


<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Examining the Relationship between Perceptions about School Principal Support and the Levels of Collective Responsibility for Primary School Teachers: Mixed-Method Research

Emine Dağlı

Fatma Kalkan

Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.773463

Received: 24.07.2020

Revised: 24.11.2020

Accepted: 30.06.2021

Keywords:

Teachers,

Principal Support,

Collective Responsibility

Abstract

The aim of this research was to examine the relationship between perceptions about school principal support and the levels of collective responsibility of primary school teachers and to reveal their opinions regarding collective responsibility and principal support. The mixed method was used in the study, which combines quantitative and qualitative research methods. The quantitative data of the study were obtained from 256 primary school teachers working in the central district of Antakya, in the city of Hatay, in the 2017–2018 academic year, and the qualitative data were obtained from 19 teachers working in the same district in the 2019–2020 academic year. The quantitative data of the research were obtained from 256 primary school teachers working in the central district of Hatay Province, Antakya, in the 2017–2018 academic year, and the qualitative data were obtained from 19 primary school teachers working in the same district in the 2019–2020 academic year. The quantitative findings of the study showed that the school principals supported the teachers, provided instrumental support more than other types of support, and that the teachers had a high level of collective responsibility. Moreover, it was seen that there were positive and statistically significant relationships between the emotional, instructional, and instrumental supportive behaviors of the school principals and their collective responsibility levels of the teachers and that the principals' educational support predicted the collective responsibility of the teachers. It was also observed that the qualitative findings of the study corresponded to the quantitative findings and supported them.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Müdür Desteği Algıları ile Kolektif Sorumluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Karma Yöntem Araştırması

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.773463

Yükleme: 24.07.2020

Düzeltilme: 24.11.2020

Kabul: 30.06.2021

Anahtar Kelimeler:

Öğretmenler,

Müdür Desteği,

Kolektif Sorumluluk

Öz

Bu araştırmanın amacı ilköğretim okulu öğretmenlerinin müdür desteği algıları ile kolektif sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek, müdür desteği ile kolektif sorumluluğa ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin beraber yürütüldüğü karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri, 2017-2018 öğretim yılında Hatay ili Antakya merkez ilçesinde görev yapmakta olan 256, nitel verileri ise 2019-2020 öğretim yılında aynı ilçede görev yapmakta olan 19 ilköğretim okulu öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmanın nicel bulguları, okul müdürlerinin öğretmenleri destekledikleri, okul müdürlerinin araçsal desteği diğer destek türlerine göre daha fazla sağladıkları, öğretmenlerin kolektif sorumluluk düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca okul müdürlerinin duygusal, öğretimsel ve araçsal destekleyici davranışları ile öğretmenlerin kolektif sorumluluk düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu ve okul müdürünün öğretimsel desteğinin öğretmenlerin kolektif sorumluluğunu yordadığı görülmüştür. Araştırmanın nitel bulgularının, nicel bulgularla örtüştüğü ve nicel bulguları destekleyici nitelikte olduğu görülmüştür.

Sorumlu Yazar :Emine Dağlı, Dr. Öğretim Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye, eminedaglim@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6518-0282>

Fatma Kalkan, Öğretmen Şehit Öğretmen M. Ali Durak Ortaokulu, Türkiye, fatmaturan2007@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2425-2224>

Atıf için: Dağlı, E. & Kalkan, F. (2021). İlköğretim okulu öğretmenlerinin müdür desteği algıları ile kolektif sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: karma yöntem araştırması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1164-1217.

Giriş

İçinde bulunduğumuz dönemde bireylerin sahip olması gereken nitelikler giderek farklılaşmaktadır. Şüphesiz bu niteliklerin kazandırılmasında en önemli rol eğitime atfedilmektedir. Öğretmenler, kendilerine, öğrencilere ve uzun vadede bütün topluma yeni becerilerin ve değerlerin kazandırılmasında çeşitli sorumluluklar üstlenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017). Öğretmenler, artan sorumluluklarını yerine getirmede geçmişte olduğundan daha çok desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Okul müdürlerinin olumlu bir okul ikliminin oluşturulması ve okulda yaşanan sorunların üstesinden gelinmesi konusunda gösterecekleri çabalar, öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirmelerine yardımcı olacaktır. Okul müdürünün desteğinin öğretmenlerinin sorumluluklarını yerine getirmelerinde önemli olduğu ve okul ortamını doğrudan etkilediği söylenebilir (Krüg, 2015).

Müdür desteği geniş bir kavram olmakla birlikte; öğretmenlere yönelik kaynak ve bilgi sağlama, açık iki yönlü iletişimi sürdürme, mesleki bir iklim yaratma ve destekleme, sıkça ve yapıcı geribildirim verme, mesleki gelişim için uygun fırsatlar sunma ve onları takdir etmeyi ifade etmektedir (Bonzonelos, 2008). Müdür desteği kavramı, sosyal destek kavramı ile yakından ilişkilidir. House (1981) sosyal desteğinin duygusal destek, araçsal destek, bilgilendirme desteği ve değerlendirme desteği olmak üzere dört boyuttan oluştuğunu öne sürmekte ve bu boyutları şu şekilde açıklamaktadır: İş ortamında duygusal destek çalışanlara özen, empati, sevgi ve güven göstermeyi; araçsal destek bir işi veya bir hedefi başarmada yardımcı olmayı; bilgilendirme desteği çalışanların becerilerini geliştirmeleri veya kişisel sorunlarını çözmeleri için yardımcı olacak nitelikte bilgiler sunmayı; değerlendirme desteği çalışanların iş performansları üzerine düşünmelerini sağlayan bilgiler sunmayı ifade etmektedir.

Okul müdürlerinin, öğretmenleri hem kişisel hem de mesleki anlamda destekleyerek okulun niteliğini arttırma gücüne sahip oldukları ifade edilebilir (Cagle, 2012; DiPaola, 2012; Tindle, 2012). Okul müdürleri, açık ve samimi iletişim ile öğretmenleri destekleyerek, öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sunarak öğretmen performansının arttırılmasını sağlayabilirler (DiPaola, 2012). Bununla birlikte, okul müdürünün desteğinin öğretmenler üzerinde olumlu pek çok etkisi bulunmaktadır. Müdür desteği, öğretmenlerin öz yeterliğini, örgütsel bağlılığını, örgütsel vatandaşlık davranışlarını, iş tatmini, stres ve yıpranma düzeyini etkilemektedir (Cagle, 2012; Demirtaş, Özer, Demirbilek ve Bali, 2017; DiPaola, 2012; Günbayı, Dağlı ve Kalkan, 2013; Lackey, 2019; Littrell, Billingsley ve Cross, 1994; Rosenholtz ve Simpson, 1990; Singh ve Billingsley, 2010; Tindle, 2012). Okul müdürleri destekleyici ve samimi geri bildirim sağladıklarında, öğretmenler, öğrencilerine ve okullarına daha çok bağlı olmaktadır (Rosenholtz ve Simpson, 1990). Kişisel ve mesleki olarak desteklenen öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayan faaliyetlere daha fazla önem vermekte (Terry, 2015), etkili öğretim stratejilerini daha çok kullanmakta ve sınıf yönetimini daha başarılı bir şekilde

yürütmektedirler (Lackey, 2019). Başka bir ifade ile okul müdürleri tarafından desteklenen öğretmenlerin işlerini daha anlamlı gördükleri, işlerine daha fazla önem verdikleri, işlerini yapmaktan mutlu oldukları, öğretim görevlerini daha etkili yerine getirdikleri söylenebilir.

Okul müdürlerin etkili olabilmesi için çalışanların davranışlarını etkileyebilme becerisine sahip olmaları gereklidir. Okul müdürü bir yandan öğretmenlerle uyumlu çalışmalı öte yandan da okula yönelik birtakım kararlarda bağımsız hareket etmelidir. Okul müdürü arkadaş canlısı, destekleyici, iş birliğini güçlendirici bir ortam oluşturulabilir (Özdemir, 2012). Okullarında başarıyı ve etkililiği sağlamak isteyen okul yöneticilerinin öğretmenleri mesleki ve duygusal anlamda destekleyici olmaları, öğretmenlerle olan ilişkilerinde ise güveni sağlayacak tutum ve davranışlarda bulunmaları gerekir (Demirtaş ve diğerleri, 2017).

Alanyazında bireylerin ortak duruşu olarak tanımlanan kolektif sorumluluk, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öğrencilerin başarılarını arttırmaya yönelik çabalarını ele alan bir kavramdır (LoGerfo ve Goddard, 2008). Kolektif sorumluluk, tüm öğrencilerin öğrenmesi için en iyisini yapmaya çalışan öğretmenlerin inançları olup güçlü bir mesleki topluluk yaratma arzusudur (Hairston, 2016). Kolektif sorumluluk, okulda öğrenci öğrenmesinin sorumluluğunu almaya gönüllü tüm öğretmenlerin inançları olarak tanımlanmaktadır (Lee ve Smith, 1996). Başka bir ifade ile kolektif sorumluluk, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunun bir norm olarak kabul edildiği, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmeleri için sorumluluk almaya istekli oldukları bir kavram olarak tanımlanabilir.

Kolektif sorumluluğun yüksek olduğu okullarda güven de yüksek düzeydedir (LoGerfo ve Goddard, 2008; Wahlstrom ve Louis, 2008). Bu tür okullarda öğretmenler, eğitim öğretim faaliyetleri için zor görevleri başarıyla yürütürler; zorluklardan veya başarısızlıklardan kolay bir şekilde olumsuz olarak etkilenmezler (Hoy, 2012). Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerinden kendilerini sorumlu tutukları için derslerinde başarısız olan, geride kalan ya da yetersiz olan öğrencilere yardım etmeye daha fazla gönüllü olmaktadır. Bu yüzden kolektif sorumluluk, akademik iyimserlik, öğrenci başarısı, öğretimsel liderlik, mesleki öğrenme toplulukları, örgütsel güven ve okul iklimi ile anlamlı olarak ilişkilidir (Hairston, 2016; Wu, 2012).

Kolektif sorumluluk öğrencilerinin başarısını arttırmakla birlikte, öğrencilerin geçmiş yaşantılarındaki sosyal ve akademik olarak öğrenme farklılıklarının da azaltılmasını sağlamaktadır. Ayrıca kolektif sorumluluk düzeyinin yüksek olduğu okullarda, öğrencilerin sosyal konumunun daha eşitlikçi olduğu tespit edilmiştir (Terry, 2015). Etkili bir okulda, sosyal ve akademik farklılıkların azaltılması sağlanır, güçlü bir kolektif başarı oluşturulur ve böylelikle tüm öğrencilerin öğrenmesine odaklanılır (Lee ve Smith, 1996). Yapılan araştırmalarda, okulda kolektif sorumluluk arttıkça öğrencilerin okuma ve matematik başarısının arttığı; sosyal ve akademik geçmişlerine yönelik farklılıkların da azaldığı tespit edilmiştir (Lee ve Smith, 1996; Lee, Smith ve Croninger 1997).

Lee ve Smith (1996) tarafından yapılan bir çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmeye yönelik olarak gösterdikleri çabalarının etkililiğine inandıkları zaman daha çok çaba gösterdikleri tespit edilmiştir. Aynı çalışmada bir yıllık zaman diliminde, öğretmenlerin kolektif sorumluluk düzeylerindeki artışın öğretmenlerin çabalarındaki artışla sonuçlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada öğrencilerin öğrenmesi için sorumluluk alan öğretmenlerin, düşük sosyoekonomik geçmişe sahip olan öğrencilerle ilgilenmeye daha istekli oldukları tespit edilmiştir. Özetle, sorumluluk sahibi öğretmenlerin, öğrencilerin yaşadıkları başarısızlıkların sorumluluğunu üstlendikleri ifade edilebilir (Soodak ve Podell, 1996).

Öğrenci başarısında oldukça önemli bir yere sahip olması nedeniyle kolektif sorumlulukla ilişkili tüm değişkenlerin incelenmesinde fayda vardır. Bu bağlamda kolektif öğretmen sorumluluğun ilişkili olduğu değişkenlerden biri olduğu düşünülen müdür desteğidir. Ancak alan yazı incelendiğinde, müdür desteği ile kolektif öğretmen sorumluluğu arasındaki ilişkiye yönelik bir çalışma rastlanmamıştır. Mevcut çalışmayla okul müdürünün desteği ile kolektif sorumluluk arasındaki ilişkinin ortaya konulması, kolektif sorumluluğun yordayıcılarının belirlenmesi beklenmektedir. Ayrıca araştırma kapsamında Kolektif Sorumluluk Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasıyla araştırmacılara konu ile ilişkili araştırmaları yürütmelerinde yardımcı olacağı düşünülmektedir. Konu ile ilişkili olarak yapılan nitel görüşmelerin sonucunda, öğretmenlerin okul müdürünün sağladıkları ve bekledikleri desteğe, kolektif sorumluluğa ve öğrenci başarısızlığı karşısında yapılması gerekenlere ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılmasının eğitimcilere ve araştırmacılara yapılacak çalışmalarda rehber olması beklenmektedir. Araştırmada karma yöntemin kullanılması, nicel ve nitel bulguların tutarlığı konusunda bilgi sağlaması açısından da önemlidir. Bu doğrultuda, araştırmanın amacı ilköğretim okulu öğretmenlerinin müdür desteği algıları ile kolektif sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek, müdür desteği ile kolektif sorumluluğa ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin müdür desteğinin duygusal destek, öğretimsel destek ve araçsal destek boyutlarına ilişkin algıları nasıldır?
2. Öğretmenlerin kolektif sorumluluk düzeyleri nasıldır?
3. Öğretmenlerin müdür desteği algıları ile kolektif sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
4. Okul müdürünün desteği, öğretmenlerin kolektif sorumluluk düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
5. Öğretmenlerin okul müdürü desteğine ilişkin görüşleri nasıldır?
6. Öğretmenlerin kolektif sorumluluğa ilişkin görüşleri nasıldır?

Yöntem

Bu çalışma karma yönteme göre kurgulanmıştır. Karma yöntem, araştırmacının tek bir çalışmada nicel ve nitel araştırma tekniklerini, metotlarını, yaklaşımlarını ve kavramlarını birleştirmesi ya da karıştırması olarak ifade edilebilir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Bu yaklaşımın temel varsayımı, araştırmacının istatistiki eğilimlerinin (nicel verilerinin), öykülerle ve kişisel deneyimlerle (nitel verilerle) birleştirmesinin, araştırmanın probleminin daha iyi anlaşılması için bu yöntemler içinden herhangi birinin tek başına kullanılmasına nispeten daha fazla avantaj sağlayacağıdır (Creswell, 2017). Karma yöntem ile yürütülen araştırmalarda nicel ve nitel yöntem ile elde edilen bulguların birbiri ile benzerliği ortaya konulabileceği gibi yeni hipotezlere ya da araştırmalara yönelik soruların türetilmesi ya da araştırmalarda sınırlarının genişletilmesinin hedeflendiği söylenebilir (Baki ve Gökçek, 2012, s.18). Öğretmenlerin müdür desteği algıları ve kolektif sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için nicel yöntemden, müdür desteğine ve kolektif sorumluluğa ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması için nitel yöntemden yararlanılmıştır.

Nicel Yöntem

Evren ve örneklem: Araştırmanın evreni, 2017-2018 öğretim yılında Hatay ili Antakya merkez ilçesinde görev yapmakta olan ilköğretim okulu öğretmenlerinden oluşmaktadır. Örneklem ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmada veri kaybının ortaya çıkacağı düşüncesiyle 25 okuldan 350 öğretmene ulaşmak öngörülmüş ancak 264 öğretmenden veri elde edilebilmiştir. Normal dağılımın dışında olup, gürültülü veriye sahip olan sekiz kişiye ait veriler veri setinden silinmiş 256 katılımcıya ait veri toplama aracı geçerli kabul edilmiştir. Örneklemde yer alan öğretmenlerin 110'u (%42.97) erkek, 146'sı (%57.03) kadındır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 21'i (%8.20) 0-5 yıl arası, 24'ü (%9.38) 6-10 yıl arası, 33'ü (%12.89) 11-15 yıl arası, 61'i (%23.82) 16-20 yıl arası, 117'i (%45.71) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 165'i (%64.45) sınıf, 91'i (%35.55) branş öğretmeni; 7'si (%2.73) ön lisans, 243'ü lisans (%94.92), 6'sı (%2.35) yüksek lisans mezunudur.

Veri toplama araçları: Araştırmada iki bölümden oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci bölümde öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, görev ve eğitim düzeyi gibi demografik bilgilerden oluşan kişisel bilgi formu bulunmaktadır. İkinci bölümde ise ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin müdür desteği algılarının belirlenmesi için "Müdür Desteği Ölçeği", öğretmenlerin kolektif sorumluluk düzeylerinin belirlenmesi için "Kolektif Sorumluluk Ölçeği" bulunmaktadır.

Müdür Desteği Ölçeği: Araştırmada Littrell (1992) ve DiPaola (2012) tarafından geliştirilen ve Günbayı ve diğerleri (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan "Müdür Desteği Ölçeği" kullanılmıştır. DiPaola (2012) ölçekte boyutları, duygusal destek (4 madde), değerlendirici destek (4 madde), araçsal destek (4 madde) ve mesleki destek (4 madde) olmak üzere 4 boyut ve 16 madde olarak düzenlemiştir. 6'lı likert

tipindeki ölçeğin maddeleri “1 = Kesinlikle katılmıyorum” ve “6 = Kesinlikle katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir.

DiPaola (2012), ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlık kat sayılarını; duygusal destek alt boyutu için .94, değerlendirici destek alt boyutu için .93, araçsal destek alt boyutu için .88 ve mesleki destek alt boyutu için .87 olarak bulmuştur. Günbayı ve diğerleri (2013) tarafından yapılan açımlayıcı faktör analizinde mesleki ve değerlendirici destek alt boyutlarının bir araya geldiği gözlemlenmiş ve bu alt boyut öğretimsel destek olarak adlandırılmıştır. Böylelikle duygusal destek, öğretimsel destek ve araçsal destek olmak üzere üç boyutlu bir yapı oluşmuştur. Bu üç boyut toplam varyansı %73.425 açıklamaktadır.

Bu araştırmada ölçeğin geçerliğini tespit etmek üzere 256 katılımcıdan elde edilen veriler ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin üç faktörlü yapısının birinci düzeyi doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinin sonucunda uyum indekslerinin $\chi^2 = 183.37$, $sd = 101$, $p < .05$, $\chi^2/sd = 1.82$, $RMSEA = .057$, $SRMR = .027$, $CFI = .99$, $NFI = .96$, $IFI = .99$ ve $AGFI = .92$ olduğu görülmüştür. Müdür Desteği Ölçeğinin duygusal destek, öğretimsel destek, araçsal destek alt boyutları ve ölçeğin geneli için Cronbach alfa katsayısı sırasıyla .78, .60, .91, .82 olarak hesaplanmıştır.

Kolektif Sorumluluk Ölçeği: Araştırmada LoGerfo ve Goddard (2008) tarafından geliştirilen “Kolektif Sorumluluk Kolektif Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek tek boyut ve 6 madde olarak düzenlenmiştir. 5’li likert tipindeki ölçeğin maddeleri “1 = Kesinlikle katılmıyorum” ve “5= Kesinlikle katılıyorum” şeklinde düzenlenmiştir. LoGerfo ve Goddard (2008) tarafından ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .85 olarak bulunmuştur.

Kolektif sorumluluk ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. Bu araştırmada Kolektif Sorumluluk Ölçeği öncelikle araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Türkçe form iki öğretim elemanı ve araştırmacıdan oluşan üç kişilik uzman grubu tarafından gözden geçirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları arasındaki tutarlılığı belirlemek üzere 14 İngilizce öğretmeninden oluşan bir gruba iki hafta arayla taslak formun uygulaması yapılmıştır. Uygulamalar sonucunda elde ulaşılan verilere Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış, test sonucunda her iki formun birbiriyle yüksek oranlarda örtüştüğü ve iki ölçüm puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak ($p > .05$) anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu sonuca dayalı olarak ölçeğin İngilizce ve Türkçe formunun birbirleri ile tutarlı olduğu ortaya konulduğu söylenebilir. Türkçe ve İngilizce formların uygulamalarından elde edilen verilere ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testine ait sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Madde	Z	p
M1	-.302 ^b	.763
M2	-1.300 ^b	.194
M3	-1.725 ^b	.084
M4	-1.190 ^b	.234
M5	-1.134 ^c	.257
M6	-.960 ^b	.337

b. Pozitif sıralar temelinde

c. Negatif sıralar temelinde

Kolektif sorumluluk ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları: Açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce verilerin analize uygunluğunu tespit etmek amacıyla Kaiser Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity (küresellik) Testi yapılmış olup ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .890 tespit edilmiştir. Bu sonuca göre verilerin faktör analizine uygun bir yapıda olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, Bartlett Küresellik Testine göre değişkenlerin arasında anlamlı ve yüksek bir düzeyde ilişkiler olmadığı ve verilerin faktör analizi uygulamak için uygun olduğu ifade edilebilir. ($\chi^2 = 328.959$, $sd = 15$). Elde edilen verilerde faktör analizinin uygunluğunun tespitinin sonrasında döndürülmüş (varimax) temel bileşenler analizi yöntemi temel alınarak açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve elde edilen veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Kolektif sorumluluk ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi

Maddeler	Faktör yük değerleri	Açıklanan varyans	Özdeğer
Görev yaptığım okulda...		70.45	4.227
1. Öğretmenler okulu geliştirmek için sorumluluk alırlar.	.87		
2. Öğretmenler öğretim konusunda standartlarını yüksek tutarlar.	.85		
3. Öğretmenler öğrencilerin öğrenmeleri için sorumluluk almaya isteklidirler.	.87		
4. Öğretmenler en iyisini yapmak için birbirlerine yardımcı olmaktan sorumludurlar.	.88		
5. Öğretmenler tüm öğrencilerin başarıya ulaşmasında sorumlu hissederler.	.91		
6. Öğretmenler okuldaki öğrenciler başarısız olduğunda kendilerini sorumlu hissederler.	.63		

Tablo 2 incelendiğinde, Kolektif Sorumluluk Ölçeğinin tek faktörlü yapıda olduğu, faktör yük değerlerinin .63 ile .91 arasında değiştiği görülmektedir. Tek faktörün açıkladığı varyans %70.45’dir. Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin geçerlik ve güvenirlik kriterlerini sağlandığını söylemek mümkündür.

Araştırmada ayrıca ölçeğin yapı geçerliğini doğrulamak üzere 256 katılımcıdan elde edilen veriler ışığında doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin tek faktörden oluşan yapısı birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi neticesinde uyum

indeksleri $\chi^2 = 45.45$, $sd = 9$, $p < .05$, $\chi^2/sd = 5.05$, $RMSEA = .12$, $SRMR = .024$, $CFI = .98$, $NFI = .97$, $IFI = .98$ ve $GFI = .95$ olduğu görülmüştür. Uyum indeksleri incelendiğinde sadece RMSEA değerinin kritik sınırı aştığı görülmektedir. Bununla birlikte diğer uyum indekslerinin de kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu tespit edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, Meydan ve Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Kolektif sorumluluk ölçeği için Cronbach alfa katsayısı .70 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizi: Araştırmanın nicel verileri, SPSS 15.0 ve Lisrel 8.7 istatistik programlarıyla analiz edilmiştir. Araştırmada ölçeklerin geçerliğini ölçmek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden yararlanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfa katsayısı kullanılmıştır. Sonuçların yordanmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Nitel Yöntem

Çalışma grubu: Araştırmada çalışma grubunun tespit edilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme türünde evrende incelenecek olan probleme yönelik olarak kendi içinde benzer durumların tespit edilerek araştırmanın bu durumlara göre yapılması maksimum çeşitlilik örnekleme tanımlar (Büyüköztürk, Çakmak, Karadeniz ve Demirel, 2011). Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmanın amacı, genelleme yapmaya yönelik çeşitliliği sağlamaktan ziyade, çeşitlilik arz eden durumlarda herhangi ortak olguların varlığını tespit etmeye ve bu çeşitlilikte problemin farklı yönlerini ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşme yapılacak öğretmenlerin farklı sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden okullarda görev yapmalarına özen gösterilmiştir. Bu amaçla 2019-2020 öğretim yılında ilçesinde görev yapmakta olan 19 ilköğretim okulu öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Sekiz öğretmen alt sosyo ekonomik okullarda, altı öğretmen orta sosyo ekonomik ve beş öğretmen üst sosyo ekonomik okullarda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden mesleki kıdemi 1-4 yıl arası bir öğretmen, 5-10 yıl arası iki öğretmen, 10-15 yıl arası dört öğretmen, 15 yıl ve üzeri 12 öğretmendir. Öğretmenlerin 12'si kadın, 5'i erkektir.

Veri toplama aracı: Araştırmada, öğretmenlerin müdür desteğine ve kollektif sorumluluğa ilişkin görüşlerini tespit etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalanılmıştır. Veri analizinin kolaylığının yanında, görüşme yapılan katılımcıya kendini ifade etme kolaylığının ve derinlemesine bilginin sağlanmasından ötürü (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011) bu form tercih edilmiştir. Görüşme formunun hazırlanmasında kolay anlaşılır sorular belirleme, odaklı sorulara yer verme, yönlendirmelerden kaçınma, sonda sorular hazırlama, farklı türlerde sorular hazırlama, genel sorular sormaktan kaçınma, soruları mantıklı şekilde hazırlama ilkeleri benimsenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Görüşme formu hazırlanmadan önce alanyazın incelenmesi yapılmış ve araştırmanın alt amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik olarak dokuz sorudan meydana gelen bir soru havuzu

oluşturulmuştur. Bu sorular farklı fakültelerde görev yapan alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan ikisi eğitim yönetimi ve denetimi alanında benzer çalışma konularında çalışmaları bulunmakta, diğer ikisi ise çalışmalarında nitel araştırma yöntemleri kullanmış olup, son ikisi ise Türkçe alanında görev yapmaktadır. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda görüşme formundan iki soru çıkartılmış ve geriye kalan iki soruda değişikliğe gidilerek toplam yedi sorudan oluşan görüşme formu elde edilmiştir. Görüşme soruları, çalışma grubuna dahil edilmeyen iki öğretmen tarafından soruların anlaşılabilirliği açısından incelenmiştir. Son hali verilen görüşme formunda beş ana soru ve katılımcıların görüşlerini daha iyi ifade edebilmeleri amacıyla iki tane sonda tipi soru yer almaktadır.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları: Araştırma alanına yakın olmak, derin ve ayrıntılı bilgi toplamak için yüz yüze görüşmeler yapmak, verilerin olayın gerçekleştiği doğal ortamda elde edilmesi, uzun bir süreçte bilgi toplamak, bulguları teyit edebilmek için alana geri dönme ve ek bilgileri toplama imkanının olması nitel araştırmanın geçerliğini sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu doğrultuda çalışmanın geçerliğini sağlamak için şu çalışmalar yapılmıştır: (i) Çalışmanın araştırmacılardan birinin öğretmen olması nedeniyle araştırma alanına ve çalışma grubuna yakınlığın olması, görüşmelerin doğal ortam içinde yapılması sağlıklı verilerin toplanmasını sağlamıştır. Ayrıca bu durum elde edilen araştırmacılar açısından verilerin doğru anlaşılmasına ve bulguların teyit edilmesine olanak sağlamıştır. (ii) Görüşmelerden elde edilen veriler, bulgular bölümünde sunulurken, ilişkili oldukları durumlar, katılımcıların görüşleri ortaya konulduktan sonra yorumlanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için şu çalışmalar yapılmıştır: (i) Verilerin analizinden elde edilen bulgular, yorumlama yapılmadan doğrudan verilmiştir. (ii) Verilerin analizi için teorik yapıyı müdür desteği ve kolektif öğretmen sorumluluğu ölçeklerinin maddeleri ile boyutları oluşturmuştur. Öğretmen görüşünden elde edilen kodlamalar ile teorik yapıdan elde edilen temaların eşleştirmelerinin doğru bir şekilde yapılıp yapılmadığının belirlenmesi amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Kodlamalar ile teorik yapı eğitim bilimleri bölümünden bir öğretim üyesine verilmiştir. Öğretim üyesinden teorik yapıya bakarak kodlamalar ile belirlenen temaları eşleştirmesi istenmiştir. Daha sonra bu öğretim üyesinin eşleştirmeleri ile araştırmacıların eşleştirmeleri karşılaştırılmıştır. İç güvenilirlik hesaplama formülüne göre yapılan hesaplama göre (Miles ve Huberman, 1994, s.64) eşleştirmeler arasındaki uyum oranı %89 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin toplanması: Araştırma verilerini toplamak amacıyla yapılan görüşmeler 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Hatay ili Antakya merkez ilçesindeki devlet okullarında görev yapan 19 ilköğretim okulu öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunun uygulanması için Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli yasal izinler alınmıştır. Çalışma grubu kapsamında yer alan katılımcılarla önceden iletişime geçip, görüşme günü, yeri ve saati belirlenmiştir. Görüşmeler

katılımcıların görüşlerini rahat ifade edebilecekleri ve kendileri tarafından belirlenen bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık olarak 15-20 dakika sürmüştür ve görüşmeler esnasında katılımcılara herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır. Görüşmelerden önce veri kaybını önlemek amacıyla ses kaydının kullanılacağı bilgisi katılımcılara verilmiş ve katılımcıların bu konudaki onayı alınmıştır.

Verilerin analiz edilmesi: Nitel veriler betimsel ve içerik analizi yöntemleriyle analiz edilmiştir. Betimsel analizde veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. İçerik analizinde birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve düzenleme yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen verilerin önce kodlaması yapılmış, ardından kodlar kavramsal çevreye uygunluğuna göre temaların (kategorilerin) altına yerleştirilmeye çalışılmıştır. Bulguların yorumlanmasında katılımcıların görüşlerinden yapılan alıntılara yer verilmiştir. Bu alıntılar yapılırken görüşüne başvurulmuş katılımcıların gizliliğini sağlamak açısından katılımcılara kod ataması yapılmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri:

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi = 01.10.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası = 11/07

Bulgular

Araştırmanın Nicel Bulguları

Bu bölümde, öğretmenlerin müdür desteğinin algılarına, kolektif sorumluluk düzeylerine, müdür desteği algıları ile kolektif sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkiye ilişkin istatistiksel bulgularına yer verilmiştir.

Araştırmada, “Öğretmenlerin müdür desteğinin duygusal destek, öğretimsel destek ve araçsal destek boyutlarına ilişkin algıları nasıldır?” sorusu birinci alt problem; “Öğretmenlerin kolektif sorumluluk düzeyleri nasıldır?” sorusu ikinci alt problem olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda,

öğretmenlerin müdür desteği algılarına ve kolektif sorumluluk düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler (aritmetik ortalama ve standart sapma) hesaplanmıştır. Öğretmenlerin müdür desteği algılarına ve kolektif sorumluluk düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin müdür desteği algılarına ve kolektif sorumluluk düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler ($n = 256$)

Ölçekler	Alt Ölçekler	$\bar{X}$	S
Müdür Desteği	Duygusal destek	4.72	1.11
	Öğretimsel destek	4.78	1.48
	Araçsal destek	4.87	1.17
	Genel	4.78	1.11
Kolektif Sorumluluk	Genel	4.87	.94

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin müdür desteğine ilişkin algılarının yüksek olduğu ($\bar{x} = 4.78$) görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürleri en çok araçsal destek ($\bar{x} = 4.87$); en az ise duygusal destek ($\bar{x} = 4.72$) sağlamaktadır. Başka bir ifade ile öğretmenler, okul müdürleri tarafından desteklendiklerini, okul müdürlerinin araçsal desteği diğer destek türlerine göre daha çok sağlandığını düşünmektedirler. Öğretmenlerin kolektif sorumluluk düzeylerinin yüksek ($\bar{x} = 4.87$) olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada, “Öğretmenlerin müdür desteği algıları ile kolektif sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” sorusu üçüncü alt problem olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin müdür desteği algıları ve kolektif sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin müdür desteği algıları ve kolektif sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkiler için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin müdür desteği algıları ve kolektif sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkiye ilişkin hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin müdür desteği algıları ile kolektif sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkiler

Değişkenler	1	2	3	4
1. Duygusal Destek	-	.69**	.72**	.40**
2. Öğretimsel Destek		-	.64**	.41**
3. Araçsal Destek			-	.38**
4. Kolektif Sorumluluk				-

** $p < .01$

Tablo 4 incelendiğinde, duygusal destek ile öğretimsel destek ($r = .69, p < .01$), araçsal destek ($r = .72, p < .01$) ve kolektif sorumluluk ($r = .40, p < .01$) arasında pozitif; öğretimsel destek ile araçsal destek ($r = .64, p < .01$) ve kolektif sorumluluk ($r = .41, p < .01$) arasında pozitif; araçsal destek ile kolektif sorumluluk ($r = .38, p < .01$) arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Araştırmada, “Okul müdürünün desteği, öğretmenlerin kolektif sorumluluk düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusu dördüncü alt problem olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, kolektif sorumluluğun yordanmasına yönelik çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Kolektif

sorumluluğun yordanmasına yönelik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Kolektif sorumluluğun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.088	.245	-	12,602	.000	-	-
Duygusal Destek	.141	.077	.166	1,829	.069	.404	.114
Öğretimsel Destek	.141	.052	.221	2,708	.007	.411	.168
Araçsal destek	.093	.068	.116	1,358	.176	.380	.085

$$R = .44, R^2 = .20, F_{(3-252)} = 21.24, p < .01$$

Tablo 5 incelendiğinde, duygusal destek, öğretimsel destek ve araçsal destek değişkenleri birlikte, öğretmenlerin kolektif sorumluluk algıları ile anlamlı bir ilişki ($R = .44, R^2 = .20$) verdiği görülmektedir. Söz konusu üç değişken birlikte öğretmenlerin kolektif sorumluluk algılarındaki değişimin %20’sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin kolektif sorumluluk düzeyleri üzerindeki göreceli önem sırası, öğretimsel destek ($\beta = .221$), duygusal destek ($\beta = .166$), araçsal destek ($\beta = .116$)’dir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testlerine göre, yordayıcı değişkenlerden sadece öğretimsel destek ($p < .01$) değişkeninin kolektif öğretmen sorumluluğu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile okul müdürlerinin öğretimsel desteği arttıkça öğretmenlerin kolektif sorumluluk düzeyleri de artmaktadır.

Araştırmanın Nitel Bulguları

Bu bölümde, öğretmenlerin müdür desteğine ve kolektif sorumluluklarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olarak katılımcıların görüşlerine, görüşmelerden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmada, “Öğretmenlerin okul müdürü desteğine ilişkin görüşleri nasıldır?” sorusu, beşinci alt problem olarak belirlenmiştir. Katılımcıların okul müdürü desteğine ilişkin görüşlerini daha iyi ifade edebilmeleri amacıyla katılımcılara şu sorular yöneltilmiştir:

1. Okul müdürünüz sizi desteklemekte midir?
2. Okul müdürünüz sizi hangi konularda desteklemektedir?
3. Okul müdürünüzün sizi hangi konularda desteklemesini istersiniz?
4. Okul müdürünün desteğinin etkileri neler olabilir?

Aşağıda katılımcıların bu sorulara verdiği cevaplara ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

“Okul müdürünüz sizi desteklemekte midir?” sorusuna katılımcıların cevapları incelendiğinde, destekliyor, desteklemiyor ve kısmen destekliyor temaları bulunmuştur. Bu temalar altında katılımcıların soruya ilişkin görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin okul müdürlerinin desteğine ilişkin görüşleri

Temalar	Öğretmen Kodları	n
Destekliyor	k1, k2, k3, k4, k5, k6, k8, 10, k13, k14, k18	11
Desteklemiyor	k11, k12, k15, k16, k17	5
Kısmen destekliyor	k7, k9, k19	3

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun ($n = 11$) okul müdürleri tarafından desteklendiği görülmektedir. Soruya ilişkin verilen cevaplardan önemli görülen kısımlar çalışma grubundaki katılımcıların kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir.

“Destekliyor” temasında katılımcılarından birinin görüşü şu şekildedir:

Müdürümüz bizi desteklemektedir. Eğitim ve öğretimle ilgili her konuda biz öğretmenleri destekleyen yapıcı biridir (k1).

“Desteklemiyor” temasında katılımcılardan birinin görüşü şu şekildedir:

Okul müdürümüz bizi desteklemiyor. Okul müdürü ile karşılaşmak bile o kadar zordur ki... Kendisinden beklentimiz çok az. Çünkü hep ilçede işleri oluyor, toplantılara gidiyor ve misafirleri hiç bitmiyor. Bizimle bazen karşılaşmıyor bile (k17).

“Okul müdürünüz sizi hangi konularda desteklemektedir?” sorusuna katılımcıların cevapları incelendiğinde, duygusal destek, öğretimsel destek ve araçsal destek temaları bulunmuştur. Bu temalar altında katılımcıların soruya ilişkin görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin okul müdürleri tarafından sağlanan destek türlerine ilişkin görüşleri

Temalar	n	Tematik Kodlar	Öğretmen Kodları	f
Duygusal Destek	8	Takdir etme	k18	1
		Değerli olduğunu hissettirme	k2, k4, k5, k6, k8, k19,	6
		Yapılan işleri ve alınan kararları destekleme	k4, k18	2
Öğretimsel Destek	5	Mesleki gelişim	k1, k10, k18	3
		Geri bildirim sunma	k1, k13, k14	3
Araçsal Destek	8	Araç-gereç sağlama	k1, k4, k5, k8, k19, k8, k10, k18	8
		Kaynakların ve görevlerin dağılımında adil davranma	k4	1

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların sekizine okul müdürleri tarafından duygusal ve araçsal destek, beşine öğretimsel destek sağlandığı görülmektedir. Soruya ilişkin verilen cevaplardan önemli görülen kısımlar çalışma grubundaki katılımcıların kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir.

“Duygusal Destek” temasında katılımcılarından bazılarının görüşlerini şu şekildedir:

Veliler konusunda destek oluyor aslında özellikle tepkili veliler geldiği zaman onları durdurabiliyor, bizi de sakinleştirebiliyor (k18).

İnsani yönü iyi, bir hastalık yaşamıştım ve aradı beni. Anlayış gösterdi. Derdimi anlatabileceğim bir insan. Özel durumlarda da anlayış göstereceğini düşünüyorum (k8).

Özellikle öğrenci ve veliler ile yaşadığımız sıkıntılarda yanımızda durması ve bize destek olması çok önemli. Müdürün, veli ve öğrencilerle gerekli görüşmeleri yapması aslında krizi yönetmesi lazım. Bence en önemlisi sınıf içi ve okulda huzurlu bir ortam sağlaması için her zaman öğretmenin yanında olduğunu hissettirmesi en önemli destektir (k4).

“Öğretimsel Destek” temasında katılımcılardan birinin görüşü şu şekildedir:

Akademik olarak kendimizi geliştirmemiz anlamında da müdürümüz destek oluyor (k18).

“Araçsal Destek” temasında katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Yapacağım programlarda, çocuklarla yapacağım her sosyal faaliyet, tören, şenlik, yarışma, program, dinleti, gibi sosyal faaliyetlerde destekliyor. Benim her türlü talebimi karşılamaya ve uygun ortam oluşturmaya çalışıyor. Tiyatro ve şiir dinletisi gibi etkinliklerde sahne, dekor, kostüm vb. ihtiyaçlarımızı temin ediyor. Gezilerde ise araç-gereç sağlıyor. Yani her anlamda her şekilde desteklemeye çalışıyor. Yeter ki yapalım...(k19).

Müdürümüz hedef kitlesi ne olursa olsun faydalı olacağına inandığı çalışmalara mutlaka destek verir. Eğer bir öğretmen okulda öğrencilerine, öğretmenlere ya da velilere yönelik bir proje yapmak istiyorsa ona destek verir (k18).

“Okul müdürünüzün sizi hangi konularda desteklemesini istersiniz?” sorusuna katılımcıların cevapları incelendiğinde, araçsal destek, öğretimsel destek, duygusal destek ve olumlu okul iklimi yaratma desteği temaları bulunmuştur. Bu temalar altında katılımcıların soruya ilişkin görüşleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin okul müdürlerinden beklenen destek türlerine ilişkin görüşleri

Temalar	n	Tematik Kodlar	Öğretmen Kodları	f
Duygusal Destek	12	Değerli olduğunu hissettirme	k4, k5, k19	3
		Takdir etme	k1, k2, k3, k5, k6	5
		Güvenme	k11, k12, k15, k16, k19	5
		Yapılan işleri ve alınan kararları destekleme	k4, k18	2
Öğretimsel Destek	3	Mesleki gelişimi sağlama ve teşvik etme	k7, k12, k19	3
Araçsal Destek	13	Sosyal faaliyetler	k11, k12, k15, k16, k17, k18	6
		İş yükünü hafifletme	k9, k12, k19	3
		Kaynakların ve görevlerin dağılımında adil davranma	k4, k5, k8, k19	4
		Proje çalışmaları	k10, k15, k7, k18, k19	5
Olumlu Okul İklimi	10	İşbirlikçi çalışmayı teşvik etme	k11, k12, k15, k16, k17, k19	6
Yaratma Desteği		Okula aile katılımını sağlama	k14, k15	2
		Disiplin sorunlarını çözme	k4, k5, k19	3

Tablo 8 incelendiğinde, katılımcıların 12'si okul müdürlerinden duygusal destek, üçü öğretimsel destek, 13'ü araçsal destek ve 10'u olumlu okul iklimi yaratma desteği sağlamasını beklediği görülmektedir. Soruya ilişkin verilen cevaplardan önemli görülen kısımlar çalışma grubundaki katılımcıların kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir.

“Duygusal Destek” temasında katılımcılarından birinin görüşü şu şekildedir:

Özellikle yaptığımız çalışmaların takdir edilmesi, bize şevk veriyor (k5).

Müdürün aldığımız kararları desteklemesi gerekir. Özellikle öğretmen ve öğrenci arasında bir sorun olduğunda öğretmeni desteklemesi gerekir. Veliler konusunda destek oluyor. Özellikle tepkili veliler geldiği zaman onları sakinleştirebiliyor (k18).

“Öğretimsel Destek” temasında katılımcılardan birinin görüşü şu şekildedir:

Yıllardır idarecilik yapmış olmanın vermiş olduğu körelmişlik de ister istemez oluyor. Bu yüzden öğretimsel destek sağlayamıyor. Sağlayabilse güzel olurdu. Belki aynı branştan bir idarecilerimi olsa bize bu öğretimsel destek sağlayabilirdi. Müdür yeni eğitimleri takip edebilir, kendi zümresine güncel konularda bilgilendirme yapabilirdi. Hatta bu yolla daha fazla öğretmene ulaşabilirdi. Hizmetiçi eğitimlerden haberdar edebilirdi. Öğretmen kendisi araştırarak hizmetçinden haberdar olabiliyor. Bu konuda daha bilgilendirici bir şeyler yapılabilir (k12).

“Araçsal Destek” temasında katılımcılardan birinin görüşü şu şekildedir:

Okulda en çok kaynakların ve görevlerin dağıtılmasında ayrımcılığın olmamasına ihtiyaç duyarım (k4).

“Olumlu Okul İklimi Yaratma Desteği” temasında katılımcılardan birinin görüşü şu şekildedir:

Okulda işlerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için gerekli ortamın oluşturulmasında müdürün desteği önemlidir. Çünkü bu iş bir takım işidir. Okul müdürü bize karşı tepeden bakınca bu iş olmaz. Okul müdürünün bizimle iş birliği yapması gerekir. Okulda çok fazla sorun var: Velisi bir dert, kâğıt kürek işleri ayrı bir dert... En çok da disiplin sorunu bizi yoruyor. Bu sorunlara beraber çözüm yolu aramalıyız (k11).

“Okul müdürünün desteğinin etkileri neler olabilir?” sorusuna katılımcıların cevapları incelendiğinde, huzurlu bir ortam, başarılı bir eğitim ortamı, öğretmen motivasyonu ve çabası, iletişim ve iş birliği, örgütsel bağlılık ve aidiyet, mesleki gelişim, örgütsel adalet temaları bulunmuştur. Bu kategoriler altında katılımcıların soruya ilişkin görüşleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin okul müdürü desteğinin etkilerine ilişkin görüşleri

Temalar	Öğretmen Kodları	n
Huzur Bir Ortam	k1, k2, k3, k4, k5, k6, k10, k11, k12, k13, k14, k15, k16, k17, k18	15
Başarılı Eğitim Ortamı	k4, k5, k7, k8, k11, k14, k15, k16, k17, k18, k19	11
Öğretmen Motivasyonu ve Çabası	k1, k2, k6, k8, k9, k10, k18, k19	8
İletişim ve İş Birliği	k8, k9, k18, k19	4
Örgütsel Bağlılık ve Aidiyet	k3, k8, k9, k18	4
Mesleki Gelişim	k1, k9, k18	3
Örgütsel Adalet	k8	1

Tablo 9 incelendiğinde, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun ($n = 15$), okul müdürünün desteğinin okulda huzurlu bir ortam oluşturmada etkili olacağını düşündükleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcılar okul müdürünün desteğinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri, örgütsel bağlılık ve aidiyet düzeyleri, örgütsel adalet algıları üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca katılımcıların müdür desteğinin başarılı bir ortam yaratma, okuldaki iletişim ve iş birliği, öğretmen motivasyonu ve çabası üzerindeki olumlu etkiler yaratacağını öngörmektedirler. Katılımcıların bu öngörülerinden dolayı olarak müdür desteğinin kolektif öğretmen sorumluluğu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacağı söylenebilir. Soruya ilişkin verilen cevaplardan önemli görülen kısımlar çalışma grubundaki katılımcıların kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir.

“Huzur Bir Ortam” temasında katılımcılarından bazılarının görüşlerini şu şekildedir:

Müdürün desteği okuldaki huzur ortamı için de gereklidir. Eğer öğretmen müdür ile problem yaşıyorsa ve öğretmenle müdür arasındaki ilişki de iyi değilse bu durum öğretmenin okula bakış açısını da etkiler. Öğretmen kendini huzursuz hisseder (k1).

Bazı müdürler kapıda bekleyip beş dakika geç kalan öğretmenle zıtlılaşabiliyor. Bu da öğretmenin hem moralini bozuyor hem de huzurunu kaçırıyor. Oysa duygusal anlamda desteklenen öğretmen kendini o okulda huzurlu hisseder. Bir sebepten geç kalınca müdürünün ona empati ile yaklaşacağını bilir (k2).

“Başarılı Eğitim Ortamı” temasında katılımcılardan birinin görüşü şu şekildedir:

Eğitimin niteliğini arttırmak için destek gereklidir. İnsanoğlu yapısı gereği desteklenmek ve değer görmek ister. Okul müdürü insan yönetimini layığıyla yapmalıdır. Bu yapılırsa başarı gerçekleşir (k19).

“Öğretmen Motivasyonu ve Çabası” temasında katılımcılardan birinin görüşü şu şekildedir:

Destek öğretmenin motivasyonunu arttırması anlamında katkı sunar (k8).

İdareci destek olursa sen de yaptığın işi en iyi şekilde yapmaya çalışırsın veya okula daha fazla katkı sunmak istersin (k8).

“İletişim ve İş Birliği” temasında katılımcılardan birinin görüşü şu şekildedir:

Destek öğretmenler arasındaki diyalogu artırır. Çünkü okul bazında düşündüğünüz zaman tek başına yapabileceğin iş çok azdı. Çoğunlukla ekip işi gerekiyor. Destek öğretmenler arasındaki diyalogu ve iş birliğini arttırabilir. Bunu sonucunda daha başarılı işler ortaya konabilir (k8).

“Örgütsel Bağlılık ve Aidiyet” temasında katılımcılardan birinin görüşü şu şekildedir:

Müdür öğretmenini desteklerse öğretmenin okula bağlılığı da artar ve öğretmende aidiyet duygusu da geliştirir (k8).

Destek öğretmenin okula bağlılığını da etkileyen şeydir (k9).

“Mesleki Gelişim” temasında bir katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Öğretmenlerin gelişimini desteklemiş olur. Örneğin, akademik olabilir, mesleki olabilir... (k18).

Destek öğretmenin kendini mesleki açıdan geliştirmesine teşvike eder (k9).

“Örgütsel Adalet” temasında katılımcılardan birinin görüşü şu şekildedir:

Müdür öğretmenlere destek konusunda adil davranmazsa öğretmenler arasında gerginliğe ve huzursuzluğa yol açabilir. Bu da okulda sağlıklı bir iletişimi engellemiş olur. Müdür tarafından eşit bir şekilde desteklenen öğretmenler, müdürün başkalarını kayırmadığı, herkese eşit davrandığını hisseder (k8).

Araştırmada, “Öğretmenlerin kolektif sorumluluğa ilişkin görüşleri nasıldır?” sorusu, altıncı alt problem olarak belirlenmiştir. Katılımcıların öğretmenlerin kolektif sorumluluğa ilişkin görüşlerini daha iyi ifade edebilmeleri amacıyla katılımcılara şu sorular yöneltilmiştir:

1. Öğretmenlerin mesleki sorumlulukları nelerdir?
2. Bir öğretmen olarak öğrenci başarısızlığı karşısında neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?
3. Dezavantajlı öğrencilerin başarısızlığını önlemek için yapılması gerekenler nelerdir?

Aşağıda katılımcıların bu sorulara verdiği cevaplara ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

“Öğretmenlerin mesleki sorumlulukları nelerdir?” sorusuna katılımcıların cevapları incelendiğinde, eğitim öğretim sorumluluğu, vicdani sorumluluk, öğrenciyi hayata hazırlamak, iyi bir vatandaş yetiştirmek, derse hazırlıklı gelmek, mesleki gelişimini sağlamak temaları bulunmuştur. Bu temalar altında katılımcıların soruya ilişkin görüşleri Tablo 10’de verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin mesleki sorumluluklarına ilişkin öğretmenlik görüşler

Temalar	Öğretmen Kodları	n
Eğitim Öğretim Sorumluluğu	k1, k2, k3, k4, k5, k6, k7, k10, k12, k18, k19	11
Vicdani Sorumluluk	k1, k3, k4, k5, k6, k9, k12, k13, k14, k15, k16,	11
Öğrenciyi Hayata Hazırlamak	k1, k3, k5, k6, k7, k8, k17	7
İyi Bir Vatandaş Yetiştirmek	k1, k4, k5, k6, k8, k11	6
Derse Hazırlıklı Gelmek	k1, k2, k4, k5, k10	5
Mesleki Gelişimini Sağlamak	k10, k15, k18, k19	4

Tablo 10 incelendiğinde, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun ($n = 11$), öğretmenlik mesleğinin sorumlulukları başında eğitim öğretim sorumluluğu ile vicdani sorumluluğun geldiğini düşündükleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcılar, öğretmenlik mesleğinin diğer sorumluluklarını öğrenciyi hayata hazırlamak, iyi bir vatandaş yetiştirmek, derse hazırlıklı gelmek, mesleki gelişimini sağlamak şeklinde ifade etmişlerdir. Soruya ilişkin verilen cevaplardan önemli görülen kısımlar çalışma grubundaki katılımcıların kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir.

“Vicdani Sorumluluk” temasında katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Bu mesleğin önemli sorumluluğu kişinin kendine karşı sorumluluğu yani vicdandır (k12).

Öğretmenlerin en başta vicdani sorumlulukları vardır. İşini severek tam anlamıyla yapan öğretmenin vicdanı rahat olur. Daha huzurlu ve mutlu olur (k3).

“Öğrenciyi Hayata Hazırlamak” temasında katılımcılardan birinin görüşü şu şekildedir:

En büyük sorumluluk öğretmendedir. Eğitim ailede başlar ama öğrenciyi hayata hazırlamak için bizim ufak dokunuşlarımız gereklidir. Bizim öğrenciye bir gülüşümüz, dokunuşumuz ya da öğrencinin en ufak bir yeteneğini açığa çıkarışımız bir dönüm noktası olabilir. Öğrenciyi sahneye çıkarıp ona sahnenin tozunu yutturmak, bir programda ona görev vermek veya onu ufak şeylerle onura etmek yani ufak dokunuşlar çok önemlidir. Yani ufak dokunuşlarla öğrencinin hayatını 180 derece değiştirebiliriz. Birtakım yeteneklerini açığa çıkartabiliriz. Bizim dokunuşumuz aileden çok daha önemlidir (k6).

“İyi Bir Vatandaş Yetiştirmek” temasında katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Öğretmenlik sorumluluk isteyen bir meslektir. Öğretmenlerin en büyük sorumluluğu yaşanabilir bir ülke için iyi vatandaşlar yetiştirmektir. Öğrencilere istedik davranışlar kazandırmak, onlar geleceğe hazırlamak ve milletine faydalı olacak şekilde yetiştirmek bizim sorumluluğumuzdur (k8).

Katılımcıların öğretmenlik mesleğinin sorumluluklarına ilişkin görüşleri arasında, kolektif öğretmen sorumluluğunun bir parçası olan öğrenci başarısızlığından kendini sorumlu tutma ve başarısızlığı ortadan kaldırmak için çaba gösterme ile ilişkili hiçbir ifadeye rastlanılmamıştır. Bu neden katılımcılara “Bir öğretmen olarak öğrenci başarısızlığı karşısında neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir.

Öğretmenlerin öğrenci başarısızlığı karşısında yapılması gereken çalışmalara ilişkin görüşlerinin araştırıldığı soruda katılımcıların cevapları incelendiğinde, öğrencinin ailesi ile işbirliği

yapmak, başarısızlık nedenlerini tespit etmek, rehberlik servisi ile işbirliği yapmak, farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması, ders çalışmaya dair motive etmek, öğrenciyi takip etmek, öğretimi tekrarlamak, öğrencinin başarabileceği fırsatlar yaratmak, öğrencinin arkadaşlık ilişkilerini güçlendirmesini sağlamak, kurs açmak / telafi eğitimi vermek temaları bulunmuştur. Bu temalar altında katılımcıların soruya ilişkin görüşleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin öğrenci başarısızlığı karşısında yapılması gerekenlere ilişkin görüşleri

Temalar	Öğretmen Kodları	n
Öğrencinin Ailesi ile İş Birliği Yapmak	k1, k2, k4, k5, k7, k8, k12, k14, k15, k16, k18, k19	12
Başarısızlık Nedenlerini Tespit Etmek	k1, k2, k4, k7, k10, k15, k18, k19	8
Rehberlik Servisi ile İş Birliği Yapmak	k5, k7, k8, k10, k16, k17, k19	7
Farklı Öğretim Yöntemleri Kullanmak	k6, k8, k10, k12, k15, k18, k19	7
Çalışmaya Dair Motive Etmek	k1, k2, k4, k7, k12, k14, k15	7
Öğrenciyi Takip Etmek	k1, k12, k15, k10, k18, k19	6
Öğretimi Tekrarlamak	k1, k2, k4, k7, k10, k15	6
Başarabileceği Fırsatlar Yaratmak	k5, k17	2
Arkadaşlık İlişkilerini Güçlendirmesini Sağlamak	k7	1
Kurs Açmak / Telafi Eğitimi Vermek	k3	1

Tablo 11 incelendiğinde, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun ($n = 12$) öğrenci başarısızlığı karşısında öğrencinin ailesi ile iş birliği yapılması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Bununla birlikte, katılımcılar farklı öğretim yöntemlerini kullanmak, öğretimi tekrar etmek, öğrenciyi takip etmek ve çalışmaya motive etmek gibi öğrenci başarısını doğrudan etkileyen, öğretmen ve öğrenci etkileşimine dayanan, öğretmenin bizzat aktif olarak yapması gereken çalışmaları ifade de etmişlerdir. Soruya ilişkin verilen cevaplardan önemli görülen kısımlar çalışma grubundaki katılımcıların kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir.

“Öğrenciyi Takip Etmek” ve “Öğretimi Tekrarlamak” temalarında katılımcılardan birinin görüşü şu şekildedir:

Sıkı takip yapılmalıdır. Öğrencinin başarısız olduğu konuları tespit etmek, eksik olduğu noktaları açığa çıkarmak ve ara ara konu tekrarı yapmak gerekir (k15).

“Öğrencinin Ailesi ile İş Birliği Yapmak” temasında katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Gerektiğinde ailesini bilgilendirerek başarısızlığı en aza indirmek gerekiyor (k14).

...velilerle görüşülebilir. Çocuğun ev ortamının ve çalışma şartlarının düzenlenmesi sağlanabilir (k4).

“Başarısızlık Nedenlerini Tespit Etmek” temasında katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Başarısız olduğu noktaları tespit etmek işin en başında olmalı. Örneğin öğrenci kitap okumuyorsa önce buna el atmak gerekir. Sınıfta çok konuşuyorsa ya da dikkati dağınıksa buna tedbir almak gerekir. Bu

çocuktan çocuğa değişir. Bu sorunlar kimi çocukta hiç müdahale edilmeden kendiliğinden düzelirken kimi çocukta ise bu sorunların çözülmesi için ciddi müdahaleler gerekebilir. Dolayısıyla bireysel olarak her çocuğu ayrı ayrı tanıyıp, çocuğun başarısız olduğu noktaları konuları tespit edip ona göre davranmak ya da önlem almak önemlidir (k7).

Öğretmenler öğrencinin başarısızlığının altında yatan nedenlerini tespit etmelidir. Problemin kaynağını öğrenmelidir. Öğrencinin ailevi sorunları olabilir, akademik temeli zayıf olabilir, öğretmenin ders anlatım tarzı olabilir ya da sınıfta ortamında öğrenciye rahatsızlık veren bir durum olabilir. Problemi çözebilmek yani ortadan kaldırmak için harekete geçmeliyiz. Problem öğretmenin ders anlatımından kaynaklı ise belki farklı yöntemler denemek işe yarayabilir. Belki sınıf öğretmeni ya da arkadaşları ile konuşarak problemin kaynağı bulunabilir (k10).

“Kurs Açmak / Telafi Eğitimi Vermek” temasında katılımcılardan birinin görüşü şu şekildedir:

Kurslarla birtakım şeylerle telafi eğitimi verilebilir. Fazladan vakit ayrılabilir (k3).

“Öğretimi Tekrarlamak” temasında katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Konunun tekrarları yapılabilir, ekstra ödevler verilebilir (k4).

Katılımcıların, öğrenci başarısızlığını önlemede dezavantajlı bireylere yönelik olarak neler yapılması gerektiğine ilişkin görüşleri de belirlenmek istenmiştir. Bu nedenle Çalışma grubundaki katılımcılara “Dezavantajlı öğrencilerin başarısızlığını önlemek için yapılması gerekenler nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların dezavantajlı öğrenciler için yapılması gerekenlere ilişkin görüşlerinin araştırıldığı soruda, maddi ve manevi destek sağlanmak, aile görüşmek, öğrencinin başarabileceği fırsatlar yaratmak, öğrenciyi takip etmek, okulda yetiştirme kursları açmak, mentor ya da koç desteği sağlamak, arkadaşlık ilişkilerini güçlendirmek ve bireysel planlamalar yapmak temaları bulunmuştur. Bu temalar altında katılımcıların soruya ilişkin görüşleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin dezavantajlı öğrenciler için yapılması gerekenlere ilişkin görüşleri

Temalar	Öğretmen Kodları	n
Maddi Destek Sağlamak	k1, k2, k3, k4, k5, k6, k7, k8, k9, k10, k11, k12, k13, k14, k15, k16, k17, k18, k19	19
Aile ile Görüşmek	k1, k2, k3, k4, k5, k6, k7, k8, k9, k10, k11, k12, k13, k14, k15, k16, k17, k18, k19	19
Başarabileceği Fırsatlar Yaratmak	k1, k2, k3, k4, k5, k10, k11	7
Öğrenciyi Takip Etmek	k1, k12, k15, k10, k18, k19	6
Manevi Destek Sağlamak	k5, k7, k9, k11, k18	5
Kurs Açmak / Telafi Eğitimi Vermek	k1, k4, k7, k12	4
Mentor ya da Koç Desteği Sağlamak	k7, k16	2
Arkadaşlık İlişkilerinin Güçlendirmesini Sağlamak	k11, k16	2
Bireysel Planlamalar Yapmak	k16	1
Çalışmaya Motive Etmek	k1	1

Tablo 12 incelendiğinde, katılımcıların tamamının ($n = 19$), dezavantajlı öğrenciler için maddi destek sağlamak ve aile ile görüşmek gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Katılımcılar başarısızlığı ortadan kaldırmada diğer öğrencilerden farklı olarak dezavantajlı öğrenciler için maddi ve manevi açıdan destek verilebileceğini, mentor ya da koç desteği sunulabileceğini, bireysel planlamaların yapılabilmesini ifade etmişlerdir. Soruya ilişkin verilen cevaplardan önemli görülen kısımlar çalışma grubundaki katılımcıların kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir.

“Kurs Açmak / Telafi Eğitimi Vermek” temasında katılımcılardan bazılarının görüşü şu şekildedir:

Öncelikle okulda yetiştirme kurslarına devam etmeleri sağlanabilir (k7).

Dezavantajlı çocuklardaki akademik başarısızlığın temeli aslında çocuklarda temelin olmaması. Çocukla konuşuyorsunuz, onu motive ediyorsunuz ve çocuk derste belki o an o konuyu iyi anlıyor. Ama çocuk sınavda beklediğiniz akademik başarı elde edemiyor. Temeli zayıf çünkü. Belki o tip çocukları tespit edilip, onlara yönelik destekleyici kurslar açılabilir. Yani bir şeylerin farkına varıp kendine çeki düzen vermek isteyen çocuklar için akademik destek sağlanabilir. Bu çocukların ailelerine ulaşılabilir (k1).

“Aile ile Görüşmek” temasında katılımcılardan birinin görüşleri şu şekildedir:

Öğrencinin akademik gelişimini desteklemek için aile ile görüşme yapmak ve velileri bilinçlendirmek gerekir (k1).

“Çalışmaya Motive Etmek” ve “Öğrenciyi Takip Etmek” temalarında katılımcılardan birinin görüşü şu şekildedir:

Çocuğu motive ettikten sonra eğer çocuk karşısına çıkan ilk görevde başarısız olursa “asla başaramayacağım” düşüncesine kapılıyor. Öğretmen elbette motive edecek ama ayrıca takip de edecek. Çünkü çocuk bir süre sonra bırakabiliyor. Zaten problemli çocuk, en ufak sıkıntıyla karşılaştığında pes ediyor. Öğretmenlere zor gelen de bu. Öğrenciyi takip edemiyoruz. Problemli çocuk ile konuşuyorum.

Motive ediyorum. Bir sonraki ders sıkıntılı davranışlar başladığı zaman tekrar konuşmak lazım. On dakikalık teneffüs zaman yeterli değil. Düzeltmek istiyoruz ama takip edemiyoruz. Sürdürülebilir olmayınca da etkili olmuyor (k1).

“Maddi Destek Sağlamak” ve “Manevi Destek Sağlamak” temasında katılımcılardan birinin görüşü şu şekildedir:

Bu çocuklar için psikolojik ve maddi destek sağlanabilir. Örneğin çocuğun üstü başı perişan ise zaten okula gelmek istemiyor. Beslenme saatini de hiçbir şey yemeden geçiriyor. Aile ilgilenmediği için bazen hasta halde okula geliyor (k7).

“Mentor ya da Koç Desteği Sağlamak” temasında katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

..... Yaşam koçluğu ya da mentorluk gibi bir sistem kurulabilir (k7).

“Başarabileceği fırsatlar yaratmak” temasında katılımcılardan birinin görüşleri şu şekildedir:

Her öğrencinin başarabileceği bir alan olduğu düşüncesi akılda bulundurulmalıdır. Bu öğrencilere önyargıyla bakılmamalı çeşitli etkinliklerde sorumluluk verilmelidir (k11).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İlköğretim okulu öğretmenlerinin müdür desteği algıları ile kolektif sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, müdür desteği ile kolektif sorumluluğa ilişkin görüşlerini ortaya çıkarılması amacıyla yapılan bu araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemden yararlanılmıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin müdür desteği algıları ile kolektif sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarabilmek için korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Müdür desteği ile kolektif sorumluluğa ilişkin görüşlerini ortaya çıkarılması için betimsel istatistiklerin yanı sıra yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Araştırmada ilk olarak, ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürü desteği algıları ile kolektif sorumluluk düzeyleri ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin, okul müdürleri tarafından desteklendikleri, okul müdürlerinin araçsal desteği diğer destek türlerine göre daha çok sağlandığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları Cemaloğlu ve Savaş (2017), Demirtaş ve diğerleri (2017) ve Günbayı ve diğerleri (2014) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmada öğretmenlerin kolektif sorumluluk düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları Hairstone (2016), Lee ve Smith (1996), Lee ve Loeb (2000), LoGerfo ve Goddard (2008), Terry (2015), Wahlstrom ve Louis (2008) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik taşımaktadır.

Müdürlerin öğretmenlere karşı içten, eşit, arkadaşça bir sergilemeleri aynı zamanda performans standartlarını belirlemelerini, bu standartları öğretmenlerle paylaşmaları ve öğretmenlerden beklentilerini açıkça ifade etmeleri gereklidir (Hoy, Simith ve Sweetland, 2002). Bu açıdan okul müdürünün öğretmenlerle informal ve formal ilişkilere sahip olması gerektiği söylenebilir. Çalışma ilişkilerinin daha iyi olması ve sağlıklı bir okul iklimi ile sonuçlanırken, kısıtlayıcı etkileşimler ise okul iklimini olumsuz yönde etkilemektedir. İnfomal bir ilişki olarak değerlendirilebilen duygusal destek, olumlu okul iklimi yaratmada etkili olabilir. Okul müdürünün yaptığı işlerde öğretmene güvenmesi, onun aldığı kararları desteklemesi, ona samimi ve içten davranması duygusal destek sağlamada yararlı olabilir. Destekleyici davranışlar sergileyen okul müdürleri, öğretmenlerin kişisel ve mesleki olarak iyi olmaları için çaba sarf etmekle birlikte öğretmenlerin yeteneklerine saygı duymaktadırlar (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991).

Araştırmada ikinci olarak, ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürü desteği algıları ile kolektif sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Okul müdürlerinin sergiledikleri duygusal, öğretimsel, araçsal, destek arttıkça öğretmenlerin de kolektif sorumluluk düzeylerinin arttığı ve öğretimsel destek değişkeninin öğretmenlerin kolektif sorumluluğu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları Terry (2015), Cemaloğlu ve Savaş (2017), Demirtaş ve diğerleri (2017), Singh ve Billingsley (2010) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Cemaloğlu ve Savaş (2017) tarafından yapılan araştırmada müdür desteğinin, öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği boyutlarını anlamlı bir biçimde yordadığı edilmiştir.

Okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik öğretimsel destekleri, öğretimsel liderlik davranışlarının bir göstergesidir. Okulda öğretim faaliyetlerini yönetecek, yön verecek ve destekleyecek olan okul müdürleri okulun başarısında yadsınamaz öneme sahiptirler. Öğrenciler için daha nitelikli bir öğrenme ortamı oluşturmada okul müdürünün rolü belirleyici olmaktadır. Kaynakların öğrencilerin gelişimlerini ve öğrenmelerini destekleyecek şekilde kullanılması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması ve motivasyonlarının artırılması, okulda tüm paydaşlar arasında etkili bir iletişim ve iş birliği sağlanması, öğretmen öğrenci etkileşiminin niteliğinin geliştirilmesi, öğrenmeyi destekleyecek bir öğretme ve öğrenme anlayışı ile okul kültürünün oluşturulması etkili bir eğitim öğretim önderliğine bağlıdır (Karip, 2018). Bu bağlamda okul müdürlerinin öğretimsel desteğinin, okulun amaçlarına ulaşılması için tüm öğrencilerin öğrenmesinden kendini sorumlu hisseden öğretmenlerin niceliksel ve niteliksel artışını sağlayacak olması açısından hayati bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmada üçüncü olarak, katılımcıların okul müdürünün desteğine ilişkin görüşleri ortaya çıkartılmıştır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu okul müdürleri tarafından desteklendiğini ifade

etmişlerdir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürü desteği algılarının yüksek olduğu göz önünde bulundurulduğunda, araştırmanın nitel bulgularının nicel bulguları desteklediği söylenebilir.

Katılımcıların okul müdürleri tarafından sağlanan destek türlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, okul müdürlerinin öğretmenlere duygusal destek, öğretimsel destek ve araçsal destek sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, araştırmanın nicel bulguları ile de örtüşmektedir. Nicel bulgulardan farklı olarak, öğretmenlerin olumlu okul iklimi yaratmada okul müdürleri tarafından desteklenme ihtiyacı duydukları tespit edilmiştir. Olumlu okul iklimi yaratma teması altında yer alan işbirlikçi çalışmayı teşvik etme, okula aile katılımını sağlama, güven ortamı sağlama disiplin sorunlarını çözme kodları, öğretmenlerin bu konularda müdürün desteğine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Katılımcılar, okul müdürü desteğinin huzurlu ve başarılı bir eğitim ortam yaratılması, okuldaki iletişim ve iş birliği, öğretmenin motivasyonu ve çabası, okula ilişkin algıları (örgütsel bağlılık, aidiyet, adalet) üzerinde olumlu etkiler yaratacağını düşünmektedirler.

Kruse ve Louis (2009)'a göre kolektif sorumluluk paylaşılan liderliğe ve ortak güvenin geliştirilmesine bağlıdır. Terry (2005) okul müdürüne duyulan güvenin kolektif duygusunu önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Wahlstrom ve Louis (2008) tarafından yapılan araştırmada da paylaşılan liderliğin, okul müdürü ile öğretmenler arasındaki güvenin kolektif sorumluluk ile anlamlı olarak ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okulda paylaşılan amaçların var olması kolektif sorumluluğu güçlendirmektedir. Hairston (2016) tarafından yapılan araştırmada okul ikliminin güçlü olması kolektif sorumluluk duygusunu da arttırmaktadır. Bundan ötürü okul müdürlerinin okul iklimini güçlendirerek öğretmenler arasında kolektif sorumluluğu arttıracakları söylenebilir. Özellikle güçlü bir okul ikliminde dezavantajlı öğrencilerin öğrenmesi için öğretmenlerin daha fazla sorumluluk hissine sahip olacakları ifade edilebilir.

Araştırmada dördüncü olarak, katılımcıların öğretmenlerin mesleki sorumluluklarına ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Katılımcıların öğretmenlerin mesleki sorumluluklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, büyük bir çoğunluğun öğretmenlerin eğitim öğretim sorumluluğu ile vicdani sorumluluğu olduğunu düşündüğü görülmüştür. Bununla birlikte, öğretmenlerin öğrenciyi hayata hazırlama iyi bir vatandaş yetiştirme, derse hazırlıklı gelme, mesleki gelişimini sağlama sorumluluklarının olması gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Katılımcılar tarafından ifade edilen öğretmenlerin mesleki sorumlulukları, direkt olarak kolektif öğretmen sorumluluğuna işaret etmemektedir. Ancak bir bütün olarak bu sorumluluklar, öğretmenlerin öğrenci öğrenmesi ve başarısına önem verdiklerini, bu konuda sorumluluk hissettiklerini göstermektedir ki bu da onların dolaylı olarak kolektif sorumluluğa sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Çünkü kolektif sorumluluğa sahip öğretmenlerin öğrencilerin yaşadıkları başarısızlıkların sorumluluğunu üstlenmektedir (Diamond, Randolph ve Spillane, 2004; Soodak ve Podell, 1996). İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif sorumluluğu düzeylerinin yüksek olduğu

göz önünde bulundurulduğunda, araştırmanın nitel bulgularının nicel bulguları desteklediği söylenebilir.

Katılımcıların öğrenci başarısızlığı karşısında yapılması gerekenlere ilişkin görüşleri incelendiğinde, büyük bir çoğunluk öğrenci başarısızlığı karşısında öğrencinin ailesi ile iş birliğinin yapılması gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca katılımcılar, öğrenci başarısızlığı karşısında öğrencinin ailesi ve rehberlik servisi ile iş birliğinin yapılması, başarısızlık nedenlerini tespit edilmesi, öğretimin tekrarlanması, farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması, öğrencinin takip edilmesi, ders çalışmaya dair motive edilmesi, başarabileceği fırsatların yaratılması, arkadaşlık ilişkilerini güçlendirilmesi yönünde çalışmaların yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların öğrenci başarısızlığını önlemede dezavantajlı öğrenciler için gerekenlere ilişkin görüşleri incelendiğinde, katılımcıların tamamı dezavantajlı öğrencilere maddi destek sağlanması ve bu öğrencilerin aileleri ile görüşülmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bununla birlikte, başarısızlığı ortadan kaldırmada diğer öğrencilerden farklı olarak dezavantajlı öğrenciler için mentor ya da koç desteği sunulabileceği ve bireysel planlamaların yapılabileceği bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin kolektif sorumlulukları, okul topluluğu için önemli ve arzulanan bir özelliktir (Whalan, 2012). Kolektif sorumluluk, okulda öğrencilerin öğrenme niteliğini arttırmaya özendirmek, kolektif yeterlik algısını arttırmak ve öğrenme-öğretme etkililiğini geliştirmek için örgütsel kapasitenin geliştirilmesine dayanmaktadır (Kruse, Louis ve Bryk, 1995). Etkili bir okulun, sosyal ve akademik farklılıkları azaltması, akademik başarıyı artırması ve öğrencilere daha adil bir öğrenme ortamı sağlaması beklenir (Lee, Bryk ve Smith, 1993). Bu sebeple eğitim kurumlarında, öğrenci başarısını arttırmaya yardımcı olmak için okul müdürlerinin öğretmenleri kolektif sorumluluk almaya teşvik etmesinin ve onları bu konuda desteklemesinin önemli olduğu ifade edilebilir.

Sonuç olarak her iki yöntemin uygulaması sonucundan elde edilen bulguların birbirini desteklediği görülmektedir. Araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin müdür desteği algıları ile kolektif sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve müdür desteği ile kolektif sorumluluğa ilişkin görüşlerini ortaya çıkarılmıştır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda kolektif sorumluluğun okul yapısı, okul iklimi, akademik iyimserlik, örgütsel güven vb. değişkenlerle ilişkisi incelenebilir. Bu araştırma ilköğretim kurumlarında yürütülmüştür. Gelecekte yapılacak kolektif sorumluluk çalışmaları, ortaöğretim kurumlarında yürütülebilir. Kolektif sorumluluğun okul türüne ve öğretmen branşına göre farklılık gösterip göstermediği incelenebilir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

ENGLISH VERSION

Introduction

In the current world, the qualities that individuals are required to have are constantly changing. Undoubtedly, the most important role in the acquisition of these qualities is attributed to education. Teachers take on various responsibilities in bringing new skills and values to themselves, students, and the whole community in the long run (Ministry of Education, 2017). Teachers need more support in fulfilling their growing responsibilities when compared to the way it was in the past. The efforts of school principals to create a positive school environment and to overcome problems at school will help teachers to fulfill their responsibilities. It can be said that the principals' support is important for teachers to be able to fulfill their responsibilities and this support directly affects the school environment (Krüg, 2015).

While principal support is a broad concept, it mainly refers to the following: Providing resources and information to the teachers, maintaining open two-way communication, creating and supporting a professional environment, providing frequent and constructive feedback, providing and appreciating opportunities for professional development (Bonzonelos, 2008). The concept of principal support is closely related to the concept of social support. House (1981) suggested that social support consists of four dimensions, comprising emotional support, instrumental support, information support, and evaluation support, and explained these dimensions as follows: In the work environment, emotional support refers to showing care, empathy, love, and trust to employees; instrumental support refers to assisting in achieving a job or a goal; information support refers to providing information that will help employees to improve their skills or solve personal problems; evaluative support refers to means providing information that enables employees to reflect on their job performance.

It can be said that school principals have the power to improve the quality of their schools by supporting their teachers, both personally and professionally (Cagle, 2012; DiPaola, 2012; Tindle, 2012). School principals can support their teachers through open and friendly communication, offering teachers professional development opportunities to improve their performances (DiPaola, 2012). Moreover, such support by school principals is reflected as various other positive effects on the

teachers. Principal support affects the teachers' self-sufficiency, their organizational commitment, organizational citizenship behavior, job satisfaction, and stress and attrition levels (Cagle, 2012; Demirtaş, Özer, Demirbilek and Bali, 2017; DiPaola, 2012; Günbayı, Dağlı and Kalkan, 2013; Lackey, 2019; Littrell, Billingsley and Cross, 1994; Rosenholtz and Simpson, 1990; Singh and Billingsley, 2010; Tindle, 2012). When school principals provide supportive and friendly feedback, teachers end up being more attached to their students and schools (Rosenholtz and Simpson, 1990). Personally and professionally supported teachers attach more importance to activities that contribute to students' learning (Terry, 2015), use effective teaching strategies more, and conduct classroom management more successfully (Lackey, 2019). In other words, it can be said that teachers supported by school principals see their work as more meaningful, give more importance to their work, are happy to do their work, and fulfill their teaching tasks more effectively.

For school principals to be effective in their jobs, they must have the ability to influence the behavior of their employees. The principals should work in line with the teachers, but they also should be able to act independently while taking some decisions about the school. The principals can create a friendly, supportive, collaborative environment (Özdemir, 2012). School principals who want to achieve success and effectiveness in their schools should be supportive of their teachers both professionally and emotionally and should engage in attitudes and behaviors that will instill confidence in their relationship with the teachers (Demirtaş et. al., 2017).

Collective responsibility, which was defined as the common stance of individuals in literature, is a concept that addresses the efforts of school principals and teachers to improve students' achievements (LoGerfo and Goddard, 2008). Collective responsibility is the collective belief of teachers who try to do their best for all of their students and also a desire to create a strong professional community (Hairston, 2016). Collective responsibility is defined as the beliefs of all teachers who are willing to take responsibility for student learning at school (Lee & Smith, 1996). In other words, collective responsibility is a concept in which the responsibility of the students to learn and the willingness of the teachers to teach their students are the norm.

Trust is also at a high level in schools where collective responsibility is high (LoGerfo and Goddard, 2008; Wahlstrom and Louis, 2008). In such schools, teachers successfully carry out difficult tasks for educational activities; they are not easily adversely affected by hardships or failures (Hoy, 2012). Teachers are more willing to help students who fail, fall behind, or are incompetent in their classes as they hold themselves responsible for students' learning. Therefore, collective responsibility is significantly associated with academic optimism, student success, educative leadership, professional learning communities, organizational trust, and school climate (Wu, 2012; Hairston, 2016).

While collective responsibility increases the success of students, it also reduces the social and academic learning differences in students' past lives. Besides, in schools where collective responsibility is high, it has been revealed that the social positions of students are more egalitarian (Terry, 2015). In an effective school, social and academic differences can be reduced, strong collective success can be created, and thus the focus becomes the learning of all of the students (Lee and Smith, 1996). It has been revealed in past research that, as the collective responsibility in schools increases, the success rate of the students in reading and mathematics also increases, and the differences of students in terms of their social and academic backgrounds decrease (Lee and Smith, 1996; Lee, Smith and Croninger 1997).

In the research conducted by Lee and Smith (1996) in the field of collective responsibility, it was concluded that when school teachers believe that their efforts to improve the learning of their students are effective, these teachers try to improve upon their efforts. In the same study, it was also found that any increase in their collective responsibility levels of the teachers resulted in an increase in the efforts of the teachers in one year. Moreover, it was determined in the study that teachers who take responsibility for students' learning are more willing to deal with students with low socioeconomic backgrounds. In a nutshell, it can be stated that responsible teachers take responsibility for the failures of their students (Soodak and Podell, 1996).

Since it has a very important place in student achievement, it is useful to examine all variables related to collective responsibility. In this context, principal support is thought to be one of the variables that collective teacher responsibility is related to. However, when the related literature was examined, no studies were found on the relationship between principal support and collective teacher responsibility. With the present study, it was expected to reveal the relationship between the support of the school principal and collective responsibility, and determine the predictors of collective responsibility. It was also believed that the adaptation of the Collective Responsibility Scale into Turkish could help researchers to carry out related studies. As a result of the qualitative interviews made in relation to the subject, it is expected that revealing the opinions of the teachers about the support provided and expected from the school principal, the collective responsibility, and what should be done in the face of student failure will be a guide for educators and researchers. The use of a mixed method in the research is also important in terms of providing information about the consistency of the quantitative and qualitative findings. Accordingly, the goal of this study was to examine the relationship between primary school teachers' perceptions of school principal support and their collective responsibility levels and reveal their opinions regarding these topics. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are the perceptions of teachers regarding the emotional support, instructional support, and instrumental support dimensions of the principal's support?

2. What are the collective responsibility levels of teachers?
3. Is there a statistically significant correlation between teachers' perceptions of principal support and their collective responsibility levels?
4. Is principal support a statistically significant predictor of the collective responsibility levels of teachers?
5. What are teachers' opinions regarding principal support?
6. What are the teachers' opinions regarding collective responsibility?

Method

A mixed method was used to conduct this study. The mixed method can be defined as the researcher combining or mixing quantitative and qualitative research techniques, methods, approaches, and concepts in a single study (Johnson and Onwuegbuzie, 2004). The basic assumption of this approach is that the researcher's combination of statistical trends (quantitative data) with stories and personal experiences (qualitative data) would be more advantageous compared to using any of these methods alone, to better understand the research topic (Creswell, 2017, p.2). In studies where the mixed method is used, the similarity of the findings obtained from quantitative and qualitative methods can be revealed, new hypotheses or research questions can be generated, or the boundaries of the research can be expanded (Baki and Gökçek, 2012, p.18). The quantitative method was used to reveal the relationship between the teachers' perceptions of principal support and their collective responsibility levels, and the qualitative method was used to reveal the opinions of the teachers about principal support and collective responsibility.

Quantitative Method

Population and sampling: The population of the research consisted of primary school teachers who were employed in the Antakya central district of Hatay Province during the 2017–2018 academic year. The sample was determined using simple random sampling. It was predicted that there would be data loss while performing the study thus, it was planned to reach 350 teachers from 25 schools and the end result was data collected from 264 teachers. The feedback rate of the data collection tool was calculated as 75.43%. The data of 8 individuals who provided noisy data that were outside of the normal distribution were deleted from the data set, and a data set of 256 individuals was considered valid. 110 (42.97%) of the teachers in the sample were male and 146 (57.03%) were female. Additionally, 21 (8.20%) of the teachers who participated in the research had 0–5 years of experience, 24 (9.38%) had 6–10 years, 33 (12.89%) had 11–15 years, 61 (23.82%) had 16–20 years, and 117 (45.71%) had seniority over 21 years. Of the teachers who participated in the study, 165 (64.45%) were guidance teachers, 91 (35.55%) were branch teachers; 7 (2.73%) had associate degrees, 243 had bachelor's degrees (94.92%), and 6 (2.35%) had postgraduate degrees.

Data collection tools: A data collection tool that consisted of 2 parts for this research was used. The first part consisted of a personal information form, which included demographic information, such as the age, gender, professional seniority, assignment, and level of education of the teachers. The second part consisted of a Principal Support Scale to determine the perceptions of principal support of the primary and secondary school teachers, as well as a Collective Responsibility Scale to determine their collective responsibility levels.

Principal support scale: The Principal Support Scale, which was developed by Littrell (1992) and DiPaola (2012), was adapted into Turkish by Günbayı et al. (2013). DiPaola (2012) arranged the scale in 4 dimensions and 16 items which included: emotional support (4 items), evaluative support (4 items), instrumental support (4 items), and professional support (4 items). The items of the 6-point Likert-type scale were rated between 1 = strongly disagree and 6 = strongly agree.

DiPaola (2012) calculated the internal consistency coefficients of the sub-dimensions of the scale as follows: 0.94 for emotional support, 0.93 for evaluative support, 0.88 for instrumental support, and 0.87 for professional support. In the exploratory factor analysis made by Günbayı et al. (2013), it was found out that the sub-dimensions of professional and evaluative support came together and these 2 sub-dimensions were simply called “instructional support”. Thus, a 3-dimensional structure was established, which included emotional support, instructional support, and instrumental support. The total variant of these 3 dimensions is 73.425%.

Confirmatory factor analysis (CFA) was applied to the data obtained from the 256 teachers to determine the validity of the scale. The 3-factor structure of the scale was tested with first-order CFA. As a result of the CFA, the compliance indices were found to be $\chi^2 = 183.37$, $df = 101$, $p < 0.05$, $\chi^2/df = 1.82$, root mean square error of approximation (RMSEA) = 0.057, SRMR = 0.027, CFI = 0.99, NFI = 0.96, IFI = 0.99, and AGFI = 0.92. The emotional support, instructional support, and instrumental support sub-dimensions of the Principal Support Scale and Cronbach alpha coefficient for the overall scale were calculated as 0.78, 0.60, 0.91, and 0.82, respectively.

Collective responsibility scale: The Collective Responsibility Scale was developed by LoGerfo and Goddard (2008). The scale was arranged in a single dimension with 6 items. The items of the 5-point Likert-type scale were rated between 1 = strongly disagree and 5 = strongly agree. The Cronbach alpha coefficient of the scale was calculated as 0.85 using the method of LoGerfo and Goddard (2008).

Adaptation of the collective responsibility scale to the Turkish language: For this study, the Collective Responsibility Scale was first translated into Turkish by the researchers. The Turkish form was reviewed by a group of 3 experts consisting of 2 faculty members and 1 researcher, and the necessary modifications were made. To determine the consistency between the Turkish and English forms of the scale, the draft form was administered to a group of 14 English teachers every 2 weeks. The Wilcoxon signed-rank test was performed on the data obtained as a result of the applications. As a result of this

test, it was observed that both forms overlapped at high rates, and the difference between the 2 measurement scores was not statistically significant ($p > 0.05$). Based on this result, it can be said that both the English and Turkish forms of the scale were consistent with each other. The Wilcoxon signed-rank test results for the data obtained from the applications of the Turkish and English forms are presented in Table 1.

Table 1. *Wilcoxon signed-rank test results*

Items	Z	P-value
M1	- 0.302 ^b	0.763
M2	- 1.300 ^b	0.194
M3	- 1.725 ^b	0.084
M4	- 1.190 ^b	0.234
M5	- 1.134 ^c	0.257
M6	- 0.960 ^b	0.337

b. Based on positive ranks

c. Based on negative ranks

Validity and reliability studies of the collective responsibility scale: Before the exploratory factor analysis, the Kaiser Meyer-Olkin (KMO) coefficient and Bartlett test of sphericity (BTS) were performed to determine the suitability of the data to the analysis, and the KMO value of the scale was found to be 0.890. This result showed that the data were in line with factor analysis. Moreover, as a result of the BTS, it was concluded that there were no statistically significant correlations between the variables and the data were suitable for applying factor analysis ($\chi^2 = 328.959$, $df = 15$). After determining the suitability of the obtained data for factor analysis, exploratory factor analysis was performed according to the varimax principal component analysis method, and the data obtained are presented in Table 2.

Table 2. *Exploratory factor analysis for the collective responsibility scale*

Items	Factor load values	Described variance	Value
At the school where I am employed...		70.45	4.227
1. Teachers in my school take responsibility for improving the school.	0.87		
2. Teachers in my school set high standards for their teaching.	0.85		
3. Teachers in my school are willing to take responsibility for all students' learning.	0.87		
4. Teachers in my school are responsible to help each other do their best.	0.88		
5. Teachers in my school hold themselves responsible to ensure that all students succeed.	0.91		
6. Teachers in my school feel responsible when students in our school fail.	0.63		

When Table 2 is analyzed, it can be seen that the Collective Responsibility Scale had a single-factor structure and the factor load values varied between 0.63 and 0.91. The variant explained by the single factor was 70.45%. In line with these results, it is possible to say that the scale achieved the validity and reliability criteria.

CFA was applied to the data obtained from the 256 teachers to confirm the construct validity of the scale. The 1-factor structure of the scale was tested with first-order CFA. As a result of the CFA, the compliance indices were found to be $\chi^2 = 45.45$, $df = 9$, $P < 0.05$, $\chi^2/df = 5.05$, $RMSEA = 0.12$, $SRMR = 0.024$, $CFI = 0.98$, $NFI = 0.97$, $IFI = 0.98$, and $AGFI = 0.92$. When the fit indices are analyzed, it was seen that only the RMSEA value exceeded the critical limit. However, other fit indices were found to be within acceptable limits (Çokluk, Şekeroğlu, and Büyüköztürk, 2012, Meydan and Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel, Moosbrugger, and Müller, 2003). p. 268). For the collective responsibility scale, the Cronbach alpha coefficient was calculated as 0.70.

Analysis of data: Quantitative data were analyzed using SPSS Statistics for Windows 15.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA) and Lisrel 8.7 (Scientific Software International Inc., Chicago, IL, USA). In this research, exploratory and confirmatory factor analyses were used to measure the validity of the scales. The Cronbach alpha coefficient was used to measure the reliability of the scale. The level of statistical significance in the prediction of the results was considered as .05.

Qualitative Method

Study group: In determining the study group of the research, one of the purposeful sampling methods, the maximum diversity sampling method was used. In this sampling type, identifying the similar situations concerning the problem to be examined in the population and performing the study on these situations defines the maximum diversity sampling (Büyüköztürk, Çakmak, Karadeniz, and Demirel, 2011, p.89). The goal in creating a sample based on maximum diversity is not to provide this diversity to generalize, but to try to find out if there are any common or shared cases among the varied situations and to reveal different dimensions of the problem according to this diversity (Yıldırım and Şimşek, 2016, p.119). Attention was paid to ensure that the teachers interviewed worked in schools that represented different socio-economic levels. For this purpose, interviews were conducted with 19 primary school teachers working in their district in the 2019–2020 academic year. Of the teachers, 8 were employed in lower socioeconomic schools, 6 were from middle socioeconomic schools, and 5 were employed in upper socioeconomic schools. Among the teachers who participated in the study, 1 had been employed for between 1 and 4 years, 2 had 5 to 10 years of seniority, 4 had 10 to 15 years of seniority, and 12 had over 15 years of seniority. 12 were female and 5 were male.

Data collection tool: A semi-structured interview form was used to determine teachers' opinions about principal support and collective responsibility. This form was chosen because of its ease of data analysis, as it provided more room for the interviewee to express him/herself and provided in-depth

information (Büyüköztürk et. al. 2011). While preparing the interview form, the principles of writing easy-to-understand questions, preparing focused questions, avoiding directing, avoiding asking multidimensional questions, preparing probes, preparing different types of questions, and arranging the questions logically were adopted (Yıldırım and Şimşek, 2016).

Before the interview form was prepared, the literature was examined and a question pool consisting of 9 questions was created to realize the sub-objectives of the study. These questions were presented to be reviewed by six specialists, comprising 2 experts working in different universities who had publications on similar research topics in the field of education management, 2 experts using qualitative research methods in their studies, and 2 experts working in Turkish language. In line with the opinions of the field experts, 2 questions were removed from the interview form and 2 other questions were modified, and a questionnaire consisting of a total of 7 questions was obtained. Interview questions were examined by two teachers, who were not included in the study group, to determine the clarity of the questions. In the final interview form, there were 5 main questions and 2 probe-type questions to allow the participants to express their opinions better.

Validity and reliability studies: Proximity to the research area, gathering detailed and in-depth information through face-to-face interviews, gathering data in the natural environment where the event took place, gathering long-term information, being able to return to the field to confirm the findings obtained, and the ability to gather additional information were among the features that provided validity in the qualitative research (Yıldırım and Şimşek, 2005, p. 266). Accordingly, the following studies were carried out to ensure the validity of the study: i) Since one of the researchers of the study was a teacher and he/she was close to the study area and the study group, the interviews were conducted in a natural environment, making data collection much easier. Moreover, this allowed the researchers to obtain a correct understanding of the data and confirm their findings. ii) While the data obtained from the interviews were presented in the findings section, the situations they were related to were interpreted after the opinions of the participants were revealed.

The following studies were carried out to ensure the reliability of the research: i) The findings obtained from the analysis of the data were given directly without any interpretation. ii) For the analysis of the data, the theoretical structure was formed with the items and dimensions of the principal support and collective teacher responsibility scales. To determine whether the coding obtained from the teacher opinions and the themes obtained from the theoretical structure were made correctly, expert opinion was consulted. The theoretical structure and codings were given to a faculty member in the Department of Education Sciences. The faculty member was asked to match the themes determined by the codings, by looking at the theoretical structure. Then, the matchings by this faculty member and those of the researchers were compared. According to the calculation made based on the

internal reliability calculation formula (Miles and Huberman, 1994, p.64), the compliance ratio between the matches was calculated as 89%.

Data collection: The interviews to collect the study data were held in the fall semester of the 2018–2019 academic year with 19 primary school teachers employed in public schools in the central district of Antakya of Hatay Province. Necessary legal permission was obtained from the Hatay Provincial Directorate of National Education for the implementation of the interview forms. The participants within the scope of the working group were contacted beforehand and, the day, place, and time of the meetings were set. The interviews were carried out in an environment selected by the participants where they could express their opinions easily. The interviews took approximately 15–20 min and no direction was given to the participants during the interviews. Before the interviews, the participants were informed that the interviews were to be recorded to prevent data loss, and their approval was obtained for that matter.

Analysis of the data: Qualitative data were analyzed using the descriptive and content analysis methods. In the descriptive analysis, the data can be arranged according to the themes posed by the research questions, or by considering the questions or dimensions used in the interview and observation processes. In content analysis, similar data are organized by gathering them within the framework of certain concepts and themes (Yıldırım and Şimşek, 2016).

The data obtained from the opinions of the participants were first coded and then the codes were aimed to be placed under certain themes (categories) according to their conformity with the conceptual environment. To protect the confidentiality of the participants whose opinions were consulted, code assignments were given to the participants.

Research Ethical Permissions

In this study, all of the rules stated to be followed within the scope of the Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive were followed. None of the actions specified under the title of Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics, which is the second part of the Directive, have been taken.

Ethics committee permission information:

Name of the institution conducting the ethical assessment = Hatay Mustafa Kemal University Social and Humanities Scientific Research and Publication Ethics Board

Date of the ethical assessment decision = 01.10.2020

Ethics assessment document issue number = 11/07

Result

Quantitative Findings of the Study

This section presents the statistical findings regarding the teachers' perceptions of principal support, their collective responsibility levels, and the relationship between the teachers' perceptions of principal support and their collective responsibility levels.

In the study, the question "What are the perceptions of teachers regarding the emotional support, instructional support, and instrumental support dimensions of the principal's support?" was the first sub-problem; and "What are the collective responsibility levels of teachers?" was the second sub-problem. Accordingly, descriptive statistics (arithmetic mean and standard deviation) related to the teachers' perceptions of principal support and their collective responsibility levels were calculated. Descriptive statistics about the teachers' perceptions of principal support and their collective responsibility levels are given in Table 3.

Table 3. *Descriptive statistics about teachers' perceptions of principal support and their collective responsibility levels (n = 256)*

Scales	Subscales	$\bar{x}$	S
Principal Support	Emotional support	4.72	1.11
	Instructional support	4.78	1.48
	Instrumental support	4.87	1.17
	General	4.78	1.11
Collective Responsibility	General	4.87	0.94

When Table 3 is analyzed, it can be seen that the teachers' perceptions of principal support were high ($\bar{x} = 4.78$). According to the teachers' perceptions, the school principals provided instrumental support the most ($\bar{x} = 4.87$) and emotional support the least ($\bar{x} = 4.72$). In other words, the teachers believed that they were supported by the school principals and that the school principals provided instrumental support more than any other support type. The teachers' collective responsibility levels were found to be high ($\bar{x} = 4.87$).

In the research, the question "Is there a statistically significant correlation between teachers' perceptions of principal support and their collective responsibility levels?" was determined as the third sub-problem. Accordingly, Pearson product-moment correlation coefficients were calculated to determine the relationships between teachers' perceptions of principal support and collective responsibility levels. The Pearson product-moment correlation coefficients for the relationship between the teachers' perceptions of principal support and their collective responsibility levels are given in Table 4.

Table 4. Relationships between teachers' perceptions of principal support and collective responsibility levels

Variables	1	2	3	4
1. Emotional Support	-	0.69**	0.72**	0.40**
2. Instructional Support		-	0.64**	0.41**
3. Instrumental Support			-	0.38**
4. Collective Responsibility				-

** $P < 0.01$

When Table 4 is examined, positive and statistically significant correlations can be seen between emotional support and instructional support ($r = .69, p < .01$), instrumental support ($r = 0.72, p < 0.01$) and collective responsibility ($r = 0.40, p < 0.01$), instructional support and instrumental support ($r = 0.64, p < 0.01$) and collective responsibility ($r = 0.41, p < 0.01$), instrumental support and collective responsibility ($r = 0.38, p < 0.01$).

In the research, "Is principal support a statistically significant predictor of the collective responsibility levels of teachers?" was determined as the fourth subproblem. Accordingly, multiple linear regression analysis was conducted to predict collective responsibility. Multiple linear regression analysis results for the prediction of collective responsibility can be seen in Table 5.

Table 5. Regression analysis results for the prediction of collective responsibility

Variable	B	Standard Error	β	t	P-value	Binary r	Partial r
Constant	3.088	0.245	-	12.602	0.000	-	-
Emotional Support	0.141	0.077	0.166	1.829	0.069	0.404	0.114
Instructional Support	0.141	0.052	0.221	2.708	0.007	0.411	0.168
Instrumental Support	0.093	0.068	0.116	1.358	0.176	0.380	0.085

$R = 0.44, R^2 = 0.20, F_{(3-252)} = 21.24, p < 0.01$

When Table 5 is examined, it can be seen that the variables of emotional support, instructional support, and instrumental support had a statistically significant correlation with the teachers' perceptions of collective responsibility ($R = 0.44, R^2 = 0.20$). Together, these 3 variables explained 20% of the change in the teachers' perceptions of collective responsibility. According to the standardized regression coefficients, the relative importance order of predictive variables on the teachers' collective responsibility levels was instructional support ($\beta = 0.221$), emotional support ($\beta = 0.166$) and instrumental support ($\beta = 0.116$). According to the significance tests of the regression coefficients, it was seen that only the instructional support ($p < 0.01$) variable, which is one of the predictive variables, was a significant predictor of collective teacher responsibility. In other words, as the instructional support of the school principals increased, the teachers' collective responsibility levels also increased.

Qualitative Findings of the Study

In this section, the opinions of the participants, the findings, and comments obtained from the interviews are given to determine the opinions of the teachers about principal support and collective responsibility.

In the study, the question "What are teachers' opinions regarding principal support?" was identified as the fifth sub-problem. For participants to better express their opinions regarding principal support, they were asked the following questions:

1. Does your school principal support you?
2. In what areas does your school principal support you?
3. What issues would you like your principal to support you with?
4. What could be the impact of the principal support?

Below are the findings and comments about the answers given by the participants to these questions.

When the answers of the participants to the question "Does your school principal support you?" were examined, the answers were grouped into 3 themes, as support, no support, and partial support. Under these themes, the participants' opinions regarding the question are given in Table 6.

Table 6. *Teachers' opinions regarding the support of school principals*

Themes	Teacher Codes	<i>n</i>
Support	p1, p2, p3, p4, p5, p6, p8, 10, p13, p14, p18	11
No Support	p11, p12, p15, p16, p17	5
Partial Support	p7, p9, p19	3

When Table 6 is examined, it can be seen that the majority of the participants ($n = 11$) were supported by their school principals. The parts deemed important from the answers given to the question and the statements of the participants in the study group are summarized below.

In the theme of "Support", one of the participants' opinions was as follows:

Our principal supports us. He/she is a constructive person who supports us in teachers in everything related to education (p1).

In the theme of "No Support", one of the participants' opinions was as follows:

Our principal doesn't support us. It's so hard to even meet with the principal... We get so little expectation from him/her. He/she is always busy downtown, goes to meetings, and constantly hosts guests. Sometimes we don't even see him/her (p17).

When the answers to the question "In what areas does your principal support you?" were examined, the answers were grouped into 3 themes, as emotional support, instructional support, and instrumental support. Under these themes, the participants' answers to the question are given in Table 7.

Table 7. Teachers' opinions regarding types of support provided by school principals

Themes	n	Thematic Codes	Teacher Codes	f
Emotional Support	8	Appreciation	p18	1
		Recognition	p2, p4, p5, p6, p8, p19,	6
		Supporting the works and decisions taken	p4, p18	2
Instructional Support	5	Professional development	p1, p10, p18	3
Instrumental Support	8	providing feedback	p1, p13, p14	3
		Providing tools	p1, p4, p5, p8, p19, p8, p10, p18	8
		Fair treatment during the distribution of resources and tasks	p4	1

When Table 7 is analyzed, it can be seen that 8 of the participants were provided emotional and instrumental support by their principals, 5 were supported instructionally. The parts deemed important from the answers given to the question and the statements of the participants in the study group are summarized below.

In the theme of "Emotional Support," some of the participants' opinions were as follows:

His/her support usually helps with the parents, especially when reactive parents are at school, he/she can stop them, and can calm us down too (p18).

He/she has a compassionate side; I was sick once and he/she called me. He/she showed understanding. A person I can talk to about my problems. I think he/she will show understanding in special situations also (p8).

It is very important for our principal to stand by us and support us, especially about the troubles we have with students and their parents. He/she needs to have the necessary interviews with these parents and students and manage the crisis. I think the most important thing is that he/she should make the teacher feel safe and taken care of to provide a peaceful environment in the classroom and at school (p4).

In the theme of "Instructional Support", one of the participants' opinions was as follows:

Our principal is also supportive in terms of our academic progress (p18).

In the theme of " Instrumental Support", some of the participants' opinions were as follows:

Our principal is very supportive of the programs I plan to do, every social activity, ceremony, festival, competition, program, listening activity, and social activities with the children, I have his/her support. He/she provides our stage, decor, costume, and similar needs in events such as theater and poetry concerts. He/she provides tools and equipment for trips. We just need to ask him/her... (p19).

Regardless of the target audience, our manager supports the works he believes will be beneficial. If a teacher wants to make a project for their students, teachers, or parents at school, they support them. (k18).

When the question "What issues would you like your principal to support you with?" was asked, the participants answered with the following common themes: instrumental support, instructive support, emotional support, and support for creating a positive school environment. Under these themes, the participants' answers to the question are given in Table 8.

Table 8. *Teachers' opinions regarding expected types of support from school principals*

Themes	<i>n</i>	Thematic Codes	Teacher Codes	<i>f</i>
Emotional Support	12	Recognition	p4, p5, p19	3
		Appreciation	p1, p2, p3, p5, p6	5
		Trust	p11, p12, p15, p16, p19	5
		Supporting the works and decisions taken	p4, p18	2
Instructional Support	3	Providing and promoting Professional development	p7, p12, p19	3
Instrumental Support	13	Social activities	p11, p12, p15, p16, p17, p18	6
		Reducing the workload	p9, p12, p19	3
		fair treatment during the	p4, p5, p8, p19	4
		Distribution of resources and tasks		
Support for Creating a Positive School Environment	10	project studies	p10, p15, p7, p18, p19	5
		Promoting collaborative work	p11, p12, p15, p16, p17, p19	6
		Ensuring family participation in school activities	p14, p15	2
		Resolving disciplinary issues	p4, p5, p19	3

When Table 8 is analyzed, it can be seen that 12 of the participants expected emotional support, 3 expected instructional support, 14 expected instrumental support, and 10 expected support in creating a positive school environment from the school principals. The parts deemed important from the answers given to the question and the statements of the participants in the study group are summarized below.

In the theme of "Emotional Support", some of the participants' opinions were as follows:

We are particularly enthusiastic about the appreciation of our work (p5).

The principal should support the decisions we make. He/she should support the teacher, especially, when there is a problem between the teacher and the student. The principals are supportive especially when reactive parents come to school (p18).

In theme of "Instructional Support", one of the participants' opinions was as follows:

The bluntness of being a manager for years is also unavoidable. Therefore, he/she cannot provide instructional support. It would be nice if he/she could provide it. Maybe if I had a school principal from the same branch, this instructional support could provide us. The school principal could follow new training and inform his class on current issues. He/she could even reach more teachers this way. He/she could inform the in-service training. The teacher can find out about the in-service training by researching himself. Something more informative can be done about this (p12).

In the theme of "Instrumental Support", one of the participants' opinions was as follows:

The thing that I need the most at my school is no discrimination in the distribution of resources and duties in school (p4).

In the theme of "Support for Creating a Positive School Climate", one of the participants' opinions was as follows:

In the school, the principal's support is important in creating the necessary environment for the tasks to be completed correctly. Because it's teamwork. It never works when the principal look down on us. They must partner with us. There are so many problems at school: Parents are a problem; paperwork is another problem... The biggest of them is the disciplinary problem... we need to look for a solution to these problems together (p11).

When the answers to the question "What could be the impact of the principal's support?" were examined, it can be seen that a peaceful school environment, a successful educational environment, teacher motivation and effort, communication and cooperation, organizational commitment and belonging, professional development, organizational justice themes were the prominent themes in the answers. Under these categories, the participants' opinions regarding the question are given in Table 9.

Table 9. Teachers' opinions regarding the impact of principal support

Themes	Teacher Codes	<i>n</i>
A Peaceful School Environment	p1, p2, p3, p4, p5, p6, p10, p11, p12, p13, p14, p15, p16, p17, p18	15
A Successful Educational Environment	p4, p5, p7, p8, p11, p14, p15, p16, p17, p18, p19	11
Teacher Motivation and Effort	p1, p2, p6, p8, p9, p10, p18, p19	8
Communication and Cooperation	p8, p9, p18, p19	4
Organizational Commitment and Belonging	p3, p8, p9, p18	4
Professional Development	p1, p9, p18	3
Organizational Justice	p8	1

When Table 9 is examined, it can be seen that the vast majority of participants ($n = 15$) believed that principal support can be effective in creating a peaceful environment in the school. Moreover, they also believed that principal support has a positive impact on the teachers' professional development, organizational level of commitment and belonging, and their perceptions of organizational justice. They also anticipated that principal support can have a positive impact on creating a more successful school environment, better communication and cooperation, and boost teacher motivation and effort. It can indirectly be said from the foresight of the teachers that principal support can have a positive impact on collective teacher responsibility. The parts deemed important from the answers given to the question and the statements of the participants in the study group are summarized below.

In the theme of "A Peaceful School Environment", some of the participants' opinions were as follows:

The principal's support is also necessary for the peaceful atmosphere in the school. If the teacher has problems with the principal and the relationship between the teacher and the principal is not good, this also affects the teacher's perspective of the school. The teacher feels uneasy (p1).

Some principals can stand at the door and confront a teacher who is 5 minutes late. This both demoralizes and disturbs the peace of the teacher. However, an emotionally supported teacher feels peaceful in that school. He/she knows that if he/she is late for some reason, his/her manager will approach him with empathy (p2).

In the theme of "A Successful Educational Environment ", one of the participants' opinions was as follows:

Support is necessary to increase the quality of education. Human beings naturally want to be supported and appreciated. The principal should perform his/her duties satisfactorily. This is the way to success (p19).

In the theme of "Teacher Motivation and Effort", some of the participants' opinions were as follows:

Support contributes to increasing teacher motivation (p8).

If the school principal supports you, you try to do the best you do or want to contribute more to the school (p8).

In the theme of "Communication and Cooperation", one of the participants' opinions was as follows:

Support increases dialogue between teachers. Because when you think about school, there was very little work you could do alone. It's mostly teamwork. Support can increase dialogue and collaboration between teachers. As a result, more successful jobs can be produced (p8).

In the theme of "Organizational Commitment and Belonging", some of the participants' opinions were as follows:

If the principal supports his teacher, the teacher's commitment to the school increases and the teacher develops a sense of belonging (k8).

The support also affects the teacher's commitment to the school (p9).

In the theme of "Professional Development", some of the participants' opinions were as follows:

This supports the personal improvement of teachers. For example, it can be academic, it can be professional... (p8).

Support encourages the teacher to develop him/herself professionally (p9).

In the theme of ""Organizational Justice", one of the participants' opinions was as follows:

If the principal is not fair about supporting teachers, it can lead to tension and unrest among teachers.

This prevents healthy communication at school. Teachers who are supported equally by the principal feel that the principal does not favor others and treats everyone equally (p8).

In the study, the question "What are teachers' opinions regarding collective responsibility?" was identified as the sixth sub-problem. For the participants to better express their opinions regarding the collective responsibility of the teachers, the following questions were asked to the participants:

1. What are the professional responsibilities of the teachers?
2. What do you think should be done, as a teacher, in the face of student failure?
3. What needs to be done to prevent the failure of disadvantaged students?

Below are the findings and comments about the answers given by the participants to these questions.

When asked "What are the professional responsibilities of teachers?", the participants answered in the following themes: the responsibility of teaching, conscientious responsibility, preparing the student for life, raising a good citizen, being prepared for the course, and ensuring professional development. Under these themes, the opinions of the participants regarding the question are given in Table 10.

Table 10. *Teacher's opinions regarding the professional responsibilities of teachers*

Themes	Teacher Codes	<i>n</i>
Responsibility of Teaching	p1, p2, p3, p4, p5, p6, p7, p10, p12, p18, p19	11
Conscientious Responsibility	p1, p3, p4, p5, p6, p9, p12, p13, p14, p15, p16,	11
Preparing the Student for Life	p1, p3, p5, p6, p7, p8, p17	7
Raising a Good Citizen	p1, p4, p5, p6, p8, p11	6
Being Prepared for the Course	p1, p2, p 4, p5, p10	5
Ensuring Professional Development	p10, p15, p18, p19	4

When Table 10 is examined, it can be observed that the vast majority of the participants ($n = 11$) believed that the most important responsibilities of the teaching profession were the responsibility of teaching and conscientious responsibility. Moreover, the participants expressed that the other responsibilities of the teaching profession were preparing the student for life, raising a good citizen, being prepared for the course, and ensuring professional development. The parts deemed important from the answers given to the question and the statements of the participants in the study group are summarized below.

In the theme of "Conscientious Responsibility", some of the participants' opinions are as follows:

The important responsibility of this profession is the responsibility of the person towards him/herself, i.e. his/her conscience (p12).

Teachers primarily have conscientious responsibilities. The teacher who does his/her job satisfactorily would have a clear conscience. He/she can be more peaceful and happier (p3).

In the theme of "Preparing the Student for Life ", one of the participants' opinions was as follows:

The teacher has the greatest responsibility. Education starts in the family, but our little touches are necessary to prepare the student for life. It can be a turning point when we give the student a smile, touch, or reveal a student's slightest talent. It is very important to bring the student to the stage and let him swallow the dust of the stage, to assign him a task in a program, or to honor him with small things, that is, small touches. In other words, we can change the life of the student 180 degrees with small touches. We can reveal some of his talents. Our touch is more important than family (k6).

In the theme of "Raising a Good Citizen", some of the participants' opinions were as follows:

Teaching is a profession that requires responsibility. The greatest responsibility of teachers is to raise good citizens for a livable country. It is our responsibility to give students the desired behaviors, to prepare them for the future, and to educate them in a way that will be beneficial to their nation (k8).

Among the opinions of the participants regarding the responsibilities of the teaching profession, no expressions related to "holding oneself responsible for student failure" and "putting in the effort to eliminate student failure" were observed. This is why participants were asked the question, "What do you think should be done, as a teacher, in the face of student failure?"

In the question in which the opinions of the teachers regarding the work to be done in the face of student failure are investigated, participants answered in the following themes: collaborating with the student's family, identifying the causes of the failure, collaborating with the guidance service, using different teaching methods, motivating the student to study, monitoring the student's progress, repeating the teaching, creating opportunities for the student to achieve learning, and strengthening the student's friendships with his/her peers, opening a course/providing compensatory training. Under these themes, participants' answers to the question are given in Table 11.

Table 11. Teachers' opinions regarding what to do in the face of student failure

Themes	Teacher Codes	n
Collaborating with the Student's Family	p1, p2, p4, p5, p7, p8, p12, p14, p15, p16, p18, p19	12
Identifying Causes of Failure	p1, p2, p4, p7, p10, p15, p18, p19	8
Collaborating with Guidance Service	p5, p7, p8, p10, p16, p17, p19	7
Using Different Teaching Methods	p6, p8, p10, p12, p15, p18, p19	7
Motivating the Student for the Study	p1, p2, p4, p7, p12, p14, p15	7
Monitoring the Student Progress	p1, p12, p15, p10, p18, p19	6
Repeating the Teaching	p1, p2, p4, p7, p10, p15	6
Creating Opportunities for the Student to Achieve the Learning	p5, p17	2
Strengthening Student's Friendships with His/Her Peers.	p7	1
Opening a Course/Providing Compensatory Training	p3	1

When Table 11 is examined, it can be observed that the majority of participants ($n = 12$) believed that teachers should cooperate with the student's family in the face of student failure. Moreover, the participants also expressed the activities that the teachers should actively perform, directly affecting student success, which rely on teacher and student interaction, such as using different teaching methods, repeating the teaching, monitoring the student's progress, and motivating the student to study. The parts deemed important from the answers given to the question and the statements of the participants in the study group are summarized below.

In the themes of "Monitoring the Student Progress" and "Repetition of the Teaching", one of the participants' opinions was as follows:

The student must be monitored. It is necessary to identify the subjects that the student failed, to reveal the missing points, and to repeat the subject occasionally (p15).

In the theme of "Collaborating with the Student's Family", some of the participants' opinions were as follows:

It is necessary to minimize the failure by informing the family when necessary (p14).

..... we can talk to the parents. A rearrangement of the child's home environment and studying conditions is possible (p4).

In the theme of "Identifying Causes of Failure", some of the participants' opinions were as follows:

Identifying the subjects that the student failed must be the priority. For example, if the student is not willing to read more, this must be the first issue. If he/she talks a lot in the classroom, if he/she's distracted, it's necessary to take precautions. This depends on the child. Some children can manage without any intervention, while some children need serious interventions. Therefore, it is important to

get to know each child individually, identify the points where the child fails, and act accordingly or take measures accordingly (p7).

Teachers must identify the underlying causes of student failure. They should learn the source of the problem. The student may have family problems, have a weak academic basis, the teacher's lecture style, or a situation that disturbs the student in the classroom environment. We must take action to solve the problem. If the problem is due to the teacher's lecture, maybe trying different methods can be helpful. Perhaps the source of the problem can be found by talking to the student's class teacher or friends (p10).

In the theme of "Opening a Course/Providing Compensatory Training", one of the participants' opinions was as follows:

With courses, compensatory training can be given to those students. Extra time can be allocated (p3).

In the theme of "Repeating the Teaching", one of the participants' opinions was as follows:

"Repetitions can be made, extra assignments can be given (p4).

Participants' opinions regarding what should be done to disadvantaged individuals in preventing student failure were asked. Therefore, participants in the study group were asked, "What should be done to prevent the failure of disadvantaged students?". In the question where the opinions of the participants about the things to be done for the disadvantaged students are investigated, the following themes emerged: providing financial and moral support, meeting with the families, creating opportunities (for the students) to succeed, monitoring student progress, opening a course/providing compensatory training at school, providing mentor or coach support, strengthening friendly relations, and making individual plans. Under these themes, the participants' answers to the question are given in Table 12.

Table 12. *Teachers' opinions regarding what to do for disadvantaged students*

Themes	Teacher Codes	<i>n</i>
Providing Financial Support	p1, p2, p3, p4, p5, p6, p7, p8, p9, p10, p11, p12, p13, p14, p15, p16, p17, p18, p19	19
Meeting with the Student's Family	p1, p2, p3, p4, p5, p6, p7, p8, p9, p10, p11, p12, p13, p14, p15, p16, p17, p18, p19	19
Creating Opportunities (for the Students) to Succeed	p1, p2, p3, p4, p5, p10, p11	7
Monitoring the Student Progress	p1, p12, p15, p10, p18, p19	6
Providing Moral Support	p5, p7, p9, p11, p18	5
Opening a Course/Providing Compensatory Training	p1, p4, p7, p12	4
Providing Mentor or Coach Support	p7, p16	2
Strengthening Friendship Relationships	p11, p16	2
Making Individual Planning	p16	1
Motivating the Student for the Study	p1	1

When Table 12 is examined, it can be seen that all of the participants ($n = 19$) believed that it is necessary to provide financial support for disadvantaged students and meet with their families. Participants stated that apart from other students, financial and moral support, mentor or coach support and individual plans can be made for disadvantaged students to eliminate their failure in the courses. The parts deemed important from the answers given to the question and the statements of the participants in the study group are summarized below.

In the theme of "Opening a Course/Providing Compensatory Training ", some of the participants' opinions were as follows:

The school can provide compensatory courses for these students (p7).

The basis of academic failure in disadvantaged children is the lack of foundation in children. You talk to these kids, you motivate the child, maybe he/she's doing well in the classroom, but he/she doesn't get the academic success you expect from the exam. Because the foundation is weak. Maybe supportive/compensatory courses can be provided to these kids. So, academic support can be provided for children who want to fix themselves up and get their act together. We can reach out to the families (p1).

In the theme of " Meeting with the Student's Family ", one of the participants' opinions was as follows:

To support the academic development of the student, it is necessary to interview the family and raise awareness of parents (p1).

In the themes "Motivating the Student for the Study" and "Monitoring Student Progress", one of the participants' opinions was as follows:

After motivating the child, if the child fails in the first task, he/she thinks that "I will never succeed". Of course, the teacher should motivate, but also monitor the progress. Because the kid can just let go after a while. The kid with the problems gives up very easily in the slightest trouble. That's what's hard for teachers. We can't monitor student progress. I talk to the troubled kid. I motivate him/her. When the troublesome behavior begins again in a future course, you have to talk to them again, and ten minutes of recess time is not enough for this. We want to fix them, but we can't follow up, it doesn't affect when it's not sustainable (p1).

In the themes of " Providing Financial Support" and "Providing Moral Support", one of the participants' opinions was as follows:

Psychological and financial support can be provided for these children. For example, if the child is from a poor family, he/she doesn't want to come to school anyway. These children spend their lunchtime eating nothing. They sometimes come to school sick because their parents do not take care of them (p7).

In the theme of " Providing Mentor or Coach Support", one of the participants' opinions was as follows:

..... A system such as a life coach or mentor can be implemented (p7).

In the theme of "Creating Opportunities for the Students to Succeed", one of the participants' opinions was as follows:

It should be kept in mind that every there is a field every student can achieve. These students should not be prejudiced against, and they shall be given responsibility in various activities (p11).

Discussion & Conclusion

Firstly, primary school teachers' perceptions of school principal support and their level of collective responsibility were revealed in the study. It was determined that the teachers were mostly supported by school principals and school principals provided instrumental support more than other types of support. The findings of the study were similar to the research findings conducted by Günbayı et. al. (2014), Cemaloğlu and Savaş (2017), and Demirtaş et al., (2017). The study revealed that the teachers had high levels of collective responsibility. The findings of the study were similar to the research findings by Lee and Smith (1996), Lee and Loeb (2000), LoGerfo and Goddard (2008), Wahlstrom and Louis (2008), Terry (2015), and Hairstone (2016).

Principals are required to demonstrate sincerity, equal, and friendliness towards teachers, as well as to set performance standards, share these standards with teachers, and clearly express their expectations from teachers (Hoy, Simith, and Sweetland, 2002). In this respect, it can be said that principals should have both informal and formal relationships with teachers. As better working relationships do result in a healthy school environment, restrictive interactions negatively affect it. Emotional support, which can be considered an informal relationship, can be effective in creating a positive school environment. It can be useful for principals to trust the teachers in their work, support their decisions, be sincere and honest in their interactions, and provide emotional support to teachers when necessary. School principals who exhibit supportive behavior, while striving to make their teachers better both personally and professionally, also respect the skills of their teachers (Hoy, Tarter and Kottkamp, 1991).

Secondly, the relationship between primary school teachers' perceptions of school principal support and their level of collective responsibility were revealed in the study. As the emotional, instructional, instrumental, support of the school principals increased, it was determined that teachers' collective responsibility levels also increased with it, which meant that the variable of instructional support was a statistically significant predictor of the collective responsibility of teachers. The research findings were similar to the those in the research conducted by Terry (2015), Cemaloğlu and Savaş (2017), Demirtaş et. al. (2017), and Singh and Billingsley (2010). Cemaloğlu and Savaş (2017) found in

their study that principal support predicted the institutional development, professional development, and cooperation with colleagues dimensions of teacher leadership in a statistically significant manner.

The instructional support of school principals for teachers is an indication of their instructional leadership behavior. School principals who are assigned to manage, direct, and support teaching activities at the school are undeniable factors in the school's success. The role of the principal is decisive in creating a more qualified learning environment for the students. Using resources to support the development and learning of students, ensuring the development and motivation of teachers, ensuring effective communication and collaboration among all stakeholders at the school, developing the quality of teacher-student interaction, creating a teaching and learning/understanding, and school culture that will support learning and effective education depends on instructional leadership (Karip, 2018). In this context, it can be said that the instructional support of school principals is of vital importance in terms of ensuring the quantitative and qualitative increase of teachers who feel responsible for the learning of all students in order to achieve the goals of the school.

Thirdly, the opinions of the participants regarding the support of the school principal were revealed in the study. The vast majority of participants stated that they were supported by their principals. Given that primary school teachers have high perceptions regarding principal support, it can be said that the qualitative findings of the study supported its quantitative findings.

When the participants' opinions regarding the types of support provided by school principals was examined, it can be concluded that the school principals provided emotional support, instructional support, and instrumental support to teachers. This finding also corresponded to the quantitative findings of the study. Unlike the quantitative findings, the teachers were found to require support by the school principals in creating a positive school environment. Promoting collaborative work, ensuring family participation in school, providing an environment of trust, and solving disciplinary problems codes, which are under the theme of creating a positive school climate, showed that the teachers need their principal's support in these issues. The participants believe that principal support will have a positive impact on the creation of a peaceful and successful educational environment, communication and cooperation at the school, teacher motivation and effort, and their perceptions of the school (their organizational commitment, feeling of belonging, and justice).

According to Kruse and Louis (2009), collective responsibility depends on shared leadership roles and the development of mutual trust. Terry (2005) concluded that trust in school principals significantly affected the collective sense of responsibility. The study by Wahlstrom and Louis (2008) also concluded that shared leadership and the trust between the teacher and the principal is significantly correlated to collective responsibility. The existence of shared goals at school strengthens collective responsibility. According to Hairston (2016), a strong school environment also increases the

sense of collective responsibility. Therefore, it can be said that school principals will increase the collective responsibility among teachers by strengthening the school climate. It can be said that teachers will have a greater sense of responsibility to help disadvantaged students to learn, especially in a stronger school environment.

Fourthly, the opinions of the participants regarding the professional responsibilities of teachers were revealed in the study. When the participants' opinions regarding the professional responsibilities of teachers are examined, we can see that the majority of them believe that teachers have teaching responsibility and also a conscientious responsibility. In addition to that, it has been revealed that teachers should also have responsibilities to prepare the student for life to raise a good citizen, and be always prepared for the courses, and to ensure their professional development.

The professional responsibilities of the teachers expressed by the participants do not directly point towards collective teacher responsibility. However, these responsibilities as a whole show that teachers care about student learning and success, and feel the responsibility, which can be interpreted as having indirect collective responsibility. Because teachers with collective responsibility take responsibility for the failures of their students (Diamond, Randolph, and Spillane, 2004; Soodak and Podell, 1996). Given that the levels of collective responsibility of primary school teachers are high, it can be said that the qualitative findings of the study support its quantitative findings.

When the participants' opinions regarding what to do in the face of student failure were examined, it can be said that the majority of the participants believed that cooperation with the students' families is a must. Moreover, the participants also suggested that in the face of student failure, families should be contacted for their cooperation with guidance services, causes of failure should be revealed, teaching should be repeated, different teaching methods must be used, student progress must be monitored, the student should be motivated to study, opportunities for his/her achievement should be created, and his/her friendship relations should be improved.

When the participants' opinions regarding the requirements to prevent the failure of disadvantaged students were inquired about, it was seen that all of the participants believed that disadvantaged students should be provided with financial support and their families should also be interviewed. Moreover, it was found that apart from other students, mentor/coach support can be offered for disadvantaged students and individual plans can be made in eliminating their failure.

The collective responsibility of teachers is an important and desirable feature for the school community (Whalan, 2012). Collective responsibility is based on the development of the organizational capacity to encourage students to improve their learning quality, to increase their perception of collective competence, and to improve their learning-teaching effectiveness (Kruse, Louis, and Bryk, 1995). An effective school is expected to reduce social and academic disparities and increase academic achievement and provide students with a fairer learning environment (Lee, Bryk,

and Smith, 1993). For this reason, it can be stated that it is important for school principals to encourage teachers to take collective responsibility and support them in this regard to help increase student success in educational institutions.

As a result, it was seen that the findings obtained from the application of both methods supported each other. In this study, the relationship between the primary school teachers' perceptions of principal support and their collective responsibility levels were examined and their opinions regarding principal support and collective responsibility were revealed. In future research, the relationship between collective responsibility and school structure, school environment, academic optimism, organizational trust, etc., can be examined. This research was carried out in primary school institutions. Collective responsibility studies in the future can be carried out in secondary educational institutions. Whether collective responsibility differs according to the type of school and the branch of teachers can be examined.

Kaynakça

- Baki, A. & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Bonzonelos, J. (2008). Retention in special education: Reducing attrition through supportive administrative interventions. *International Journal of Learning*, 15(1), 149-157.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cagle, K. E. (2012). *Faculty perceptions of principal support and change orientation in Virginia high schools*. Unpublished doctoral dissertation, Capella University, USA.
- Cemaloğlu, N. & Savaş, G. (2018). Examining the relationship between supportive behaviors of school principals and teacher leadership. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1), 244 – 258.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, H., Özer, N., Demirbilek, N. & Bali, O. (2017). Relationship between the perceived principal support, trust in principal, and organizational commitment. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(4), 1075-1092.
- Diamond, J. B., Randolph, A., & Spillane, J. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology and Education Quarterly*, 35(1), 75-98.
- Dipaola, M. F. (2012). Conceptualizing and validating a measure of principal support. In: Dipaola, M. F. & Forsyth, P. B. (Ed.), *Contemporary Challenges Confronting School Leaders Charlotte* (pp. 111-120). Charlotte: Information Age Publishing.
- Günbayı, İ., Dağlı, E. & Kalkan, F. (2013). İlköğretim okulu müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 575-602.
- Hairston, A. N. (2016). *Climate and collective responsibility as predictors of effectiveness in secondary schools*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Alabama, USA.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support reading*. MA: Addison-Wesley.
- Hoy, W. K. (2012). School characteristics that make a difference for achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76-97.

- Hoy, W. K., Smith, P. A. & Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: its measure and relationship to faculty trust. *High School Journal*, 86, 38-49.
- Hoy, W., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. (1991). *Open schools/healthy schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press/Sage Publications.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Karip, E. (2018). *Okul müdürü başöğretmendir*. Erişim adresi: <https://tedmem.org/vurus/okul-muduru-basogretmendir>. 01.05.2020.
- Kruse, S. D., & Louis, K. S. (2009). *Building strong school cultures: A guide to leading change*. American Association of School Administrators; Corwin Press.
- Kruse, S. D., Louis, K. S. & Bryk, A. S. (1995). An emerging framework analyzing school-based professional community. In Louis, K. S. & Kruse, S. D. (Ed.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools* (pp. 171-263). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Krüg, M. T. (2015). *Academic optimism, organizational citizenship behavior, and principal support: An examination of factors affecting teacher agency in elementary schools*. Unpublished doctoral dissertation, The Faculty of the School of Education the College of William and Mary, Virginia, USA.
- Lackey, H. E. (2019). *The relationship between the supportive principal behavior dimension and teachers' perceptions of self-efficacy in rural schools*. Unpublished Doctoral dissertation, Lincoln Memorial University, USA.
- Lee, V. E., Bryk, A. S. & Smith, J. B. (1993). The organization of effective secondary schools. In Darling-Hammond, L. (Ed.), *Review of research in education* (pp. 171-263). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Lee, V. E., & Loeb, S. (2000). School size in Chicago elementary schools: effects on teachers' attitudes and students' achievement. *American Educational Research Journal*, 37(1), 3-31.
- 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.
- Lee, V. E., Smith, J. B., & Croninger, R. G. (1997). How high school organization influences the equitable distribution of learning in mathematics and science. *Sociology of Education*, 70(2), 128-150.
- Littrell, P. (1992). *The effects of principal support on general and special educators' stress, job satisfaction, health, school commitment, and intent on staying in teaching*. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, USA.

- Littrell, P. C., Billingsley, B. S. & Cross, L. H. (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education, 15*, 297-310.
- Logerfo, L. F. & Goddard, R. D. (2008). Defining, measuring, and validating teacher and collective responsibility. In: Hoy, W. K. & Dipaola, M. F. (Ed.), *Improving schools: studies in leadership and culture* (pp. 73-97). Charlotte, NC: Information Age.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Erişim adresi: <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> 10.05.2019.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Meydan, C. H. & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi amos uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18*(4), 599-620.
- Rosenholtz, S. J. & Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitments. *Sociology of Education, 63*, 241 - 257.
- Soodak, L. C. & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education, 12*(4), 401-411.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online, 8*(2), 23-74.
- Singh, K. & Billingsley, B.S. (2010). Professional support and its effects on teachers' commitment. *The Journal of Educational Research, 91*(4), 229-239.
- Terry, P. (2015). *Faculty trust in the principal, faculty trust in colleagues, collegial principal leadership, and collective responsibility*. Unpublished Doctoral dissertation, The University of Alabama, Alabama.
- Tindle, J. A. (2012). *Dimensions of principal support behaviors and their relationship to organizational citizenship behaviors and student achievement in high schools*. Unpublished doctoral dissertation, The College of William and Mary, Virginia.
- Wahlstrom, K. & Louis, K.S. (2008). How teachers perceive principal leadership. *Educational Administration Quarterly, 44*(4), 498-445.
- Whalan, F. (2012). *Collective responsibility, collective struggle: redefining what falls between the gaps for school reform*. Rotterdam, Tapei: Sense Publishers, Boston.

- Wu, H. C. (2012). *Collective responsibility, academic optimism and student achievement in Taiwan elementary schools*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, Ohio.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.