodlarla ortak olmayan kategorilerde farklı öneriler sunmuşlardır. Katılımcıların kolektif sorumluluğa ilişkin önerilerinin bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Öncelikle yöneticinin karşıdaki insanla nasıl diyalog kurulur bunu bilmesi lazım.” (EÖ2)

“Hep birlikte sosyal projeler yapılabilir...Bir faaliyet olduğunda önce emrivaki yaparsın sonra o gele gele alışkanlık haline gelir.” (KÖ3)

“Müdürlük meslekleşmeli. Meslekleşirse okulda daha toparlayıcı olur ve size karşı herhangi bir kıskançlığı da olmaz...Ayrıca yeterliliği tam olanı seç.” (KÖ5)

“Öğretmenler ve idareciler bir eğitime alınıp iyi örnekler gösterilerek özendirilmeli.” (EÖ6)

“Öğretmen seçimlerinde bir kere öğretmenin kişiliğinin de ölçülmesi lazım...Ayrıca üniversitelerde yetiştirilirken orda bu şuur aşılmalı.” (EY5)

“Eğitim bayramların üzerinde durulması lazım. İdareci olarak benim kapım açıktır. Öğretmenlerimle birlik içinde olmayı seviyorum. Bir idareci her şeyden önce iyi bir dinleyici olacak. Onları mutlaka ödüllendiririm. En çok bunun faydasını gördüm.” (KY2)

Tablo 6
Kolektif Sorumluluğun Oluşturulması ve Geliştirilmesine Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Kategori	Öğretmen Görüşleri (n = 15)		Yönetici Görüşleri (n = 10)	
	Kodlar	Katılımcı	Kodlar	Katılımcı
Yöneticinin iletişim ve sosyal becerilerinin iyi olması	Öğretmenleri harekete geçirme ve aktif tutma, yüksek iletişim becerisi, güvene dayalı adil bir ilişki, değer verdiğini hissettirme, öğretmeni sahiplenme, işini severek yapma, sosyal olma, etkili lider olma	EÖ2, KÖ4, KÖ5, KÖ6, EÖ4, KÖ8, EÖ6, EÖ7	Yüksek iletişim becerisi, adil, insancıl, işbirlikçi, motive edici, hoşgörülü ve tarafsız, anlayışlı, iyi bir dinleyici	EY1, EY2, KY1, EY5, KY2,
Kolektif etkinlikler düzenlenmesi	Sosyal projeler yapma, dayanışmayı geliştirme, hizmet içi eğitimlerle kolektif ruh aşılama, kendilerini ifade edebilecekleri ortam oluşturma	KÖ3, KÖ6, EÖ7	Birlik ruhunu oluşturacak eğitimler verme, milli bayramları coşkuyla kutlama	EY6, KY2
Kararlara ve etkinliklere katılım sağlanması	Karar sürecine katılma, etkinliklerde aktif rol alma	KÖ6, KÖ7, EÖ5	--	--
Yönetici niteliklerinin artırılması	Sorumluluk sahibi olma, yüksek lisans yapmış olma	KÖ4, EÖ4	--	--
Mesleki gelişimin sürdürülmesi	Mesleki gelişimin sürekliliği, hayat boyu öğrenmenin sağlanması	KÖ4, EÖ4	--	--
Öğretmen yetiştirmede kolektif uygulamanın artması	--	--	Öğretmenlik uygulaması dersinin üniversitelerde süresinin artırılması, takım çalışmasının öğretilmesi	EY5, EY8
Farklılıklara saygı duyulması	Farklılıklara saygı gösterilmesi, desteklenmesi	EÖ4, EÖ5	--	--
Öğretmen yeterliğinin - kalitesinin artırılması	Yetenekleri dikkate alan sözlü sınav	KÖ4	Öğretmen kalitesinin artması, fedakâr olması, kişiliğin ölçülmesi	EY3, EY5
Sirkülasyonun azaltılması	Yönetici sirkülasyonunun azaltılması	KÖ5	Kurumsal hafızanın korunması	EY6
Tüm öğrencilerin öğrenmesinden sorumlu olunması	Her öğrenci ile ilgilenme	EÖ4	--	--
Bireysel sorumluluğun yerine getirilmesi	Bireysel sorumluluk sahibi olma	EÖ2	Herkesin kendine düşeni yapması	EY6
Öğretmene değer verme ve itibarın artırılması	Öğretmene saygı ve itibar kazandırılması	EÖ4	Değer verme	KY2
Fiziki ortamın iyileştirilmesi	--	--	Çalışma koşullarının iyileştirilmesi, fiziki ortam ve materyal sağlama	EY1, EY4, EY6

4. Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada, kolektif sorumluluk kavramının anlam ve doğası, yüklendiği işlevler, okulda kolektif sorumluluğu geliştiren ve engelleyen faktörler ve kolektif sorumluluğu geliştirmeye ilişkin öneriler yönetici ve öğretmen görüşleri ile irdelenmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenler çalışmada farklı noktalara işaret etmektedir. Bununla beraber, tarafların bazı ortak görüşlere sahip oldukları da bulgularda görülmektedir. Dört tema kapsamında elde edilen bulgular literatür ile çeşitli benzerlik ve farklılıklar göstermektedir.

Okulda iş birliği yapmak ve sorumluluğu herkese paylaşmak öne çıkan kolektif sorumluluk tanımlamalarıdır. Tarafların kolektif sorumluluk kavramının anlamına ilişkin görüşleri birbirleri ve literatürdeki bazı çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (Bolam vd., 2005; Kruse & Louis, 2009). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kolektif sorumluluk kavramının önem ve yüklendiği işlevlere ilişkin ortak görüşlerine ait bulgulara göre; kolektif sorumluluk, öğrenci başarısını artırma, pozitif bir okul iklimi oluşturma, okulda verimliliği ve etkililiği artırma, bireyin kurumuna karşı hissettiği aidiyet duygusunu geliştirme ve çalışanlarda iş birliği geliştirme ve farklı görüşleri birleştirerek fikir zenginliği oluşturma gibi önemli işlevler yüklenmektedir. Bu bulgular kolektif sorumluluğun, öğrenci başarısını (Wu vd., 2013, Wu, 2013; Gant, 2010) ve etkililiğini (Hairston, 2016)) artırdığı, okul iklimi ile kolektif sorumluluk arasında olumlu bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin okulun sosyo-ekonomik dezavantajlarının üstesinden gelmesine yardımcı olduğu (Hairston, 2016), öğretmenlerin, öğrencilerinin başarısı için güçlü bir sorumluluk duygusuna sahip olduğunda, ekstra çaba gösterdiği ve bu çabanın çalışanlar arasında aidiyet duygusunu geliştirdiği (Akiba & Liang, 2016; Louis & Marks, 1998), öğretmenlerin meslektaşları ile işbirliği yapma fırsatı bularak enerji seviyelerini, yaratıcı düşünme kapasitelerini ve verimliliklerini artırmalarını sağladığı (Kohm ve Nance, 2009), güçlü ve zengin fikirleri ortaya çıkardığı ve farklı bakış açılarına saygı gösterilmesini sağladığı (Gamoran, Gunter ve Williams, 2005) şeklindeki çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmanın kolektif sorumluluk kavramının önem ve yüklendiği işlevlere ilişkin bulgularına göre kolektif sorumluluk işlevlerinden, okul iklimini olumlulaştırma, olumlu duygular oluşturma ve öğrenci başarısını artırma işlevleri, bu konudaki literatürle benzer şekilde öne çıkan işlevlerdir. Diğer taraftan bu çalışmada ifade edilen velinin gönüllü katılımını sağlama işlevi, literatürden farklı olarak okulda öğrenci başarısını artırma ve okul ihtiyaçlarına destek olma gibi okul-aile iş birliğini aktifleştirmeye yönelik çalışmalarda (Keçeli-Kaysılı, 2008; Tümkiye, 2017) daha çok ele alınmıştır.

Yalnızca öğretmenler tarafından ifade edilen, kolektif sorumluluğun yüklendiği işlevlere ilişkin görüşlere ait bulgulara göre; kolektif sorumluluğun, kelebek etkisi oluşturma, erdemli ve nazik olunmasını sağlama, öğretmenlerin motivasyonunu artırma, farklılıklara saygı duyulmasını sağlama, paylaşımı artırma, fedakarlık hissi oluşturma ve yardımlaşmayı sağlama, her öğrencinin öğrenebileceğine dair bir inanç oluşturma ve yapılan bir sonraki işte kaliteyi artırma işlevleri yüklendiği görülmektedir. Bu işlevlerin bazıları literatürdeki kolektif sorumluluğa ait, öğretmenlerin kendi arasında ve öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmasına yol açarak paylaşımı, fedakarlığı ve yardımlaşmayı artırdığı (Whalan, 2012), öğretmenleri kendine inanma ve daha fazla çaba harcama için motive ettiği (Bakshshae ve Gvaham, 2015; Bolam vd., 2005), motive olmuş öğretmenin öğrenci sonuçlarını iyileştirme ve kaynak edinme yollarını bulabildiği (York-Barr ve Duke, 2004), okul kapasitesini artırarak sonraki yapılan işlerde kaliteyi artırdığı (Whalan, 2012) ve akademik mükemmellik için öğretmenler üzerinde mesleki gelişimlerini teşvik edici bir baskı oluşturduğu (Hairston, 2016) şeklindeki çeşitli çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca bu çalışmada belirtilen, bireylerin erdemli ve nazik olmasını sağlama işlevi, örgütsel vatandaşlık davranışlarının sivil erdem ve nezaket boyutlarıyla (Hairston, 2016) benzerlik içermektedir. Literatürdeki söz konusu araştırmalara ve bu çalışmanın kolektif sorumluluk kavramının önem ve yüklendiği işlevlere ilişkin yalnızca öğretmenlere yönelik bulgularına göre kolektif sorumluluğa sahip okullarda öğretmenlerin, okullarında çeşitliliğe ve çeşitliliğe saygı duyulmasına önem verdikleri, öğrenci başarısından kendilerini sorumlu hissettikleri, serbest zamanlarında bile öğrencilerine yardım ettikleri ve yüksek akademik hedefler belirledikleri, motivasyonlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Yalnızca yöneticilerin bazıları tarafından ifade edilen, kolektif sorumluluğun yüklendiği işlevlere ilişkin bulgulara göre; kolektif sorumluluk, yardımlaşma, ortak müdahale etme, okula yeni atanan öğretmenin okula uyumunu kolaylaştırma ve sorunların çözümünde kolaylık sağlama işlevleri yüklenmektedir. Kolektif sorumluluğun öğretmenlerde kolektif mücadele gücü oluşturduğu ve sorunların çözümünde kolaylık sağladığı bulgusu Whalan (2012) ile benzerdir. Okuldaki sorunların çözümünü kolaylaştırmada kolektif etkinin gücü azımsanamaz. Bununla beraber, Qian ve arkadaşları (2013) mentorların kolektif sorumluluk algılarının okula yeni atanan ve az deneyimli öğretmenlere yardım etmede önemli bir faktör olduğunu tespit etmiştir. Bu tespiti dayanarak yöneticilerin,

tecrübesiz öğretmenlere mentorluk yapan kişiler olarak kolektif sorumluluğu farklı bir açıdan gördükleri de söylenebilir.

Kolektif sorumluluğun yüklendiği işlevlere dair bulgulara bütün olarak bakıldığında, öğretmenlerin bu işlevlerde “bireysel ve sosyal etkileri”, yöneticilerin ise “örgüte dair etkileri” öne çıkardıkları görülmektedir. İki grup, kolektif sorumluluğun yüklendiği işlevi kendi mesleki konumuna göre farklı şekilde tanımlamıştır. Ayrıca, kolektif sorumluluğun üstlendiği “Kelebek etkisi oluşturma ve gönüllü veli katılımı sağlama” işlevleri bu çalışma örneklemini tarafından ilk defa ifade edilmiştir. Öğretmenlerin kelebek etkisi oluşturma kategorisinde “... bunlar okulda başlar, çevreye ve mahalleye yayılır. Kelebek etkisi oluşturur (KÖ3)” görüşü kolektif sorumluluk sayesinde küçük görülen bir etkinin büyük sonuçlara sebebiyet verebileceğini açıkça göstermektedir.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kolektif sorumluluğu geliştiren faktörlere ilişkin görüşlerine ait bulgulara göre katılımcılar, güçlü iletişimi, ortak değer ve inançların artırılmasını, etkinliklere etkin katılımın sağlanmasını önemsemekte ve bu faktörlerin kolektif sorumluluğu geliştirdiğini düşünmektedir. Bu bulgular LoGerfo ve Goddard’ın (2008) iletişim kurarak paylaşılan değerlerin, inançların ve belirlenen ortak bir hedefin kolektif sorumluluğu oluşturduğu tespiti ile benzerdir.

Yalnızca öğretmenler tarafından ifade edilen kolektif sorumluluğu geliştiren faktörlere ilişkin görüşlere ait bulgulara göre; öğretmenler, yöneticilerinden aldıkları destek ve yönlendirmenin, ödüllerin ve sorumluluğun paylaşılmasının okullarında kolektif sorumluluğu geliştirdiğini düşünmektedir. Literatürde bazı çalışmalar (Akiba ve Liang, 2016; Day, Gu ve Sammons, 2016; Park vd., 2018) olumlu okul iklimi oluşturmak için yönetici desteğinin, öğrenci başarısının artırılmasında ve nihayetinde kolektif sorumluluğun oluşturulması ve geliştirilmesinde yüksek bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sorumluluğun paylaşılması kolektif sorumluluğu olumlu yönde etkilemektedir (Wahlstrom ve Louis, 2008). Kolektif çalışmaların maddi ve manevi açıdan okul müdürü tarafından desteklenmesi, ödül verilmesi ve yöneticinin ayırım yapmadan sorumlulukları herkese eşit olarak paylaşması öğretmenlerin güç birliği yapmalarını sağlayarak başarı getirebilir. Yalnızca yöneticiler tarafından ifade edilen kolektif sorumluluğu geliştiren faktörlere ilişkin bulgulara göre; yöneticiler, dış paydaşlarla etkileşimin kolektif sorumluluğu geliştirdiğini düşünmektedirler.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kolektif sorumluluğu engelleyen faktörlere ilişkin görüşlerine ait bulgulara göre; katılımcılar ileri yaş öğretmenlerinin aktifliğini yitirmesinin, kalabalık okulun, sadece kendi öğrencisini sahiplenme yaklaşımının, tetiklenen bireysel rekabet ve kıskançlık ortamının, akademik başarıya göre seviye sınıfları oluşturulmasının ve öğretmenlik mesleğinin itibar kaybının kolektif sorumluluğu engellediğini düşünmektedir. İleri yaş öğretmenlerinin aktifliğini yitirdiği ve kolektif faaliyetlere katılmak istemedikleri bulgusu, bu çalışmada öğretmen ve yöneticilerin bazıları tarafından ilk defa ifade edilen bir bulgudur. Engelleyen faktörlere ilişkin diğer bulguların bir kısmı literatür ile benzerlik göstermektedir. Glasser (2017) “Başarısızlığın Olmadığı Okul” kitabında seviye sınıflarının öğretmen ve öğrenci üzerinde sinsi ve yıkıcı bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır. “Seviye sınıfları yapılması öğretmenleri demoralize ediyor. Bana kötü sınıf verildi diyerek baştan bilenmiş oluyor ve hiçbir çaba sarf etmiyor. (EÖ4)” ve “Sizin zaten bir etiket oluyor üzerinizde akademik başarı açısından. Başarısı düşük olan bir okulda bu öğrencilerin seviyesi belli diyerek herkes kenara çekiliyor. (KY2)” görüşleri kolektif sorumluluğun okullarda gerçekleştirilmesinde okul ve sınıfların heterojen olmasının önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlik mesleğinin itibar kaybı, kolektif sorumluluğu engelleyen bir diğer etken olarak bazı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin itibar kaybı TEDMEM (2019) raporunda vurgulanmaktadır. Öğretmenler maddi sıkıntılar yaşamaktadır. Nitekim Türkiye’de öğretmen maaşı Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (2018) ortalamasının yarısından azdır.

Yalnızca öğretmenler tarafından ifade edilen kolektif sorumluluğu engelleyen faktörlere ilişkin görüşlere ait bulgulara göre; öğretmenler, sınıf ortamında ve öğretmenler odasında bireyci kültüre doğru bir evrilme olmasının, göçe bağlı kültür çatışmasının, sorumluluğun tek kişiye kalmasının, devlet memuriyetinin verdiği rahatlığın kolektif sorumluluğu engellediğini düşünmektedirler. Devlet memuriyetinin verdiği rahatlık ile yetersiz çaba gösterilmesi bulgusu ilk defa bu çalışmada ortaya konan bir tespittir. Engelleyen faktörlere ilişkin diğer bulguların bir kısmı literatür ile benzerlik göstermektedir. Çeşitli fikirlere ve ortak hedeflere yönelik paylaşımların öğretmenler arasında yetersizliği, beraber planlama ve iş birliği yapma imkanlarının eksikliği kolektif sorumluluğu engelleyen unsurlardır (Louis, Kruse ve Bryk, 1995). Bunun yanında “sorumluluğun tek kişiye kalması” engeli bulgusu, literatürde Ringelmann Etkisi olarak bilinen sosyal kaytarma kuramı (Latane, Williams ve Harkins, 1979, s. 823) ile ilişkilendirilebilir. Kurama göre birey, birlikte çalıştığı grupta, benzer görevdeki diğer bireylerle karşılaştırıldığında çabasını azaltma eğiliminde ve birey grupla birlikte çalıştığı zamanlarda yalnız çalıştığı zamana göre daha az üretken olma eğilimindedir (Harcum ve Badura, 1990, s. 629). Kolektif sorumluluk gönüllülük esasına dayanmaktadır, ancak kolektif olarak gerçekleştirilen etkinliklerde bireysel katkılar tam olarak anlaşılmamaktadır. Bu nedenle, kolektif sorumluluk kültürünün oluştuğu okullarda tüm personelin gönüllü olarak elinden geleni yapacağı varsayılarak sosyal kaytarma davranışının azalacağı düşünülebilir. “Göçe bağlı kültür çatışması” engeli bulgusu Jaffe-Walter (2018) çalışmasında göç yoluyla gelen öğrencilerin okullarda müdahale edilmesi gereken

“problem” olarak görüldükleri bulgusu ile benzerdir. Ocak 2019 verilerine göre, eğitim çağında olan Suriyeli göçmenlerin sayısı 1 milyon 47 bin 536’dır. Bu kişilerin okullaşma oranı %61,69’dur (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2019). Azımsanamayacak sayıda Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemimize entegrasyonu için çalışmalar gerçekleştirilse de halen sıkıntılar devam etmektedir. Literatürdeki söz konusu araştırmalara ve bu çalışmanın kolektif sorumluluğu engelleyen faktörlere ilişkin yalnızca öğretmenlere ait bulgularına göre, günümüzde bireyci bir kültüre doğru yaşanan evrilmenin kolektif bir bilinç oluşturulmasında önemli bir engel olduğu, öğretmenlerin sorumluluklarını bireysel olarak yerine getirdiği ancak sorumluluğunun dışında başka roller üstlenmediği, birlikte yapılan etkinliklerden uzak durduğu söylenebilir.

Yalnızca yöneticiler tarafından ifade edilen kolektif sorumluluğu engelleyen faktörlere ilişkin görüşlere ait bulgulara göre; yöneticiler, öğretmen ve yönetici sirkülasyonunu ve okulda ortak bir amaç bulunmayışını kolektif sorumluluğu engelleyen faktörler arasında görmektedir. Söz konusu bulgu, Whalan’ın (2012) ortak bir amaç olmadan kolektif etkinlikleri gerçekleştirmeye çalışmanın kolektif sorumluluğu sınırlandıracağı bulgusu ile benzerdir. Ayrıca yöneticiler okulda kolektif kültür oluşturmak için zamana ihtiyaç duyulduğunu, öğretmen atamaları ve dört yıllık yönetici süresinin dolması sonrası görev yerinin değiştirilmesinin okuldaki kolektif kültürü olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Okulda kolektif kültür oluşturmanın zaman aldığı göz önünde bulundurulursa yönetici süresi ve öğretmen atamalarının kolektif sorumluluğu derinden etkileyeceği açıktır.

Kolektif sorumluluğu engelleyen faktörlere yönelik görüşlerinde öğretmenler meslektaşlarıyla yaşadıkları sorunlara, okul iklimine ve yönetici özelliklerine vurgu yaparken, yöneticiler okulun fiziki şartları, teknik sorunlar, mevzuat ve değişen eğitim politikalarına/yönetmeliklere vurgu yapmaktadır. Lee ve Smith (1996), kolektif sorumluluğu düşük olan öğretmenlerin, öğrenci başarısında dış faktörleri suçlama eğiliminde olduklarını, kolektif sorumluluğu yüksek olan öğretmenlerin ise, öğrencilerin başarısı için sorumluluğu paylaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçla karşılaştırıldığında, katılımcı öğretmenlerin sorumluluk almakta çekimser oldukları söylenebilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kolektif sorumluluğun oluşturulması ve geliştirilmesine yönelik önerilere ilişkin görüşleri incelendiğinde; katılımcılar yöneticilerin iletişim becerileri ve sosyal ilişkilerinin iyi olması gerektiği, kolektif etkinlikler düzenlenmesi, öğretmene değer verilmesi, öğretmenlik meslek itibarının artırılması, öğretmen kalitesinin artırılması ve bireysel sorumlulukların yerine getirilmesi önerilerini sunmuşlardır. Tarafların sundukları önerilerin bazıları literatürle benzerlik göstermektedir. Açık, dürüst ve çalışanlarına değer veren, öğretmenleri meslektaş olarak gören, eşitlikçi ve arkadaş canlısı olan yöneticilerle çalışan öğretmenlerin kolektif sorumluluğunun daha yüksek olduğu (Geist ve Hoy, 2004; Terry, 2015), ilişkisel güven oluşmadan, kolektif sorumluluğun okul kültüründe görülemeyeceği (Whalan, 2012), kolektif etkinliklerin kolektif sorumlulukla sonuçlanacağı (Derrington ve Angelle, 2013) literatürdeki çalışmalarda tespit edilmiştir. Nitelikli öğretmen, öğrenci başarısızlık nedenlerinin kontrollerinin dışında olduğunu reddederek daha fazla çaba sarf etmektedir (Hattie, 2003; Ross ve Bruce, 2007). Öğretmen ve yönetici niteliklerinin artırılmasına ilişkin görüşler çeşitli ulusal belge ve raporlarda (MEB Öğretmen Strateji Belgesi, 2017; Milli Eğitim Bakanlığı, 2018; TEDMEM, 2018) vurgulanmaktadır.

Bu çalışmanın kolektif sorumluluk kavramının geliştirilmesi ve oluşturulmasına ilişkin bulguları içinde yöneticilere ilişkin ifadeler dikkat çekicidir. Katılımcıların kolektif sorumluluğu engelleyen faktörler arasında idareyle yaşadıkları sorunları, geliştiren faktörler arasında yönetici desteğini ve kolektif sorumluluğu oluşturmaya yönelik önerilerinde ise yöneticilerin iletişim becerilerinin iyi olması gerekliliğini vurgulamaları kolektif sorumlulukta yöneticinin kritik rolünü bir kez daha göstermektedir. Yönetici desteğinin ve kolektif etkinliklerin okulun örgütsel özelliklere, dolayısıyla kolektif sorumluluğa katkı sağlayacağı açıktır.

Diğer taraftan MEB’de uygulamaya geçildiği günden beri tartışmalara neden olan hat uygulamasının öğretmenler üzerinde olumsuz bir etki bıraktığı ve öğretmenlik mesleğinin itibarını artırmak için politikalar geliştirilmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Öğretmen kalitesinin öğrencinin öğrenmesi için bireysel sorumluluk alma ve kolektif sorumluluk oluşturmada önemli bir etken olduğu aşikardır. Striblen’e (2013) göre kolektif sorumluluk bireysel sorumluluk almadan ortaya çıkamaz.

Yalnızca öğretmenlerin kolektif sorumluluğun oluşturulması ve geliştirilmesine yönelik önerilere ait görüşleri incelendiğinde; öğretmenler, mesleki gelişimin sürdürülmesi, yönetici seçiminde liyakatin esas alınması, karar süreçlerine öğretmen katılımının sağlanması ve tüm öğrencilerin öğrenmesinden sorumlu olunması önerilerini sunmuşlardır. Kolektif sorumluluk, çalışanlar arası ilişkileri ve iş birliğini geliştirmede mesleki gelişimle bağlantılıdır (Bryk ve Schmedier, 2002; Geist ve Hoy, 2004; Tschannen-Moran, 2001). Whalan’a (2012) göre kolektif sorumluluğu geliştiren faktörler arasında okul yöneticisinin liderlik özellikleri oldukça önemlidir. Nitekim bu çalışmada öğretmenler tarafından, okul yöneticisinin liyakatsizliği kolektif sorumluluğu engelleyen faktörler arasında belirtilmiştir. TEDMEM (2019) raporuna göre okul yöneticisi seçme ve atama ile ilgili yeni düzenlemeler yüzeysel niteliktedir ve yöneticilerde teknik yeterliklere odaklanan, liyakati esas alan bir yapıya ihtiyaç duyulmaktadır. LoGerfo ve Goddard’a (2008) göre tüm öğrencilerin öğrenmesinden sorumlu olunmasına ilişkin bireysel sorumluluk üstlenme kolektif sorumluluk ile pozitif ilişkilidir. Ayrıca kolektif sorumluluğu engelleyen

faktörler arasında öğretmenlerin kendi sınıf öğrencisini sahiplenerek başka sınıftaki öğrencileri umursanmadıkları ifade edilmiştir. Oysa kolektif sorumluluğun beş bileşeninden biri tüm öğrencilerin öğrenmesinden sorumlu olmalıdır (Whalan, 2012).

Yalnızca yöneticiler tarafından ifade edilen kolektif sorumluluğun oluşturulması ve geliştirilmesine yönelik önerilere ilişkin görüşler incelendiğinde; yöneticiler, fiziki ortam şartlarının iyileştirilmesini ve öğretmenin inisiyatif almasını öneri olarak sunmuşlardır. Burada her iki tarafın kolektif sorumluluğun oluşturulması ve geliştirilmesinde kendi mesleki konumuna ilişkin geliştirici önerileri öncelikle sunması dikkat çekici bir diğer bulgudur.

Elde edilen bulgu ve sonuçlardan yola çıkılarak özetle kolektif sorumluluğun, kavram olarak iş birliği ve sorumlulukların paylaşılması olarak tanımlandığı, okulda iklimi olumlulaştırma ve öğrenci başarısını artırma gibi önemli işlevler üstlendiği, okuldaki birçok boşluğu doldurduğu ve okul başarısı için gerekli görüldüğü söylenebilir. Ayrıca katılımcılar, etkinliklere katılmayı sağlayan ve okul iletişim kanallarını açan bir kültürün kolektif sorumluluğu geliştirdiğini, ileri yaş öğretmenlerin aktifliğini yitirmesi, sadece kendi öğrencisini sahiplenme, sorumsuzluk, rekabet ve kıskançlık ortamı gibi bazı faktörlerin kolektif sorumluluğu engellediğini düşünmektedir. Bu çalışma yönetici desteği, yönetici liyakati, yöneticilerin iletişim becerileri ve yöneticinin sosyal ilişkilerinin iyi olması gerekliliğine ilişkin görüşler göz önüne alındığında, kolektif sorumluluğun okulda oluşturulması ve geliştirilmesinde okul yöneticisinin öncelikle mesul görüldüğüne işaret etmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin kolektif sorumluluk gerektiren tüm faaliyetlerde okul yöneticisinin yetkileri elinde bulunduran kişi olarak yapıcı, destekleyici ve onları harekete geçirici bir liderlik yapmasını bekledikleri de söylenebilir. Her iki taraf içinde öncelikle bireysel sorumlulukların ve formel görevlerin yerine getirilmesiyle okulda bir düzen oluşturulacağı ve ardından kolektif sorumluluğun gerçekleşeceğini düşünenlerde mevcuttur. Bu çalışma il merkezinde ortaokul düzeyinde görev yapmakta olan öğretmen ve okul yöneticileri ile gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma farklı eğitim kurumu düzeylerinde, farklı branş öğretmenleri ile gerçekleştirilebilir. Kolektif sorumluluk bağlamında yöneticinin iletişim ve sosyal becerilerinin iyi olması gerekliliği katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından ifade edilmiştir. Okul yöneticilerinin kolektif sorumluluğun oluşturulması ve geliştirilmesi üzerindeki etkisi ve özellikle katılımcılar tarafından ifade edilen kodlarda kolektif sorumluluğu teşvik eden yöneticilik özellikleri üzerinde daha derinlemesine çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record, 104*(3), 421–455.
- Akiba, M., & Liang, G. (2016). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth. *Journal of Educational Research, 109*, 99–110.
- Bakhshae, F., & Gvahan, S. E. (2015). Modelling the relationship between educational beliefs and collective responsibility with teachers' academic optimism. *Management and Administrative Sciences Review, 4*(1), 23–33.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). Creating and sustaining effective professional learning communities. <https://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf>
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). Trust in schools: A core resource for improvement. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Bryk, A. S., Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. O. (2010). Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago. Chicago: University of Chicago Press. <https://pdfs.semanticscholar.org/0359/4aafe647e3888a0a64a8e22a0e47a49f5aca.pdf>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coburn, C. E., & Russell, J. (2008). District policy and teachers' social networks. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 30*(3), 203–235.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal.
- Cropley, A. (2002). *Qualitative research methods: An introduction for students of psychology and education*. University of Latvia: Zinatne.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly, 52*, 221–258.
- Derrington, M. L., & Angelle, P. S. (2013). Teacher leadership and collective efficacy: Connections and links. *International Journal of Teacher Leadership, 4*(1), 1–13.

- Diamond, J. B., Randolph, A., & Spillane, J. P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1), 75–98.
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gamoran, A., Gunter, R., & Williams, T. (2005). Professional community by design: Building social capital through teacher professional development. In L. V. Hedges, & B. Schneider (Eds.), *The social organization of schooling* (pp. 111–126), New York: Russel Sage Foundation.
- Gant, M. M. (2010). *Culturally relevant collective responsibility among teachers of African American students in a high poverty elementary school*. Doctoral Dissertation, The Ohio State University.
- Geist, J., & Hoy, W. K. (2004). Cultivating a culture of trust: Enabling school structure, teacher professionalism, and academic press. *Leading and Managing*, 10, 1–18.
- Glasser, W. (2017). *Başarısızlığın olmadığı okul*. İstanbul: Beyaz.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2000). What makes teacher community different from a gathering of teachers? An occasional paper. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED450416.pdf>
- Hairston, A. N. (2016). *Climate and collective responsibility as predictors of effectiveness in secondary schools*. Doctoral Dissertation, The University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama,
- Harcum, E. R., & Badura, L. L. (1990). Social loafing as response to an appraisal of appropriate effort. *The Journal of Psychology*, 124(6), 629–637.
- Hattie, J. A. C. (2003, October). Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia. http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2019). *Geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri*. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/03175027_03-12-2018__Yinternet_BYIteni.pdf
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77–93.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five facets of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9(3), 184–208.
- Jaffe-Walter, R. G. (2018). *Leading in the context of immigration: Cultivating collective responsibility for recently arrived immigrant students*. Doctoral Dissertation, Montclair State University, Montclair, NJ.
- Kohm, B., & Nance, B. (2009). Creating collaborative cultures. *Educational Leadership*, 67(2), 67–72.
- Kruse, S., Louis, S. L., & Bryk, A. S. (1995). An emerging framework for analysing school-based professional community. In K. S. Louis, D. Kruse & Associates (Eds.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools* (pp. 23–42). California: Corwin.
- Latane, B., Williams, K., & Harkins, S. (1979). Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(6), 822–832.
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in student achievement for early secondary school students. *American Journal of Education*, 104(2), 103–147.
- LoGerfo, L., & Goddard, R. (2008). Defining, measuring, and validating teacher and collective responsibility. In W. K. Hoy & M. DiPaola (Eds.), *Improving schools: Studies in leadership and culture* (pp. 73–97). Charlotte, NC: Information Age.
- Louis, K. S., Kruse S. D., & Bryk, A. S. (1995). Professional community: What is it and why is it important in urban schools? In K. S. Louis, D. Kruse, & Associates (Eds.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools* (pp. 3–22). California: Corwin.
- Louis K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757–798.
- Marino, P. (2000). Moral dilemmas, collective responsibility and moral progress. *Philosophical Studies*, 104(2), 203–225.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmen strateji belgesi*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 vizyon belgesi*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Newmann, F. M., King, M. B., & Youngs, P. (2000). Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools. *American Journal of Education*, 108, 259–299.

- Newmann, F., Rutter, R., & Smith, M. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community and expectations. *Sociology of Education*, 62(4), 221–238.
- Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü. (2018). *Education at glance 2017: OECD indicators*. Paris: OECD.
- Qian, H., Youngs, P., & Frank, K. (2013). Collective responsibility for learning: Effects on interactions between novice teachers and colleagues. *Journal of Educational Change*, 14, 445–464.
- Park, J.-H., Lee, I. H., & Cooc, N. (2018). The role of school- level mechanisms: How principal support, professional learning communities, collective responsibility, and group-level teacher expectations affect student achievement. *Education Administration Quarterly*, 55(5) 742–780. doi: 10.1177/0013161X18821355
- Ross, J., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *Journal of Educational Research*, 101(1), 50–59.
- Striblen, C. (2013). Collective responsibility and the narrative self. *Social Theory and Practice*, 39(1), 147–165.
- TEDMEM. (2018). *Öğretmenlik meslek kanunu öneri metni*. <https://tedmem.org/download/ogretmenlik-meslek-kanunu-oneri-metni?wpdmdl=2925&refresh=5d8e3800ade2c1569601536>
- TEDMEM. (2019). *Eğitim değerlendirme raporu*. <https://tedmem.org/download/2018-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=2933&refresh=5d30a6126b43b1563469330>
- Terry, P. A. (2015). *Faculty trust in the principal, faculty trust in colleagues, collegial principal leadership and collective responsibility*. Doctoral Dissertation, The University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57, 26–38.
- Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How teacher experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458–495.
- Whalan, F. (2012). *Collective responsibility: Redefining what falls between the cracks for school reform*. Rotterdam: Sense.
- Wu, H. (2012). *Collective responsibility, academic optimism, and student achievement in Taiwan elementary schools*. Doctoral Dissertation, The Ohio State University.
- Wu, J. H. (2013). Academic optimism and collective responsibility: An organizational model of the dynamics of student achievement. *Asia Pacific Education Review*, 14(3), 419–433.
- Wu, J. H., Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2013). Enabling school structure, collective responsibility, and a culture of academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 176–193.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316.