



Özel Okul Haftalık Bültenlerinde Öğretimsel Liderliğin İzlerini Keşfetmek¹

Mehmet Mazlum², Adem Bayirli³

Öz

Eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolünde iletişim stratejilerinin (özellikle bültenler gibi yazılı kanalların) etkisini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu gözlenmektedir. Bu araştırmanın amacı, bir uluslararası bakalorya (IB) okulunda düzenli olarak yayınlanan (haftalık) bültenlerin öğretimsel liderlik açısından incelenmesidir. Nitel özellikteki bu araştırma, durum çalışması (case study) deseni ile tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Ankara'da bulunan ve 2011 yılında akredite olmuş bir IB Okulunda görev yapan 4 yönetici ve 8 öğretmen olmak üzere toplam 12 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırma verileri, 2020-2021 ve 2021-2022 eğitim-öğretim yıllarında yayınlanan haftalık bültenlerin doküman analizi ve katılımcılarla yapılan bireysel görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Doküman analizi ve bireysel görüşmelerle toplanan veriler, sırasıyla içerik ve betimsel analiz teknikleriyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, bültenlerde öğretimsel liderliğin üç boyutu arasında dengeli bir dağılım olmadığını ortaya koymuştur. Okul misyonunu tanımlama ve olumlu okul iklimi oluşturma boyutları bültenlerde baskın şekilde temsil edilirken, öğretim programını yönetme boyutunun bültenlere yeterince yansıtılmadığı görülmüştür. Bulgular, bültenlerde öğrenci başarılarının takdir edilmesi gibi olumlu uygulamalar bulunsa da, öğretmenlerin mesleki gelişiminin yeterince vurgulanmadığını göstermiştir. Ayrıca, IB programı kapsamındaki pedagojik iş birliğinin de bültenlere yansımadağı anlaşılmaktadır. Bültenlerde sergilenen öğretimsel liderlik anlayışı, misyon ve okul iklimi oluşturmada güçlü; ancak pedagojik süreçlerin izlenmesi ve değerlendirilmesinde sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle, bültenlerin daha etkileşimli hale getirilmesi ve öğretim programı yönetimine daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Çalışma, IB okullarında yazılı iletişim stratejilerinin yeniden yapılandırılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretimsel liderlik, uluslararası bakalorya (IB), bülten analizi, okul iletişim stratejileri.

Tracing Instructional Leadership in Private School Weekly Bulletins¹

Abstract

It has been observed that studies examining the impact of communication strategies—particularly written channels such as newsletters—on the instructional leadership role of educational administrators are limited. The aim of this research is to analyze weekly newsletters regularly published at an International Baccalaureate (IB) school from an instructional leadership perspective. This qualitative research was conducted using a case study design. The study group consists of a total of 12 participants—4 administrators and 8 teachers—working at an IB school in Ankara that was accredited in 2011. The research data were collected through document analysis of weekly newsletters published during the 2020–2021 and 2021–2022 academic years, as well as through

¹ Bu çalışmanın bir kısmı 24-26 Haziran 2022 tarihleri arasında düzenlenen TRB2 Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Bu çalışma, 2023 yılında aramızdan ayrılan ve Bilkent Üniversitesinde uluslararası eğitim kültürünün gelişimi ile IB okullarının güçlenmesine yaptığı katkılarla hatırlanan Dr. John O'Dwyer'in anısına ithaf edilmiştir.

² Sorumlu yazar: Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van/Türkiye, mehmetmazlum7@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2081-6897

³ Dr., Öğretmen, İhsan Doğramacı Vakfı Bilkent Özel Okulları, Ankara/Türkiye, adem.bayirli@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0126-5241

individual interviews with participants. The data obtained from document analysis and interviews were analyzed using content analysis and descriptive analysis techniques, respectively. The findings revealed an imbalanced representation of the three dimensions of instructional leadership within the newsletters. While the dimensions of defining the school mission and creating a positive school climate were prominently represented, the dimension of managing the instructional program was insufficiently reflected. Although the newsletters included positive practices such as acknowledging student achievements, they did not sufficiently emphasize teachers' professional development. Moreover, pedagogical collaboration within the IB program framework was not evident in the newsletters. The instructional leadership approach conveyed in the newsletters was found to be strong in mission definition and school climate building, yet limited in monitoring and evaluating pedagogical processes. For this reason, it is recommended that the newsletters be made more interactive and include greater focus on instructional program management. The study underscores the need to restructure written communication strategies in IB schools.

Keywords: Instructional leadership, international baccalaureate (IB), bulletin analysis, school communication strategies.

Makale Geçmişi	Geliş: 30. 11. 2025	Kabul:13.12.2025	Yayın:31.12.2025
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atf	Mazlum, M. & Bayırlı A. (2025). Özel okul haftalık bültenlerinde öğretimsel liderliğin izlerini keşfetmek. <i>Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi</i> (USMAD), 9, ss.		

Giriş

Liderlik, uzun zamandır bilim insanlarının dikkatini çeken toplumsal bir kavram olmuştur. İşletme yönetiminden devşirilen eğitim yönetimi kavramına benzer şekilde liderlik kavramının devşirilmesi sonucu eğitimsel liderlik, öğretimsel liderlik, öğretim liderliği gibi kavramlar ortaya atılmıştır. Eğitim liderliğinin okul gelişimi ve öğrenci başarısı üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini inceleyen araştırmalar, yaklaşık yarım asrı aşkın bir süredir alana hakim olmuştur. Bu süreçte, liderliğin öğrenci başarısı ile ilişkili olarak neyi, nasıl ve ne ölçüde etkilediğini anlamaya yönelik pek çok kuramsal model oluşturulmuş ve deneysel araştırma gerçekleştirilmiştir (Hallinger, 2003; Leithwood vd., 2008). Bu araştırmaların odağı, ilgili dönemin ruhuna göre değişmektedir. Liderlik çalışmaları önceleri öğrenci, öğretmen ve yönetici davranışlarına odaklanırken günümüzde konunun çevre, örgüt iklimi açısından ele alındığı görülmektedir (Barth, 1990; Hoy ve Miskel, 2008).

Okul liderliğini ve öğretim kalitesini ele alan literatür hızla gelişmesine rağmen (Bush, 2011; Hallinger, 2003; Hallinger ve Heck, 2011; Leithwood vd., 2008; Robinson vd., 2008), öğretimsel liderliğin tanımı ve pratikteki yansımalarına dair ortak bir anlayış henüz oluşmamıştır. Bu belirsizlik, alanda kullanılan terminolojiye de yansımaktadır. Öyle ki aynı kavram bazı araştırmacılar (Hallinger, 2010; Southworth, 2002) tarafından öğretimsel liderlik olarak adlandırılırken, bazıları (Bush, 2011; Çelik, 2015; Spillane, 2004) eğitimsel liderlik terimini tercih etmektedir. Bu durum, kavramsal tek örnekliğe duyulan ihtiyacı açıkça ortaya koymaktadır.

Murphy (1988), liderliğin bağlamsal yönlerinin belirtilmemesi ve genel olarak liderliğin yanlış anlaşılması nedeniyle öğretimsel liderlik için kavramsallaştırma problemlerinin yaşandığını belirtmiştir. Southworth (2010) öğretimsel liderliğin dar (narrow) yerine geniş (broad) olarak kavramsallaştırıldığında daha etkili ele alınabileceğini öne sürmüştür. Bu geniş kavramsallaştırma, hem doğrudan hem de dolaylı etkileri sürece dâhil ederek diğer liderlere de okul müdürü kadar rol oynama alanı sağlamaktadır.

Kökenleri 1970'lerdeki etkili okul araştırmalarına dayanan öğretimsel liderlik kavramı, sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı topluluklarda bulunan başarılı okulları karakterize eden özellikleri keşfetmek amacıyla yürütülen etkili okul araştırmaları yoluyla literatüre girmiştir (Bellibaş vd., 2021). Yapılan araştırmalar, güçlü bir öğretimsel liderliğin, etkili okul olma üzerinde rol oynayan en temel faktörlerden birisi olduğunu ortaya koymuştur. Etkili okula ilişkin klasik başlangıç araştırmalarına

göre yöneticiler, sahada olmalı ve okulun öğretimsel süreç ve sorunlarıyla yakından ilgilenmeli (Balcı, 2014), okulun odağının ya da ilgisinin, öğretim olduğunu vurgulamalıdır (Brieve, 1972). Etkili okula ilişkin görece yeni araştırmalar ise, klasik etkili okul boyutlarının bir kısmını doğrulamazken öğretimsel liderliğe ilişkin çıktıları büyük ölçüde destekler niteliktedir. Etkili okula ilişkin geniş kabul gören araştırmalarda lider vizyonunun sınıf uygulamalarına aktarılması, okulda etkili iletişim ve ilişkilerin geliştirilmesi, rahat, düzenli ve sağlam bir atmosferin oluşturulması, kişisel ve sosyal gelişimin güçlendirilmesi (Reynolds, 1994), etkili öğretim düzenlemeleri ve uygulamalarının vurgulanması, yöneticilerin görünürlüğü, öğretmenlerin ve ebeveynlerin katılımı, zihinsel olarak zorlayıcı öğretim, öğretim yöntemlerine ağırlık verilmesi (Balcı, 2014) söz konusudur. Yüksek başarı gösteren okullardaki yöneticiler, öğretme ve öğrenmenin iyileştirilmesine öncelik vererek ve buna odaklanarak öğretimsel liderlik davranışları sergilemektedir (Austin, 1979; Edmonds, 1979). Bu araştırmalarla okulu amaçlarına ulaştırmada öğretimsel liderliğin önemi güçlü şekilde ortaya konulmuştur.

Blase ve Blase'nin (1998) çalışmasından öğretimsel liderlikle ilgili üç temel nokta ortaya çıkmıştır: Birincisi, öğretimsel liderliğin karmaşık ve dikkat gerektiren (demanding) bir kapsamı vardır. Okul müdürlerinde bulunacağını düşünmediğimiz derecede mesleki bilgi, beceri ve anlayış gerektirir. İkincisi; öğretimsel liderlik, öğretmenlerin kendilerini harekete geçirecek ve geliştirecek şeyleri talep etmelerinden oluşmaktadır. Üçüncüsü ise öğretimsel liderlik, şansa bırakılmak yerine örgütsel yapının ve süreçlerin kasıtlı bir parçası olarak tasarlanmalıdır. Okulların öğrenen topluluklar haline gelmesi adına bu elzemdir.

Öğretimsel liderlik, okul yöneticiliği rolünün ayrılmaz bir parçasını oluşturur. Hallinger'a (2003) göre bir öğretim lideri, okul için akademik hedefler belirleyen ve bunları çalışanlara ileten, öğretimi destekleyen ve öğrenci gelişimini izleyen, öğretme ve öğrenme için teşvik eden, öğretmenlerin mesleki gelişimi için fırsatlar yaratan ve öğrencilerin öğrenme zamanını koruyan kişidir. Araştırmalar (Balcı, 1993; Cuban, 1984) etkili öğretimsel liderlerin, çalışma zamanlarını başlıca üç temel eylem üzerine kurguladıklarını göstermektedir: (1) Personelin öğretimle ilgili ihtiyaçlarına duyarlı olmak, (2) gerekli bilgi ve rehberliği sağlamak ve (3) sürekli destek mekanizmaları oluşturmak. Özdemir (2004)'e göre öğretimsel liderlik; vizyon belirleme, vizyonu eyleme geçirme, destekleyici ortam sağlama, okul süreçlerini izleme ve bilgiyi harekete geçirme olmak üzere beş boyutta şekillenmektedir. Ayrıca bu liderliğin kalbi, dış paydaşlara karşı hesap verebilir olmak için okul için hesap verebilirlik kültürü oluşturma yeteneğine sahip olmaktır (Halverson vd., 2007).

Öğretimsel liderliğin boyutlarına yönelik literatürde geniş kabul görmüş farklı sınıflandırmalar (Çelik, 2015; Hallinger ve Murphy, 1985; Şişman, 2014; Wildy ve Dimmock, 1993) mevcuttur. Bu araştırmada okul müdürünün öğretimsel liderlik uygulamalarını hem yazılı bültenler hem de öğretmen görüşmeleri üzerinden bütüncül biçimde izleyebilmek amacıyla, yapısal olarak kapsamlı ve uluslararası literatürde yaygın kabul görmüş olan Hallinger ve Murphy (1985)'in öğretimsel liderlik çerçevesi tercih edilmiştir. Bu çerçeve, farklı veri kaynaklarından elde edilen bulguların sistematik biçimde karşılaştırılmasına ve liderlik uygulamalarının üç temel boyut üzerinden tutarlı şekilde analiz edilmesine olanak sağlamıştır. Buna göre öğretimsel liderlik üç temel boyuttan oluşmaktadır:

- *Okul misyonunu tanımlama*; açık okul hedeflerinin belirlenmesi ve bu hedeflerin tüm paydaşlara etkili bir şekilde iletilmesini kapsar.
- *Öğretim programını yönetme*; öğretimin denetlenmesi ve değerlendirilmesi, müfredatın koordine edilmesi ve öğrenci gelişiminin sistematik olarak izlenmesi süreçlerini içerir.
- *Olumlu okul iklimi oluşturma* ise öğretim zamanının verimli kullanılmasının sağlanması, mesleki gelişim faaliyetlerinin teşvik edilmesi, yöneticinin yüksek görünürlük sağlama, öğretmenlerin motive edilmesi, yüksek akademik beklenti ve standartların geliştirilmesi ve nihayetinde öğrenmeye teşvik edici bir ortamın yaratılmasından oluşur.

Okulun misyonunu tanımlayan ilk boyut, müdürün okulun temel amaçlarını belirlemedeki rolü ile ilgilidir. İkinci boyut olan öğretim programını yönetme, öğretim ve müfredatın koordinasyonu ve kontrolüne odaklanır. Okulda olumlu bir öğrenme iklimini teşvik eden üçüncü boyut ise etkili

okulların bir “akademik baskı” kültürünü ve sürekli iyileştirmeyi garanti ettiği fikrine uygundur (Hallinger, 2011; Hallinger ve Murphy, 1985).

Eğitim uygulamalarının zamanın, mekânın ve uygulayıcıların olası olumsuz etkilerinden minimum düzeyde etkilenmesi için standardize hale getirilmesi gerekmektedir. Bu standartlaşmanın hem olumlu hem de olumsuz yönleri vardır. Bu durumun olumsuz tarafını minimize ederek olumlu hale getirilmesi, eğitim öğretiminin etkinliğini garanti altına almak ile sağlanabilir. Eğitim öğretimin kalitesini garanti altına almanın farklı yöntem ve stratejileri mevcuttur. Etkili liderlik uygulamaları (Hallinger, 2005), gelişim odaklı denetim (Sullivan ve Glanz, 2009) ve akreditasyon (Steiner-Khamsi ve Dugonjić-Rodwin, 2018) bu yöntem ve stratejilerden bazılarıdır. Küreselleşmenin bir sonucu olarak farklı millet, kültür, dil ve dinlerin bir arada var olması insanlığın temel ihtiyaçlarından biri olan eğitim alanında da köklü değişimleri beraberinde getirmiştir. Bu dönüşüm, eğitim yaklaşımlarının yeniden yapılandırılması ihtiyacını doğurmuş, bu arayışın sonuçlarından birisi olarak da eğitimde uluslararası standartlaşmaya gereksinim duyulmuştur (Coşkun, 2016). Ne var ki, gerek gündelik yaşamda gerekse akademik çevrelerde sıklıkla kullanılan uluslararası eğitim kavramının tanımı üzerinde halen bir uzlaşma bulunmamaktadır (Hayden ve Thompson, 1995; Cambridge ve Thompson, 2004).

Günümüzde öğrencileri salt bilgi aktarımının ötesine geçerek beceri, değer, tutum ve kavramlarla donatmayı hedefleyen eğitim kurumları, öğretim süreçlerini geliştirmek ve uluslararası standartlara uyumlarını sağlamak adına çeşitli pedagojik çerçeveler, anlayışlar ve uygulamalar benimsemektedir (Toker, 2020). Bu araçlar arasında Türkiye’de yaygın olarak benimsenenlerden birisi Uluslararası Bakalorya Programı’dır (International Baccalaureate [IB]). Uluslararası Bakalorya (IB) Programı, öğrenci merkezli bir pedagojik anlayışla ve evrensel bağlamlar içinde şekillenen, kavram odaklı bir eğitim modelidir. Program, öğretim ve öğrenme süreçlerini disiplinlerarası bir yaklaşımla ele alarak öğrencilerin bütüncül gelişimini hedefler.

Sözü edilen program, öğrencileri sadece akademik anlamda değil, aynı zamanda eleştirel düşünen, kültürlerarası anlayışa sahip ve yaşam boyu öğrenmeye açık bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlayan tutarlı bir eğitim felsefesi üzerine inşa edilmiştir. PYP uygulayan okullarda, sınıf ve branş öğretmenleri dahil olmak üzere tüm eğitim personelinin, programın temel gereklilikleri olan planlama, öğretim ve değerlendirme süreçlerine hakim olmaları büyük önem taşımaktadır (IBO, 2009). IB felsefesine göre, PYP okullarındaki tüm çalışanlar ve veliler birer öğrenen olarak kabul edilir. Bu bağlamda, bir PYP okulu olma yolculuğu sürekli bir gelişim süreci olarak değerlendirilmekte ve okul topluluğunun tüm üyelerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımını benimsemeleri teşvik edilmektedir (IBO, 2009). Ayrıca, uluslararası bilinç kavramının IB öğrenen profilinin ayrılmaz bir bileşeni olması nedeniyle, bu özelliğin okulun yerel bağlamıyla ilişkisinin okul topluluğu içinde tartışılması önerilmektedir.

Öğretimsel liderlik kavramı, geleneksel idari görevlerin ötesine geçerek eğitim-öğretim süreçlerinin tamamına odaklanmayı gerektirmektedir (Hallinger, 2005). PYP bağlamında ise, liderlik yapılanmasının okulun kültürel bağlamına ve özgün ihtiyaçlarına göre şekillendiği görülmektedir (IBO, 2009). PYP uygulayan okullarda yöneticiler (okul müdürü, müdür yardımcısı veya program koordinatörü) öğretimsel liderlik rolünü üstlenmekte ve programın etkili bir şekilde uygulanmasından sorumlu olmaktadır (IBO, 2005; IBO, 2009).

Öğretimsel liderlik araştırmalarındaki en genel sonuç, öğretimsel liderliğin öğrenci başarısını dolaylı olarak ama önemli bir düzeyde etkilediği (Leithwood vd., 2004; Robinson vd., 2008; Supovitz vd., 2010; Valentine ve Prater, 2011) yönündedir. Bellibaş ve diğerlerinin (2020) araştırma sonuçları da müdürlerin öğretimsel liderlik uygulamalarının dolaylı olarak sınıftaki öğretimi çeşitli yönlerden (etkili grup oluşturma, soru sorma, ev ödevi, etkili öğretim stratejileri vb.) etkilediğini göstermektedir. Ayrıca okul müdürlerinin öğretimsel liderlik göstermelerinin, öğretimin kalitesi üzerinde doğrudan etkisi olduğunu gösteren araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Bellibaş vd., 2021). Öğretimsel liderliğe yönelik çalışmalarda çoğunlukla öğretimsel liderlik becerileri ve davranışları ile öğretimsel liderliğe ilişkin algıların; okul müdürlerinin (Koşar ve Buran, 2019; Dönmez, 2002)

müfettişlerin/denetmenlerin (Dönmez; 2002) ve öğretmenlerin (Dönmez, 2002; Helvacı ve Aydoğan, 2011; Özmen ve Batmaz, 2006; Yiğit ve Kaya, 2020) görüşlerine göre incelendiği görülmüştür. Mevcut araştırma, bir IB okulunun haftalık bültenlerine yansıyan öğretimsel liderliğe ilişkin çeşitli göstergelerin (öğretimsel liderliğin boyutları) incelenmesi yönüyle özgün değer taşımaktadır. Ayrıca okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının tespit edilmesi adına, okul bültenlerinin hazırlanmasında aktif olarak görev alan okul paydaşlarından elde edilen görüşlerin incelenmesi, çalışmanın ayırt edici ve önemli bir yönüdür.

Öğretimsel liderliğin yazılı iletişim kanalları aracılığıyla incelenmesi, okul yöneticilerinin kurumsal kültürü nasıl şekillendirdiğini, sürdürdüğünü ve paydaşlara aktardığını görünür kılması açısından önemlidir. Yazılı bültenler, sözlü iletişime kıyasla daha kalıcı ve sistematik bir kayıt sunduğundan, liderlik uygulamalarının tutarlılığını ve zaman içindeki değişimini takip etmeye olanak tanır. Ayrıca bu kanallar, okul vizyonunun açık ve düzenli biçimde iletilmesini sağlayarak tüm paydaşların ortak hedefler etrafında birleşmesine katkıda bulunur. Bu nedenle, yazılı iletişim materyalleri, yöneticilerin öğretimsel önceliklerini nasıl ifade ettiklerini ve bu önceliklerin okulun pedagojik yönelimlerine nasıl yansıdığını incelemek için güçlü ve güvenilir bir veri kaynağı niteliği taşımaktadır.

Bu çalışmada, PYP’de düzenli olarak yayınlanan (haftalık) bültenlerin öğretimsel liderlik açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmanın birinci aşamasında bültenlerin içeriğine ilişkin doküman analizi bulgularını elde etmek için birinci soruya, ikinci aşamada ise bu bulguları teyit etmek ve derinleştirmek amacıyla paydaş görüşlerini incelemek üzere ikinci soruya cevap aranmıştır:

1. Özel okul bülten içeriğinin öğretimsel liderliğin boyutlarını (okul misyonunu tanımlama, öğretim programını yönetme ve olumlu okul iklimi oluşturma) yansıtmada durumu nasıldır?
2. Özel okul bülten içeriğine yönelik yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın modeli, evren-örneklem/çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının geçerliği ve güvenilirliği, veri toplama teknikleri, verilerin analizi, sınırlılıkları alt başlıklar halinde detaylandırılmıştır.

Araştırmanın Modeli

PYP bültenlerinin öğretimsel liderlik açısından incelenmesini temel amaç edinen bu çalışma nitel özelliktedir ve durum çalışması (case study) deseni ile tasarlanmıştır. Durum çalışması, gerçek yaşam bağlamında çağdaş bir olguya dair sınırları belirli bir sistemi derinlemesine incelemeyi amaçlar (Creswell ve Poth, 2018). Bu desen özellikle araştırma sorularının "nasıl" veya "neden" şeklinde olduğu, araştırmacının olaylara müdahalesinin olmadığı ve bağlamın kritik önem taşıdığı durumlar için uygundur (Yin, 2018). Çalışmanın odağı olan ve PYP uygulayan bir okuldaki bültenler gibi belirli ve sınırlı bir durumdur. Durum çalışmaları, böyle tek bir durumun karmaşıklığını ve bütünlüğünü anlamak için uygun olmasının yanı sıra (Stake, 1995) çoklu veri kaynaklarının bir arada kullanılmasını teşvik etmesi (Patton, 2015; Yin, 2018) yönüyle tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma, Ankara’da bir vakıf bünyesinde hizmet veren özel bir okulda gerçekleştirilmiştir. Anaokulundan lise kademesine kadar dört farklı eğitim düzeyini bünyesinde barındıran bu köklü eğitim kurumu, aynı vakfa bağlı bir üniversiteyi de içeren geniş bir kampüs alanında faaliyet göstermekte olup tüm uygulamalarında Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatına tabidir. Araştırmanın çalışma grubunu, bu okulda görev yapan 4’ü yönetici, 8’i öğretmen olmak üzere toplam 12 katılımcı oluşturmaktadır. Çalışmanın yapıldığı süreçte okul, ikinci defa akredite edilme değerlendirmesine

hazırlanmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcı özellikleri açısından en fazla çeşitliliği elde etmek için ölçütlerin belirlendiği bu örnekleme yönteminde (McNabb, 2015), kendi içinde benzeşik, değişken ve farklı özellikleri taşıyan katılımcılar (Grix, 2010) belirlenir. Çalışmaya ait maksimum çeşitlilik örnekleme matrisi Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Çalışmaya Ait Maksimum Çeşitlilik Örnekleme Matrisi

Kademe		Okul Öncesi	İlkokul	Toplam
Görev	PYP Koodinatörü	1 (iki kademe için aynı kişi)		1
	Müdür	1 (iki kademe için aynı kişi)		1
	Müdür Yrd.	1	1	2
	Öğretmen	4	4	8
Toplam				12

Matrisin oluşturulmasında görev ve okul düzeyi değişkenleri ölçüt alınmıştır. PYP koordinatörü ve okul müdürü, hem okul öncesi hem de ilkokul kademeleri için aynı kişi olduğundan her iki birimde birer katılımcı yer almıştır. Müdür yardımcısı ve öğretmenler ise birimlere eşit ölçüde dağılmıştır. Araştırmada yer alan katılımcıların kişisel özellikleri ise Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların Kişisel Özellikleri

Katılımcı Kodu	Okul Kademesi	Görev	Bülten Hazırlama Deneyimi (yıl)	Bülten Eğitimi Alma Durumu	Çalıştığı Okulda Veli Olma
k1	Her ikisi	Koordinatör	10+	Hayır	Evet
k2	Her ikisi	Müdür	8	Hayır	Evet
k3	Okul Öncesi	Müdür Yrd.	10+	Hayır	Hayır
k4	İlkokul	Müdür Yrd.	7	Hayır	Evet
k5	Okul Öncesi	Öğretmen	11	Hayır	Evet
k6	Okul Öncesi	Öğretmen	11	Hayır	Evet
k7	Okul Öncesi	Öğretmen	6	Hayır	Evet
k8	Okul Öncesi	Öğretmen	16	Hayır	Evet
k9	İlkokul	Öğretmen	4	Hayır	Evet
k10	İlkokul	Öğretmen	7	Hayır	Hayır
k11	İlkokul	Öğretmen	9	Hayır	Evet
k12	İlkokul	Öğretmen	8	Hayır	Hayır

Katılımcı özelliklerinin, örnekleme matrisi ile tutarlı şekilde olduğu görülmektedir (Tablo 2). Katılımcıların, en az dört yıllık bir bülten hazırlama deneyimine sahip olmakla birlikte hiçbirisinin bülten hazırlamak için bir eğitim almamış olması dikkat çekicidir. Yine katılımcıların çoğunlukla (9 katılımcı), görev yaptığı okula çocuğunu gönderdiği görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama süreci, aynı anda işe koşulan iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamadaki veriler, dokümanlar yoluyla toplanmıştır. Bu kapsamda, sözü edilen IB okulunda 2020-2021 ve 2021-2022 eğitim-öğretim yıllarında düzenli olarak (haftalık) yayınlanan bültenler, resmi izinler alınarak dijital ortamda elde edilmiştir. Bowen (2009)’a göre ek araştırma verisi sunan dokümanlar, araştırmadaki katılımcıların faaliyet gösterdiği bağlam hakkında veri sağlarken geçmişe ve bugüne ait bilgiler sunmaktadır.

Veri toplama sürecinin diğer aşaması ise bültenlerin hazırlanmasında görev alan 4 yönetici ve 8 öğretmen olmak üzere toplam 12 kişi ile yapılan bireysel görüşmelerden oluşmaktadır. Bu doğrultuda

hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, pandemi tedbirleri nedeniyle elektronik ortamda (Google form) hazırlanarak katılımcılara ulaştırılmış; sondaj sorular eklenmiş ve katılımcılarla sürekli iletişime geçilmiştir. Nitekim yarı yapılandırılmış görüşmelerin büyük bir kısmı, keşfedilmesi gereken konuların açığa çıkarılması için sorularla veya bir konuyla yönlendirilir. Böylelikle araştırmada, nitel araştırmalarda veri elde etme araçları olan gözlem, görüşme ve dokümandan (Merriam, 2013) ikisi kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen bültenlerin analizinde doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi; bir konuya ilişkin anlam çıkarmak, bir anlayış oluşturmak ve ampirik bilgi geliştirmek için (Corbin ve Strauss, 2008), yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak inceleme tekniğidir (Wach, 2013). Dokümanların yayın sürecine hazırlanmasına kadarki analiz yolculuğunda, Kırıl'ın (2020) oluşturduğu şema takip edilmiştir: Birinci aşamada; araştırma konusuna uygun doküman seçilmiş (PYP bültenleri), dokümana ulaşılmış (resmi izinlerle elektronik ortamda) ve doküman sınırlandırılmıştır (2020-2021 ve 2021-2022 eğitim-öğretim yılı). İkinci aşamada bültenlerin daha iyi anlaşılması adına detaylı ve derinlemesine okunmuştur. Üçüncü aşamada QDA Miner Lite programı aracılığıyla içerik analizi yapılmış; çıkarılan kodlar, tema ve alt temalara uygun şekilde yerleştirilmiştir. Dördüncü aşamada, veriler yine QDA Miner Lite programı yardımıyla sayısallaştırılmış, yüzdelere ifade edilmiş ve görselleştirilmiştir. Son olarak araştırma, yayın süreci için raporlaştırılmıştır.

Araştırmada yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analiziyle elde edilen bulguları teyit etmek ve derinleştirmek amacıyla tematik analize tabi tutulmuştur. Tematik analizde, elde edilen verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesini ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analizi türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada, öğretimsel liderliğin boyutlarını oluşturan soruların yanı sıra bülten hazırlığı sırasında dikkate alınan hususlar ve bültenlerin hedef kitle üzerindeki etkileri, tematik analizin çerçevesini oluşturmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması adına birtakım önlemler alınmıştır. Öncelikle araştırmanın inandırıcılığını sağlamak adına (Guba ve Lincoln, 1990) çalışma ortamında öğretmenlik yapan araştırmacı, ortamın bir parçası olarak araştırmada bulunmuştur. İç güvenirliliğin sağlanması için veri analizi sürecine eğitim yönetimi alanında bir dış uzman dâhil edilerek kabul edilme oranı teyit edilmiştir. Ayrıca betimsel analizde elde edilen her bir temanın ardından katılımcı görüşlerinden bazıları, doğrudan alıntılanmıştır. Dış güvenirliliğin sağlanması adına katılımcıların kişisel özellikleri detaylı biçimde paylaşılmış, veri toplama ve analiz süreci tüm aşamalarıyla ve detaylı şekilde paylaşılmıştır (LeCompte ve Goetz, 1982; Shenton, 2004).

Bu araştırmada iç geçerliğin sağlandığına işaret eden durumlar; araştırma sonuçlarının anlamlı bir bütün ortaya koyması, doküman analizi ve betimsel analiz sonucunda elde edilen bulguların kuramsal çerçeve ile uyumlu olmasıdır. Dış geçerliği artırmaya yönelik olarak ise; çalışma grubu farklı özelliklere sahip katılımcılardan oluşturulmuş (maksimum çeşitlilik) ve sonuçların okuyucu deneyimleriyle ilişkilendirilebilir nitelikte olduğu saptanmıştır (Miles ve Huberman, 1994, 279).

Bulgular

Bu bölümde, bültenlere ilişkin doküman analizinin yanı sıra hazırlanan bültenlere ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerinin betimsel analizinden elde edilen bulgular, ilgili başlıklar altında paylaşılmıştır.

Bültenlerin Doküman Analizine İlişkin Bulgular

Çalışmaya konu edilen IB Okulu'nda yayınlanan haftalık bültenlerin, öğretimsel liderliğin boyutları esas alınarak yapılan doküman analizinden elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3
Bültenlerin İçerik Analizi

Tema	Alt Tema	f	%	Toplam f (%)
Okul Misyonunu Tanımlama	Okul Hedeflerini oluşturma ve paylaşma	19	4,8	154 (%38,8)
	Uluslararasılaştırma (IB ve Eko-Okul Paylaşımları)	135	34,0	
Eğitim Programını Yönetme	Öğrenci gelişimini takip etme	32	8,1	70 (%17,7)
	Eğitim programını koordine etme	37	9,3	
	Öğretimi denetleme ve değerlendirme	1	0,3	
Olumlu Okul İklimi	Öğretim süresini koruma	37	9,3	131 (%32,9)
	Mesleki gelişim etkinlikleri	13	3,3	
	Beklenti ve standartlar geliştirme	65	16,4	
	Öğrenmeye teşvik etme	11	2,6	
	Görünür olma	5	1,3	
Diğer	Kutlama ve anmalar	25	6,3	42 (%10,6)
	Okul aile birliği	17	4,3	
Toplam		397	100	397 (%100)

Tablo 3 incelendiğinde, yayınlanan bültenlerde öğretimsel liderliğe ilişkin sırasıyla en fazla, okul misyonunu tanımlayan (f=154; %38,8) ve olumlu okul iklimini tanımlayan (f=131; %32,9) paylaşımların yer aldığı görülmektedir. Bu iki boyut, toplam paylaşımların %71,7'sini oluşturarak, bültenlerdeki öğretimsel liderlik vurgusunun büyük ölçüde bu alanlarla sınırlı kaldığını ortaya koymuştur. Eğitim programını yönetme boyutundaki paylaşımların oranı ise (f=70; %17,7) görece daha düşük çıkmıştır. En dikkat çekici bulgu ise, öğretimsel liderliğin temel bir bileşeni olan öğretimi denetleme ve değerlendirme boyutuna ilişkin paylaşımların bültenlerde neredeyse hiç yer almamasıdır.

Bültenlerin Okulun Mevcut Hedeflerini Yansıtma Durumu

Bu kategori altında katılımcılara bültenlerin, okulun mevcut hedeflerini (okulun açık hedefleri, IB gereklilikleri, eko-okul vb.) yansıtma durumuna ilişkin görüşleri sorulmuştur. Katılımcılar büyük ölçüde, bültenlerin okulun mevcut hedeflerini yansıttığını belirtmişlerdir. Konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden elde edilen temel biçimlendirilmiş alıntı örnekleri ve temalar şu şekildedir (Tablo 4).

Tablo 4
Bültenlerin Okulun Mevcut Hedeflerini Yansıtma Durumu

Temel Biçimlendirilmiş Alıntı Örnekleri	Tema (f)
- IB ziyaretlerinde dahi okul felsefesinin ve misyonunun yansımaları olarak sunulması (k1) - Bültenlerin, IB gereklilikleri ve okulun amaçları kapsamında yerine getirilmesi (k5,k6,k10) - Akreditasyon sürecinde IB beklentilerini/ okul amaçlarını karşılanma durumunun ölçüt alınması (k12) - IB programındaki yatay ve dikey uyumu somutlaştırması (k8) - IB okulunda felsefe-amaç gibi kavramların temel önemde olması (k12)	IB gereklilikleri (7)

- Okul hedeflerini yansıtmamanın bültenlerin birincil hedefi olması (k1) - Düze y hedeflerini gerçekleştirme derecesini belirlemeye odaklanması (k2) - Görünürlüğün, okul topluluğu açısından önemsenmesi (k1) - Amaç odaklı çalışmaları yansıtmaya odaklanması (k6) - Sınıf düzeylerinde ele alınan fikir ve sorgulamaları yansıtmaması (k8) - Çalışmaların, ünitelere göre planlanan becerilere odaklanması (k9)	Hedeflerin görünürlüğü ve şeffaflık gereği (6)
--	---

Tablo 4'te görüldüğü gibi hazırlanan bültenler, IB okulu olmanın bunu gerektirmesi (f=7) ve genel olarak okulda hedeflerin görünür ve şeffaf olması gerektiğinden (f=6) okulun mevcut durumunu yansıtmaktadır. Bununla birlikte az sayıdaki görüşe göre bültenler, eko-okul ünite hedeflerinin yansımalarını (ders içerikleri, öğrenci ürünleri, öğrenci fotoğrafları, hedef, amaç, kazandırılanlar, merak edilenler vb.) yeteri kadar içermemesi (k7) ve (bağlı olunan) MEB'in kimi hedefleriyle örtüşmemesi (k12) gibi nedenlerle hedefleri tam olarak yansıtmamaktadır. Konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Mevcut öğretim faaliyetleri düzeyler arası gelişim ve ilerleme bir arada sunulmaktadır. Öğretimi denetleyecek ya da değerlendirmek isteyen bir kişi haftalık programlar ile bir bütünü görebilme fırsatı bulabilir. Öğrenci gelişimini izleme bireysel olarak mümkün olmayacaktır. Bülten daha çok gruba ait öğrenme sürecini sunuyor." (k7)

Bültenlerin Okulun Mevcut Öğretim Faaliyetlerini Yansıtma Durumu

Bu kategori altında katılımcılara bültenlerin okuldaki mevcut öğretim faaliyetlerini (müfredatı koordine etme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci gelişimini izleme vb.) yansıtma durumuna ilişkin görüşleri sorulmuştur. Katılımcılar daha çok, bültenlerde mevcut öğretim faaliyetlerini yansıtan durumları (f=13) paylaşırlar da bültenlerin mevcut öğretim faaliyetlerini yansıtmadığına yönelik görüşler (f=7) de ortaya koymuşlardır. Konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden elde edilen temel biçimlendirilmiş alıntı örnekleri ve temalar şu şekildedir (Tablo 5).

Tablo 5
Bültenlerin Okuldaki Mevcut Öğretim Faaliyetlerini Yansıtma Durumu

	Temel Biçimlendirilmiş Alıntı Örnekleri	Tema (f)
Yansıtan Unsurlar (13)	Mevcut öğretim faaliyetlerini göstermesi/içermesi (k2,k8)	Öğretim faaliyetlerini paylaşması (5)
	Yarışmalara ve etkinliklere katılımı göstermesi (k3)	
	Etkinliklerin ele alınış şeklinin yer alması (k1)	
	Çocukların farklı sınıf düzeylerinde takip edebilecekleri etkinlikleri içermesi (k5)	
	Okuldaki ulusal öğretim programının nasıl hayata geçirildiğini yansıtmaması (k6)	Müfredatı yansıtmaması (5)
	Ardışık ve birbirini tamamlayan (sarmal) program yapısını yansıtmaması (k3)	
	Yatay ve dikey uyumu dikkate alan konu içeriklerini yansıtmaması (k3,k6)	
	Okuldaki tüm öğretmenlerin birbirlerinin müfredatını takip edebilmesi (k5)	
	Öğrenimin ilerlemesinin ve kademeler arası geçişlerin yansıtılması (k6)	Gelişim ve ilerlemeyi yansıtmaması (3)
	Öğrenci gelişimini takip etme konusunda kullanışlı olması (k12)	
	Düze yler arası gelişim ve ilerlemeyi bir arada sunması (k8)	
	Aşırı yapılandırılmış ve planlı olması (k10)	Yapısal nedenler (4)
Yansıtmama nedenleri (7)	İzleme ve değerlendirme kısmının yer almaması (k2)	
	Grubun öğrenme sürecine odaklanması/ bireysel gelişim izlemenin mümkün olmaması (k8)	
	Denetleme ve değerlendirme sürecini yansıtmaması (k7)	
	Hedef kitlenin (velilerin) daha fazla öğrenci ürünü görmeye ihtiyaç duyuyor olabilmesi (k7)	Dışsal nedenler (3)
	Öğretmenin inisiyatifine bırakılması (k10)	
	Kullanılan görsel araçların yetersiz olması (k9)	

Tablo 5'te görüldüğü gibi bültenler, hâlihazırda öğretim faaliyetlerini (f=5), müfredatı (f=5) ve genel olarak gelişim ve ilerlemeyi (f=3) yansıtmaları yönüyle okuldaki öğretim faaliyetlerini temsil etmektedir. Yine de yapısal (f=4) ve dışsal (f=3) bazı nedenler, okuldaki öğretim faaliyetlerinin bültenlerde tam anlamıyla temsil edilmesinin önüne geçmektedir. Bültenlerde mevcut öğretim faaliyetlerinin tam anlamıyla yansıtılmadığı yönündeki yedi görüşten sadece birinin bir yönetici (k2) tarafından dile getirilmiş olması dikkat çekicidir. Konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Aslında bir önceki maddede de ifade ettiğim gibi ardışık ve birbirini tamamlayan bir çok çalışma göze çarpacaktır. Çocukların yatay ve dikey uyumu dikkate alınarak hazırlanan konu içeriklerinde bir çok bağımsız eylemini de görmek mümkün. Bu da çocukların içerik konusunda farkındalıklarını ve bu noktada kendi başlattıkları eylemleri işaret ediyor. Yarışmalar, etkinliklere katılım, aldıkları belge ve ödüller kanıtlardan bazıları.” (k1)

Bültenlerin Okulda Olumlu İklim Yaratan Unsurları Yansıtma Durumu

Bu kategori altında katılımcılara bültenlerin okulda olumlu iklimi yaratan unsurları (mesleki gelişimi teşvik etme, yöneticilerin görünürlüğü, öğretmenleri ve öğrenmeyi teşvik etme vb.) yansıtma durumuna yönelik görüşleri sorulmuştur. Katılımcılar bültenlerin daha çok okuldaki olumlu iklimi yansıtan unsurlarına (f=17) değinseler de, okuldaki olumlu iklimi tam anlamıyla yansıtmama nedenlerini de (f=10) paylaşmışlardır. Katılımcı görüşlerinden elde edilen temel biçimlendirilmiş alıntı örnekleri ve temalar şu şekildedir:

Tablo 6

Bültenlerin Okulda Olumlu İklim Yaratan Unsurları Yansıtma Durumu

	Temel Biçimlendirilmiş Alıntı Örnekleri	Tema (f)
Olumlu İklimi Yansıtan Unsurlar (17)	• Öğretmenlerin mesleki çalışmalarını detaylı yansıtmaları (k3,k12) • Kullanıcılara açık çalışmaların mesleki gelişime hizmet etmesi/ teşvik edici olması (k5) • Öğretmenlere/öğrencilere ait gelişimin (katılım gösterilen konferans, seminer vb.) yansıtılması (k7,k8)	Çalışmaların/ gelişimin sergilenmesi (5)
	• Alınan ödül ve ortaya koyulan ürünlerin kutlanması (k3) • Bireysel olarak öğretmen ve öğrencilere ait başarıların (kitap yayını, yarışma birinciliği vb.) takdir edilmesi (k3,k8) • Eğitimlerin kattığı değer ve unvanın gösterilmesi (k3)	Başarının takdir edilmesi (4)
	• Mesleki gelişim fırsatlarına yer verilmesi (k1) • Seminer döneminde alınacak eğitimlerden bahsetmesi (k7) • Mesleki gelişim açısından açık görüşlü öğrenen profili özelliklerini yansıtmaları (k6)	Mesleki gelişim fırsatlarının paylaşılması (3)
	• İşbirlikçi ilişkileri teşvik eden bir kültürden etkilenmesi (k6) • Okulda paylaşılmış değerlere sahip çıkılması (k6,k12) • Öğrenci-öğretmen ve yöneticilerin olumlu bir etkileşim içinde olduğunu göstermesi (k6)	Kültür ve değer (4)
	• Müdür açıklamalarının yönetimi görünür kılması (k12)	Diğer (1)
Yeterince Yansıtılmama Nedenleri (10)	• Beceri ve kavramların geliştirilmesine odaklanması (k11) • Daha çok öğrenci çalışmalarına ve müfredata odaklanması (k2) • Öğretmenlere eğitimlerde kazanılan kısa, işlevsel ve destekleyici tüyoları ve açıklamaları paylaşacak alan sunmama (k10,k11) • Bültenle böyle bir misyonun atfedilmemesi (k9)	Odağın farklı olması (5)
	• Öğretmenlerin özel/ önemli günlerinin (doğum günü, bebek doğumu vb.) ve zor dönemlerinin (rahatsızlık, hastalık, yakının vefatı vb.) bültenlerde artık paylaşılmaması (k2,k8,k10,k12)	Öğretmene fark edildiğini hissettirmemesi (4)
	• Bu konuda sosyal medya araçlarının daha işlevsel olması (k1)	Diğer (1)

Tablo 6’da görüldüğü gibi bültenler, çalışmaların ve gelişimin sergilenmesi (f=5), başarının takdir edilmesi (f=4), kültür ve değer öğelerini içermesi (f=4) ve mesleki gelişim fırsatlarını paylaşması (f=3) yönüyle okuldaki olumlu iklimi yansıtmaktadır. Bununla birlikte bültenlerde asıl odağın farklı olması (f=5) ve öğretmene fark edildiğini hissettirmemesi (f=4), olumlu iklimi yansıtmada noktasında geliştirilmesi gereken yönlerinin olduğunu göstermektedir. Bültenlerde okuldaki olumlu iklimi yansıtan unsurlara yönelik görüşlerin çoğunun (13 görüş) okul öncesi kademesinde görevli katılımcılar tarafından belirtilmesi dikkat çekicidir. Konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Bültenlerin mevcut izlenme oranının olumlu iklim yaratma ve yayma konusunda yeterli olmadığını düşünüyorum. Bunun için izlenme ya da izlenmeme nedenleri ile ilgili bir araştırma yapılmalıdır. Öğretmen veya yöneticilerin bültene böylesi bir misyon atfetmediklerini ve güçlü bir etki için başka bir formata evrilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (k10)

“Bu durum, okulda öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin olumlu etkileşim ve iş birliği içinde olduğunu gösterir. Okulun hedeflerine verimli ve etkili bir şekilde ulaşması, ortak değerleri koruması ve sınırlı kaynakları ile yenilikleri etkili biçimde kullanması önemlidir. Okulda başarıyı önemseyen, düzen ve disiplini sağlayan, yüksek performans sergileyen, iş birliğine dayalı ilişkileri önceleyen ve etkili öğrenmeyi teşvik eden bir kültürün oluşturulması öğretmenin sorumluluğundadır. Bu noktada öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Mesleki gelişim açısından, açık fikirli öğrenci profilinin özelliklerini yansıttığımızı düşünüyorum. (k12)”

Bültenlerin Olumlu ve Olumsuz Yönleri ve Etkileri

Bu kategori altında katılımcılara bültenlerin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Katılımcılar bültenlerin olumlu (f=12) ve olumsuz (f=16) yönlerine ilişkin neredeyse benzer sayıda görüş bildirmişlerdir. Bültenlerin olumlu ve olumsuz yönleri, bültenlerin amacına ulaşma ve ulaşmama nedenleri olarak da değerlendirilmiştir. Katılımcı görüşlerinden elde edilen temel biçimlendirilmiş alıntı örnekleri ve temalar şu şekildedir (Tablo 7).

Tablo 7

Bültenlerin Olumlu ve Olumsuz Yönleri

	Temel Biçimlendirilmiş Alıntı Örnekleri	Tema (f)
Olumlu Yönleri/ Amaca Ulaşma Nedenleri (12)	• Velilerin öğretimi izlemesi, başarıları ve kapasiteyi görebilmesi (k2,k3) • Velilerin bültenleri mail adreslerinden takip etmeleri (k7) • Okul topluluğunca ilgiyle takip edilmesi (k6)	İlgiyle takip edilmesi (4)
	• Öğretmen emeklerinin görünür kılınmasıyla güvenilirliğin artması (k3,k6) • Sürecin şeffaf ve sorgulamaya açık olduğunu gözler önüne sermesi (k6) • Felsefe, yöntem ve içerik açısından bireylere ve kurumlara model olması (k3) • İşlevsel bir reklam ve tanıtım aracı olması (k3)	Görünür olma/ örnek teşkil etme (5)
	• Çocukların içerik farkındalığı kazanmalarını sağlaması (k3) • Çalışmasını/ fotoğrafını bültende gören öğrencinin mutlu/motive olabilmesi (k9) • Çocuklar için fark edilme/sahiplenilme, aidiyet ve takdir edilme duygusunun gelişmesi (k3)	Öğrenciler üzerindeki faydaları (3)
Olumsuz Yönleri/ Amaca Ulaşmama Nedenleri (16)	• Hedef kitlenin yeterince ilgi duymaması, vakit ayırmaması (k1,k10,k11) • Velilerin bültene ulaşmada zorlanmaları/ düzenli takip edememesi (k5,k8) • Yalnızca daha meraklı ve dâhil olmaya çalışan kitlenin takip etmesi (k11)	Hedef kitlenin (yetersiz) erişimi (6)
	• Yalnızca durum bilgisi vermesi (k2) • "Sadece sınıf öğretmeni sorumludur" bakışından sıyrılamama (k11) • Yeterince özenli, ciddi, verimli ve paylaşımcı olmaması (k2,k11) • Başvuru kaynağı niteliğinde olmaması/ geliştirici çalışmaların yapılmaması (k2,k12)	Özensizlik/ yüzeysellik (6)
	• Bültenlerin yeterince canlı/ interaktif olmaması (k11) • Öğretmen, öğrenci ve veli yorumuna açık olmaması (k11) • Yaşayan bülten özelliği taşınamaması (k12) • Teknolojinin anlık/hızlı değişimiyle yarışmanın güç olması (k1)	Etkileşimli ve güncel olmaması (4)

Tablo 7’de görüldüğü gibi bültenlerin görünür olması/örnek teşkil etmesi (f=5), ilgiyle takip edilmesi (f=4) ve öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri (f=3), amacına ulaşma nedenleri olarak ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra bültenlerin özensiz/ yüzeysel ele alınması (f=6), hedef kitlenin yetersiz erişimi (f=6) ve etkileşimli ve güncel olmaması (f=4), olumsuz yönleri olarak ele alınmıştır. Bu olumsuz özellikler, bültenlerin amacına ulaşmasının önündeki engeller olarak değerlendirilebilir. Bültenlerin amacına ulaştığı yönündeki 12 görüşten 11’inin okul öncesi kademesinde görevli katılımcılar tarafından belirtilmesi dikkat çekicidir. Konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Tüm hedef kitleye ulaştığını kesinlikle düşünmüyorum. Daha meraklı ve dâhil olmaya çalışan kitlenin takip ettiğini ve sadece süreç ile ilgili fikir edindiklerine inanıyorum. Bültenlerin daha ciddi, verimli ve paylaşımcı olması için bir komisyon oluşturulması gerekmektedir. Yalnız bu komisyonda görev alan kişilerin sadece "sınıf öğretmeni sorumludur" bakış açısından sıyrılması gerektiğine kanaatindeyim.” (k11)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları çarpıcı şekilde, bir IB Okulunun haftalık bültenlerine yansıyan öğretimsel liderliğin; okul misyonunu tanımlama, öğretim programını yönetme ve olumlu okul iklimi oluşturma (Hallinger ve Murphy, 1985) boyutları arasında dengeli bir dağılım göstermediğini ortaya koymuştur. Okul misyonunu tanımlama ve olumlu okul iklimi oluşturma boyutlarının bültenlerde baskın bir şekilde temsil edilmesi, okul liderliğinin "vizyon lideri" ve "kültür şekillendirici" rollerine odaklandığını göstermektedir. Bu durum, IB Okullarında uygulanan programların güçlü felsefi temele ve misyona dayalı yapısı ile tutarlıdır. Dolayısıyla bu bulgu, okulun uluslararası bakatorya olma kimliğinin iletişim stratejilerine doğal bir yansıması olarak düşünülebilir. Özellikle, okulun vizyon ve misyonunun bültenlerde açık ve şeffaf bir şekilde paylaşılması, Çelik (2015)’in de vurguladığı gibi, öğretmenleri ve diğer paydaşları ortak bir amaç etrafında toplamanın ve okulun güvenilirliğini inşa etmenin önemli bir aracıdır.

Bulgular, bültenlerin öğretimsel liderliğin iki temel işlevi yerine getirmede kritik bir araç olarak kullanıldığını ortaya koymuştur. İlk olarak bültenlerin, okulun iç ve dış paydaşları arasında güçlü bir iletişim köprüsü kurduğu anlaşılmaktadır. Bu köprü, yalnızca bilgi akışını sağlamakla kalmayıp; öğrenme çıktılarının paylaşıldığı ve paylaşımlardan elde edilen geri bildirimlerin de okul gelişimi için sistematik bir girdiye dönüştüğü dinamik bir döngü potansiyelini barındırmaktadır (Aslanargun, 2007). İkinci olarak ise, bültenler öğrenci ilerlemesinin ve başarısının takip edilip paylaşılması işlevini yerine getirmek için oldukça uygun bir fırsat sunmaktadır. Bu, öğretimsel liderliğin; öğrenci gelişimini izleme (Hallinger ve Murphy, 1985) ya da değerlendirme sonuçlarını izleme (Gümüş vd., 2021) olarak tanımlanan ayrılmaz bir parçasıdır. Bulgulara göre bültenler, bu takip sürecinin sonuçlarını görünür kılarak bir nevi okulun geçmişine ışık tutan bir arşiv işlevi görmektedir.

Öte yandan öğretimsel liderliğin eğitim programını yönetme boyutunun ve özellikle de öğretimi denetleme ve değerlendirme gibi önemli alt bileşenlerin bültenlerde neredeyse hiç temsil edilmemesi, bulguların bir diğer çarpıcı yönünü ortaya koymaktadır. Bu durum iletişim eksikliği olarak yorumlanabileceği gibi, aynı zamanda okulun sonuç değerlendirme yerine süreç değerlendirmeye öncelik verdiğini, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını öğrenme kalitesini artırmak için (assessment for learning) kullandığını gösteren bir yaklaşım olarak da değerlendirilebilir. Semerci (2007)’nin belirttiği gibi ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, öğrenci gelişimini nesnel bir şekilde izlemek ve eğitim süreçlerine dair sağlam kararlar almak için en önemli veri kaynağını oluşturmaktadır. MEB (2005) de ölçme ve değerlendirmeyi, eğitim-öğretim sürecinin sürekli izlenmesi ve iyileştirilmesinin temel taşı olarak görmektedir. Bu bağlamda, bu faaliyetlerin bültenlerdeki eksikliği, öğretimsel liderliğin bu temel işlevinin paydaşlara yeterince aktarılmadığının ya da bilinçli bir şekilde aktarmak istemediğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Öğretimsel liderliğin boyutlarının bültenlerde temsil edilmesindeki dengesizliğin arka planında IB okullarının özgün örgütlenme modelinin yer aldığı düşünülebilir. Nitekim geleneksel öğretimsel liderlik alanyazını, eğitim programını yönetme ve eşgüdümleme sorumluluğunu genellikle okul müdürüne atfederken (Hallinger, 2003; Hallinger ve Murphy, 1985), IB bünyesindeki bir PYP okulunda bu sorumluluk, dağıtılmış liderlik anlayışı çerçevesinde PYP koordinatörü ile paylaşılan bir rol olarak yapılandırılmıştır. IB (2009b), okulların tek bir liderin merkezinde olmaması gerektiğini savunmakta ve liderliğin, Gronn (2000)'un da belirttiği gibi, daha dağıtılmış, değişken ve kolektif bir nitelik kazanmasını teşvik etmektedir. Bu durum, araştırma yapılan IB Okulundaki bültenlerde eğitim programını yönetme boyutunun görece düşük düzeyde temsil edilmesini açıklayabilir. Bununla birlikte IB'de teşvik edilen dağıtılmış liderlik modeli, beraberinde iletişimsel zorluklar da getirebilmektedir. Lee ve diğerlerinin (2011) uluslararası okullar üzerine yaptığı araştırma, müdür ve orta kademedeki liderler arasındaki iş birliğinin ve rollerin netleştirilmesinin, dağıtılmış liderliğin önündeki temel zorluklardan biri olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, bir IB okulunda okul müdürü ve PYP koordinatörü arasındaki pedagojik ortaklığın ve görev paylaşımının, veliler de dâhil olmak üzere paydaşlara nasıl yansıtıldığı önemli bir iletişim konusu haline gelmektedir. Bu araştırmanın bulguları, bu ortaklığın ve pedagojik odağın bültenlere yeterince yansımadağını, bu durumun da öğretim programı yönetimi boyutunun iletişimde geri planda kalmasına neden olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmada bireysel görüşmelerle elde edilen bulgular, doküman analizi bulgularını desteklemekte ve zenginleştirmektedir. Tablo 4'ün ortaya koyduğu gibi katılımcılar, bültenlerin okulun mevcut hedeflerini (IB hedefleri, eko-okul vb.) yansıttığı konusunda büyük ölçüde fikir birliği içindedir. Özellikle de Bir IB Okulu olmanın getirdiği felsefi ve akreditasyon gerekliliklerinin, bültenlerde güçlü şekilde yansıtıldığı görülmektedir. Bu durum, okul liderliğinin, bülten gibi iletişim araçlarını kurumsal kimlik ve meşruiyet tesis etmede stratejik bir araç olarak kullandığının kanıtı niteliğindedir. Nitekim Deal ve Peterson (2016) da okul kültürünü şekillendirmede liderlerin paylaşılan anlayışlar oluşturma rolünün öneminden söz etmektedir. Dolayısıyla bir PYP okulu olarak, IB misyonunu okulun bağlamıyla bütünleştirmek (IBO, 2005; IBO, 2007) ve bu felsefeyi sürdürmek bültenler aracılığıyla somutlaşmaktadır. Bültenlerde okul misyonuna büyük bir önem atfedilmesi, Fullan (2001)'ın etkili okullar için vazgeçilmez gördüğü paylaşılan misyon anlayışını yansıtırken, Leithwood ve diğerlerinin (2020) okulda ortak amaç etrafında kenetlenmenin önemine ilişkin vurgularıyla da örtüşmektedir.

Bununla birlikte öğretimsel liderliğin daha derin pedagojik boyutları söz konusu olduğunda, Tablo 5'te paylaşılan bulgular ışığında daha karmaşık bir durum söz konusudur. Buna göre bültenler mevcut öğretim faaliyetlerini ve müfredatın yatay ve dikey uyumunu yansıtmaya rağmen; izleme ve değerlendirme kısmının yer almaması ya da aşırı yapılandırılmış olması gibi yapısal nedenlerle temsiliyet sınırlı kalmaktadır. Bu sonuçlar, öğrencilerin akademik gelişimlerini takip edebilmesi için farklı yapılanma ve düzenlemelerin olması sonucu ortaya çıkmış olabilir. Öyle ki PYP okullarında öğrencilerin beceri ilerlemeleri, öğrenme durumlarının yakından takip edilebilmesi adına gelişim karneleri / portfolyoları sıklıkla kullanılmaktadır. Yapılan çalışmalar (Akkaya, 2007; Aslanargun vd., 2007; Dönmez ve Yıldırım, 2008) iletişim engellerinin, bültenlerin tasarımındaki bu tür yapısal sınırlılıklarla daha da pekişebileceğini ortaya koymaktadır. Teknoloji destekli iletişim araçları ise etkileşimi ve derinlemesine içerik paylaşımını teşvik ederek bu engelleri aşmada etkili olabilecektir (Balcı, 2017; Lewin ve Luckin, 2010; Olmstead, 2013). Bu sonuç, Selwyn ve diğerlerinin (2009) eğitim teknolojileri üzerine çalışmalarında sözünü ettiği, iletişim araçlarının çoğu zaman bir "vitrin" işlevi görerek, öğretme ve öğrenmenin karmaşık süreçlerine dair şeffaflıktan ziyade yüzeysel bir görünürlük sağladığı eleştirisiyle örtüşmektedir. Ayrıca, öğretimin denetim ve değerlendirilmesine ilişkin içeriğin bültenlere neredeyse hiç yansımamış olması, Halverson ve diğerlerinin (2007) öğretimsel liderliğin temel taşı olarak tanımladığı veriye dayalı hesap verebilirlik kültürünün kamuya açık iletişimde yeterince vurgulanmadığını düşündürmektedir. Bu sonuçlar, okul-aile işbirliği ve iletişimde bülten gibi araçların potansiyelini ortaya koyan çalışmaları (Nelms, 2002; Dardenne, 2010) desteklemektedir. Mevcut bülten uygulamasının, velilerin çocuklarının gelişimini daha etkin takip edebilmeleri adına gereken derinlikte pedagojik içerik sunma konusunda sınırlı kaldığı ortadadır.

Olumlu okul iklimi oluşturma boyutunda ise, Tablo 7'de elde edilen bulgular ışığında öğretimsel liderliğin ikili bir özellik taşıdığını söylemek mümkündür. Bültenlerde öğrenci çalışmalarının sergilenmesi, başarıların takdir edilmesi ve kültürel değerlerin vurgulanması yoluyla bültenlerin

öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yarattığı ve "görünür olma/model teşkil etme" işlevi gördüğü açıktır. Bu işlev, öğrenci başarısını takip etme ve takdir etmenin ötesinde, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde daha aktif ve söz sahibi olmalarını teşvik eden bir anlayışı yansıtmaktadır. IB felsefesinin ve OECD (2018) gibi kurumların da vurguladığı gibi, öğrencilerin öz-yönetim becerilerini geliştirmesi ve öğrenme sorumluluğu alması, dinamik bir okul kültürünün temelidir. Bültenler, öğrencilerin bu aktif rolünü desteklemek anlamında önemli bir alan sunmaktadır. Bu bulgu, Hoy ve Miskel (2008)'in tanımladığı anlamda, okulun sosyal örgüt olarak başarıyı takdir eden ve aidiyet duygusunu pekiştiren temel bir işlevi yerine getirdiğini göstermektedir. Öte yandan, özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin ve bireysel katkılarının fark edilmediğini hissettirmesi, bültenlerin olumlu bir okul iklimi oluşturmadaki potansiyelini kısıtlayan önemli bir eksiklik olarak öne çıkmaktadır. Oysa Tschannen-Moran (2014), okullarda güvenin ve olumlu iklimin, öğretmenlerin değerli ve görünür hissetmeleriyle doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, bültenlerin öğretmenleri güçlendirici ve motive edici bir işlevi (Hoy, 2003; Kurt ve Çalık, 2010) yeterince üstlenmediği anlaşılmaktadır. Bu sonuç, Blase ve Blase (1998)'nin öğretimsel liderliğin kalbine yerleştirdiği, öğretmenlerin profesyonel büyümesine yatırım yapma ilkesiyle de örtüşmemektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, bir IB Okulundaki haftalık bültenler aracılığıyla sergilenen öğretimsel liderlik anlayışının, misyon vurgulama ve temel düzeyde bir okul iklimi oluşturma konularında güçlü bir yönü bulunduğunu; ancak öğretimsel süreçlerin derinlemesine izlenmesi, değerlendirilmesi ve öğretmenlerin mesleki kimliklerinin güçlendirilmesi konularında sınırlı kaldığını ortaya koymuştur. Bültenler öğretimsel liderliğin gerçekleşmesi adına iletişim köprüsü ve örgütsel hafıza işlevlerini yerine getirmekte ancak; bu iletişimin genellikle tek yönlü ve yüzeysel kalmaktadır. Öğretimsel liderliğin bütüncül bir şekilde hayata geçirilebilmesi için, iletişim stratejilerinde "ne yapıldığını duyurma" ile "nasıl yapıldığını ve nasıl geliştirileceğini gösterme" arasında stratejik bir denge kurulması önemli görünmektedir. Bu, hem velilerle daha anlamlı bir diyalogu teşvik edecek hem de öğretmenlerin profesyonel kimliklerini güçlendirecek bir yaklaşımı gerektirmektedir. Kurulacak denge ile nihayetinde, okulun hem MEB'in ulusal hedeflerine olan bağlılığını hem de IB'nin uluslararası vizyonunu harmanlayan, şeffaf, dengeli ve pedagojik olarak derinlikli bir iletişim modeliyle mümkün olacaktır.

Kaynakça

- Austin, G. R. (1979). Exemplary schools and the search for effectiveness. *Educational Leadership*, 37(1), 10–14.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul okul geliştirme*. Pegem Akademi.
- Bayırlı, A. & Balcı, A. (2021). Okul müdürlerinin eğitim programı liderliğini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *TEBD*, 19(2), 1252-1276. <https://doi.org/10.37217/tebd.938818>
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2): 39–43.
- Bellibaş M.Ş., Gümüş, S. ve Liu, Y. (2021). Does school leadership matter for teachers' classroom practice? The influence of instructional leadership and distributed leadership on instructional quality, School Effectiveness and School Improvement, 32:3, 387-412, DOI: 10.1080/09243453.2020.1858119
- Bellibaş, M.Ş., Polatcan, M. ve Kılınç, A.Ç. (2020). Linking instructional leadership to teacher practices: The mediating effect of shared practice and agency in learning effectiveness. *Educational Management Administration & Leadership (EMAL)*, 1-20. DOI: 10.1177/1741143220945706.
- Biesta, G., & M. Tedder. (2007). Agency and learning in the lifecourse: towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults* 39(2): 132–149. doi:<https://doi.org/10.1080/02660830.2007>
- Blase, J. & Blase, J. (1998). *Handbook of instructional leadership: how really good principals promote teaching and learning*, Corwin Press.
- Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138-156. <https://doi.org/10.1177/105268460201200203>

- Bottery, M. (2004). Trust: Its importance for educators. *Management in Education, 18*(5), 6-10. <https://doi.org/10.1177/089202060501800502>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40.
- Brieve, F. J. (1972). Secondary principals as instructional leaders. *NASSP Bulletin, 56*(368), 11-15. <https://doi.org/10.1177/019263657205636802>
- Christensen, L.B., Johnson, R.B., & Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (A. Aypay, çev. ed.). Anı Yayıncılık.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage publications.
- Cuban, L. (1984). Transforming the frog into a prince: Effective schools research, policy, and practice at the district level. *Harvard Educational Review, 54*(2), 129-151.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik (8.baskı)*. Pegem Akademi.
- Dardenne, W. L. K. (2010). The internet as a tool to enhanceschool-to-home communication, parentinvolvement, and student achievement [Doctoraldissertation]. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/884224175/907B3C677BB34F4APQ/1?accountid=8403>
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises (Third edition)*. Jossey-Bass.
- Dönmez, B. (2002). Müfettiş, okul müdürü ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 8*(1), 27-45
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership, 37*(1), 15-24.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2017). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach (Tenth edition)*. Pearson.
- Greenfield, L. B. (1987). Teaching thinking through problem solving. *New Directions for Teaching and Learning, 1987*(30), 5-22. <https://doi.org/10.1002/tl.37219873003>
- Griffiths, D. A., M. Inman, H. Rojas, & K. Williams. (2018). Transitioning student identity and sense of place: future possibilities for assessment and development of student employability skills. *Studies in Higher Education 43*(5): 891-913. doi:10.1080/03075079.2018.1439719
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. Palgrave Macmillan.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Gümüş, S., Hallinger, P., Cansoy, R., & Bellibaş, M. Ş. (2021). Instructional leadership in a centralized and competitive educational system: A qualitative meta-synthesis of research from Turkey. *Journal of Educational Administration, 59*(6), 702-720. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2021-0073>
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education, 33*(3), 329-352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: a passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools, 4*(1), 1-20.
- Hallinger, P. (2010). Developing instructional leadership. In B. Davies & M. Brundrett (Ed.), *Developing Successful Leadership* (ss. 61-76). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9106-2_5
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal, 86*(2), 217-247.
- Hallinger, P., & R. H. Heck. (2011). Exploring the journey of school improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement 22*(1), 1-27. doi:10.1080/09243453.

- Hallinger, P., Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). Are principals instructional leaders yet? A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. *Scientometrics*, 122(3), 1629-1650. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03360-5>
- Halverson, R., Grigg, J., Prichett, R. & Thomas, C. (2007). The new instructional leadership: creating data-driven instructional systems in school. *Journal of School Leadership*, 17, 159-194.
- Helvacı, M.A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Horng, E., & Loeb, S. (2010). New thinking about instructional leadership. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 66-69. <https://doi.org/10.1177/003172171009200319>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice (8th ed.)*. McGraw-Hill.
- Hoy, W.K. (2003). School climate. In J.W. Guhtrie (Ed.), *Encyclopedia of education (second edition)* (ss.2121-2124). Thompson Gale
- IBO (2005). Programme standards and practices, International Baccalaureate Peterson House, Cardif, Wales, UK
- IBO (2007). Making The PYP Happen: A Curriculum for International Primary Education. International Baccalaureate Peterson House, Cardif, Wales, UK.
- IBO (2009). Making the PYP happen: A curriculum framework for international primary education. International Baccalaureate Organization.
- Ilomäki, L., S. Paavola, M. Lakkala, & A. Kantosalo. (2016). Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies* 21(3), 655–679. doi:<https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4>
- Kean, R. C., Mitchell, N. D., & Wilson, D. E. (2008). Toward intentionality and transparency: analysis and reflection on the process of general education reform. *Peer Review*, 10(4), 4+. <https://link.gale.com/apps/doc/A203770119/AONE?u=anon~5c54f192&sid=googleScholar&xid=4f71420e>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Koşar, S. ve Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1232-1265. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.3s.14.m
- Kurt, T., ve Çalık, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin (OIÖ) Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157). <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/298> adresinden erişildi.
- LeCompte, M.D., & Goetz, J.P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- Lee, M., Hallinger, P., & Walker, A. (2012). Leadership challenges in international schools in the Asia Pacific region: Evidence from programme implementation of the International Baccalaureate. *International Journal of Leadership in Education*, 15(3), 289-310.
- Leithwood, K., A. Harris, & D. Hopkins. (2008). Seven Strong Claims about Successful School Leadership. *School Leadership ve Management* 28(1), 27–42. doi:10.1080/13632430701800060.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Center for Applied Research and Educational Improvement and Ontario Institute for Studies in Education.
- MacBeath, J., & Dempster, N. (Ed.). (2008). *Connecting leadership and learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203894644>
- McEwan, E.K. (2003). *7 steps to effective instructional leadership*. Corwin Press.
- McNabb, D. E. (2015). *Research methods for political science: quantitative and qualitative methods*. Routledge.

- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.; 3. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Murphy, J. (1988). Methodological and measurement issues in the study of school administration. In N. J. Boyan (Ed.), *Handbook Of Research On Educational Administration* (pp. 261-278). Longman.
- Murphy, J. (2005). Reculturing the profession of educational leadership: New blueprints. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 65-82. <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2002.tb00004.x>
- Nelms, E. (2002). *The effects of a teacher-created web page on parent communication: An action research study*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED472678) National Center for Education Statistics.
- Owens, R.G. (2004), *Organizational behavior in education: adaptive leadership and school reform*. Pearson Education.
- Özdemir, S. (2004). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Özdoğru, M., ve Güçlü, N. (2020). Investigation of the effect of instructional leadership behaviors of school administrators on school outcomes by meta-analysis method. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 88-103. <https://doi.org/10.34056/aujef.648908>
- Özmen, F. ve Batmaz, C. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri, hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 2, 102-120.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage publications.
- Reynolds, D. (1994). School effectiveness and quality in education. In P. Ribbins & E. Burrige (Eds.), *Improving Education: Promoting Quality in Schools* (pp. 61-69). Bloomsbury Publishing.
- 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*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Selwyn, N., Boraschi, D., & Özkula, S. M. (2009). Drawing digital pictures: An investigation of primary pupils' representation of ICT and schools. *British Educational Research Journal*, 35(6), 909-928.
- Semerci, Ç. (2007). Eğitimde ölçme ve değerlendirme, (Ed: E. Karip) *Ölçme ve Değerlendirme*. PegemA Yayınları.
- Shenton, A.K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education For Information*, 22, 63-75.
- Sorenson, R. D., Goldsmith, L. M., Méndez, Z. Y. & Maxwell, K. T. (2011). *The principal's guide to curriculum leadership*. Corwin Press.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22(1), 73-91. doi:10.1080/13632430220143042
- Southworth, G. (2010). Leadership and the development of quality education in the 21st century. In J. MacBeath & T. Townsend (Eds.), *International Handbook Of Leadership For Learning* (pp. 175-196). Springer.
- Spillane, J. P. (2004). Educational leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(2), 169-172. <https://doi.org/10.3102/01623737026002169>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage publications.
- Steiner-Khamsi, G., & Dugonjić-Rodwin, L. (2018). Transnational accreditation for public schools: IB, PISA and other public-private partnerships. *Journal of Curriculum Studies*, 50(5), 595-607. doi: 10.1080/00220272.2018.1502813
- Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.

- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. Pegem Akademi.
- Toker, Z. (2020). Uluslararası öğretim programına uyum sürecinde öğretmenlerin yansıtıcı düşünceleri ve değişim ile ilgili algıları. *Eğitim Ve Bilim*, 46(205). doi:10.15390/EB.2020.8940
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: Leadership for successful schools*. John Wiley & Sons.
- Valentine, J. W., & Prater, M. (2011). Instructional, transformational, and managerial leadership and student achievement: High school principals make a difference. *NASSP Bulletin*, 95(1), 5–30. <https://doi.org/10.1177/0192636511404062>.
- Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. IDS Practice Paper In Brief.
- Wildy, H., & Dimmock, C. (1993). Instructional leadership in Western Australian primary and secondary schools. *Journal of Educational Administration*, 31(2), 43-62.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, B. ve Kaya, M. (2020). Okul yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 3(1), 79-90.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6. Edition). Thousand Oaks, CA, SAGE Publication