



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Programı

KOLEKTİF GÜVEN İŞ BİRLİĞİ VE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Numan SAYLIK

Doktora Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Programı

KOLEKTİF GÜVEN İŞ BİRLİĞİ VE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN COLLECTIVE TRUST
COLLABORATION AND EFFECTIVENESS OF SCHOOL ACCORDING TO TEACHER'S
OPINIONS

Numan SAYLIK

Doktora Tezi

Ankara,2023

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Numan SAYLIK'nın hazırladığı "Kolektif G¼ven İş Birliği ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkinin Öğretmen Gör¼řlerine G¼re İncelenmesi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Y¼netimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOğLU	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Doç. Dr. G¼khan ARASTAMAN	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Didem KOşAR	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Kamil YILDIRIM	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Pınar AYYILDIZ	İmza

Enstit¼ Y¼netim Kurulunun
..../.../.... Tarihli ve
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmanın amacı okullarda kolektif güven, iş birliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkileri öğretmen görüşlerine göre belirlemek, kolektif güven ile okul etkililiği arasında okul iş birliğinin aracılık rolünü yapısal eşitlik modellemesi aracılığıyla incelemektir. Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Van ili merkez üç ilçesi olan İpekyolu, Tuşba ve Edremit ilçelerinde kamu ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri ise oranlı tabakalı örnekleme kullanılarak, “Kişisel Bilgi Formu”, “Kolektif Güven Ölçeği”, “Okul Etkililiği Ölçeği” ve “Okul İş Birliği Ölçeği” aracılığıyla 1112 öğretmenden elde edilmiştir. Veriler AMOS, IBM SPSS programı, Process Makro yazılımı ve açık kodlu R yazılımı programları ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kolektif güven, okul iş birliği, okul etkililiği algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Kolektif güven alt boyutlarında öğretmenlerin meslektaşları ve okul müdürleriyle güven ilişkisinin yüksek olduğu buna karşın velilere ilişkin güven algılarının ise ortanın biraz üstünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul iş birliği değişkeninin alt boyutlarında ise okul müdürü-paydaş iş birliği, öğretmen-meslektaş iş birliği ve rehberlik servisi-paydaş iş birliği algılarının yüksek düzeyde fakat veli ve öğretmen iş birliği algılarının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmen algılarının araştırmada ele alınan örgüt ve öğretmen kaynaklı değişkenlerden birçoğu ile anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Kolektif güven, iş birliği ve okul etkililiği arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapısal eşitlik modeli analiz sonuçlarına göre ise kolektif güvenin okul etkililiği üzerindeki doğrudan etkisinin olduğu; modele okul iş birliği dahil edildiğinde modelin uyum değerlerinin yüksek olduğu ve okul iş birliğinin kolektif güven ile okul etkililiği arasında aracılık rolü gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: kolektif güven, okul iş birliği, okul etkililiği, öğretmen, aracılık,

Abstract

This study seeks to determine the relationships between collective trust, collaboration, and school effectiveness in schools based on teachers' views as well as to examine the mediating role of school collaboration between collective trust and school effectiveness. The population consists of teachers working in public primary, secondary, and high schools in İpekyolu, Tusba, and Edremit, the three districts of Van province, in the 2021-2022 academic year. The data were obtained through the responses of 1112 teachers, selected through proportionate stratified sampling, to the "Personal Information Form", "Collective Trust Scale", "School Effectiveness Scale", and "School Collaboration Scale". Data were analyzed with AMOS, IBM SPSS program, Process Macro software, and open source R software programs. The results revealed that teachers' perceived collective trust, school collaboration, and school effectiveness were high. The collective trust sub-sub-scale results revealed that teachers had a high trust relationship with their colleagues and school principals, while their perceived trust towards parents were slightly above the moderate level. As regards the school collaboration variable, perceived school principal-stakeholder collaboration, teacher-colleague collaboration, and guidance service-stakeholder collaboration were high while perceived parent-teacher collaboration was moderate. Besides, the perceptions of the teachers differed significantly from several organization-and-teacher-based variables with a highly significant relationship between collective trust, collaboration, and school effectiveness. The structural equation model analysis revealed that collective trust had a direct effect on school effectiveness and upon the inclusion of school collaboration in the model, high cohesion values emerged and school collaboration served as a mediator between collective trust and school effectiveness.

Key words: collective trust, school collaboration, school effectiveness, teacher, mediation

İthaf

Bu tezi öncelikle 06/02/2023 tarihinde Türkiye'de meydana gelen iki büyük depremde hayatını kaybeden tüm eğitimci ve öğrencilere ithaf ediyorum. Sonrasında ise evletları olmaktan gurur ve onur duyduğum, çocukluğumdan beri bana bilginin ve bilmenin kıymetini aşıl原因, okuma ve anlamının insanı değerli kıldığını sürekli hatırlatan sevgili annem Süreyya SAYLIK ve değerli babam Alaettin SAYLIK'a ithaf ediyorum.

Teşekkür

Zorlu doktora süreci boyunca gerek ders döneminde gerekse de tez dönemimde iyi yürekli birçok kişinin desteğini gördüm. Bu gerekçelerle başta tez danışmanım Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN'a gönülden teşekkür ediyorum. Kendisi her zaman dostane yaklaşımını eksik etmeden beni anlayışla karşılamış, yorulduğumda beni motive etmiş, akademik olarak desteğini esirgememiştir.

Kaygılarımı azaltan, bana inancını bir an olsun bırakmayan, takıldığım birçok konuda bana hemen yardım eli uzatmaktan bir an olsun tereddüt etmeyen değerli ağabeyim, hocam ve dostum Doç. Dr. Ahmet SAYLIK'a müteşekkirim. Dr. Öğretim Üyesi Sungur GÜREL hocama katkılarından dolayı teşekkür ederim. Yaklaşık üç yıl boyunca çok fazla kahrımı çeken bana tahammül eden, zamanını veren ve akademik bilgisini esirgemeyen sevgili Çağlanur ÇELİK'e çok teşekkürler ediyorum.

Tez jürisi olarak araştırmama büyük katkılar sunan değerli hocalarım Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU, Doç. Dr. Didem KOŞAR, Doç. Dr. Kamil YILDIRIM ve Doç. Dr. Pınar AYYILDIZ hocalarıma gönülden teşekkür ediyorum. Doktora sürecim boyunca kolaylıklar sağlayan okul müdürüm Refik BAYRAM'a çok teşekkürler ederim.

Son teşekkürüm ailem içindir. Bana destek ve dualarını hiçbir zaman esirgemeyen, çok fazla fedakârlıklar yaparak beni yetiştiren, evlatları olmaktan her zaman onur duyduğum sevgili annem Süreyya SAYLIK ve babam Alaettin SAYLIK'a en içten şükranlarımı sunuyorum.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	xi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	10
Araştırma Problemi.....	10
Alt Problemler.....	11
Sayıtlar.....	12
Sınırlılıklar.....	12
Tanımlar.....	12
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	14
Güvenin Doğası.....	14
Güvenin Anlamı: Tanımı ve Özellikleri.....	16
Güvenin Temel Unsurları (Yönleri).....	19
Kolektif Güven.....	23
Okula Güven.....	26
Okul Müdürüne Güven.....	28
Öğretmenlere Güven.....	29
Öğrencilere Güven.....	30
Velilere (Ebeveynlere) Güven.....	31
İş birliği.....	33
İş Birliği Kültürü.....	34

Okulda İş Birliği	44
Müdür Paydaş İş Birliği	47
Öğretmen Meslektaş İş Birliği	49
Veli Öğretmen İş Birliği.....	52
Rehberlik Servisi Paydaş İş Birliği.....	54
Okul Etkililiği	55
Okul Etkililiği Modelleri	59
Birinci Dalga Modelleri	61
İkinci Dalga Modelleri	66
Üçüncü Dalga Modelleri	70
Okul Etkililiği Matrisi	73
Okul Etkililiğine İlişkin Diğer Yaklaşımlar.....	75
Okul Etkililiğinde Rol Oynayan Değişkenler	78
Kolektif Güven İş Birliği ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişki.....	80
Bölüm 3 Yöntem.....	90
Araştırmanın Türü ve Modeli	90
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	91
Veri Toplama Araçları	97
<i>Kolektif Güven Ölçeği (KGÖ)</i>	97
<i>Okul Etkililiği Ölçeği (OEÖ)</i>	98
<i>Okul İş birliği Ölçeği (OIÖ)</i>	98
Veri Toplama Araçlarına İlişkin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları.....	99
Veri toplama araçlarına ilişkin güvenirlik sonuçları.....	99
Veri toplama araçlarına ilişkin geçerlik sonuçları	100
Kolektif Güven Ölçeğine Ait Geçerlilik Sonuçları.....	102
Okul Etkililiği Ölçeğine Ait Geçerlilik Sonuçları.....	103
Okul İş Birliği Ölçeğine Ait Geçerlilik Sonuçları	104

Aracılık Analizlerine İlişkin Güvenirlik Geçerlilik ve Uyum Değerleri.....	105
Verilerin Analizi	115
Araştırma Değişkenlerinin Betimsel İstatistikleri.....	121
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	123
Okullarda İş birliğine İlişkin Bulgu Yorum ve Tartışma	138
Okul Etkililiğine İlişkin Bulgu Yorum ve Tartışma	149
Araştırmanın Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	162
Kolektif Güven ile Okul İş birliği ve Bunların Alt Boyutlarının Okul Etkililiği Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerine İlişkin Bulgular	167
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	184
Okullarda Kolektif Güvene İlişkin Sonuçlar	184
Okullarda İş birliğine İlişkin Sonuçlar.....	185
Okul Etkililiğine İlişkin Sonuçlar.....	187
Kolektif Güven, Okul İş birliği ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar	188
Okullarda Kolektif Güven ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Okul İş birliğinin Aracılık Rolüne İlişkin Sonuçlar.....	190
Öneriler	192
Kaynaklar	197
EK-A: Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu/ Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi	ccxxxvii
EK-B: MEB Anket Uygulama İzinleri.....	ccxxxviii
EK-C: Anket Kullanım İzinleri	ccxxxix
EK-Ç: Etik Beyanı.....	ccxli
EK-D: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	ccxlii
EK-E: Thesis/Dissertation Originality Report.....	ccxlii
EK-F: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	ccxliii

Tablolar Dizini

Tablo 1 Öğretmen Kültürü Biçimleri.....	37
Tablo 2 Okul Etkililiğini İnceleme Yönelimleri: Bir Karşılaştırma	57
Tablo 3 Üç Eğitim Paradigması	60
Tablo 4 Örgütsel Perspektif Ağırlıklı Örgütsel Etkililik Modelleri.....	62
Tablo 5 Okul etkililiğinin modelleri ve düzeyleri.....	74
Tablo 6 Örgütsel Etkililik İçin Rekabetçi Değerler Çerçevesi.....	76
Tablo 7 Örgütsel Etkililiğe İlişkin Alternatif Bakışlar	78
Şekil 4 Kolektif Güven, Okul İş birliği ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiyi Gösteren Model	91
Tablo 8 Araştırmanın Evrenini Oluşturan Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı ve Örneklemeye Alınan Öğretmen Sayıları	92
Tablo 9 Araştırma Örneklemesinde Yer Alan Öğretmenlerin Bazı Sosyo-demografik Değişkenlere Göre Dağılımları	94
Tablo 10 Veri Toplama Araçlarına Ait Güvenirlilik Katsayıları.....	100
Tablo 11 Uyum İyiliği Değerleri Referans Aralıkları	101
Şekil 5 Kolektif Güven Ölçeğine Ait Üç Faktörlü Path (Yol) Diyagramı	102
Tablo 12 İkinci Düzey Tam Ölçme Modeli Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	105
Tablo 13 Aracılık 1. Adım Analizi Sonuçları.....	109
Tablo 14 Aracılık 2., 3. ve 4. Adım Ölçme Modeli Analizi Sonuçları.....	110
Tablo 15 Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri.....	114
Tablo 16 Araştırma Alt Problemlerine İlişkin Veri Setleri ve Analiz Teknikleri Özet Tablosu	119
Tablo 17 Ölçek Toplamı ve Alt Boyutlarının Çarpıklık Basıklık Değerleri	121
Tablo 18 Kolektif Güven ve Alt Boyutuna İlişkin Boyut Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	124
Tablo 19 Kolektif Güvenin Müdüre Güven Boyutuna İlişkin Madde ve Boyut Ortalamaları	125
Tablo 20 Kolektif Güvenin Meslektaşlara Güven Boyutuna İlişkin Madde ve Boyut Ortalamaları.....	125
Tablo 21 Kolektif Güvenin Veli ve Öğrencilere Güven Boyutuna İlişkin Madde ve Boyut Ortalamaları.....	126
Tablo 22 Cinsiyet, Medeni Durum ve Öğrenim Düzeyi Değişkenlerine Göre t-testi Sonuçları	127

Tablo 23 Kolektif Güvenin İlçe, Okulun Sosyo-Ekonomik Statüsü (SES) ve Covid Pandemi Sürecinin Okullarda İş Birliğine Etkisi, Değişkenlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları	131
Tablo 24 Kolektif Güvenin Okul Düzeyi ve Okul Türü Değişkenlerine Göre ANOVA Sonuçları	133
Tablo 25 Kolektif Güvenin Okul Büyüklüğü ve Branş Değişkenlerine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	135
Tablo 26 Kolektif Güvenin Mesleki Kıdem ve Yaş Değişkenlerine Göre ANOVA Sonuçları	137
Tablo 27 Okul İş Birliği Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Boyut Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	138
Tablo 28 Müdür Paydaş İş Birliği Boyutuna İlişkin Madde ve Boyut Ortalamaları	139
Tablo 29 Öğretmen Meslektaş İş Birliği Boyutuna İlişkin Madde ve Boyut Ortalamaları.....	140
Tablo 30 Veli-Öğretmen İş Birliği Boyutuna İlişkin Madde ve Boyut Ortalamaları	141
Tablo 31 Rehberlik Servisi Paydaş İş Birliği Boyutuna İlişkin Madde ve Boyut Ortalamaları	142
Tablo 32 Okul İş Birliğinin Cinsiyet, Medeni Durum ve Öğrenim Düzeyi Değişkenlerine İlişkin t-testi Sonuçları	142
Tablo 33 Okul İş Birliğinin İlçe, Okulun Sosyo-Ekonomik Statüsü (SES) ve Covid Pandemi Sürecinin Okullarda İş birliğine Etkisi, Değişkenlerine Göre ANOVA Sonuçları	143
Tablo 34 Okulda İş Birliğinin Okul Düzeyi ve Okul Türü Değişkenlerine Göre ANOVA Sonuçları	146
Tablo 35 Okulda İş Birliğinin Okul Büyüklüğü ve Branş Değişkenlerine Göre ANOVA Sonuçları	148
Tablo 36 Okulda İş Birliğinin Mesleki Kıdem ve Yaş Değişkenlerine Göre ANOVA Sonuçları	149
Tablo 37 Okul Etkililiğine İlişkin Madde ve Boyut Ortalamaları	150
Tablo 38 Okul Etkililiğinin Cinsiyete, Medeni Duruma ve Öğrenim Düzeyine Göre t-testi Sonuçları	151
Tablo 39 Okul Etkililiğinin İlçe, Okulun Sosyo-Ekonomik Statüsü (SES) ve Covid Pandemi Sürecinin Okullarda İş birliğine Etkisi Değişkenlerine Göre ANOVA Sonuçları.....	153
Tablo 40 Okul Etkililiğinin Okul Başarı Düzeyi ve Okul Türü Değişkenlerine Göre ANOVA Sonuçları	155
Tablo 41 Okul Etkililiğinin Okul Büyüklüğü ve Branş Değişkenlerine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	158
Tablo 42 Okul Etkililiğinin Mesleki Kıdem ve Yaş Değişkenlerine Göre ANOVA Sonuçları	160

Tablo 43 Kolektif Güven Okul İş Birliği ve Okul Etkililiği Arasındaki Pearson Korelasyon Değerleri.....	162
--	-----

Şekiller Dizini

Şekil 1 Kolektif Güven ile Okul Etkililiği Arasında Okul İş Birliğinin Aracılık Rolünü Gösteren Model	12
Şekil 2 Okulda Öğretmen İş Birliği Ekipleri	51
Şekil 3 Okul Etkililiğine İlişkin Parametreler	87
Şekil 6 Okul Etkililiği Ölçeğine Ait Tek Faktörlü Path (Yol) Diyagramı	103
Şekil 7 Okul İş birliği Ölçeğine Ait Dört Faktörlü Path (Yol) Diyagramı	104
Şekil 8 Okul Etkililiği ve Kolektif Güven Arasında Pozitif Korelasyon Gösteren İlişki	166
Şekil 9 Okul Etkililiği ve Okul İş Birliği Arasında Pozitif Korelasyon Gösteren İlişki	167
Şekil 10 Araştırmanın Kavramsal Modeli	168
Şekil 11 Kolektif Güven ile Okul Etkililiği İlişkisinde Okul İş Birliği Boyutlarının Aracılık Rolü	170
Şekil 12 Müdüre Güven ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Okul İş Birliği Boyutlarının Aracılık Rolü	172
Şekil 13 Meslektaşlara Güven ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Okul İş Birliği Boyutlarının Aracılık Rolü	174
Şekil 14 Veli ve Öğrencilere Güven ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Okul İş Birliği Boyutlarının Aracılık Rolü	176
Şekil 15 Aracılı Yapısal Eşitlik Modeline Yönelik Yol Diyagramı ve Standartlaştırılmış Katsayılar.....	179
Şekil 16 Kolektif Güvenin Okul Etkililiği Üzerindeki Doğrudan Etkisine İlişkin Bulgular (Model 1)	180
Şekil 17 Kolektif Güven ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Okul İş Birliğinin Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular (Model2,3,4).....	182

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini**MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı**SES:** Sosyoekonomik Seviye**KGÖ:** Kolektif Güven Ölçeği**OİÖ:** Okul İş Birliği Ölçeği**OEÖ:** Okul Etkililiği Ölçeği**AFA:** Açımlayıcı Faktör Analizi**DFA:** Doğrulayıcı Faktör Analizi**YEM :** Yapısal Eşitlik Modeli**BÇZ:** Bağlamsallaştırılmış Çoklu Zekâ **λ :** Madde faktör yük değerleri**S.H:** Standart hata**Z:** Z değerleri**X :** Ortalama**Ss:** Standart sapma**p:** Anlamlılık düzeyi**N:** Gruptaki örneklem sayısı**t:** t değeri**F:** Varyans değeri**ve ark.:** ve arkadaşları**r:** Pearson korelasyon katsayısı

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, problem ve alt problemleri, sayıltıları, sınırlılıkları ve son olarak araştırma ile ilgili kavramların tanımları yer almaktadır.

Problem Durumu

Toplumsal süreçler tarih boyunca örgütlenme, sistemler kurma, iş bölümü yapma gibi yapıları zorunlu olarak beraberinde getmiştir. Modern zamanlar, hiç olmadığı kadar insanların çok fazla sayıda örgütlü yapının bir parçası olmayı, çok fazla sayıda statü ve rol edinmeyi zorunlu hale getirmiş, böylece çalışma yaşamı da görelî olarak karmaşıklaşmıştır. Bu karmaşa ve iç içe geçmişlik profesyonelleşmeyi ve aynı zamanda birçok alanda birlikte çalışmayı kaçınılmaz hale getirmiştir. Çağcıl toplumlarda toplumsal yaşamın sürdürülebilmesi için örgütler kurmak ve bunların etkili bir şekilde işlerliğini sağlamak her zamankinden daha büyük önem taşımaktadır. Zira liberal ekonomi anlayışına dayalı örgütlerde egemen kültür, maksimum verim ve etkililik bunun yanında asgari düzeyde maliyet esaslıdır. Bu bağlamda etkililik ve verimlilik için rekabet, kontrol önemli parametrelerdir. Buna karşın sözü edilen pragmatik anlayışın farklı ülkelerde var olan kültürel yapıların da etkisiyle her zaman kabul görmediği de belirtilmelidir. Bu bağlamda okul etkililiğinde dünyanın farklı kültürlerine ilişkin farklı anlayışların ön plana çıkabildiği görülmektedir.

Okul etkililiğinin, en temelde bazı okulların diğer okullardan neden daha iyi performans sergilediğine ilişkin açıklamalar geliştirmeye odaklandığı söylenebilir. Bu çerçevede yapılan araştırmalar 60'ların sonu ve 70'lerin başında okulların öğrencilerinin eğitimsel kazanımları açısından çok az fark yarattığı yönündeki yaygın tutum, Coleman'ın 1966 yılında yayınlanan Eğitim Fırsatlarının Eşitliği ve Jencks'in Eşitsizliği: Amerika'da Aile ve Okulun Etkisinin Yeniden Değerlendirilmesi hakkındaki raporu ve İngiltere'deki 1967 yılında yayımlanan Plowden Raporu, okulların etkisine ilişkin zaten karamsar olan

görüşleri körüklemiştir. Gerek Coleman raporu gerekse de Plowden Raporunda öğrenci başarısında ve okul başarısında okulun etkisinden ziyade, esas belirleyici faktörün öğrencinin ailesinden kaynaklı olduğunu ve öğrencilerin ailelerden aldığı temel beceriler olduğunu vurgulamaktadır. Bu rapor eğitim alanında ses getirmiş ve okul etkililiği araştırmalarının gelişmesine, okul etkililiğinde öğrenci odaklı çalışmaların yanında velilerin ön plana çıkmasını sağlamıştır. Sonrasında veli, öğretmen, yönetici gibi temel okul bileşenlerinin etkililiği, bunlar arasında iş birliği ve güven ilişkisi gibi önemli parametreler ön plana çıktığı söylenebilir.

Okul etkililiğinde örgütsel faktörlerin de önemli olduğunu ve bu faktörlerin okul başarısının önemli belirleyicileri olduğunu gösteren araştırmalar dikkat çekicidir. Quinn ve Quinn'in (2009), uzun yıllar okul etkililiği üzerinde yürüttükleri çalışmalarda okul etkililiği için dört bakış açısı öne sürdükleri görülmektedir. Bunlar; rekabetçi bakış, kontrolcü bakış, yaratıcı bakış ve son olarak işbirliğini referans alan bakış şeklindedir. Bu bağlamda işbirliğinin okul etkililiği için önemli bir bileşen olduğu görülmektedir. Bu dört bakışın okulların etkililiğinde ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Bryk ve Schneider (2002) ise okul etkililiğinde öğretmenlerin "yapabilirim" tutumu, sosyal yardım ve veli işbirliği ile profesyonel topluluk (iş birliği içinde çalışma uygulamaları, öğretme ve öğrenmeyi iyileştirme taahhüdü, yüksek beklentiler ve yüksek akademik standartlar) anlayışının belirleyici olduğunu ifade etmektedirler. Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy'un (2009) ise kolektif etkinlik, öğrencilere ve velilere kolektif okul güveni ve akademik vurgu gibi unsurları ön plana çıkardıkları görülmektedir. Bu araştırmacıların ortak vurgusunun güven ve işbirliği olduğu, bu unsurların okul etkililiğinin önemli belirleyicileri olduğu görülmektedir.

Oral, (2005) etkili okulun çok boyutlu olduğundan hareketle bu okullarda bazı ortak özelliklerin olduğunu öne sürmektedir. Bunlar; öğrenci başarısında yüksek beklenti, okul yöneticisinin liderlik özellikleri, okul ikliminin etkililiği, okul-aile iş birliği, öğrenen okul olma, karar süreçlerine katılma, düzenli okul iklimi, temel becerilerin öğrencilere kazandırılması üzerine yoğunlaşma, öğrenci gelişimini sürekli izleme, yönlendirme ve sık değerlendirme, velilerin okula katılımı, öğrencilere kişisel ilgi gibi özellikleridir. Buna dayanarak etkili

okulların, yönetim, öğretmen, öğrenci, okul kültürü ve veli boyutları yönünden belirgin özelliklere sahip olduğu görülmektedir.

Zamanla dünyada birçok farklı bölgede okul etkililiğine ilişkin araştırmaların yoğunluk kazandığı görülmektedir. Bu bağlamda Sammons ve ark. (1995, 12), İngiliz ve Kuzey Amerika araştırma literatürünü özetledikleri bir araştırmada, okul etkililiğinde 11 temel faktör sıraladıkları görülmektedir. Araştırmacıların etkili okullarla ilgili en yaygın olduğunu iddia ettikleri faktörler arasında paydaşlar arasında paylaşılan vizyon ve amaçların yanısıra ev-okul iş birliği ve öğrenen örgütlere yapılan vurgu dikkat çekicidir. Benzer biçimde Reeves, (1998) tarafından 1995'te ve 1997'de yapılan araştırmalarda etkili iletişim, paylaşılan hedefler, olumlu ilişkiler, ev-okul iş birliği, personel iş birliği ve öğrenen okul şeklinde süreçlerin öne çıkarıldığı görülmektedir (MacBeath 2007, 66). Sözü edilen süreçlerin tamamında güven ve iş birliği vurgusunun olması dikkat çekicidir.

Balcı (2022, 332-337) etkili okulu ölçmeye ilişkin geliştirdiği ölçme aracında okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı, öğrenciler ve veliler olarak beş boyuttan oluşan bir yapı öne sürmektedir. Bunun yanında özellikle temel eğitimde olmak üzere okul etkililiğinin standart başarı testleri ve ders başarısıyla sınırlı tutulmasının yetersiz olacağını ve bunun okulun diğer hedeflerinin ihmal edilmesi anlamına geleceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda mutluluk, benlik saygısı, iyilik duygusu, iş birliği içinde çalışma, demokratik tavır gösterme, bilinçli vatandaş olma gibi akademik olmayan yaşam koşullarının da önemli olduğu ifade edilmektedir (Balcı, 2022, 101). Benzer bir sınıflamayı Şişman (2012, 208-212) da ileri sürmektedir. Bu araştırmaların ortak özelliğinin etkili okul yapısının temelinde iş birliği ve güven olduğuna yapılan vurgudur.

Güven duygusu ortak amaçlar etrafında bir araya gelmenin harcıdır. Güvenin inanma, güvensizliğin ise şüphe duyma olduğu (Covey & Merrill, 2006) ifade edilebilir. İnsanlar güvenmediği, inanmadığı kimselerle etkileşime girdiklerinde onlardan bir şeyler öğrenmek yerine ifadelerinin altında saklı bir şeyler ararlar. Özellikle eğitim öğretim ortamında paydaşlar (yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin) arasında güvensizlik oluştuğunda paydaşlar işe odaklanarak etkili ve verimli bir şekilde çalışmak yerine

korunma ve zarar görmeme içgüdüleriyle kendilerine odaklanırlar. Bu durumda paydaşlar arasında etkileşim, iş birliği, iletişim zayıflarken yalıtılmışlık ve yalnızlaşma da artar. Bu gerekçelerle okullarda paydaşlar arasında güvene dayalı ilişkiler geliştirmek etkili bir eğitimin en önemli amaçları arasında sayılabilir. Bu nedenle okullarda güven çalışmalarının, verimlilik ve etkililikle bağlantılı olması nedeniyle bazı araştırmaların (Bryk & Schneider, 2002; Tschannen-Moran, 2014) odağı haline gelmiştir.

Güven düzeyi yüksek olan okullar iş birliğini artırmış, kurumsal hedeflere bağlılık göstermiş ve yeni fikirler arama olasılıklarını diğer bir ifadeyle örgütsel yaratıcılığını daha yüksek düzeyde tutmayı başarmıştır (Bryk & Schneider, 2002; Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Başkalarının sözüne güvenebilmek, insan öğrenmesinin bütün yönlerinde önemli bir katalizördür (Rotter, 1967). Tschannen-Moran ve ark. (1998) yaptıkları çalışmada okula güveni, okul müdürüne güven, meslektaşlara güven ile öğrenci ve velilere güven şeklinde üç temelde açıkladıkları görülmektedir. Okulun etkililiğinin artırılması, üretken öğrenme ortamlarının geliştirilmesini gerektirir (Tschannen-Moran, 2004b). Bu, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve okul liderlerinin/müdürlerinin bu tür verimliliği sürdürmede oynadığı rolleri içerir.

Güven, okulların işlevselliğinde önemli bir faktör olarak kabul edilir (Bryk ve Schneider, 2002; Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Sağlıklı bir okul kültürü, öğretmenler, okul müdürü, meslektaşlar, öğrenciler ve veliler arasındaki güvene dayalı ilişkiler üzerine inşa edilmektedir (Tarter & Hoy, 2004). Okul etkililiği hakkındaki araştırmaların yakın tarihli bir meta-analitik incelemesi “öğretmen güveninin okul etkililiğinin en güçlü yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır (Mitchell ve ark., 2015). Burada okul paydaşları arasında öğretmen güveninin çok daha önemli olduğu çıkarımını yapmak mümkündür.

Alanyazında öğretmenlerin meslektaşlarına ve yöneticilerine olan güveni ile öğretimin niteliği ve okulun etkililiği arasında ilişki olduğunu gösteren çalışmalar olduğu (Hoy ve ark., 1992; Tarter ve ark., 1995) görülmektedir. Meslektaşlar arası güven, öğretmenlerin öğrenme ve uygulamalarını tartışmak ve geliştirmek için kritik olan bilgi

alışverişi fırsatlarını artırmaktadır (Cosner, 2009; Daly, 2009; Moolenaar & Slegers, 2010).

Alanyazında öğrenci başarısı ile öğrenci-öğretmen güveni arasında bir belirlenim olduğu (Adams & Forsyth, 2009; Furrer & Skinner, 2003; Louis, 2007; Stipek, 2002; Tschannen-Moran ve ark., 2013) tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilere güven, öğrenci başarısı ve okul etkililiğinde oldukça önemlidir. Özellikle öğretmen ile öğrenci arasındaki güven öğrenci başarısını etkilemektedir. Benzer şekilde öğrenci başarısı ile veli-öğretmen güveni arasında da güçlü bir bağ söz konusudur (Adams & Christenson, 1998, 2000; Cooper, 2007). Velileri eğitim-öğretim süreçlerinde aktif yer alan öğrencilerin, okulda daha yüksek performans gösterdikleri ileri sürülmektedir (Hara & Burke, 1998; Hattie, 2009). Velilere güvenen öğretmenler, velilerinin beklentilerini karşılayacak şekilde çalışmak zorunda hissederler. Benzer biçimde veliler öğretmene güvendiklerinde de, öğretmenin ihtiyaçlarını destekleyecek şekilde bir eğilim ve performans ortaya koydukları belirtilmektedir (Bryk & Schneider, 2002). Çocuklarını emanet ettikleri öğretmenlere güvenen veliler, öğretmenlerin çocuklarının çıkarlarını koruyup onlara adaletli olmanın yanı sıra şefkatle de yaklaştıklarına inanırlar (Tschannen-Moran, 2014, s.19).

Adams ve Christenson (1998), bir ortaokuldaki ebeveynler ve öğretmenler arasındaki güven düzeylerini araştırdıkları çalışmalarında velilerin öğretmenlere olan güveninin öğretmenlerin velilere olan güveninden daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Burada, öğretmenlere daha az güven duyan ebeveynlerin, öğretmenlere daha yüksek düzeyde güven duyan ebeveynlere kıyasla, ebeveynlere sunulan aktivitelerde daha az yer aldıkları ortaya konmuştur. Adams ve Christenson (2000), bir başka çalışmalarında benzer şekilde kenar mahallelerde yer alan ilkokul ve ortaokullarda veli-öğretmen güveni farklılıklarını incelemiş, veli ve öğretmen güveni konusundaki önceki çalışmalarına paralel olarak velilerin öğretmenlere duydukları güvenin, öğretmenlerin velilere duydukları güvenden daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca, ebeveyn ve öğretmen güven düzeyinin ilkokullarda ortaokullara kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar çalışmalarında, ebeveyn ve öğretmen arasında güven oluşturmada en

belirleyici yaklaşımın etkili, amaçlı ve eşzamanlı iletişim olduğunu ileri sürmüşlerdir. Okullarda ilişkisel güven oluşumunun kavramsal çerçevesini ortaya koyan Byrk ve Schneider (2002), ilişkisel güvenin özellikle ebeveyn güveni ve okulun etkililiğine uygulanmasının sonuçlarını incelemiş ve ebeveynlerin güven algılarının okulun etkililiğinin güçlü bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu nedenle velilerin, çocuklarının eğitim durumlarına ilişkin beklentileri ne kadar yüksek olursa, öğrencinin kendi eğitim beklentisi de o kadar yüksek olmaktadır (Hong & Ho, 2005). Bunun yanında öğretmenler ve veliler iş birliği içinde çalıştıklarında aralarında daha güçlü bir güven ilişkisi ortaya çıkmaktadır (Tschannen-Moran, 2001). Veliler ve öğretmenler arasında ortak amaç (öğrencinin en yüksek yararı gibi) ve yüksek bir güven duygusu inşa edildiğinde, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması daha kolay ve etkili olabilmektedirler.

Alanyazında, okul başarısının, okuldaki iş birliğinin bir çıktısı olduğuna yönelik güçlü temellendirmeler söz konusudur (Forsyth, Barnes ve Adams, 2006). Okul çalışanlarının yenilikleri birbirlerine aktarmaları bu yolla yeni öğrenmeler sağlayarak mesleki sosyalizasyonlarını beslemeleri, birlikte kolektif bir değişim süreci yürütmeleri, büyük oranda okul ikliminin harcı olan güven duygusuyla olmaktadır (Bryk ve Schneider, 2002). Bu bağlamda öğretmenlerin meslektaşlarına ve yöneticilerine duydukları güvenin iş birliği, kolektif başarı ve etkililik bakımından olmazsa olmaz nitelikte olduğu ileri sürülebilir. Zira Findlay (2005) öğretmenlerin yöneticilerine güvenmemeleri halinde örgütün amaçlarına ulaşmasının sekteye uğrayacağını, öğretmenlerin karar verme süreçlerinde bulunamayacağını ve öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliğine yönelik daha sınırlı fırsatlar ortaya çıkacağını ileri sürmektedir. Benzer şekilde Bryk ve Schneider (2002) de öğrencilerin eğitim fırsatlarını zenginleştirmede öğretmenlerin birlikte çalışmalarının şart olduğunu, öğretmenlerin meslektaşlarına güvenmemeleri halinde iş birliğinin ve eğitimsel iyileştirmelerin kesintiye uğramasının kaçınılmaz olacağını vurgulamaktadır. Bu gerekçeler ışığında okullarda kolektif güven ve iş birliğinin ne düzeyde olduğunu saptamak ve bunların okul etkililiği üzerinde yarattığı değişimlerin belirlenmesinin politika yapıcılar ve uygulayıcılar açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Eğitim örgütlerinin odak unsuru olan okulların dinamizminin sürekliliği ve neticede faydalı çıktıları üretmesi, toplumsal iyileşme ve gelişme bakımından oldukça önemlidir. Öğrencilerin başarısı eğitim örgütlerinin çıktısı olarak ele alınır. Bu anlamda eğitime faydalı çıktılar vermenin, okulların etkililiği ile doğrudan ilgili olduğu söylenebilir. Okulların etkililiği ve başarısı için eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütücülüğünü yapan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin; meslektaşları, yöneticileri ve velileri ile karşılıklı güvene dayalı ilişkiler kurmalarının, güçlü bir iletişim ve etkileşim yapısı inşa etmelerinin, örgüt havasını olumlu etkileyip paydaşlar arasındaki iş birliğini ve bağı kuvvetlendirmesi beklenmektedir.

Öğretmen iş birliğinin, okulların gelişim sürecinin önemli bir bileşeni olduğu söylenebilir. Sarason'a göre (1996) öğretmenler arasındaki iş birliği tarih boyunca neredeyse hiçbir zaman arzulanan noktaya gelememiştir. Zira öğretmenler üniversite eğitimleri esnasında paydaşlar arasında iş birliğine ilişkin kayda değer bir eğitim almamaktadırlar. Rosenholtz (1989) izolasyonun, öğretmeye veya var olan becerileri geliştirme odaklı öğrenmeye en büyük engel olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle öğretmenler meslektaşları ile kurduğu ilişkilerde, öğretmenlerin bilgi, uygulama ve mesleki öğrenmelerinin değişmesinde ve gelişmesinde çok önemli bir rol üstlenmelidirler (Nias, 2005). Bu bağlamda okulun sosyal sistemi içerisinde öğretim hedeflerine başarılı bir şekilde ulaşması, öğretmenlerin büyük ölçüde diğer okul paydaşlarıyla etkileşimlerine bağlıdır (Hedges & Schneider, 2005; Little, 1990).

Alanyazında vurgulanan iş birliğine ilişkin tanımlar ve iş birliği uygulamalarının ortak unsurları dikkate alındığında, öğretmen iş birliği için, en az iki veya daha fazla öğretmenin, bilgi ve malumat paylaşarak, planlama ve problem çözme gibi etkileşimlerde buldukları birbirine bağlı bir ilişki biçimi şeklinde ortak bir tanıma ulaşmak mümkündür (Saylık ve Arastaman, 2022).

Mitchell ve ark. (2011), müdürlerin, öğretmenlerin, ebeveynlerin ve öğrencilerin aralarında geliştirecekleri iş birliğinin, rol gruplarında güven uyandıracak şekilde olması

gerektiğini vurgularlar. Bu anlamda yapılan araştırmalar hem güven hem de iş birliğinin örgütsel verimliliği ve etkinliği artırdığını göstermektedir (Hoy ve Kupersmith, 1984).

Güvenin tesisi, etkili ve anlamlı iş birliği temelli iş ilişkilerinin yaratılması için esastır (Hargreaves, 1998, s.251). Lieberman ve ark. (1988) göre, güven ve uyum, bir okulda meslektaş dayanışması oluşturmanın temelidir. Güvenin, yüksek başarı gösteren okullarda esas olan (Allen ve ark., 2015), başarılı iş birliğinin en sık tanımlanan bileşenlerinden biri (Van Maele ve ark., 2015, 172) olduğu ifade edilmektedir. Yüksek düzeyde güven, iş birliği, öğrenme, karmaşık bilgi paylaşımı ve problem çözme, ortak karar verme ve koordineli eylem gerektiren çeşitli çabalarla da ilişkilendirilmiştir (Bryk & Schneider, 2002; Daly ve ark., 2014; Hallam ve ark., 2014; Moolenaar & Sleegers, 2010; Tschannen-Moran, 2014; Lin, 2001). Leonard'a (1999) göre de güven, çatışmayı önleme, yıkıcı rekabet edebilirlik ve öğretmen etkinliğinin düşük düzeyi de dahil olmak üzere iş birliğinin önündeki engelleri aşmada önemli bir rol oynamaktadır (Leonard, 1999). Bu bağlamda zamanla güvenin, başarılı okullardaki mevcut araştırmaların ortak vurgusu haline geldiği ve öğrenci çıktıları için iş birliğini artırdığı görölmektedir (Hallam ve ark., 2015; Miesner ve ark., 2019; Tschannen-Moran, 2014).

Yukarıda alanyazına dayalı olarak sunulan temellendirme daha çok, kolektif güven, iş birliği ve okul etkililiği değişkenlerinin birbirleriyle olan kuramsal ilişkisini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte özellikle okul iş birliğinin okul etkililiği ile olan ilişkisinin incelendiği ampirik çalışmalara rastlanılmamıştır. Benzer şekilde güvenin okul etkililiğine doğrudan etkisi üzerinde yapılan çalışmalar mevcutken güvenin okul iş birliği üzerinden dolaylı etkisini inceleyen çalışmalara rastlanılmamıştır. Söz konusu durum yurtiçi alanyazında da görölmektedir. Türkiye'de okul etkililiğine ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında, Yumuşak ve Korkmaz'ın (2021) 2020 yılına kadar okul etkililiği konulu tez ve makaleleri inceledikleri tematik çalışmalarında; yapılan araştırmaların yarısına yakınının demografik değişkenler ve liderlik ile birlikte çalışılan spesifik konular olduğu ortaya konmuştur. 2020 yılı sonrasında ise benzer şekilde okul etkililiği ile liderlik ilişkisinin

incelendiği çalışmalara (Atmaca, 2021; Çakır, 2021; Çalışkan Yılmaz 2021; Çalışkan Yılmaz 2022; Çevrik, 2022) olan ilginin arttığı görülmektedir.

Namlı (2017) ve Tosun (2022)'un çalışmalarında güvenin aracı değişken olarak çalışıldığı görülmektedir. Namlı (2017) çalışmasında liderlikle okul etkililiği arasında güvenin aracılık rolüne odaklanmıştır. Tosun'un (2022) ise örgütsel şeffaflığın okul etkililiği üzerindeki etkisinde örgütsel güven ve örgüt sağlığının çoklu aracılık rolüne baktığı görülmektedir.

Türkiye'de okul etkililiğinin daha çok örgütsel bağlılık (Akan & Kılıç, 2019; Koç, 2019), yönetici yeterliliği (Akgül, 2014; Koyuncu, 2022), akademik başarı (Oldaç, 2016), iş doyumu (Yıldırım, Akan & Yalçın, 2017), akademik iyimserlik (Tepe, 2018), okul iklimi (Korkmaz & Ada, 2019; Şenel & Buluç, 2015), örgütsel öğrenme (Akgül, 2014) entelektüel sermaye (Sarıçan, 2018) gibi örgütsel faktörlerle birlikte çalışıldığı görülmektedir. Okul etkililiğinde işbirliğinin önemini ortaya koyan güçlü bir teorik temellendirme olmasına karşın (Bryk ve Schneider, 2002; Quinn ve Quinn, 2009; Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2009; Tschannen-Moran, 2001) yurtiçi alanyazın incelendiğinde okul etkililiğine ilişkin çalışmalarda okul işbirliğinin göz ardı edildiği görülmektedir.

Araştırma teorik olarak okul etkililik modellerinden Cheng'in (2022, 25) süreç modeli ile Quinn ve Quinn'in (2009, 29) dört etkililik modelinden bir olan esnek yapı ve iç odaklı model olan iş birliği bakışı modellerine dayandırılmıştır. Süreç modeli, sorunsuz okul içi süreç ve verimli eğitim deneyimleri, okul süreci ile eğitim sonucu arasında açık bir ilişkinin olması, katılım, sosyal etkileşimler, öğrenme etkinlikleri, deneyimler gibi okul içi süreçleri öncelikle araştırmanın dayandırıldığı modelin referans alınmasının en önemli nedenidir. İşbirliği bakışı modeli (Quinn & Quinn, 2009, 29) ise insan ilişkileri, iş birliği, gelişim vurgusu, uyum, grup kaynaşması, açıklık ve ahlakilik gibi kriterleri kullanarak bir örgütün ne kadar iş birliği içinde, etkili ve gelişimsel olduğunu temellendirmesi bakımından bu araştırmanın diğer kuramsal referansını oluşturmaktadır.

Teorik temellendirmeden hareketle, kolektif güven, okul iş birliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi önemlidir. Bunun yanında gerek kolektif güven gerekse de

okul iş birliğinin, okul etkililiği üzerinde olumlu etkilerinin olabilmesi ve kolektif güvenin okul etkililiği üzerinde doğrudan etkisinin dışında okul iş birliği üzerinden dolaylı etkisinin de olabilmesi bu çalışmanın araştırmaya değer odağını oluşturmuştur. Öte yandan kolektif güvenin alt boyutları ile okul etkililiği arasında okul iş birliğinin alt boyutlarının aracılık rolünün test edilmesi araştırmaya değer bir diğer alt problem olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okullar, etkili ve verimli olmayı hedefleyen kolektif yapılardır. Bu kolektif yapının temel bileşenleri öğretmenler, yöneticiler, veliler ve öğrencilerdir. Okulların etkililiği ise okulda önemli görevler üstlenen paydaşların (okul müdürü, öğretmenler, veliler, rehberlik servisi vb.) etkili ve verimli çalışmalarına bağlıdır. Zira okulda eğitim öğretim faaliyetlerini yürüten, okullardaki gelişim ve ilerlemeyi doğrudan veya dolaylı olarak en çok etkileyen bu unsurlardır. Paydaşların etkili ve verimli çalışmalarında ise paydaşlar arasında var olan kolektif güven ve iş birliğinin önemli bir yer tuttuğu belirtilmektedir. Kolektif yapılı bir örgütlenme içinde olan okullarda, paydaşların belirlenen hedefler doğrultusunda karşılıklı güven ve iş birliğine dayalı eşgüdümlü olarak çalışmaları etkili ve verimli çalışmalarına dolayısıyla da okulların etkililiğine önemli katkılar sunmaktadır. Buradan hareketle çalışmanın amacı, kolektif güven, okul iş birliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelemesi ve kolektif güven ile okul etkililiği arasındaki ilişkide okul iş birliğinin aracılık rolünün belirlenmesidir.

Araştırma Problemi

Okulların etkililiğinde çeşitli örgütsel değişkenlerin, yapıların ve yaklaşımların etkili olduğunu, zamana bağlı olarak öne çıkan değişkenlerin ve örgütsel yapıların değişkenlik gösterebildiği söylenebilir. Buna bağlı olarak hangi örgütsel değişkenlerin ve yapıların okul etkililiğinde ne düzeyde belirleyici olduğunu saptamak araştırmacılar tarafından süregelen problemlerin başında gelmektedir. Araştırmacıların ise çalışmalarında alanyazında gerek teorik gerekse de ampirik çalışmalardan yola çıkarak araştırmalarını kuramsal temellere dayandırarak modeller ve yapılar geliştirdikleri, çalışmalarını yürüttükleri görülmektedir. Bu

bağlamda bu araştırma ise alanyazındaki mevcut teorik ve ampirik çalışmalar göz önünde tutularak kolektif güven ve okul iş birliği gibi örgütsel değişkenler üzerinde durmakta, bu değişkenlerin birbirleriyle ve okul etkililiği ile nasıl bir ilişki içinde olduğu problemine odaklanmaktadır. Bunun yanında bu değişkenlerin birlikte okul etkililiği üzerinde nasıl bir etki yarattıkları bu araştırmanın genel odağını ve problemlerini oluşturmaktadır. Buna göre bu araştırmanın problem cümlesi, öğretmen görüşlerine göre kolektif güven, okul iş birliği ve okul etkililiği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır? şeklindedir.

Alt Problemler

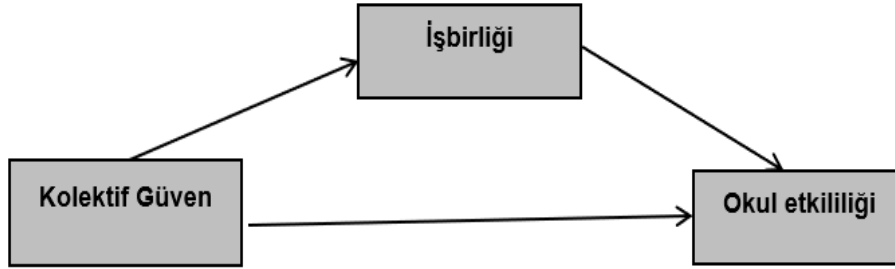
Belirlenen araştırma problemi doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okullarda paydaşlar arasındaki kolektif güven, iş birliği ve okul etkililiği öğretmen görüşlerine göre ne düzeydedir?
2. Okullarda paydaşlar arasındaki kolektif güven düzeyi; öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum ve öğrenim düzeyi, yaş, meslekteki kıdem, okuldaki çalışma süresi, branş, okulların bulunduğu sosyo-ekonomik çevre, okul başarısı, okul türü ve okuldaki öğretmen sayısı (okul büyüklüğü) şeklindeki bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Okullarda paydaşlar arasındaki iş birliği düzeyi; öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum ve öğrenim düzeyi, yaş, meslekteki kıdem, okuldaki çalışma süresi, branş, okulların bulunduğu sos.ye-ekonomik çevre, okul başarısı, okul türü ve okuldaki öğretmen sayısı (okul büyüklüğü) şeklindeki bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Okul etkililiği düzeyi; öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum ve öğrenim düzeyi, yaş, meslekteki kıdem, okuldaki çalışma süresi, branş, okulların bulunduğu sosyo-ekonomik çevre, okul başarısı, okul türü ve okuldaki öğretmen sayısı (okul büyüklüğü) şeklindeki bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Okullarda paydaşlar arasında kolektif güven, iş birliği ve okul etkililiği değişkenleri ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Okullarda kolektif güven ve alt boyutlarının, okul iş birliği alt boyutları aracılığıyla okul etkililiği üzerinde dolaylı etkisi var mıdır?
7. Okullarda bulunan kolektif güven algısının okul etkililiğine etkisinde okul iş birliğinin aracılık rolü var mıdır? Bu alt probleme ilişkin model şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

Kolektif Güven ile Okul Etkililiği Arasında Okul İş Birliğinin Aracılık Rolünü Gösteren Model



Sayıltılar

Bu araştırmada kolektif güvenin ve okul işbirliğinin okul etkililiği için gerekli öncüller olduğu ve katılımcıların ölçeklere samimi yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar, 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında Van ili merkez ilçelerinde (İpekyolu, Tuşba ve Edremit) ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin ölçme araçlarındaki maddelere verdikleri yanıtlar ve ölçme araçlarının içerikleriyle sınırlıdır. Bunun yanında araştırma Covid19 pandemisi döneminde yapılmış olması araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır.

Tanımlar

Güven: En az iki taraflı bir etkileşimde taraflardan birinin karşı tarafın zararına uğramayacağı yönündeki kesin inancı ve savunmaya ihtiyaç duymaması halidir.

Kolektif güven: Grup içindeki etkileşimlerde başka bir gruba veya bireye karşı savunmaya ihtiyaç duymamaya dayalı ortak algıdır.

Okul etkililiği: Her tür ve düzeydeki öğrencinin, akademik, zihinsel ve duygusal yönden sürekli gelişimlerini önceleyen, başlangıç aşamasında öğrenciler arasındaki farklılıkları süreçte en aza indirgeyen, bu yöndeki dezavantajları ortadan kaldırmayı hedefleyen, yüksek nitelikte çıktılar üreten yenilikçi okullardır.

Okul iş birliği: Öğrenci öğrenmesi ve başarısının iyileşmesi başta olmak üzere okulun temel amaçları doğrultusunda bütün paydaşların bilgi ve malumat paylaşma ve geliştirme eşgüdümlülüğü, bu sorumlulukla kolektif sahipliği teşvik etme ve bunun için güvene dayalı ilişkiler geliştirme eylemleri bütünüdür.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla güven olgusunun doğası, tanımı, özellikleri, temel unsurları ele alınmış sonrasında ise okul bağlamında güven, temel boyutları ve kolektif güven incelenmiştir. Devamında ise iş birliği kültürü ve iş birliği kavramları okul bağlamında açıklanmıştır. Sonrasında ise okul etkililiği detaylı biçimde ele alınmıştır.

Güvenin Doğası

Güven, doğası gereği birbirine bağlı olan insanların, toplumsal iç yapışkanlığı ve kimliğini biçimlendiren temel bir yaşam unsuru olarak görülebilir. Gerçek gıda kaynağının kendisinden kilometrelerce uzakta yiyecek seçenekleri sunmakta olan gıda üreticilerine, dağıtıcılarına, düzenleyicilere ve perakendecilerine güvenmekteyiz. Su sağlamak için karmaşık bir su kaynağına ve arıtma sistemini çalıştırmak için başkalarına güvenmekteyiz. Enerji şebekesine erişim için, ülkenin ekonomik, finansal ve sosyal önceliklerini dengelemek, acil bakım hizmetleri sağlamak ve başka sayısız konularda birilerine güvenmekteyiz. Nüfusu yedi milyarı aşan ve hızlı teknolojik yenilik oranıyla dünya, hiç bu kadar karşılıklı bağımlı olmamıştır. Dünyanın ve küresel ekonominin mevcut durumu, insanların finansal, çevresel, teknolojik ve sosyal olarak gittikçe daha fazla bağlantılı olduğu dinamik bir ortam yaratmıştır (Friedman, 2007). Baier (1986) güvenin, önem verdiğimiz şeyleri önemsemek için başka bir kişiye güvenmemiz olduğunu, ancak güvenin tek başımıza yaratılamayacak ve sürdürülemeyecek olduğunu öne sürmüştür.

Güvenin, sadece örgütsel olarak değil insan yaşamında temelde vazgeçilemeyecek kadar önemli bir kavram olduğu söylenebilir. Bu bağlamda güven kavramının psikolojide, felsefede (Spinoza, 2011, 137), siyaset biliminde (Putnam, 1993), sosyolojide (Coleman, 1990; Granovetter, 1985), ekonomide (Fukuyama, 1995) ve örgütsel bilimlerde (Gambetta, 1988; Kramer & Tyler, 1996; Lewicki & Bunker, 1995, 1996), öneminin vurgulanması, araştırmacıların güvenin günlük yaşamımızda oynadığı role dikkat çekmeye başlamanın nedenini daha da anlaşılır kılmaktadır. Hobbes (1651/2008, 94) Leviathan'da insan

doğasında üç temel kavga-çatışma nedeni olduğunu belirtmektedir. Bunları rekabet, güvensizlik ve şan-şeref olarak sıralamaktadır. Hobbes ile özdeşleşen “insan insanın kurdudur” temel söylemi, güven eksikliğinin insan doğasına yansımalarının boyutlarını göstermesi bakımından dikkat çekici ve ürkütücüdür. Bunun yanında J. S. Mill (1863/2017, 91) Faydacılık (Utilitariyanizm) isimli eserinde “.... tüm mevcut toplumsal refahın temel desteği, insanların bir diğnerinin iddialarına güvenme becerileridir ve bu güvenin eksikliği kadar başka hiçbir şey medeniyeti, erdemi büyük oranda insan mutluluğunun bağlı olduğu herşeyi bu kadar geriletemez.” Yönündeki yaklaşımıyla güvenin makro anlamda toplumsal yapının olmazsa olmazı niteliğinde olduğunu ileri sürmektedir.

Spinoza (1677/2011, 137) Etika’da güven duygusunu “conatus” kavramıyla anlatır ve şöyle der; “her şey kendi varlığını devam ettirmek için elinden geleni yapar”. Bu bağlamda bireyler sahip oldukları güven duygusu ile gerek örgütlerde gerekse de sosyal hayatın tüm alanlarında güven içinde olmak için çaba gösterdiğini söylemek yanlış olmaz. Nöropsikoloji alanında çalışmalar yapan Damasio, Spinoza’nın “conatus” kavramında yola çıkarak;

“...Spinoza varlığımızın en temel gerçeğinin kişinin varlığını korumak için yaptığı bitmek bilmeyen çaba (conatus) olduğunu söylemiştir. Spinoza’nın kullandığı conatus terimi; mücadele, çaba, eğilim anlamlarına geliyor. Spinoza’nın kendi sözleriyle ‘her şey kendi varlığını sürdürmek için elinden geldiğince çabalar’ ve ‘Şeyin kendi süreğenliğini sağlamak için gösterdiği çaba o şeyin özünü oluşturuyor’. Şu anki bilgilerimiz ışığında bu sözleri yorumlarsak Spinoza’nın kullandığı kavramın, yaşayan organizmaların pek çok tehlide karşı yapı ve işlev bütünlüğünü korumak anlamına geldiğini görüyoruz” (Damasio, 2020, 38).

Güven gerek bireyler arasında gerekse de örgütlerde temel bir bileşen olduğu düşünülse bile güven kavramını ve onun doğasını açıklamak oldukça zordur. Güven bir taş duvarda taşları birbirine bağlayan harç ya da bir kitabın sayfalarını bir birine bağlayan tutkal şeklinde metaforlarla açıklamak anlaşılabilirliği kolaylaştırabilir. Annette Baier (1986), güveni günlük hayatta farkında olmadan her zaman kullandığımız ve kullanmaya muhtaç olduğumuz temiz havaya benzetir. Hava ancak kıt veya kirli olduğunda fark edilmektedir. Güven de eksik

olduğunda hemen fark edilen aksi takdirde herhangi bir örgütte hafife alınabilecek bir unsur olabilmektedir. Covey ve Merrill (2006, 1) güvenin doğasını, dünyadaki her bireysel, örgütsel, ilişkisel, ekip, aile, ulusal ekonomi ve medeniyet için ortak olan bir şey olarak betimlemektedir. Yazarlara göre güven yokluğu, en güçlü hükümeti, en başarılı işletmeyi, en gelişmiş ekonomiyi, en etkili ilişkiyi, en güçlü karakteri, en derin aşkı yok edecek düzeyde bir şeydir. Öte yandan güven, geliştirilir ve kullanılırsa, yaşamın her boyutunda benzersiz bir başarı ve refah yaratma potansiyeline sahiptir. Bütün bu öneme rağmen güven, çağımızın en az anlaşılan, en çok ihmal edilen ve en çok hafife alınan olgusudur.

Güvenin Anlamı: Tanımı ve Özellikleri

Okullar toplumda özel bir rol üstlenmektedir ve bu nedenle okullardaki güven ilişkilerini anlamak, çözümlenmek önemlidir. Öğrencilerin gerekli öğrenmeleri gerçekleştirmeleri önemli oranda öğretmenlerine olan güvenlerine bağlıdır. Okulda işgörenler ortak bir hedefe ulaşmak ve iş birliği yapmak için birbirlerine güvenmelidirler. Okullara, onları destekleyen ve finanse eden kurumlar, topluluklar ve veliler güven duymalıdır. Toplumun, bir anlamda öğrencilerin emanetçisi olarak okul personel güveninin karmaşık boyutlarını ve dinamiklerini anlaması gerekir (Hoy & Tschannen-Moran, 2000).

Güvene ilişkin araştırmalarında güven kavramının; felsefi, ekonomik, sosyolojik, örgütsel ve bireysel açılardan çeşitli tanımlarının yapıldığı görülmektedir Felsefi açıdan bakıldığında, güven etik ve ahlaki açıdan haklı davranışlarla ilgilidir (Hosmer, 1995,380); ekonomik açıdan ise güven, maliyet ve faydaların rasyonel bir hesaplamasıdır (Coleman, 1990; Williamson, 1993). Bireysel olarak güven, insanların başkalarına güvenmeye ve kendilerini başkalarına karşı savunmasız hale getirmeye istekli oldukları şeklinde düşünülür (Rotter, 1967). Örgütsel bakış açısından, güven çoğu zaman başka bir grubun fırsatçı olarak hareket etmeyeceği, müzakerelerde dürüst olduğu ve taahhütlere uygun davranması için iyi niyetle çaba gösterdiği kolektif bir karardır (Cummings & Bromily, 1996). Aşağıda araştırmalarda vurgulanan güven kavramına ilişkin önemli görülen tanımlara yer verilmektedir.

“Güven, diğer tarafın yetkin, güvenilir, açık ve ilgili olduğu inancına dayanarak ona karşı savunmasız olma isteğidir” (Mishra, 1996, s.265).

Kişilerarası güven, “bir bireyin veya grubun, başka bir bireyin veya grubun kelime, söz, sözlü veya yazılı açıklama ifadesine güvenilebileceği beklentisidir” (Rotter, 1967, s.651).

Güven, “bir başkasının niyetlerinin veya davranışlarının olumlu beklentilerine dayanan kırılabilirlik kabul etme niyetini içeren psikolojik bir durumdur” (Rousseau ve ark., 1998, 395).

Güven, bireyin başka bir kişinin veya grubun davranışının özgecil ve kişisel olarak faydalı olacağı beklentisidir (Frost ve ark., 1978, 103).

Güven (a) bütünlük, dürüstlük ve doğruluk; (b) işini yapmak için gerekli yeterlilik, teknik ve kişilerarası bilgi ve beceriler; (c) kullanım durumlarında tutarlılık, güvenilirlik, öngörülebilirlik ve iyi muhakeme; (d) sadakat veya yardımsever güdüler, bir kişi için yüzünü koruma ve kaydetme istekliliği; (e) açıklık veya zihinsel erişilebilirlik, fikir ve bilgileri özgürce paylaşma isteği şeklinde çok boyutlu bir kavram (Butler ve Cantrell, 1984, 19) olarak ele alınmıştır.

Güven, bir çalışma grubunun, başka bir bireyin, grubun ya da kuruluşun sözlerine, eylemlerine ve vaatlerine güvenilebileceği ve güvenilen kişinin yararına hareket edeceği konusundaki genel beklentisidir (Hoy & Kupersmith, 1985).

Güven, başkalarının, bakımına emanet edilen, umursadıkları şeylere zarar vermek yerine bakma yeterliliğine ve istekliliğine güvenmektir. Güven, başkasının olası ama beklenmeyen kötü niyetine karşı savunmasızlık olarak kabul edilir (Baier, 1986).

Güven, yaygın olarak paylaşılan normlara dayanan düzenli, dürüst ve işbirlikçi davranışlardan oluşan bir topluluk içinde, o topluluğun diğer üyeleri tarafından ortaya çıkan beklentidir (Fukuyama, 1995, 26).

Güven, “bir tarafın, diğer tarafı izleme veya kontrol etme yeteneğinden bağımsız olarak, diğerinin güvenen kişi için önemli olan belirli bir eylemi gerçekleştireceği beklentisine dayanarak başka bir tarafın eylemlerine karşı savunmasız olma isteğidir” (Mayer ve ark., 1995),

Yukarıdaki tanımlarda tekrar eden temalar (felsefi, ekonomik, örgütsel veya bireysel) söz konusudur. Savunmasızlık (vulnerability), çoğu tanım arasında ortaya çıkan güvenin genel bir özelliğidir (Bigley & Pearce, 1998). Bir kişinin savunmasızlığın derecesi onun konfor seviyesine ve ona eşlik eden güven seviyesine işaret eder. Bazı kültürlerde misafirlğe gelen kişiye 'kendi evindeymiş gibi davran' sözü söylenerek misafirin konfor seviyesini arttırmak hedeflenir. Ancak bu konfor seviyesinin insanın kendi evindeki savunmasız olma durumuna da işaret ettiği söylenebilir. Mishra (1996) bu rahatlığın, karşı tarafın yetkin, güvenilir, açık ve ilgili olduğuna dair bir inanca veya güvene dayandığını öne sürmüştür.

Dürüstlük, birçok güven tanımının ortak bir başka özelliğidir (Butler & Cantrell, 1984; Cummings & Bromily, 1996). Hoy ve Tschannen-Moran geleneksel güven tanımlarını düzene koymanın yanı sıra diğer örgütsel süreçlerle ilişkisini yukarıda güvenin bir yönünü veya görünüşünü ele alan tanımları inceleyerek çok boyutlu bir güven tanımı yapmaktadırlar: Güven, "bir tarafın, diğer tarafın yardımsever, güvenilir, yetkin, dürüst ve açık olduğuna güvenerek başka bir tarafa karşı savunmasız olma istekliliğidir" (Tschannen-Moran & Hoy, 1998; Hoy & Tschannen-Moran, 1999, 189; Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Buradaki savunmasız olmaya gönüllü isteklilik dikkate değerdir.

Güveni açıklayan bütün sözü edilen kavramların okul sosyal etkileşiminin önemli özellikleri olduğu görülmektedir (Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Belki de en bilindik güven özelliği, güvenilenlerin iyi niyetine güven olarak ya da karşılıklı olarak düşünülen bir iyilik duygusu olmasıdır. Güvenilirlik, sosyal ilişkilerde de önemlidir çünkü davranış zamanla ortaya çıkar. Güven genellikle tek seferlik bir mesele değildir. Güvenilir bireylerin hem olumlu hem de tutarlı davranması beklenir. Ancak iyi niyetler yeterli değildir. Güven ilişkilerinde de yeterlilik önemlidir; eldeki görevi yerine getirme becerisi yoksa bireylere güvenilmez. Öğretmenler, tıpkı çocukları için uygun bakım göstermeyen ebeveynlerden şüphe duydukları gibi, yetersiz bir yöneticiye de güvenmeyeceklerdir. Dürüstlük, davranışın bütünlüğü ve özgünlüğünden bahseder ve bu yönüyle güvenin başka bir yüzüdür. Birinin diğerine güvenebilmesi için bir başkasının sözüne ve eylemine güvenebilmesi gerekir. Son olarak açıklık, ilgili bilgilerin paylaşılma ve saklanma ölçüsüdür; insanların başkalarıyla bilgi

paylaşarak kendilerini savunmasız hale getirdikleri bir süreçtir. Açıklık güven verirken, onu esirgeme davranışı şüphe ve güvensizliği kışkırtır.

Güvenin Temel Unsurları (Yönleri)

Tschannen-Moran ve Hoy (2000) güven literatürünü gözden geçirirken, bireylerin özellikle okullarla ilgili olarak savunmasızlık riskine yol açan beş güven unsuru belirlemiştir. Tschannen-Moran ve Hoy tarafından ifade edilen bu unsurlar veya yönler yardımseverlik, güvenilirlik, yetkinlik, dürüstlük ve açıklıktır. Güvenin bu unsurları, kişinin ihanet veya zarar görme olasılığına karşın savunmasızlık riskini göze alarak kişiyi yönlendiren davranış ve eylemleri yansıtır. Aşağıda güvenin beş unsuru (yardımseverlik, güvenilirlik, yetkinlik, dürüstlük ve açıklık) ve tanımlarda çok fazla vurgulanan “savunmasızlık” kavramı ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Yardımseverlik (Benevolence). En çok ihtiyaç duyulan ve yaygın olarak tanınan güven yönü yardımseverliktir (Tschannen-Moran, 2014). Belki de en yaygın güven yönü, bir iyilik duygusu, kişinin refahının ya da önem verdiği bir şeyin, güvenilen taraf tarafından korunacağı ve zarar görmeyeceğidir (Baier, 1986; Cummings & Bromily, 1996; Deutsch, 1958; Frost ve ark.,1978; Gambetta, 1988; Hosmer, 1995; Hoy & Kupersmith, 1985; Hoy & Tschannen-Moran, 1999; Mishra, 1996; Zand, 1972). Güven, diğerinin fırsat mevcut olduğunda bile bir kişinin savunmasızlığından faydalanmamasının veya birinden aşırı avantaj elde etmemesinin güvencesidir (Cummings & Bromily, 1996, 4). Yardımseverlik, güvenin var olması için gerekli olan kırılğanlığın aksine, güvenilen bireyin veya grubun bu savunmasızlıktan yararlanmayacağına ve genel olarak güvenen tarafından iyilik yapmak istediğine olan inançtır (Mayer ve ark., 1995). Bryk ve Schneider (2002), yardımseverliği başkalarına karşı kişisel saygı olarak ifade ederler ve bunu okullarda güven üzerinde güçlü bir etki olarak görürler. Yoğunlaştırılmış ilişki bağları ve karşılıklı eylemler de dahil olmak üzere psikososyal ödüllerin kişisel saygı ifadelerini takip ettiğine inanırlar. “Okul topluluğu üyeleri önemsendiklerini hissettiklerinde, kişisel anlam ve değere sahip sosyal aidiyet yaşarlar” (Bryk & Schneider, 2002, s. 25). Öğretmenler yeni öğretim stratejilerini denerken ve

kaçınılmaz hatalar yaparken müdürlerin iyi niyetine güvenmek zorundadırlar (Hoy & Sabo, 1998). Güvendiğimizde, önem verdiğimiz şeyin güvenilen kişi tarafından korunacağı, çıkarlarımızı destekleyeceği ve planlarımızı, hedeflerimizi veya amacımızı engellemeyeceği beklentisi vardır (Mayer ve ark., 1995). Yardımseverlik, başkalarının algılanan iyi niyetlerine ve güdülerine dayanır. Veliler çocuklarını okula bıraktığında, çocuklarının refahının okul personeli tarafından sürekli olarak karşılanacağına güvenir ve onlara güven duyarlar (Tschannen-Moran, 2014).

Güvenilirlik (Reliability). En temel düzeyde güven, öngörülebilirlikle, yani davranış tutarlılığıyla ve başkalarından ne bekleyeceğini bilmekle ilgilidir (Butler & Cantreu, 1984; Hosmer, 1995). Bununla birlikte, kendi başına, öngörülebilirlik, güven tanımı olarak tatmin edici değildir. Güvenilirlik, öngörülebilirlik duygusunu hayırseverlik ile birleştirir. Başka bir kişiden veya gruptan bir şeyin gerekli olduğu karşılıklı bağlılık durumunda, kişi veya gruba tedarik için güvenilebilir (Butler & Cantrell, 1984; Mishra, 1996; Rotter, 1967). Öğretmenlerin meslektaşlarına güvendiği gibi, öğrenciler beklenen davranış standardını karşılamak için bireysel ve toplu olarak öğretmenlerine güvenirler. Algılanan öğretmen güvenilirliği genellikle tutarlı öğretmen eylemleriyle oluşur (Adams & Forsyth, 2009). Öğrenciler, öğretmenlerin onlara nasıl davrandığı ve onlarla nasıl etkileşimde buldukları konusunda tutarlılık ararlar. Bir öğretmenin güvenilir şekilde hareket etme derecesi, öğrenciye olan güven algısını artırır. Kuralları ve yönetmelikleri öğrenciye farklı şekilde uygulayan öğretmenlerin, bir öğrencinin o öğretmene olan güvenini azaltması muhtemeldir. Okullarda, öğretmenlerin tutarlı bir güven ve bakım gösterimi ile öğrencilerinin güvenini kazanmaları gerekir (Tschannen-Moran, 2014).

Yeterlik (Competence): Yeterlik, bir bireyin veya örgütün beklenen sonuçları üretme yeteneği ile ilgilidir (Mishra, 1995). Güven, başkalarının yeterliğine bağlı olmayı gerektirir çünkü iyi niyetin yeterli olmadığı zamanlar vardır. Bir kişi bir başkasına bağlı olduğunda, ancak bir beklentiyi yerine getirmede söz konusu kişinin belirli bir beceri düzeyi olmadığında, iyi niyetli bile olsa o kişiye güvenilmeyebilir (Baier, 1986; Butler & Cantrell, 1984; Mishra,

1996). Yeterlik, bir kişinin işinin amaçlarına ulaşmak için gerekenleri gerçekleştirme becerisini içerir. (Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Yeterlik açısından eksik olan bir kişi, bir grubun veya kuruluşun amaçlarına ulaşması söz konusu olduğunda başkaları tarafından güvenilir kabul edilemez (Tschannen-Moran, 2014).

Örgütlerin ve özellikle okulların birbirine bağlı doğası, bireylerin “resmi rol sorumlulukları” ile bağlantılı görevleri başarılı bir şekilde yerine getirmelerini gerektirir (Bryk & Schneider, 2002, s. 23). Okullarda, iş görenler arasında karşılıklı bağlılık olmasına rağmen, farklı rollere sahip bireylerle çok az kişisel etkileşim olabilmektedir. Bu nedenle yardımseverliği ve hatta güvenilirliği tanımak için çok az fırsat olabilmektedir. Bu nedenle “kuruluşlara güven hakkında konuştuğumuz durumların çoğu yeterlikle ilgilidir” (Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Yeterlik bir örgüt ya da kurum söz konusu olduğunda yetkinlik ve liyakat ile güçlü bir ilişkisinin olduğu söylenebilir. Bir okul müdürü iyi niyetli olmasına rağmen işlerini yapmada gerekli bilgi ve yeteneğe sahip olmadığı düşünülürse yine de başkaları tarafından güvenilmeyebilir. Eğitimin paydaşlarında; öğrencilerin başarılı bir şekilde eğitim almaları için, öğretmenlerin hizmet ettikleri kurumlarda öğrencilere uygun şekilde bilgi verme becerisine ve yeterliliğine sahip olduğuna ilişkin bir güven duygusu olmalıdır.

Dürüstlük (*Honesty*). Rotter (1967) güveni, başkalarının sözüne, vaadine ve yazılı veya sözlü iletişimine güvenilebileceği beklentisi olarak tanımlar. Güvenin bu yönü, geçmişteki eylemlerin tutarlılığına dayanan ahlaki bir karardır. Bu, bireyin başkaları tarafından güvenilir kabul edilmesi durumunda dürüst olunmayı gerektirir. Dürüstlük, bireyin karakterini, bütünlüğünü ve özgünlüğünü içerir (Tschannen-Moran, 2014). Güvenmesi beklenen kişinin güvenilen tarafın erdemden yoksun olduğunu düşünmesi halinde bir başkasının güvenini arttırmak olası değildir. Eğer taraflar arasında güven geliyecekse, güvenen kişinin sözlerine sadık kalan kişiye dayanarak güvenilen tarafın gelecekteki eylemlerini tahmin edebilmesi gerekir (Tschannen-Moran, 2014).

Olumlu niyetin, güven oluşturmak veya sürdürmek için önemli olduğu fakat tek başına yeterli olmadığı ifade edilebilir. Güvenin var olması için öngörülebilir ve tutarlı bir yardımsever

eylemler modeli olmalıdır. Bir başkasının beklentilerini karşılayan veya aşan bu tekrarlanan eylemler unsuru, bir öngörülebilirlik duygusu yaratır ve bireyin veya grubun diğerleri nezdinde güvenilirliğini artırır (Covey & Merrill, 2006; Forsyth ve ark., 2011).

Açıklık (Openness). Bilginin gerek örgütlerde gerekse de insanlar arasında önemli bir güç kaynağı olduğu söylenebilir. Mishra (1996) göre açıklık, ilgili bilgilerin bir ölçüde paylaşılmasıdır. Kişisel bilgileri paylaşarak insanların kendilerini başkalarına karşı savunmasız hale getirdikleri bir süreçtir (Butler & Cantrell, 1984; Mishra, 1996). Bilgideki açıklık, olguların, alternatiflerin, yargıların, niyetlerin ve duyguların açıklanmasını içerir (Tschannen-Moran, 2014). Taraflar arasındaki samimi ve dürüst iletişim, güveni artırır ve açıklık yönünü güçlendirir (Hoy & Tarter, 2004). Biri diğerine açık olduğunda, karşı tarafın da aynısını yapmak zorunda kalabileceği güvende karşılıklılık yaratır. Hoy ve Tarter (2004) etkileşimlerinde bireylerin saklayacakları bir şey olduğundan şüphe uyandırabileceklerini belirtmişlerdir. Başkalarına açık olmak, önemli bilgilerin paylaşılmasından elde edilen güç nedeniyle kırılabilirliği artırır çünkü bilgi güçtür.

Güven düzeyi yüksek olan okullarda akademik başarı açık iletişimden etkilenebilir. Öğretmenler, savunmasızlıklarının kötü muamele veya zarara yol açmayacağından emin olur ve desteklendiklerini düşündüklerinde, en başarılı uygulamalarını yönetim ve diğer paydaşlarla paylaşmak isteyebilirler. Benzer şekilde öğrenciler, öğretmenlerinin başarılı olmalarına yardımcı olmak için dürüst ve iyi niyetli bir yönlendirme yapacağına inanırlarsa daha iyi bir konumda olabilirler. Öğrencilerin, yeterli bilgiye sahip olmadığını düşündükleri öğretmenlere güvenme olasılığı daha düşüktür (Adams ve Forsyth, 2009).

Savunmasızlık (Vulnerability). Gerekli bir güven koşulu ve karşılıklı bağlılık esasına dayanan savunmasızlıkta bir tarafın çıkarları diğerine güvenmeksizin elde edilemez (Rousseau ve ark., 1998). Örneğin, öğretmenleri önemli bir karara dahil eden müdürler sadece kararın kontrolünü kaybetme riskiyle kalmaz, aynı zamanda öğretmenleri sonuçlardan sorumlu kılarlar (Hoy & Tarter, 1995). Karşılıklı bağlılığın olmadığı durumlarda güvene gerek yoktur. Karşılıklı bağlılık derecesi, güvenin aldığı şekli değiştirebilir. Karşılıklı

bağlılık beraberinde savunmasızlığı getirir. Güvenin tanımlarının çoğunda, güvenen kişinin önemi veya güvenilen kişiye karşı savunmasızlık varsayılmaktadır (Baier, 1986; Coleman, 1990; Deutsch, 1958; Mayer ve ark., 1995; Mishra, 1996; Zand, 1971). Güvenen kişi diğerinden zarar görme veya ihanete uğrama potansiyelinin bilincindedir (Granovetter, 1985) ve diğerinin uygun şekilde davranıp davranmayacağına dair belirsizlik bir risk kaynağıdır (Rousseau vd, 1998). Risk, karar alıcı tarafından yorumlandığı şekliyle algılanan kayıp olasılığıdır (Coleman, 1990; Williamson, 1993). Risk, güven için bir fırsat yaratır, bu da risk almaya yol açar. Ayrıca, riske rağmen, beklenen davranışın gerçekleşmesi güven duygusunu desteklemektedir (Coleman, 1990). O halde güven, risk ve karşılıklı bağlılık koşulları altında savunmasız olma isteğidir (Rousseau ve ark., 1998).

Kolektif Güven

Forsyth ve ark. (2011), işyerinde güven hakkında alanyazına dayanarak kolektif güven kavramını geliştirmişlerdir. Güven, bir okulda, ikinci tarafın yardımsever, güvenilir, yetkin, dürüst ve açık olduğu güvenine dayalı olarak başka bir tarafa karşı savunmasız olma istekliliği olarak tanımlanır. Bu bağlamda kolektif güven, öğretmenlerin okul müdürüne, meslektaşlarına, öğrenciler ve velilere duyduğu güvenden oluşur (Adams & Forsyth, 2010). Güven, okul çalışmalarının önemli bir bileşeni olarak kabul edilir (Bryk & Schneider, 2002; Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Sağlıklı bir okul kültürü, öğretmenler, müdürler, meslektaşlar, öğrenciler ve veliler arasında güvene dayalı, meslektaş ilişkileri üzerine inşa edilmelidir (Tarter & Hoy, 2004). Okul etkililiği ile ilgili araştırmanın yakın tarihli bir meta-analitik incelemesi, okulda öğretmen güveninin okul etkililiğinin en güçlü yordayıcısı olduğunu göstermiştir (Mitchell ve ark., 2015, s.168).

Forsyth ve ark. (2011), kolektif güvenin öğretmenlerin meslektaşlarına, müdürlerine, öğrenci ve velilerine olan güven algılarını temsil ettiğini belirtmiştir. Öğretmenler müdüre güvenmeleri, müdürün sözünü tutacağına ve kendilerinin çıkarları doğrultusunda hareket edeceğine güvenmelerini sağlar. Öğretmenlerin meslektaşlarına güvenmeleri ise, öğretmenlerin, zor durumlarda bile iş arkadaşlarına güvenilebileceklerine ve onların

dürüstlkle hareket etmelerine güvenmelerini getirmektedir. Hoy ve ark. (1991), ise okulun müdürüne ve meslektaşlarına olan güveninin, genellikle genel okul etkinliği ile ilişkili olan öğrenci başarısıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu ifade etmektedirler.

Forsyth ve ark. (2011), kolektif güvenin bir kişinin bir bireye karşı duyduğu kişilerarası güvenin aksine, bir grubun başka bir gruba, hatta bir bireye karşı savunmasız olma istekliliği ile tanımlandığını ileri sürmüştür. Kolektif güven, grup üyeleri arasındaki sosyal ve sözlü olmayan etkileşimlerden beslenebilir. Dahası, öğretmenlerin müdüre ve meslektaşlarına olan güven algıları büyük ölçüde her birinin eylemlerine bağlıdır. Bunun yanında, örgüt içinde güvenin geliştirilmesi, öğretmenler tarafından meslektaşlarının öğretim yeteneklerine ve okulun kolaylaştırıcı yapısına ilişkin iyimser algılarıyla desteklenir (Hoy & Miskel, 2008; Tschannen-Moran, 2004b). Bu bağlamda kolektif güven, öğrenmeyi destekleyen ve öğrenci başarısını arttıran etkili bir okul özelliğidir.

Pek çok kuruluş kendi başarıları ve kuruluşun başarısı için diğer gruplara veya bireylere bağlı olan rollerden veya işlevsel gruplardan oluşur. Grup üyeleri arasındaki kişiler arası güven ve güvenden farklı olan kolektif güven, başka bir grubun veya bireyin güvenilirliği hakkında paylaşılan algıların sosyal inşası yoluyla ortaya çıkan bir grup inancıdır. Kolektif güven, bir grubun başka bir grubun güvenilirliği konusundaki fikir birliği, paylaşılan bir inanç halidir (Forsyth ve ark., 2011, 27-28). Eğer bir grupta kolektif güven varsa, bu sadece bireysel olarak grup üyelerinin güven deneyimlerinin ve inançlarının bir toplamı değil, sosyal bir fenomen niteliğindedir. Kolektif güven, kültüre çok benzer ve “bireylerin zihinlerinde paylaşılan bilişsel temsillerden” beslenmektedir. İlişkili olmasına rağmen, kolektif güven, bireysel grup üyelerinin inançlarından farklıdır ve bu nedenle daha kararlıdır ve kişilerarası güven kadar bir bireyin kendine özgü deneyimlerine bağlı değildir (Forsyth ve ark., 2011, 30).

Forsyth ve arkadaşlarına (2011, 32) göre öğretmenlerin kolektif güven düzeyi, tek bir öykünün veya tek bir öğretmenin deneyimlerinin ürünü değil, daha ziyade çeşitli bilgi, yorum ve duygu parçalarının günden güne sosyal alışverişler sırasında zaman içinde öğretmenler arasında anlatılmasıyla değerlendirilir. Kolektif güven, sosyal bir fenomen olan öğretmen grubunun bir özelliğidir. Böylece, kişilerarası güven bireyler tarafından bilişsel

olarak şekillenirken ve yalnızca kendi deneyimleriyle filtrelenirken, kolektif güven, grubun var olan normları, duyguları, inançları ve sosyal baskılarından etkilenip sınırlandırılırken, bireysel algıları “eşitler”. Lewis ve Weigert’in (1985, 970) işaret ettiği gibi, “Güvenin bilişsel içeriği, bireysel psikolojinin alanını aşan kolektif bilişsel bir gerçekliktir”. Son 20 yıldaki okul güveni araştırmaları, kolektif güvenin okullar ve okulların etkililiği için geniş kapsamlı sonuçları olduğunu göstermektedir. Örneğin, kolektif öğretmen güveni, akademik iyimserlik, profesyonellik ve okul başarısı gibi sonuçlarla yakından ilişkilidir.

Kişilerarası güven ile sosyal güven arasındaki ayırım çoğunlukla göz ardı edilir. Çünkü her iki durumda da oluşan güven süreçleri psikolojik ve bilişsel aktiviteyi içermektedir. En basit anlatımla kişiler arası güvende bilişsel süreç, başkalarının davranışlarını gözlemleyerek ve sadece anlayarak başlayabilir. İki ya da daha fazla kişinin olduğu durumlarda kişisel güven incelenebilir. Kişiler arası güveni anlamak insan davranışları hakkında bilgi sahibi olmak gerekir (Forsyth ve ark., 2011, s. 20-21). Kişiler arası güveni farklı biçimde ele alan Rousseau ve ark. (1998) psikolojik olandan ziyade örgütsel ve sosyolojik perspektiften kolektif güveni incelemişlerdir (Forsyth ve ark., 2011, 22). Bireyler arası güvende yapılanlardan birey sorumludur yani birey hedeftir. Kolektif güvende ise tüm örgüt sorumludur, örgütün tamamı değerlendirilir. Kolektif güvenin ayırt edici özelliği, örgütün bireyler olarak değil bir bütün olarak algılanmasıdır. Güven faktörlerinin yeterli olduğu algılandığında kolektif güvenin mevcut olma eğilimi vardır (Kramer, 2010). Dolayısıyla kolektif güven, tek tek bireyler arası güvenin toplamından daha büyük ve daha güçlüdür.

Güven, çok yönlü olarak kavramsallaştırılmıştır; İyilikseverlik, güvenilirlik, yetkinlik, dürüstlük ve açıklığın yönleri gibi risk alma veya savunmasız olma istekliliği tüm güven ilişkilerinde içseldir. Dolayısıyla, kolektif güvene ilişkin esas tanım, bir grubun, ikinci tarafın yardımsever, güvenilir, yetkin, dürüst ve açık olduğuna dair güvene dayalı olarak başka bir tarafa karşı savunmasız olma istekliliği (Forsyth ve ark., 2011, 48) olarak ifade edilmiştir.

Kolektif güven oluşumunda paylaşılan beklentilerin önemini göstermek için bir örnek vermek gerekirse; genel olarak öğretmenlerin öğrenci performansı ile ilgili bilgileri velilere iletmeleri beklenir. Böyle bir iletişim olmazsa veya seyrek olursa, öğretmenlerin kolektif

ebeveyn güveni büyük olasılıkla zarar görebilir. Bu durumda öğretmenler, okul kültürü tarafından tanımlanan normları ihlal ederler. Öte yandan, öğretmenler öğrenci performansı ile ilgili bilgileri sürekli olarak velilere aktarırsa, ancak veliler müdahalede bulunmazsa, öğretmenlerin öğrencilere ve ebeveynlere olan güveni büyük olasılıkla zarar görecektir. Öğrenci performansını ebeveynlere iletmek bazı ebeveynlerin beklentisiyse, ancak ortak ebeveyn grubunun ortak bir beklentisi değilse ne olur? Bu kolektif güveni nasıl etkileyebilir? Grup normlarının, bireysel inançlardan ziyade kolektif güvende belirleyici olduğu söylenebilir. Belirli bir norm oluşturulmamışsa, yani grup içinde kolektif beklenti yoksa, bizim örneğimizde, iletişim performansı kolektif güveni üretmez veya ihlal etmez. Performansın aktarılmasını bekleyen ebeveynlerin ve öğretmenlerin bireysel olarak öznel algıları azalabilir, ancak ebeveynler bir grup olarak bu uygulamayı öğretmenlerin bir beklentisi ve yükümlülüğü olarak tanımlayana kadar grubun kolektif güveni zarar görmeyecektir. (Forsyth ve ark., 2011, s.54).

Yoksulluğun yüksek olduğu, farklı etnik grupların çok olduğu okullarda kolektif güven oluşturulabilmektedir (Forsyth ve ark., 2011, s.56). Bryk ve Schneider (2002) bunun doğru olduğunu, eğitimcilerin ve ebeveynlerin ortak bir eğitim vizyonu etrafında değerleri ve inançları birleştirmede başarılı oldukları Chicago'da okudukları bir ilkokulda tespit etmişlerdir. İş birliğine dayalı çalışma ortamının güvenin ortaya çıktığı ve sürdürüldüğü bir mekanizma haline geldiğini belirtmektedirler.

Okula Güven

Örgütlerde, bir kişi işlevsel amaç ve hedeflere ulaşmak için alınan yolu büyük ölçüde etkileyebilir. Yine de tek başına hareket eden bir bireyin, bir örgütün amaç ve çıktılarını karşılamak için gereken her şeye ulaşması ve sürdürmesi pek olası değildir. Okulların temel olarak kabul edilen amacı, okulların öğretme ve öğrenme ile ilgili olmasıdır. Ancak bu temel amacı yerine getirmek birçok kişinin desteğini gerektirir. Okulları ileriye taşımak için güvene ihtiyaç vardır, çünkü hiç kimse bir okulun başarılı sayılması için gereken her şeyi tek başına sağlayamaz. Bu nedenle okullara güven çalışmaları, verimlilik ve etkililikle bağlantılı olması nedeniyle artan bir ilgi görmüştür (Bryk & Schneider, 2002;

Tschannen-Moran, 2014). Güven düzeyi yüksek olan okullar iş birliğini artırmış, kurumsal hedeflere bağlılık göstermiş ve yeni fikirler arama olasılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Bryk & Schneider, 2002; Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Okulun etkililiğinin artırılması, üretken öğrenme ortamlarının geliştirilmesini gerektirir (Tschannen-Moran, 2004b). Bu, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve okul liderlerinin bu tür verimliliği sürdürmede oynadığı rolleri içerir. Başkalarının sözüne güvenebilmek, insan öğrenmesinin bütün yönlerinde önemli bir değişkendir (Rotter, 1967).

Alanyazın, okul liderlerinin ve öğretmenlerin davranışlarının okullardaki güven ilişkilerini de etkilediğini belirtmektedir. Destekleyici okul liderliği ve öğretmenlerin birbirlerine ve okul liderliğine olan güveni, okulun etkililiğinin belirleyicisidir (Hoy ve ark., 1992). Akademik başarı ilk olarak sınıfta öğretmenler ve öğrenciler arasında desteklenir. Okul liderleri, (çok nadir öğrencilere doğrudan akademik eğitim verseler de) öğretim vermek için öğretmenlere bağımlıdırlar. Okul liderleri, öğretmenlerin yükümlülüklerini yerine getirmeleri ve kurumun ihtiyaçlarını karşılamaları için gerekenleri yapacaklarına güvenmek zorundadır. Sürdürülebilir olumlu bir okul ortamı oluşturmak okul liderlerinin bu amaca ulaşmasına yardımcı olabilir. Öğretmenlerin, okul liderinin kendilerine değer verdiğini hissettiklerinde ve liderlerinin hedeflerine ulaşmalarına uygun bir ortam yaratmaya çalıştıklarında, okul liderliğine güvenleri artmaktadır (Hoy, 2002). Profesyonel olarak değer verilen öğretmenler, okul liderlerinin girdilerine daha açık hale gelerek öğrencilerinin ve organizasyonlarının refahı ile daha fazla ilgilenme eğiliminde olurlar (Bryk & Schneider, 2003; Kochanek, 2005). Okul liderlerinin yardımsever niyetlerini algılayan öğretmenlerin işlerinde daha etkili olma olasılıkları daha yüksektir ve öğrenciler için daha fazla yol kat etme eğilimindedirler (Bryk ve Schneider, 2002). Öğretmenler ne kadar destekleyici okul liderleri ise meslektaşlar arasındaki güven de o kadar yüksek olur ki bu da öğrenci başarısını ve okulun etkinliğini büyük ölçüde olumlu etkiler (Hoy ve ark., 1992). Tschannen-Moran ve ark. (1998) yaptıkları araştırmada okul güveninin üç boyutu olduğu sonucuna varmıştır. Bunlar sırasıyla; okul müdürüne güven, meslektaşlara güven ve müşterilere (öğrenci ve veli) güven şeklindedir. Aşağıda bu boyutlara yer verilmiştir.

Okul Müdürüne Güven

Okul müdürünün, okullardaki ilişkilerin hiyerarşik doğası gereği, okul içinde güvene dayalı ilişkiler kurmak ve bu ilişkileri sürdürme konusunda inisiyatif alması gerekmektedir (Tschannen-Moran, 2004b; Ghamrawi, 2011). Okul müdürü tarafından yaratılan güven, okul paydaşlarının ortak bir hedefe yönelik olarak grup halinde çalışması için çok önemlidir (Bryk, 2004; Tschannen-Moran, 2004b). Salacuse'a (2006) göre okul müdürlerinin güven yaratması ve sürdürmesi hayati önem taşımaktadır. Okul paydaşları liderlerine güvenmediğinde liderlik yapmak zordur ve birçok durumda imkansızdır. Okul müdürleri öğretmenlerin güveni olmadan yönlendirme, entegre etme ve onlara aracılık etme, onları eğitme veya motivasyon sağlama gibi önemli yönetsel faaliyetleri yapamazlar (Salacuse, 2006).

Bryk ve Schneider'e (2002) göre müdürlerin birçok söylem ve eylemlerinin okulun müdüre güveni üzerinde bir etkisi olmaktadır. Tschannen-Moran (2011) ise okul liderlerinin güveni geliştirmelerinde kolektif vizyonun önemini vurgulamakta ve bu vizyonun öğrenci başarısı ile ilişkilidirmektedir. Yine Tschannen-Moran (2009) yöneticiye duyulan güvenin meslektaşlarının profesyonelliklerinin okul algıları ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ileri sürmektedir.

Müdürlerin, veli ile okul arasında ve öğretmenler ile veli arasında güven oluşturmak için gerekli bağlamın oluşturulmasında önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Okul lideri bu ilişkiler için bir çerçeve ve yapı oluşturur ve bunlar arasındaki etkileşimlerin tonunu da belirleyebilir. Müdürlerin etkililik duygusu, müdürlerin okula, öğrencilere ve ebeveynlere olan güven düzeyiyle ilişkilendirilmiştir (Tschannen-Moran & Gareis, 2004). Güven, bir öğrenme topluluğu olarak işlev gören etkili bir okul da dahil olmak üzere, bir topluluğun ayrılmaz ögesidir. Öz-yeterlik duygusu yüksek olan müdürlerin okullarındaki öğretmenlere, öğrencilere ve velilere güvenmesi daha olasıdır. Güveni genişletmek isteyen müdürlerin karşılığında güvenilir olmaları muhtemeldir (Tschannen-Moran, 2003, 2004b).

Öğretmenlere Güven

Alanyazında öğretmenlerin meslektaşlarına ve yöneticilerine olan güveni ile öğretimin niteliği ve okulun etkililiği arasında ilişki olduğu (Hoy ve ark., 1992; Tarter ve ark., 1995) görülmektedir. Meslektaşlar arası güven, öğretmenlerin öğrenme ve uygulamalarını tartışmak ve geliştirmek için kritik olan bilgi alışverişi fırsatlarını artırabilir. Ayrıca, öğretmenlerin okulda uygulamaya konan reformlar ve yeniliklerle uğraşırken savunmasızlığı riske atma isteklerini destekler (Cosner, 2009; Daly, 2009; Moolenaar & Slegers, 2010)

Coleman öğretmenlerin kalitesinin öğrenci başarısı üzerinde tesisler/yapı ve müfredat gibi faktörlerden daha güçlü bir etki gösterdiğini ifade etmektedir (Coleman 1966, s. 22). Öğrenci başarısı düşünüldüğünde, öğretim ve öğretimin kalitesi fazla vurgulanamaz (Vescio ve ark., 2008). Fakat, iyi ve etkili öğretimin tanımlaması oldukça zordur. Bu bağlamda Tschannen-Moran (2004a, s. 58), öğretme bilgiyi yaymaktan daha fazlasıdır demektedir ve çocuklara öğrenmeye ilham veren şeylerin çoğunun öğrenci ile öğretmen arasındaki alanda olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle bir öğretmenin en iyi uygulamalarının çok azının bir sözleşmede veya iş tanımında ifade edilebileceğini vurgular.

Müdürler ve öğretmenler arasındaki ilişkiler güç asimetrisi ile karakterize edilir. Bu asimetrik güç dengesi, müdürlerin, öğretmenleriyle güvene dayalı ilişkileri proaktif olarak kurmak ve sürdürmek için ilkelere dayalı bir durum yaratır. Bryk ve Schneider'e göre, müdürler öğretmenlerin savunmasızlık duygusunu azaltmak için çalıştıklarında kendilerine olan güven artmaktadır. Müdürlerini hayırsever olarak algılayan öğretmenlerin işlerinde etkili olduklarını hissetme olasılıkları daha yüksektir. Müdürler, "öğretmenlere sorunları gündeme getirmek ve duymak için gerçek fırsatlar sunan" karar alma süreçlerine öğretmenleri dahil ederek güven oluşturabilirler. Dahası, okul müdürünün okuldaki paydaşlar için zorlayıcı bir vizyon belirlemesi ve bu vizyonu canlandıracak şekilde yorumlanabilen sonuçlara odaklı eylemleri, kolektif bir katılım duygusunu teşvik etmesi oldukça önemlidir (Bryk & Schneider, 2002, s. 29). Fakat, öğretmenlerin müdürlerinin kendilerine olan güvenini artırma fırsatları genellikle çok da açık bir biçimde tanımlanmadığı söylenebilir. Bryk ve Schneider'e (2002, s. 29) göre, müdürlerin öğretmenlerin çalışmalarının tüm yönlerini yakından denetlemesi

zordur, çünkü müdürler sınıflardaki günlük öğretim prosedürlerinden görece izole edilmiştir. “Sonuç olarak, müdürler büyük ölçüde öğretmenlerin öğrenci öğrenmesini ilerletmek için iyi çaba göstereceğine, okulun geliştirilmesine yardımcı olmak için ekstra çaba göstereceğine ve velilerle olumlu ilişkileri sürdürmeye çalışacağına güvenmek zorundadır”.

Öğrencilere Güven

Öğrencilerin öğretmenlere güveni konusunda alanyazın sınırlıdır. Güven araştırmalarının çoğu, örgütsel güven, okula güven ve öğretmenlerin okul paydaşlarına güven konularını incelemektedir. Ancak araştırmacıların son zamanlarda öğrenci güvenini incelemeye başladıkları görülmektedir. Bu çalışmalardan elde edilen bulgular genellikle öğrenci başarısını öğretmenlerinin algıları ile ilişkilendirmektedir (Adams & Forsyth, 2009; Furrer & Skinner, 2003; Stipek, 2002). Furrer ve Skinner (2003), akademik motivasyon ve performansın öğretmenler, veliler ve öğrenciler ile olan ilişkilerden nasıl etkilendiğini incelemek için üçüncü ve altıncı sınıflardan 641 öğrenciye yönelik bir çalışma yapmışlardır. Çalışmalarının bulguları, bir öğrencinin ilişkisellik duygusunun akademik performansında önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Adams ve Forsyth (2009) yaptıkları çalışmada 450 ortaokul öğrencisine öğretmenlerine duydukları güven düzeyini değerlendirmek için öğrenci güvenini ölçerler. Tschannen-Moran ve Hoy (2000) tarafından teorize edilen beş yönlü güven modeline dayanan bu çalışmada, öğrencilere öğretmenlerinin yardımseverliği, güvenilirliği, yeterliliği, dürüstlüğü ve açıklığı hakkındaki algıları bağlamında sorular sorulmuştur. Tschannen-Moran ve ark. (2013) öğrencilerin öğretmenlere güveni, öğrencilere yapılan akademik baskı algısı ve öğrencinin okulla özdeşleşmesi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. İlkokul, ortaokul ve lise düzeyinde 49 okulda yürütülen çalışmada, yukarıda belirtilen üç değişken ile öğrenci başarısı arasında güçlü bir ilişki bulmuşlardır (Tschannen-Moran ve ark., 2013). Romero (2010) güven ve lise öğrencilerinin başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Devlet, Katolik ve özel olmak üzere 750 liseden toplanan verilerle yapılan çalışmada, öğretmenlerine güven düzeyi yüksek olan öğrencilerin

öğretmenlerine güven düzeyi düşük olanlara göre daha iyi başarı elde ettikleri sonucuna ulaşıldığı görülmüştür (Romero, 2010).

Öğrencilerin öğrenmesi için, öğretmenlerinin kendilerine sağlam ve uygun talimatlar verdiği güvenmeleri gerekir. Bu süreçte güven önemlidir, çünkü güvensizlik durumunda öğrencilerin istenen sonuçlara ulaşması zor olacaktır. Öğretmenlerine güvenmeyen öğrenciler, öğrenme sürecinden ayrılabilir ve okula ait olma duygusu oluşturmayı zorlaştıracak engeller ortaya çıkabilir. Bu, motivasyonun bir öğrencinin okula ait olma ve başarı duygusu ile yakından ilişkili olduğu dezavantajlı öğrenciler için daha da zararlı olacaktır (Goodenow & Grady, 1993). Öğretmenlere yönelik öğrenci güvenini artırmak için, okullar ve özellikle de öğretmenler güven ilişkilerini sınırlayan engelleri ortadan kaldırmak için aktif bir biçimde çalışmalı, bu konudaki çabalarına daha amaçlı bir şekilde odaklanmalıdır (Young, 2009). Öğretmenlerinin dürüstlüğüne ve emin ellerde olduklarına inmayan öğrenciler, öğrenme söz konusu olduğunda dezavantajlı duruma düşecektir (Tschannen-Moran, 2004b).

Öğretmenler öğrencilerine inandıklarında, ortaya koyacakları ürünler için kendilerini daha sorumlu görürler (Goddard ve ark., 2001; Louis, 2007). Öğrencilerine güvenen ve inanan öğretmenler, öğrenci başarısına ve diğer teşvik edici öğrenci çıktıklarına dikkatle odaklanırlar (Bryk & Schneider, 2002). Güven mevcut olduğunda, öğrenci başarısını engellediği bilinen dezavantajlı durumlar karşısında bile (yoksulluk, ailenin sosyo-kültürel düzeyinin düşüklüğü, kırsal ve kenar mahalle okullarında okuma vb.) öğrenci başarısı yakalanabilir.

Velilere (Ebeveynlere) Güven

Velileri eğitim süreçlerinde yer alan öğrencilerin, okulda daha yüksek performans gösterdikleri ileri sürülmektedir (Hara & Burke, 1998; Hattie, 2009). Öğretmenler velilere güvendiklerinde, velilerinin beklentilerini karşılayacak şekilde çalışmak zorunda hissederler. Veliler öğretmene güvendiklerinde ise, öğretmenin ihtiyaçlarını destekleyecek şekilde çalışmak zorunda hissederler (Bryk & Schneider, 2002). Eğitimciler çocuklarına bakmak için

güvenen ebeveynlerin eğitimcilerin çocuklarının çıkarlarını göz önünde bulundurarak sürekli hareket edeceğini ve çocuklarına sadece adaletle değil, aynı zamanda şefkatle de muamele edileceğini düşünürler (Tschannen-Moran, 2014, s.19).

Öğrenci-öğretmen güveni gibi ebeveyn-öğretmen güvenini inceleyen çalışmalar da oldukça sınırlıdır. Güven ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; örgütsel güven, okula güven ve öğretmenin okul müdürüne ve meslektaşlarına güveni gibi konulara odaklanıldığı görülmektedir. Ancak, ebeveyn-öğretmen güvenini özel olarak inceleyen az da olsa çalışmaya rastlanmaktadır. Adams ve Christenson (1998), bir ortaokuldaki ebeveynler ve öğretmenler arasındaki güven düzeylerini araştırdıkları çalışmalarında velilerin öğretmenlere olan güveninin öğretmenlerin velilere olan güveninden daha yüksek olduğu tespit etmişlerdir. Burada, öğretmenlere daha az güven duyan ebeveynlerin, öğretmenlere daha yüksek düzeyde güven duyan ebeveynlere göre, ebeveynlere sunulan aktivitelerde daha az yer aldıkları ortaya konmuştur. Adams ve Christenson (2000), kenar mahallerde yer alan ilkokul ve ortaokullarda veli-öğretmen güveni farklılıklarını inceleyerek veli ve öğretmen güveni konusundaki önceki çalışmalarına paralel olarak velilerin öğretmenlere duydukları güvenin, öğretmenlerin velilere duydukları güvenden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca, ebeveyn ve öğretmen güven düzeyinin ilkokullarda ortaokullara kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışmalarında, ebeveyn ve öğretmen arasında güven oluşturmak için en etkin yaklaşımın etkili, amaçlı ve eşzamanlı iletişim yoluyla olduğu ileri sürmüşlerdir. Byrk ve Schneider (2002) tarafından yapılan araştırmada okullarda güven oluşumunun kavramsal çerçevesini kullanarak ilişkisel güvenin özellikle ebeveyn güveni ve okulun etkililiğine uygulanmasının sonuçlarını incelemiştir. Araştırmacılar 79 okulda velilerden ve öğretmenlerden veri toplayarak, ebeveynlerin güven algılarının okulun etkililiğini belirlemede önemli katkısı olduğunu bulmuşlardır.

Alanyazında öğrenci başarısı ile öğrenci-öğretmen güveni arasında güçlü bir ilişki olduğu (Adams & Forsyth, 2009; Furrer & Skinner, 2003; Louis, 2007; Stipek, 2002; Tschannen-Moran ve ark., 2013) söylenebilir; öğrenci başarısı ile veli-öğretmen güveni arasındaki ilişki de benzer şekildedir (Adams & Christenson, 1998, 2000; Cooper, 2007).

Ebeveynlerin çocuklarının eğitim durumlarına ilişkin beklentileri ne kadar yüksek olursa, öğrencinin kendi eğitim beklentisi de o kadar yüksek olur (Hong & Ho, 2005). İş birliği içinde çalıştıklarında öğretmenler ve veliler tarafından daha yüksek güven düzeyleri gerçekleşmektedir (Tschannen-Moran, 2001). Veliler ve öğretmenler arasında ortak amaç (öğrencinin yararı gibi) ve yüksek bir güven duygusu olduğunda öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada daha etkili olabilmektedirler.

İş Birliği

Sağlık, işletme ve yönetim gibi alanlarda iş birliği sürecinin tanımları ve açıklamaları dikkate alınarak, iş birliği kavramını açıklamak gerekirse iş birliği teriminin çeşitli ortamlarda kullanılmasına dayanarak, aşağıdaki disiplinler arası tanım geliştirilebilir: İş birliği, ortak hedeflere yönelik eylemde bulunan paydaşların ortak dil ve değerlerle etkileşimidir (Fauske, 1999). Paydaş terimi, işbirlikçi eylemden çıkarı olan veya bundan etkilenecek herkesi içerir (Fauske, 2002). Eğitimde geniş anlamda paydaşlar, ebeveynleri, öğretmenleri, öğrencileri, topluluk liderlerini, okul liderlerini, bölge yöneticilerini, yasa koyucuları, kolluk görevlilerini, sosyal hizmet görevlilerini, sağlık hizmeti sağlayıcılarını ve eğitimle ilgili endişeleri veya ilgileri olan diğerlerini içerebilir (Fauske, 2006, s.197).

Eğitimde iş birliği, okulların yönetiminde hiyerarşik, bürokratik bir modelden, paydaşların karar alma süreçlerine katılımının artmasının okulları iyileştirebileceği ve özellikle öğretimsel iyileştirmeyi kolaylaştırabileceği varsayımına dayanan bir topluluk yapılandırmasına geçişi temsil eder. Eğitimde iş birliği, eğitimcilerin odağındaki yönetim anlayışı için karar verme, öğretmen ekipleri, okul danışma konseyleri, okul üniversite ortaklıkları ve kurumlar arası iş birliği bağlamında ele alınması gereken önemli bir olgudur. Ancak eğitim paydaşlarının iş birliği kavram veya süreci hakkında çok az tartışma ile ortak bir iş birliği anlayışında hemfikir oldukları söylenebilir. İşbirlikçi sürecin bu yeterince açıklanmamış anlayışı, başarısızlık potansiyeline sahiptir (Fauske, 2006, 197). Bu bakımdan eğitimde iş birliğinin önemi bütün paydaşlarca kavranmalı ve ortak bir anlayışa oturtulmalıdır.

Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) (2016; Hargreaves, 2019) TALIS araştırma raporu, “okul içinde işbirlikçi esaslı bir iklim, öğretmenlerin öz-yeterliği ve iş tatminini güçlü biçimde şekillendirir” yönünde bir anlayış ortaya koymaktadır. Daha az net olan ise iş birliğinin neye benzediği, nasıl değişebileceği, farklı iş birliği türlerinin görece faydalarının neler olduğu ve iş birliğinin ne zaman yararlı olduğu ve hatta hangi bakımlardan zararlı olabileceğidir (Hargreaves, 2019). Bu bakımdan okul kültürünün iş birliği anlayışına dayanması oldukça önemlidir.

İş Birliği Kültürü

Alanyazında iş birliğine ilişkin farklı çalışmalar olsa da ilk olarak örgüt bağlamında Chester Irving Barnard'ın 1938'de “the functions of the executive” ve 1956'da yazdığı “organization and management” isimli kitaplarda iş birliğinin örgüt bağlamında kuramsal temellerinin atıldığı söylenebilir (Barnard,1938;1956). Barnard'ın (1958,122) bu çalışmalarda örgütsel başarı için iş birliği ve uyumu sağlamanın önemine ilişkin genel durumu vurguladığı görülmektedir. Bunun yanında son dönemlerde iş birliğine yönelik, sosyal sermaye, ilişkisel güven, öğrenme toplulukları ve meslektaş ilişkileri dahil olmak üzere birçok şekilde atıfta bulunmaktadır (Barth, 2006; Bryk & Schneider, 2002; DuFour ve ark., 2008; Hord, 2008; Leana, 2011). Bu da okullarda iş birliği kültürünün artan önemine dikkat çekmektedir.

Bakıldığında Türk kültüründe, toplumsal yaşamı biçimlendiren nitelikte, iş birliği ve dayanışmayı ön plana çıkaran birçok deyim ve atasözünün olduğu görülebilir. “*Yalnız taş, duvar olmaz*” atasözü ile insanın tek başına büyük bir etki yaratamayacağını, bazı işlerin kolektif bir çalışma gerektirdiği ve başkalarıyla ilişki kurarak ve iş birliği yapmak gerektiği ifade etmektedir. Benzer şekilde “*bir elin nesi var iki elin sesi var*” atasözü ile bireyselliğin yeterli etki yaratamayacağını iş birliğinin ve yardımlaşmanın işleri kolaylaştıracağı şeklinde yorumlanmaktadır. Benzer şekilde; “*el eli yıkar, iki el yüzü*”, “*el el ile, değirmen yel ile*”, “*birlikten kuvvet doğar*”, “*yalnız öküz, çiftte koşulmaz*”, “*nerede birlik, orda dirlik*”, “*danışan yolu aşmış, danışmayanın yolu şaşmış*”, “*baş başa vermeyince taş yerinden kalkmaz*”, “*herkesin yardımlaştığı yerde işler yarım kalmaz*”, “*imece günü bulut görmeyene ne mutlu*”

şeklin çok sayıda atasözünün olduğu görülmektedir. Bu bağlamda okullarda iş birliği kültürü oluşturmanın toplumsal bir karşılığının olduğu, Türk kültüründe iş birliğinin gerekli ve önemli olduğunu gösteren sosyolojik bir anlayış varlığının, okullarda iş birliği kültürünün ve iş birliği anlayışının oluşturulmasına zemin hazırlayabileceği görülmektedir.

İş birliğine dayalı profesyonel ilişkiler, daha iyi araçlara ve daha derin güvene, daha net yapılara ve daha güçlü kültürlere, uzmanlığa ve coşkuya, ne yapacağını ve birbirleriyle nasıl birlikte olunacağını bilinmesine ihtiyaç duyar. Etkili iş birliği, öğretmenlerin kafalarını kumdan çıkarmalarını ve kumu kafalarından uzak tutmak için uzmanlığa güvenirken diğerlerinin ne yaptığını görmelerini gerektirmektedir (Hargreaves & O'Connor, 2018). Buna göre salt bir uzmanlığın, diğerlerinin iş birliği olmaksızın etkili olamayacağı ileri sürülebilir.

Gri ve ark. (2014), işbirlikçi bir kültür geliştirmenin öncüsü olan okul yapılarını etkinleştirmenin önemine odaklanan bir çalışma yürütmüşlerdir. Okul yapılarının etkinleştirilmesi ile öğretmenlerin problem çözme ve karar vermede birlikte çalışmasına yardımcı olmak için sağlanan kurallar, prosedürler ve destekler kastedilmektedir. Bu, öğretmenlere iş birliği yapmak için zaman sağlamayı, bu tartışmalarda meslektaş dayanışmasını artıracak yapıları paylaşmayı, risk almayı, öğretmen liderliğini ve kolektif problem çözmeyi teşvik eden olumlu bir ortam yaratmada müdürün desteğini içerir.

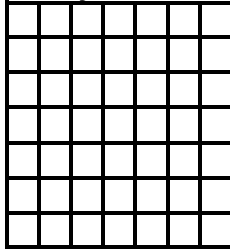
Okullarda iş görenler izolasyon anlayışından işbirlikçi bir kültüre geçecekse, okulların çalışma biçiminde bir değişiklik olmalıdır. Öğretmen iş birliğini mümkün kılan okul yapıları, öğretmenlerin uygulama hakkında konuşmasını, bilgi paylaşımını ve karar vermenin yanı sıra sürekli gelişim için öğretmenlerin ve müdürlerin zihniyetlerini değiştirmeyi, öğrencilerin öğrenmesi için kolektif sorumluluğu ve öğrenci başarısı için birbirine bağlı çalışmayı içerir (DuFour ve ark., 2008). Bu anlayış öğretmenlerin karakteristik ilişki kalıpları ve okulda beraber iş yapma şekilleri ile diğer bir ifadeyle öğretmenlik kültür biçimleri ile doğrudan ilişkilidir. Hargreaves (1998, 166) göre öğretmenlik kültürlerinin biçimi, bu kültürlerin üyeleri arasındaki karakteristik ilişki kalıplarından ve birliktelik biçimlerinden oluşur. Öğretmen kültürlerinin biçimi, öğretmenler ve meslektaşları arasındaki ilişkilerin nasıl ifade

edildiğinde anlam bulur. Aşağıda tablo 1’de Hargreaves (1998) tarafından modellenen 5 adet öğretmen kültürü biçimleri tablolaştırılarak verilmiştir.

Tablo 1

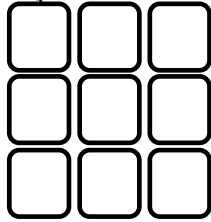
Öğretmen Kültürü Biçimleri

1. Parçalı Bireyci Kültür



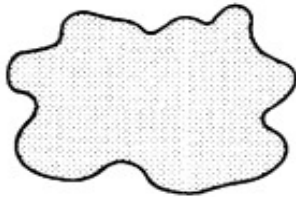
- İzolasyon
- İyileştirme eşiği
- Dış müdahaleye karşı koruma

2. Balkanlaşma



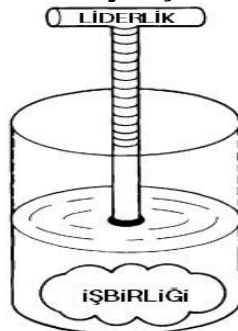
- Şehir devletleri
- Tutarsızlıklar
- Belirli bir gruba bağlı sadakatler ve kimlikler
- Bütün, parçalarının toplamından küçüktür

3. İş birliği Kültürü



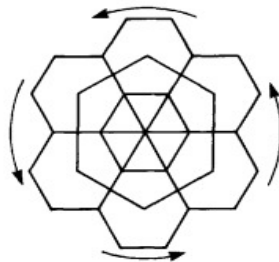
- Paylaşma, güven, destek
- Günlük işlerin odağı
- "Aile" yapısı babacan/anneci liderliği içerebilir
- Ortak çalışma
- Sürekli gelişme

4. Mesleki Dayanışma Kültürü



- Meslektaş dayanışması yaratma stratejisi
- Ayrıca onu tasarlamak ve kontrol etmek için strateji
- İdari prosedür
- Güvenli simülasyon
- Arzuyu bastırabilen bir cihaz

5. Hareketli Mozaik Kültürü



- Belirsiz sınırlar
- Çakışan kategoriler ve üyelik
- Esnek, dinamik, duyarlı
- Ayrıca belirsiz, savunmasız, tartışmalı

Kaynak: Hargreaves., A. (1998, 238). Changing Teachers, Changing Times Teachers' Work And Culture İn The Postmodern Age.

Tablo 1’de Hargreaves (1998, 238) tarafından öne sürülen yapıda, öğretmenlerin okullarda benimsediği 5 kültür biçimi yer almaktadır. Bunlar sırasıyla bireyci, balkanlaşmış, iş birliği, mesleki dayanışma ve mozaik kültürü şeklinde sıralanabilir. Bunlara aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Bireyci Kültür. Okul gelişimi, personel gelişimi ve eğitimde değişim alanlarında temel engellerden biri, bireyciliktir. Bireyci kültürü benimseyen anlayış, okulda oluşan misyonun ve vizyonun temel amacına ve üzerine kurulduğu ilkelere meydan okur. Öğretmen bireyciliği, izolasyon ve yaygın olarak mesleki gelişim, değişimin uygulanması ve ortak eğitim hedeflerinin geliştirilmesine yönelik önemli tehditler veya engeller olarak algılanmaktadır. Pek çok iyileştirme ve reform çabasına rağmen, öğretmen kültüründe bireycilik hakimdir (Hargreaves, 1998, s.164,167) Alanyazında bireycilik, çekingencilik, savunmacılık ve kaygı ile ilişkilendirilse de (Hargreaves, 1998, s.167), Lortie, bireyciliği, öğretmenleri kendi öğretim stillerini ve stratejilerini oluştururken ortodoks doktrinlerle ve öğrenci olarak kendi geçmiş deneyimlerine güvenmeye yönlendiren belirsizlik ve kaygı nitelikleriyle ilişkilendirmektedir (Lortie 1975, s.210).

Balkanlaşma. Balkanlaşma en basit haliyle daha küçük gruplar halinde çalışmak ve yaşamak anlamına gelmektedir. Bir okuldaki öğretmenlerin klikleşmesi, mezhepsel, dini, ideolojik ya da sendikal vb. anlamda küçük gruplar haline gelmeleri ve kendilerine benzemeyenleri içine almamaları durum şeklinde oluşan küçük gruplar olarak ifade edilebilir. Balkanlaşmanın panzehiri bireycilik ya da tüm gruba bağlılık olarak düşünülebilir. Hargreaves’e (1998, s.167) göre öğretmenler ve diğer gruplar arasında balkanlaşmış kültürler karakteristik biçimde, dört niteliğe sahiptir. Bunlar; düşük geçirgenlik, yüksek kalıcılık, kişisel kimlik ve siyasi görünüm şeklinde ifade edilebilir. Balkanlaşma ile ortaya çıkan kliklerin menfaat ve çıkar ilişkileri ekseninde yönetimi ve yönetsel kararları olumsuz yönde engelleyici tutumların odağı olarak hizipleşmeye varma potansiyeline sahiptir.

Balkanlaşmış kültürlerde, alt gruplar birbirinden güçlü bir şekilde yalıtılmıştır. Çoklu grup üyeliği yaygın değildir. Balkanlaşmış öğretmenler, ağırlıklı olarak ve belki de münhasıran, diğerlerinden daha fazla bir gruba aittir. Bu bağlamda geçirgenlik düşüktür.

Balkanlaşmayı oluşturan alt gruplar bir kez kurulduktan sonra, üyelikleriyle birlikte, zaman içinde güçlü bir kalıcılığa sahip olma eğilimindedir. Balkanlaşmış öğretmen kültürlerinde, birkaç öğretmen yıldan yıla gruplar arasında hareket eder. Alt grup kategorileri ve öğretmenlerin bunlara üyelikleri nispeten sabit kalır. Öğretmenler kendilerini yalnızca genel olarak öğretmen olarak değil, özellikle ilköğretim öğretmenleri, kimya öğretmenleri veya özel eğitim öğretmenleri olarak görmeye başlarlar (Hargreaves 1998, s.213-214). Bu durum öğretimsel hedef ve amaçlar için oldukça önemli ve işlevsel olan “zümre” anlayışlı gruplardan tamamen farklıdır.

Balkanlaşmış kültürlerde kişisel kimlik geliştirme yaygın olarak görülen bir özelliktir. Burada insanlar özellikle çalışma hayatlarının çoğunun içinde yer aldığı ve onunla tanımlandığı alt topluluklara bağlanır. Eğitimde bu durum genellikle, öğretmenlerin kendi okul sosyalleşmesi, üniversite eğitimleri ve ortaöğretim öğretmenlerinin özellikle tercih ettikleri derslerle özdeşleşmeleri ve dünyayı bu derslerin bakış açısından görmeyi öğrendikleri öğretmen hazırlığı yoluyla gelir. Öğretmen hazırlığının farklı aşamalara veya uzmanlık panellerine ayrılmasıyla birlikte yapısı, öğretmenlerin kendilerini sırasıyla ilköğretim öğretmenleri, ortaokul öğretmenleri veya ortaöğretim öğretmenleri olarak tanımlamalarına da yol açar (Goodson, 1983). Kısaca belirli alt gruplardan biriyle olan yüksek özdeşleşme, alt grubun davranış ve düşünüş biçiminin kemikleşmesine neden olup grubun dışında kalan diğer alt grup ya da bireylerle empati ve iş birliği yapma kapasitesini zayıflattığı ifade edilebilir. Son olarak, balkanlaşmış kültürlerin siyasi bir görünümü vardır. Öğretmen alt kültürleri sadece kimlik ve anlam kaynakları değildir. Onlar aynı zamanda kişisel çıkar depolarıdır. Terfi, statü ve kaynaklar sıklıkla öğretmen alt kültürlerine üyelik yoluyla dağıtılır ve gerçekleştirilir. Bu mallar eşit olarak dağıtılmaz ve farklı alt kültürler tarafından eşit şartlarda tartışılmaz. Bazı derslerin öğretmenleri diğerlerinin öğretmenlerinden daha fazla statü ve ödül alma eğilimindedir. Balkanlaşmış kültürlerde kazananlar ve kaybedenler vardır. Şikâyet ve açgözlülüğün varlığı söz konusudur. Açık veya gizli olsunlar, bu tür kültürlerdeki güç ve kişisel çıkar dinamikleri, öğretmenlerin bir topluluk olarak nasıl davrandıklarının ana belirleyicileridir (Ball, 1987).

Balkanlaşmada beliren yapılar formal görünümlü olsalar da informal yapı ve süreçlerden beslenen ve çoğunlukla gizli ajandalar barındıran yapılardır.

İş Birliği Kültürü. İşbirlikçi kültürlerde, öğretmenler ve meslektaşları arasındaki işbirlikçi çalışma ilişki biçimleri; 1. spontane, 2. gönüllü, 3. geliştirme odaklı, 4. öngörülmeleyen ve son olarak 5. zaman ve uzayda yaygın şekilde ifade edilir (Hargreaves,1998, 192,193).

1. **Spontane.** Öncelikle bir sosyal grup olarak öğretmenlerin kendilerinden ortaya çıkarlar. Her ne kadar okul yönetiminden ve idari düzenlemelerden tamamen arınık değilse de işbirlikçi çalışma ilişkileri, öğretim topluluğunun kendisinden gelişir ve onun aracılığıyla sürdürülür.
2. **Gönüllü.** İş birliğine dayalı iş ilişkileri, idari kısıtlama veya zorlamadan değil, öğretmenler arasında deneyim, eğilim veya birlikte çalışmanın hem keyifli hem de üretken olduğuna dair zorlayıcı olmayan iknadan kaynaklı olarak algılanan değerlerinden kaynaklanmaktadır.
3. **Geliştirme odaklı.** İşbirlikçi kültürlerde, öğretmenler öncelikle kendi girişimlerini geliştirmek veya kendilerinin taahhüt ettikleri dışarıdan desteklenen veya zorunlu kılınan girişimler üzerinde çalışmak için birlikte çalışırlar. İşbirlikçi kültürlerde öğretmenler, başkalarının amaçlarını uygulamak için bir araya gelmek yerine, çoğunlukla birlikte çalışmak için görevleri ve amaçları belirlerler. Burada öğretmenler, değişime tepki veren, değişimi başlatan ya da değişimi daha fazla besleyen insanlardır. Dış görevlere yanıt vermeleri gerektiğinde, bunu seçici bir şekilde yaparlar ve bir topluluk olarak mesleki güvenlerine ve takdire bağlı yargılarına dayanırlar.
4. **Öngörülemez.** Amaç ve programla ilgili kararların çoğunun okul bölgesinde veya il/bölge/ulusal düzeyde merkezileştirildiği uygulamalara dönük sistemlerde uygulamaların sonuçları belirsiz ve tahmin edilemez durumdadır. Bu nedenle, genel olarak, işbirlikçi kültürler, müfredat ve değerlendirme ile ilgili kararların oldukça merkezi olduğu okul sistemleriyle uyumsuzdur. İşbirlikçi kültürlerin

geliştirilmesine yardımcı olmak isteyen yöneticiler için zorluk, insan ilişkilerinde değil, politik kontrolde bir zorluk olabilir.

5. Zaman ve uzayda yaygın. İşbirlikçi kültürlerde, birlikte çalışmak, genellikle belirlenmiş bir yerde, belirlenmiş bir zamanda, idari olarak belirlenebilecek planlanmış bir faaliyet değildir (düzenli bir planlama oturumu gibi). Planlanmış toplantılar ve planlama oturumları işbirlikçi kültürlerin bir parçasını oluşturabilir, ancak birlikte çalışma düzenlemelerine hâkim değildir. İşbirlikçi kültürlerde, öğretmenlerin birlikte çalışma biçimlerinin çoğu, neredeyse fark edilmeyen, kısa ama sık rastlanan gayri resmi karşılaşmalardır. Bu, sözler ve bakışlar, övgüler ve onaylamalar, yeni fikirler hakkında öneriler, yeni iş birimleri hakkında resmi olmayan tartışmalar, sorunların paylaşılması veya velilerle bir araya gelinmesi şeklinde olabilir. İşbirlikçi kültürler, bu anlamda, açık veya sıkı bir şekilde düzenlenmemiştir. Bunlar, öğretmenin okuldaki çalışma yaşamının işleyiş biçiminin temelini oluşturur.

Yapılandırılmış Meslektaş Dayanışması Kültürü. Yapılandırılmış meslektaş dayanışması, öğretmenler arasında idari olarak düzenlenmiş ve öngörülebilir biçimlerde insan birlikteliğinin işbirlikçi ilkelerini yeniden oluşturmaktadır. Yapılandırılmış meslektaş dayanışmasında, öğretmenler arasında iş birliği gönüllü değil zorunludur ve belirli bir zaman ve mekân içinde sınırlı ve sabit; geliştirme odaklı olmaktan ziyade uygulama odaklı ve sonuçlarında tahmin edilemez olmaktan ziyade tahmin edilebilir olmayı gerektirmektedir. Bu bağlamda iş birliği kültüründe var olan doğal yapıya kıyasla idari dayatmalarla kontrol altında tutulan, süreçten ziyade sonuç odaklı zorunlu bir iş birliği söz konusudur.

Esneklik toleransına sahip olamayan yapılandırılmış meslektaş dayanışmasında verimsizlik mevcuttur. Öğretmenlerin gerektiği zaman toplantı yapmaları yerine, görüşülecek ve tartışacak bir husus olmadığında toplantı yapmaları veya uygun ortaklarla çalışmamaları başlıca sorunlardır. Bu bağlamda, yapmacık meslektaş dayanışması olarak adlandırılabilen bu güvenli öğretmen iş birliği simülasyonunun üzücü yanı, öğretmenleri

aldatması değil, öğretmenleri küçük düşürmesi, işleri geciktirmesi ve dikkatleri dağıtmasıdır. Zorunlu meslektaş dayanışmasının esnek olmaması, programların belirli okul ve sınıf ortamlarının amaçlarına ve pratikliklerine göre ayarlanmasını zorlaştırmaktadır. Öğretmenlerin profesyonelliğini ve onu oluşturan isteğe bağlı eylemliliği geçersiz kılmaktadır. Öğretmenlerin çabalarını ve enerjilerini, çalıştıkları ortamlar için esnek olmayan ve uygun olmayan yönetsel taleplere angaje edilmiş göstermelik bir uyum sağlamaya yönlendirir (Hargreaves, 1998, 208). Yapılandırılmış meslektaş dayanışmasının özellikleri aşağıdaki gibidir (Hargreaves,1998, s.195-196):

1. **İdari olarak düzenlenmiştir.** Tasarlanmış meslektaş dayanışması, öğretmenlerin inisiyatifine dayalı ve kendiliğinden gelişmez, öğretmenlerin bir araya gelmesini ve birlikte çalışmasını gerektiren idari bir dayatmadır.
2. **Zorunludur.** Bu nedenle, yapılandırılmış meslektaş dayanışması, zorunlu akran koçluğu, takım öğretimi ve işbirlikçi planlama düzenlemelerinde olduğu gibi birlikte çalışmayı bir zorunluluk haline getirir. Yapılandırılmış meslektaş dayanışması, bireysellik veya yalnızlık konusunda müsamahaya sahip değildir. Zorlama doğrudan olabilir veya ilişkili terfi vaatleri veya örneğin öğretmenlerin diğer tercih edilen projeleri için desteğin geri çekilmesine ilişkin örtülü tehditler şeklinde dolaylı olabilir.
3. **Uygulama odaklıdır.** Yapılandırılmış meslektaş dayanışması koşulları altında, öğretmenlerin, uygulamaya yönelik, diğerlerinin (doğrudan müdürün veya başöğretmenin veya dolaylı olarak okul bölgesinin veya Bakanlığın yetkililerinin) birlikte çalışmasını gerektirir veya öğretmenler bu yönde "ikna edilir". Sözü edilen uygulamalar bir ulusal müfredat, hızlandırılmış öğrenme programları veya işbirlikli öğrenme stratejileri şeklinde alabilir. Burada, meslektaşlar arası iş birliği, idari iş birliği ile yakından bağlantılıdır.
4. **Zaman ve mekânda sabittir.** Yapılandırılmış meslektaş dayanışması, belirli yerlerde belirli zamanlarda gerçekleşir. Bu, idarenin düzenlemesinin bir parçasıdır. Örneğin, akran koçluğu seansları, hazırlık zamanındaki işbirlikçi planlama

toplantıları ve mentor toplantıları tek başına öğretmenlerin ortak çalışma ilişkilerini oluşturduğunda, bunlar bir araya gelerek iş birliğini sağlamaya çalışmak anlamına gelir.

5. Tahmin edilebilirdir. Yapılandırılmış meslektaş dayanışması, sonuçları bakımından nispeten yüksek tahmin edilebilirliğe sahip olacak şekilde tasarlanmıştır. Bu, elbette garanti edilememekte ve yapılandırılmış meslektaş dayanışmasının sonuçlarında bazen sapmalar da olabilmektedir. Ancak amaçları üzerindeki kontrol ve zaman-mekân düzenlenmesi, öğretmen meslektaş dayanışmasının ve sonuçlarının öngörülebilirliğini artırmak için tasarlanmaktadır. Yapılandırılmış meslektaş dayanışması, bu açılarından, iş birliğinin güvenli bir yönetim simülasyonudur. Öğretmenler tarafından doğal akışta oluşturulan iş birliğinin öngörüleemeyen ve kontrol edilmesi zor biçimleri, yerini yöneticiler tarafından tasarlanan, kapsamı oluşturulan ve uydurulan iş birliği biçimlerine bırakmaktadır.

İşbirlikçi kültürler, birbirlerinin uygulamalarına, bakış açılarına ve varsayımlarına meydan okumadan kaynakları, materyalleri ve fikirleri paylaşma iklimine sahiptir. Bu iklimde daha güvenli etkinliklere odaklanan öğretmenlerle veya yaptıkları şeyin değeri, amacı ve sonuçları üzerinde düşünmeden oldukça gündelik bir tarzda birlikte çalışma birimlerini planlamaya odaklanan öğretmenler söz konusudur. İşbirlikçi kültürler, bu durumlarda, rahat ve kayıtsız kültürlere dönüşebilir. Meslektaş dayanışması ise uyumluluğa indirgenebilir. Ancak en titiz, sağlam (ve biraz daha nadir) biçimlerinde, işbirlikçi kültürler, sürekli iyileştirme arayışı içinde daha iyi alternatifler arayarak, uygulamayı eleştirel olarak genişleten yollarla ortak çalışmaya, karşılıklı gözleme ve odaklanmış yansıtıcı araştırmaya kadar everilebilmektedir. Bu durumlarda, işbirlikçi kültürler rahat, kayıtsız ve politik olarak sakin değildirler. Bunun yerine, yenilik ve reformun taşıyıcıları ile bilgili ve iddialı bir şekilde etkileşim kurabilen öğretmen topluluklarında kolektif güç ve güven inşa edebilirler. Hangi yeniliklerin benimseneceğini, hangilerinin uyarlanacağını ve hangilerine direnileceğini veya hangilerinin görmezden gelineceğini,

amaçlarına ve koşullarına en uygun şekilde seçme konusunda yetenekli ve isteklidirler (Hargreaves, 1998).

Hareketli Mozaik Kültürü. Hargreaves (1998) yukardaki dört kültürün (bireyci, balkanlaşmış, iş birliği ve yapılandırılmış meslektaş dayanışması) örgütlerde varlığını devam ettirdiğini, mozaik kültürün ise postmodern düzende örgütler için önerilebilecek bir kültür olduğunu ifade etmektedir. Hareketli mozaik, okul içinde ve ötesinde ağlar, ortaklıklar ve ittifaklar aracılığıyla güçlü, dinamik ve değişken iş birliği biçimlerini teşvik etmektedir. Bunlar bazen uzlaşıya dayalıdır, bazen de çatışmaya dayalıdır, çünkü hareketli mozaikte çatışma, değişim sürecinin gerekli bir parçası olarak görülmektedir. Hareketli mozaikğin örtüşen yapısal takımları (departman ve okul geliştirme ekipleri gibi) ve bunların örtüşen üyelikleri vardır. Burada hem ekipler, takımlar hem de üyeleri koşullar gerektirdiğinde zaman içinde değişebilmektedir. Hareketli mozaik soyut bir kavram değil, işleyen bir gerçekliktir ve sadece örgütsel yaşama özgü de değildir. Bu kültür post-modern dünyanın zorluklarına daha uygun olabilecek öğretmen kültürünün yeni ortaya çıkan beşinci disiplini için temel sağlayabilir.

Okulda İş Birliği

İş birliğinin yaygın şekilde örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde önemli bir etkiye sahip olması nedeniyle okullarda kişiler arası iş birliğine önem vermek bir zorunluluk haline almıştır (Gajda & Koliba, 2007). Okullar, bütün öğrencilerin istenilen bilgi ve becerilere ulaşmalarını sağlama yönündeki varlık amacının ve haliyle öğrencilerin geleceğinin kendi başarılarına bağlı olduğunun farkında olmalıdır. İstenen öğrenci başarısına ulaşmak için okul çalışanları birbirlerinden izole olarak çalışmaktan ziyade işbirlikçi şekilde çalışmak zorundadırlar (Gajda & Koliba, 2007). Okullar karşılaştıkları problemleri çözmek için birlikte çalışmanın önemini farkında olmalıdırlar (Connolly & James, 2006). Bu bağlamda temel ve alt bileşenlerinin insan olduğu ender örgütlerden biri olarak okullar, insanın sosyal bir varlık olmasının tabii doğurgusu olarak iş birliğine ihtiyaç duyan yapılar olduğu söylenebilir.

İş birliği, evrensel bir amaç için farklı aracılara (okullar, aileler ve topluluk) bir araya getirerek ve eğitim misyonunda kolektif sahipliği teşvik ederek eşzamanlı ilişkiler oluşturabilen bir uygulamadır (Tschannen-Moran, 2001). İş birliğinin oluşması için bazı koşulların olması gerektiği görülebilmektedir. Vosler-Hunter (1989) iş birliği fikrini beş temel iş birliği unsuru üzerinden açıklamaktadır. Bunlar; karşılıklı saygı, beceri ve bilgi, dürüst ve net iletişim, açık ve çift yönlü bilgi paylaşımı, karşılıklı olarak kabul edilen hedefler ve ortak planlama ve karar verme şeklindedir.

İş birliği, karmaşık toplumsal sorunları ele alma ve temel örgütsel sonuçlara başarılı bir şekilde ulaşma şansının öngörüldüğü bir araç olarak yaygın bir şekilde kabul edilmektedir (Austin, 2000; Hesselbein & Whitehead, 2000). Bu nedenle, kişilerarası iş birliğinin değerlendirilmesi, okullar (Gajda, 2006), kâr amacı gütmeyen kuruluşlar (Bailey & Koney, 2000), işletmeler (Attwood ve ark., 2003), kanun yapıcılar (Elliot ve ark., 1998), hükümetler (Korton, 2001) ve kamu-özel ortaklıkları (Agranoff & McGuire, 2003) dahil olmak üzere tüm karmaşık kuruluşlar için bir zorunluluk haline gelmiştir.

Okul ortamında öğretmen iş birliği, Little (1990) tarafından inceleme ve eleştiriye açık bir güven ortamında iki veya daha fazla öğretmen arasında yapılan çalışma olarak tanımlanmaktadır. Little, dört iş birliği seviyesi olduğunu öne sürmektedir. Bu seviyelere kısaca değinmek gerekirse: 1) hikâye anlatma ve fikirleri tarama: birbirleriyle konuşan öğretmenlere atıfta bulunur; 2) yardım ve destek: birbirlerine yardım eden ve tavsiye veren öğretmenler; 3) paylaşım: "işbirlikçi kültürlerde" oluşur ve kaynakların ve malzemelerin paylaşımını içerir; 4) ortak çalışma: öğretmenlerin birbirleriyle materyal ve ders geliştirmesi, sınıflara birlikte öğretmesi, birbirlerinin sınıflarını ziyaret etmesi ve geri bildirimde bulunması.

İş birliği hemen hemen tüm sektörlerde bir zorunluluk olarak görülse de ortak çalışmanın öğrenci öğrenimini desteklemedeki rolü, kurum içi ve kurumlar arası iş birliğinin incelenmesi ile ilgili olarak değerlendirme uygulamalarını ilerletmek için ayrıca yararlı ve önemlidir. Bu bakımdan iş birliği, neredeyse evrensel olarak okul reformunun temel bir unsuru olarak değerlendirilmektedir. Çoğu devlet okulu sisteminin göreceli tekdüzeliği ve okul sistemleri içinde mesleki gelişime ve stratejik planlamaya gösterilen ilgi, iş birliği teorisini

geliştirmek, iyileştirmek ve uygulamak için kullanmak isteyen değerlendiriciler için geniş fırsatlar sağlar (Gajda & Koliba, 2007). Bu çalışma, iş birliği teorisinin okullara ve okul eğitimine uygulanmasına odaklansa da burada teorik olarak sunulan araçlar okul dışındaki diğer ortamlar için de geçerlidir.

Araştırmalar, tüm öğrencilerde akademik başarıyı etkili bir şekilde teşvik eden liseler inşa etmede anahtar faktörün, destekleyici ve olumlu öğrenme kültürlerinin oluşturulması olduğunu göstermektedir (Goldring ve ark., 2009). Alanyazın incelendiğinde, bu tür kültürleri karakterize eden birkaç kurucu unsur arasında iş birliği olgusu da kolayca görülebilir. Sözü edilen kurucu unsurlardan birincisi olarak öğrenme kültürleri, okuldaki yetişkinler (örneğin öğretmenler, rehberlik danışmanları ve yöneticiler) arasında sık ve öğretim odaklı iş birliğini teşvik eder (Leithwood ve ark., 1998; Louis & Marks, 1998). İkincisi, öğrenme kültürleri yerinde olan okullar, iş birliğini kolaylaştıran okul yapılarının oluşturulması ve zaman içinde destekleyici kaynakların sağlanması yoluyla bu tür kültürlerin gelişimini ve sürdürülmesini destekler (Cohen ve ark., 2009; Riehl ve Sipple, 1996). Son olarak, öğrenme kültürleri, öğrenciler arasında yüksek derecede akademik odak ve iş birliği ile biraraya gelmiş topluluklar yaratma (Murphy, 2010) potansiyeline sahiptir.

Barott ve Raybould'un (1998) okulları işbirlikçi örgütlere dönüştürmeye ilişkin açıklamalarına bakıldığında hem örgüt içinde hem de öğretmenler arasında iş birliğini tanımlayan bazı özellikler olduğu görülmektedir. Okulları daha işbirlikçi kuruluşlara dönüştürmeye çalışırken, insanlardan bilgi paylaşmaları, karar vermeleri, birlikte çalışmalarını veya iş birliği yapmaları istenmelidir. Bunun yanında çalışanların ilişki kalıplarını değiştirmeleri gerektiği, böylelikle birbirine olan bağlılığın artacağı ifade edilmektedir (1998, s.29). Okullar bağlamında düşünüldüğünde; paydaşlar arasında bilgi paylaşımı, ortak (akılla) kararlar alma, ortaklaşa planlama ve problemler çözme iş birliği uygulamalarının temelini oluşturduğu söylenebilir.

Araştırmalar, iş birliğinin öğrenci öğrenmesi ve başarısının iyileşmesi dahil olmak üzere öğrenci odaklı çıktılar üzerinde güçlü etkilerinin olduğunu göstermektedir (Goddard ve ark., 2007; Kanold ve ark., 2008; Ronfeldt ve ark., 2015). Bu bağlamda iş birliği, bir okuldaki

öğretmenler arasında bilginin yayılmasına, öğretmenler arasında bir sinerji yaratarak öğrencilere verilen eğitime yüksek bir değer katma potansiyeline sahiptir. Goddard ve arkadaşlarına göre (2007) öğrencilerin daha yüksek düzeyde öğretmen iş birliği ile karakterize edilen okullara gitmeleri, matematik ve okuma testlerinde daha iyi performans gösterdiklerine ve bunun da sürdürülebilir okul başarısı için önemli olduğuna işaret etmektedir. Jackson ve Bruegmann (2009) yaptıkları araştırmada ise küçük öğretmen grupları arasında meslektaş öğreniminin zaman içinde öğrenci başarısının en güçlü yordayıcılarından birisi olduğunu raporlaştırmışlardır. Bu araştırmacılara göre öğrenci test puanı kazanımlarıyla ölçülen bir öğrenmenin “katma değerli” etkilerinin yüzde 20’si paylaşılan uzmanlığa atfedilebilir (Jackson & Bruegmann, 2009). Bu sonuçlar öğretmenleri temelde güçlendiren ve geliştiren şeyin meslektaş iş birliği olduğunu, öğrencilerin öğretmenler arasında oluşan iş birliği ile daha nitelikli bir eğitim aldıkları ifade edilebilir.

Alanyazında iş birliği çalışmalarına bakıldığında okullarda iş birliğinin yanında, müdürlerle öğretmenlerin, öğretmenlerle meslektaşların ve okullarla velilerin iş birliği ilişkileri açısından incelendiği görülmektedir. Müdürlerle öğretmenlerin iş birliği etkileri üzerine önemli bulgular olmasının yanında, son dönemlerde öğretmenlerin iş birliği ilişkileri üzerinde çok fazla araştırmanın olduğu görülmektedir. Çok sınırlı olsa da velilerle iş birliği ve veli katılımı konusunun da çalışıldığı gözlenmektedir.

Müdür Paydaş İş Birliği

Okul müdürleri, bir vizyon oluşturmada ve özünde tüm öğrenciler ve eğitimciler için gelişmiş öğrenme sistemleri olan bir iş birliği kültürünü desteklemede kritik bir rol oynamaktadır. Bu vizyon ve destek olmadığında, işbirlikçi ekip ve ekip çalışmaları anlam bulmakta zorlanır (Hallam ve ark., 2014, s.166). Bu bağlamda öğrenci çıktılarını iyileştirmek, okullarda işbirlikçi bir kültür oluşturmak, öğretmenleri izolasyon ve konfor alanları dışına çıkmak ve meslektaşlarıyla daha işbirlikçi hale gelmeleri için yönlendirmek önemlidir.

Alanyazına bakıldığında işbirlikçi bir kültürün bir takım kritik yönlerinin olduğu vurgulanmaktadır. Bunlar, iş birliği zamanı, işbirlikçi gruplar için prosedürler ve normlar

belirleme, öğretmenleri güçlendirme ve liderliği paylaşma gibi okul yapılarını etkinleştirmeyi içerir (Cherkowski, 2016; Cranston, 2009; DuFour ve ark., 2008; Gray, 2016). Okul müdürü, örgüt içinde bu yapıları oluşturarak, kaynaklar sağlayarak, iş birliğini modelleyerek, ilişkiler kurarak ve öğretmenlerle ve öğretmenler arasında güven inşa ederek bu işbirlikçi kültürü yaratmada liderlik yapar.

Örgüt içindeki güven, açıklık ve iletişim miktarı, liderin ne kadar işbirlikçi olarak algılandığına bağlıdır. Bu bağlamda işbirlikçi liderler güvene dayalı ilişkiler ortaya çıkarır. Kaliteli ilişkiler, takipçilerin ve liderlerin engelleri aşmasını ve grup etkinliğini geliştirmesini sağlar (Bayraktar & Jiménez, 2020; Li & Liu, 2020; Lyons, 2019).

Etkili okullardaki müdürler, öğretmenlerin algılarına değer verir ve okulların karşılaştıkları problemlerin çözümünde öğretmenlerin becerilerinden yararlanırlar (Leithwood & Steinbach, 1995 Akt: Tschannen-Moran, 2001). Müdürler okuldaki önemli kararları öğretmenlerle iş birliği yaparak almaları halinde, kararların öğretmenler tarafından kabul edilmesi ve uygulanma olasılığı yüksek olmaktadır (Tschannen-Moran, 1998). Fakat iş birliğinin zaman ve enerji bakımından maliyetli olabilmesi ve potansiyel faydalarının gerçekleşme garantisinin olmaması nedeniyle etkili şekilde planlanması gerekmektedir (Tschannen-Moran, 2001). İş birliğinin faydalı olabilmesi için müdürlerin, öğretmenlerin bilgi ve uzmanlığının eğitimsel faaliyetler üzerinde etkili olduğunu algılamaları ve öğretmenlerle ilgili konulara ilişkin kararlarda öğretmenleri de kapsayan süreci, dikkatli şekilde yapılandırmaları gerekmektedir (Tschannen-Moran, 2001).

TALIS (2018) raporuna göre okul yöneticilerinin öğretmenlerin gelişimlerini destekleme ve öğretmenler arasında iş birliğini artırma gibi görevleri bulunmaktadır. Bu, okulun yönetim süreçleri açısından önem taşır. Okul yöneticilerinin bu konudaki mesleki gelişim ihtiyaçları, farklı düzeylerde olabilmektedir. Türkiye’de belirlenen alanlarda orta ve yüksek düzeyde mesleki gelişime ihtiyaç duyan yöneticilerin oranının %30-50 arasında farklılık gösterdiği görülmektedir (Ceylan ve ark., 2020). Bu bağlamda okul yöneticilerin başta öğretmenler olmak üzere eğitimin tüm paydaşları arasında iş birliği geliştirmeleri

konusunda yeterli donanımı kazanmaları kolektif bir iş olan eğitim gelişimi için oldukça önemlidir. Bu konuda politika yapıcılara önemli sorumluluklar düşmektedir.

Öğretmen Meslektaş İş Birliği

Öğretmen iş birliğinin, okulların gelişimi sürecinin önemli bir parametresi olduğu söylenebilir. Öğretmenler arasındaki iş birliği tarih boyunca neredeyse hiçbir zaman normal olamamıştır (Sarason, 1996). Zira öğretmenler üniversite eğitimleri esnasında paydaşlar arasında iş birliğine ilişkin kayda değer bir eğitim almamaktadırlar. Rosenholtz (1989) izolasyonun, öğretmeye veya var olan becerileri geliştirme odaklı öğrenmeye en büyük engel olduğunu ifade etmektedir (1989). Bu nedenle öğretmenler izolasyonun aksine meslektaşları ile kurduğu ilişkilerde, öğretmenlerin bilgi, uygulama ve mesleki öğrenmelerinin değişmesinde ve gelişmesinde çok önemli bir rol üstlenmelidirler (Nias, 2005). Bu bağlamda okulun sosyal sistemi içinde öğretim hedeflerine başarılı bir şekilde ulaşması, öğretmenlerin büyük ölçüde diğer okul paydaşlarıyla etkileşimlerine bağlıdır (Hedges & Schneider, 2005; Little, 1990). Bunun yanında eğitimdeki son reform çabaları öğretmen iş birliğinin artırılmasına vurgu yapmaktadır (Brownell ve ark., 1997). Aslında, araştırmacılar tarafında iş birliği sıklıkla savunulmaktadır, ancak etkilerinin çok fazla incelendiği söylenemez (Goddard ve ark., 2007). Bunun yanında bazı araştırmalara bakıldığında, iyileştirilmiş yeterlik (Shachar & Shmuelevitz, 1997), öğretime karşı daha olumlu tutumlar (Brownell ve ark., 1997) ve daha yüksek güven seviyeleri (Tschannen-Moran, 2001) dâhil olmak üzere birçok çalışma öğretmenler için iş birliğinin olumlu sonuçlarını ortaya koymaktadır.

West (1990), "eğitimsel iş birliğinin etkileşimli bir planlama veya iki veya daha fazla ekip üyesini içeren problem çözme süreci" olduğunu belirtmiştir (s. 29). Bu tanım, işbirlikçi etkileşimin bir parçası olarak iki belirli eylem veya davranışı (planlama ve problem çözme) içermesi ve işbirlikçi bir grup için minimum olarak iki tarafı belirlemesi durumuna netlik kazandırır. Sawyer ve Rimm-Kaufman (2007) öğretmen iş birliğinin benzer bir tanımını sunmuş ve öğretmen iş birliğinde "bir etkileşimin iş birliği olarak kabul edilebilmesi için problem çözme veya planlama yapılması gerektiğini" belirtmiştir (213). Bununla birlikte, problem çözme ve planlama, öğretmen iş birliğinin tek özelliği değildir. Vangrieken ve ark.

(2015) göre paylaşım, önemli iş birliği davranışlarından biridir (2015). Alanyazında vurgulanan iş birliğine ilişkin tanımlar ve iş birliği uygulamalarının ortak unsurları dikkate alındığında, öğretmen iş birliği için, en az iki veya daha fazla öğretmeni, bilgi ve malumat paylaşarak, planlama ve problem çözüme gibi etkileşimlerde buldukları birbirine bağlı bir ilişki biçimi şeklinde bir ortak tanıma ulaşmak mümkündür.

Alanyazın incelendiğinde araştırmacılar, iş birliğinin öğretme ve öğrenmeyi iyileştirme olasılığını tartıştıkları (Goddard & Heron, 2001; Pounder, 1998) görülmektedir. Hausman ve Goldring (2001, 44) öğretmenlerin okullardaki herhangi bir anlamlı değişikliğin merkezinde olmaları gerektiğini vurgulamaktadırlar. Goddard ve ark. (2007) ise öğretmenler ne kadar çok iş birliği içinde olursa, kullandıkları yöntemleri, öğretme ve öğrenme süreçleri ve bu süreçler hakkında bilgili bir şekilde sohbet edebilme olanağı edinecekleri ve böylece öğretimlerini geliştirme olanağı bulacaklarını ifade etmektedir. Bununla birlikte, “hangi işbirlikçi öğretim uygulamalarının öğrenci öğrenimini iyileştirmeye yol açtığını gösteren çok fazla kanıtımız olmadığı” da (Evans-Stout, 1998, s.124), ifade edilmektedir.

Etkili iş birliği, öğrenci öğrenimini olumlu yönde etkileyen işbirlikçi profesyonel ilişkilere, daha iyi araçlara ve daha derin güvene, daha net yapılara ve daha güçlü kültürlere, uzmanlığa ve coşkuya, ne yapacağını ve birbirleriyle nasıl birlikte olunacağını bilmeye (hem sağlamlığa hem de dayanışmaya) ihtiyaç duyar (Hargreaves & O'Connor, 2018). Böyle bir iş birliğine dayalı profesyonellik, Little'ın (1990) titizlik, diyalog, uzmanlık ve açık ve dürüst geribildirim içeren “ortak çalışma” olarak ifade ettiği şeyi gerektirir.

Hausman ve Goldring, okulları, diğer yapıların yanı sıra, artan meslektaşlık dayanışması ve iş birliği ile karakterize edilen potansiyel toplumsal örgütler olarak görmektedir (2001, s.31). Okullar, yapısı gereği bir takım formel (resmi-zorunlu) ve informal (doğal-gönüllü) iş birliği fırsatları sunmaktadır. Öğretmenler iş birliği olanağı buldukları ortamlarda yaptıkları mesleki çalışmaları hakkında daha sık konuştuğunda ve paylaştığında (örneğin sene başı/sonu ya da ara tatil planlama dönemlerinde ya da zümre/şube toplantılarında) iş birliği gerçekleştirilebilir. Bunun yanında öğretmenler odası, nöbet esnasında koridorlarda oluşan kısa sohbetler ya da bir öğretmende görülen ilgi çekici bir ders materyali

iş birliği zemini yaratabilecek ortamlardır. Bu örneklerden yola çıkıldığında, okullar öğretmenlere öğretimin iyileştirilmesi için iş birliği yapma olanakları için çeşitli fırsatlar sunabilir, ancak tüm okullar bunu yapmaz. Örneğin, resmi iş birliği mekanizmaları (öğretmenler kurul toplantılar, zümre/şube vb. toplantılar) olmasına rağmen otokratik yöneticilerin karar verme, planlama, problem çözme, müfredat ve süreç değerlendirme gibi kararların iş birliği içinde alınmadığı, tek elden alınan kararların olduğu okullarda iş birliği iklimi oluşamaz. Oysa Friend ve Cook'a (2000, 16) göre her düzeydeki okul yöneticileri, zorluk ve sorun yaşayan öğrencilerle ilgili problemleri çözmek, akademik standartları oluşturmak, problemleri tartışmak ve velilerle olumlu çalışma ilişkileri oluşturmak için öğretmen ekipleri oluşturabilmelidirler. Gajda ve Koliba'nın (2008) okulda oluşan öğretmen iş birliği ekipleri, bağımsız öğretmen ekipleri ve herhangi bir ekibe dahil olmayan öğretmenlerden oluşan yapıyı gösteren şema şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2

Okulda Öğretmen İş Birliği Ekipleri



Kaynak: Gajda, R., ve Koliba, C. J. (2008).

Şekil 2'de bir okulun dinamik, hiyerarşik olmayan ve birbirine bağlı yapı taşlarını oluşturmak için öğretmen ekiplerinin nasıl etkileşime girebileceğinin basit, iki boyutlu bir ağ yapısı olarak temsil eder. Noktalı çizgilerle çevrelenen öğretmen grupları, altı bireysel uygulama topluluğunu veya öğretmen ekiplerini temsil eder ve iki daireyle örtüşen

rakamlar, okul topluluğu içindeki ekipleri birbirine bağlayan sınır anahtarlarını veya “merkezleri” (Reeves, 2006) temsil eder. Bu şemada, diğerleriyle bağlantısı olmayan bağımsız olarak var olan iki öğretmen ekibi, düz çizgilerle daireler içinde tasvir edilmiştir ve herhangi bir uygulama topluluğunun parçası olmayan üç kişi, profesyonel öğrenme topluluğunun çevresinde duran insan simgeleri olarak temsil edilmektedir. Uygulama toplulukları, bir okulun daha geniş profesyonel öğrenim topluluğunun temel yapı taşlarını oluşturur (Gajda & Koliba, 2008). İdeal bir okul ortamında, tüm öğretmenler, öğrenci başarısına odaklanan en az bir öğretmen ekibine üyedir ve tüm uygulama topluluklarının diğerleriyle güçlü bağlantıları vardır (DuFour ve ark., 2005; Reeves, 2006). Etkili bir iş birliği anlayışının, okulun egemen iklimine dönüşmesi durumunda, ekiplerin dışında kalan az sayıda kişinin ne kadar güçlü olurlarsa olsunlar bu iş birliği kültürünü bozması mümkün değildir.

Ülkemizde genel olarak öğretmenler, öğretme sürecinde, mahremiyet, otonomi vb. gibi gerekçeler göstererek meslektaşlarına ve diğer eğitim paydaşlarına kapılarını kapattıkları ve başkalarının neler öğrettiğini gözleme gereği duymadan, öğretme/öğrenme süreci hakkında anlamlı diyaloglar kurmadıkları gözlenmektedir. Bu durum eğitim sisteminde var olan güvensizlik başta olmak üzere, denetimlerin yıllarca bir sopa olarak kullanılması, diğer öğretmenlerin kişinin olası defolarından” haberdar olmaları durumundan zarar görme ihtimali ve kendisine yönelik bu durumun kullanılması gibi endişelerle beslenmektedir. Bu izolasyon durumu yıllarca sadece ülkemizde değil genel olarak yaygın bir durumdu. Nitekim Lortie, Schoolteacher isimli çarpıcı kitabında, çoğu öğretmenin izole edilmiş profesyonel yaşamlarına dikkat çekmektedir (1975). İş birliğinin eğitimsel değişim ve öğretmenlerin gelişimi için önemi son yıllarda yapılan araştırmaların ortak vurgusu haline gelmiştir.

Veli Öğretmen İş Birliği

Geleneksel bürokratik okul modelleri okullar ve ailelerin ayrı sorumlulukları olduğunu, okullar ve aileler arasında çatışma ve rekabetin doğal olduğunu vurgularken (Tschannen-Moran, 1998), son dönemlerde gelişen ve yaygınlaşan anlayışta ise okulların ve

ailelerin arasında paylaşılan sorumlulukların olduğu, bunlar arasında koordinasyon, iş birliğini ve tamamlayıcılığın vurgulandığı iletişim ve iş birliğinin (Epstein, 1986) teşvik edildiği görülmektedir. Bu görüşler, okul ve ailelerin tamamlayıcılığını, iş birliğini ve koordinasyonu vurgulamış, iletişimi ve iş birliğini teşvik etmiştir (Tschannen-Moran, 2001). Veli okul iş birliğinin, okula başladıklarında çocukların veliler tarafından hazırlıklarının sağlanması, okulların öğrencinin gelişimiyle ilgili bilgi paylaşımına ek olarak okulun etkinlikleriyle ilgili velilerle iletişim kurmaları, evdeki öğrencilerin öğrenme etkinliklerine ailenin etkisi ve okul yönetiminde karar verme sürecine velilerin katılımını sağlamaya yapılacağı belirtilmiştir (Tschannen-Moran, 2001). Öğrencilerin eğitiminde veli öğretmen iş birliği zorunludur. Veli desteği olmadan okulların öğrencileri etkili bir şekilde yetiştiremeyeceği, benzer şekilde velilerin de çocuklarını gelecekteki akademik ve kişisel başarıya hazırlamaları için okullara muhtaç oldukları ifade edilmektedir (Epstein, 2001).

İyi bir veli-okul iş birliği, velilerin çocuklarının gelişimini daha iyi anlamalarına ve dolayısıyla ebeveynlik rollerini yerine getirmede daha etkili olmalarına yardımcı olabilir. Bu bağlamda iş birliği için çeşitli veli eğitimi ve katılım etkinliklerinin öğrencilerin öğrenmesine katkıda bulunduğu belirtilmektedir. Bunlar, ebeveynlik becerilerini güçlendirmeye, çalışma alışkanlıklarını ve beklentilerini güçlendirmek için velilerle iletişim kurmaya, evde veliler ve öğrenciler arasında öğrenme etkinliklerine katılmanın yollarını bulmaya, velileri okulda gönüllü olmaya davet etmeye ve okulda karar vermede velilerin seslerinin duyulması için fırsatlar yaratmaya odaklanan girişimleri içerir (Bryk ve ark., 2010, s.57-58). Bu çeşitli seçenekler arasında, en güçlü etkilerin, öğretmenlerin velileri çocuklarının öğrenimine daha fazla ve yeri geldikçe doğrudan dahil etmeleriyle ortaya çıkması muhtemeldir. Bu çeşitli şekillerde olabilir. Öğretmenler, ebeveynlerden çocuklarıyla birlikte kitap okumalarını isteyebilir; çocukların sınıfta ne yapacaklarını ve ebeveynlerin bu öğrenmeyi daha iyi desteklemek için evde neler yapabileceklerini gösteren haber bültenlerini eve gönderebilirler ve ev ödevlerini desteklemek için evde nasıl rutinler oluşturulacağına dair önerilerde bulunabilirler. Öğrencilerin öğrenmesi üzerinde doğrudan bir etkiye ek olarak, bu tür

etkinliklerin ebeveynler üzerinde de olumlu etkileri olabileceği düşünülmektedir (Bryk ve ark., 2010, s.58).

TALIS (2018) son raporuna göre Türkiye’de son bir yılda öğretmenlerin %56,2’sinin katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinin “öğretmen veli iş birliği” konularını içerdiğini söylemektedir. Öğretmenlerin sadece %7,2’sinin öğretmen-veli iş birliğine “yüksek düzeyde ihtiyaç” duyduğu görülmüştür (Ceylan, 2020). Bu bulgu öğretmenlerin büyük ölçüde velilerle iş birliği içinde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Rehberlik Servisi Paydaş İş Birliği

Rehberlik servisi çalışmalarının “başarıya ulaşmasında her ne kadar öncelikli olarak psikolojik danışmanların etkililiği söz konusu olsa da tüm paydaşların ortak bir anlayışla birlikte çalışması” oldukça önemlidir. Bu konuda “okul yönetiminin, öğretmenlerin ve velilerin de önemli rol ve sorumluluklarının olduğu" ifade edilebilir (Camadan ve Sezgin, 2012).

Alanyazında çok sayıda araştırma, okullarda rehberlik servisi tarafından yürütülen hizmetlerde paydaşlarla iş birliği içinde olması gerektiğini vurgulamaktadır (Camadan ve Sezgin, 2012; Erkan, 2001; Güven, 2009; Karataş & Polat, 2013; Kuzgun, 2009; Özabacı ve ark., 2008; Şahin, 2008; Şahin, 2010). Amerikan Okul Danışmanları Derneğine (ASCA) göre, işbirlikçi hizmetler rehberlik servisinin önemli rolleri arasında yer almaktadır. Rehberlik servisi rehber öğretmenler tarafından paydaşlarla iş birliği içinde olarak risk altındaki öğrencileri tespit edebilmekte ve onlara uygun yönlendirmeler yapabilmektedirler (ASCA, 2012). Rehberlik servisinin öğrencilerin gerek akademik, sosyal/kişisel gelişimi gerekse de psikolojik gelişimleri doğrultusunda paydaşlarla iş birliği içinde olmaları, paydaşların aşamadığı sorunlar karşısında rehberlik servisinden destek almaları bunun yanında rehberlik servisinin paydaşlardan öğrencilere ilişkin ihtiyaç duydukları bilgileri almaları okulların başarısında oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bu durum rehberlik servisi paydaş iş birliğini zorunlu kılmaktadır (Saylık & Arastaman, 2022).

Okul Etkililiği

Bu bölümde ilk olarak etkililik-verimlilik kavramına ilişkin açıklamalara yer verilmiş, okullarda etkililik kavramına olan bakışın karşılaştırılması ve okul etkililik modelleri üzerinde durulmuştur. Ardından etkili okulun değişkenleri açıklanmıştır.

Etkililik kavramı, okulun gelişimi sürecinde yer alan yol gösterici kavramlardandır. Belirli amaçlar doğrultusunda kurulan örgütler, bu amaçlara ulaştıkları sürece varlıklarını devam ettirebilmektedirler. Başka bir ifadeyle, örgütler etkili ve yeterli oldukları sürece varlıklarını koruyabilmektedirler (Aydın, 2010, s.14). Eğitim çok yönlü bir girişim olduğu kadar, aynı zamanda bu çok yönlü girişimin gerçekleştirilmeye çalışıldığı özel bir çevre olarak tanımlanır. Bu çerçevede, okulların gerçekleştirmeye çalıştığı amaçların çok boyutlu ve karmaşık olduğu söylenebilir (Bursalıoğlu, 2005, s.34).

Etkili okul konusu, oldukça karmaşık, kapsamlı, farklı değerlerle yüklü bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Okulların amaçlarının karmaşık, çok boyutlu, soyut nitelikte olması, akademik, sosyal, ekonomik, politik vb. yönlerden çeşitli değerlerle yüklü olması, bu amaçları anlamaya ve ölçmeye ilişkin girişimleri sınırlı hale getirmektedir (Şişman, 2002, s.26). Etkili okul süreci öğrenci becerisini ve öğrenmesini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Sürecin özü ırk, sosyo-ekonomik statü ve cinsiyete bakılmaksızın tüm çocukların beklenen standartlara ulaşabileceğine dayanmaktadır. Etkili okul, tüm öğrencilerin akademik başarılarının geliştirilebildiği, özellikle düşük başarı gösteren öğrencilere de özel bir ilginin gösterildiği ve öğrencilerin sosyal özgeçmişlerinden bağımsız olarak birlikte uyum içinde buldukları okul olarak ifade edilmektedir. Etkili okulda öğretim yönünden güçlü öğrenciler kadar standartların altındaki öğrencilerin de temel becerileri öğrendikleri varsayılmaktadır (Kaplan, 2008).

Etkili okul araştırmalarının çıkış noktası; bazı okulların, diğer okullara göre daha fazla başarılı sağlayabileceğidir. Başarılı okullar ve daha az başarılı okullarla ilgili yapılan araştırma sonuçlarına göre, ortak bulguların saptanması, okullarda verimin, başarının artırılması için gerekli adımların olduğunu göstermektedir. Etkili okul, çok boyutlu olmasına karşın, araştırmacılar bu okulların birtakım ortak özellikleri olduğunu

belirlemişlerdir. Bunlar; öğrenci başarısında yüksek beklenti, okul yöneticisinin liderlik özellikleri, okul ikliminin etkililiği, okul-aile iş birliği, öğrenen okul olmak, karar süreçlerine katılmak, düzenli okul iklimi, temel becerilerin öğrencilere kazandırılması üzerine yoğunlaşma, öğrenci gelişimini sürekli izleme, yönlendirme ve sık değerlendirme, velilerin okula katılımı, öğrencilere kişisel ilgi gibi başlıklar halinde özetlemek mümkündür. Etkili okullar, yönetim, öğretmen, öğrenci, okul kültürü ve veli boyutları yönünden pek çok belirgin özelliklere sahiptirler (Oral, 2005).

Örgütsel etkililik, tanımlanması ve ölçülmesi zor bir kavramdır. Literatürde örgütsel etkililiğin nasıl tanımlanacağı veya nasıl ölçüleceği konusunda bir fikir birliği yok gibi görünmektedir. Alanyazının gözden geçirilmesi, okul etkililiğinin geleneksel olarak amaca ulaşma açısından tanımlandığına dair kanıt sağlar (Hoy & Ferguson 1985). Hoy ve Miskel (2013, s.25) okulun etkililiğini incelemek için açık bir sosyal sistem okul çerçevesi kullanmıştır. Açık sistem çerçevesi, örgüt içindeki unsurların ve etkileşimlerin birbirini etkilediği ve aynı zamanda çevrelerinden gelen kısıtlamalara maruz kaldığı varsayımına dayanır. Hoy ve Miskel'e göre okullar gibi örgütler, hayatta kalmak ve gelişmek için uyum, hedefe ulaşma, bütünleşme ve gecikme gibi temel sorunları çözmelidir.

Etkililik (effectiveness) kavramı, ilk defa Barnard (1938) tarafında 1930'larda örgütsel araştırmalar için geliştirilen önemli birkaç kavramdan (etkililik, verimlilik, iş birliği, informal örgüt, kabul teorisi vb) biri olarak kullanılmıştır. Barnard etkililiği, "örgütün amaçlarına ulaşma, amaçlarını gerçekleştirme düzeyi" olarak tanımlamaktadır. Öte yandan verimlilik (efficiency) kavramının da etkililik kavramıyla sıklıkla karıştırıldığı görülebilmektedir. Barnard, verimlilik (efficiency) kavramının ise "örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının tatmin/doyum düzeyi" şeklinde tanımlanmıştır (Barnard, 1938, s.1). Cheng, (2022, s.28-29) ise etkililik (effectiveness) ve verimlilik (efficiency) kavramlarına girdi-çıkıtı perspektifinden bakmaktadır. Bu bakımdan okul etkililiği, bir okulun üretebilecekleri (yani, okul çıktısı veya işlevi) ile okula ne konulduğu arasında bir karşılaştırma (hatta nicel anlamda bir oran) olarak düşünülebilir (yani, okul girişi). Okul etkililiğine ilişkin bu ön fikrin kabul edilebilir olduğunu varsayarak, Lockheed'in (1988) fikirlerini okul örgütlerine

uyarlayabilir ve bunları okul etkililiğini okul verimliliğinden aşağıdaki şekilde ayırmak için kullanabilir (Cheng, 2022, 28,29).

“Okul etkililiği” söz konusu olduğunda tartışma esas olarak parasal olmayan girdiler veya süreçler (örneğin, ders kitabı sayısı, sınıf organizasyonu, öğretmenlerin mesleki eğitimi, öğretim stratejisi, öğrenme düzenlemeleri vb.) açısından ise, o zaman çıktı işlevinin karşılaştırması parasal olmayan girdi (veya süreç) "okul etkililiği" olarak adlandırılabilir. Okul verimliliği söz konusu olduğunda, tartışma esas olarak parasal girdi açısından ise (örneğin, öğrenci başına 1000 dolar girdi, kitap maliyeti, maaş, fırsat maliyeti vb.), okul çıktı fonksiyonu ile parasal girdi arasındaki karşılaştırma “okul etkinliği” olarak adlandırılabilir. Aşağıda okul etkililiğine ilişkin eski ve yeni anlayışlar karşılaştırmalı olarak verilmiştir (Cheng, 2022, 29).

Tablo 2’de okul etkililiğine ilişkin geleneksel bakışın ve yeni yönelimlerin yer aldığı okul etkililiğine ilişkin bakış; okul etkililiğinin doğası, okul etkililiği beklentisi, ilişkiler hakkındaki sayıtlar, araştırma disiplinleri, çalışma ve tartışma odağı ve son olarak yönetim ve politika için çıkarımlar bağlamlarında karşılaştırmalı olarak yer almaktadır.

Tablo 2

Okul Etkililiğini İnceleme Yönelimleri: Bir Karşılaştırma

	Yeni yönelimler (<i>New Directions</i>)	Eski Gelenekler (<i>Old Traditions</i>)
Okul Etkililiğinin Doğası	<ul style="list-style-type: none"> Okul işleviyle ilgili birden fazla anlayışa dayalı: teknolojik, ekonomik, sosyal, politik, kültürel ve öğrenme Dört düzeyde anlayış: bireysel, kurumsal topluluk/toplumsal ve uluslararası Hem kısa vadeli hem de uzun vadeli hususlar 	<ul style="list-style-type: none"> Okul işlevinin basit kavramlarına, özellikle yalnızca ekonomik ve sosyal işlevlere dayalıdır. Sadece bir ila iki düzeyde, özellikle bireysel veya kurumsal düzeylerde gebe kalma Esas olarak kısa vadeli değerlendirme
Okul Etkililiği Beklentisi	<ul style="list-style-type: none"> Farklı paydaşlar için, farklı okul etkililiği türleri beklenmektedir. İkilemler var 	<ul style="list-style-type: none"> Beklentilerde büyük farklılıklar olmadığını varsayarak, temel olarak ekonomik veya sosyal etkililiği vurgulama İkilemler göz ardı edilir
İlişkiler Hakkında Sayıtlı	<ul style="list-style-type: none"> Tipler arasında karmaşık ilişki Seviyeler arasında karmaşık ilişki Etkililik, verimlilik arasındaki karmaşık ilişki Ara-ilişkiler mutlaka olumlu değildir, çalışılması ve yönetilmesi gerekir 	<ul style="list-style-type: none"> Tipler arasında pozitif ilişki Seviyeler arasında pozitif ilişki Etkililik, verimlilik arasındaki pozitif ilişki İlişkileri incelemek ve yönetmek için güçlü bir ihtiyaç yok Ara-ilişkileri ilişkileri incelemek ve yönetmek için, güçlü bir ihtiyaç yoktur.

Araştırma Disiplinleri	• Disiplinler arası iş birliği ve çabalara ihtiyaç var	• Temelde tek disiplin kullanılır; ayrı çabalar sarf ediliyor
Çalışma ve Tartışma Odağı	• Çok tipte etkililik • Çok seviyeli etkililik • Tipler arasında ilişki • Seviyeler arasında ilişki • Etkililik ve verimlilik arasındaki ilişki	• Ayrı/tek tip etkililik • Ayrı/tek etkililik seviyesi
Yönetim ve Politika için Çıkarımlar	• Çoklu düzeylerde çoklu türlerde etkililiği en üst düzeye çıkarmak • Çoklu seviyelerde çoklu tiplerde etkinliği en üst düzeye çıkarmak • Tipler arasında ve seviyeler arasında uyumu sağlama ihtiyacı • Etkililik ve verimlilik arasındaki uyumu sağlama ihtiyacı • Çoklu seviyelerde çoklu tipler elde etmek için yeterli kaynak ve zaman yoksa öncelik belirleme ihtiyacı	• Esas olarak, tek seviyede ayrı tipte etkililiği en üst düzeye çıkarmak • Esas olarak tek seviyede ayrı tipte etkinliği en üst düzeye çıkarmak • Tipler ve seviyeler arasında uyumu sağlamaya gerek yok • Etkililik ve verimlilik arasında uyumu sağlamaya gerek yok • Öncelik endişe konusu olmayabilir

Kaynak: (Chenk, 2022, s.15)

Tablo incelendiğinde hemen tüm alanlarda yeni yönelimlerin insanı ve paydaşları merkeze alarak bir çeşitlilik gösterirken geleneksel anlayışın daha stabil ve sabit bir anlayış sergilediği görülmektedir. Burada yeni yönelimlerin okulun işlevine ilişkin birden fazla anlayışa dayalı olarak (teknolojik, ekonomik, sosyal, politik, kültürel ve öğrenme) bir bakış geliştirirken; geleneksel anlayışın yalnızca ekonomik ve sosyal işlevlere dayalı kaldığı görülmektedir. Benzer şekilde yeni yönelimlerde uzun ve kısa vadeli bir bakış varken geleneksel anlayışta sadece kısa erimli bir bakışın olduğu görülmektedir. Yeni yönelimlerde ilişkiler nispeten daha karmaşık iken geleneksel bakışta pozitif ilişkiler yer almaktadır. Yeni yönelimlerde disiplinler arası iş birliği ve çabalar yer alırken, geleneksel anlayışta tek disiplin kullanılmaktadır. Yeni yönelimlerde çok tipte ve seviyede etkililik yer alırken; geleneksel anlayışta tek tip ve seviyede etkililik anlayışı hakimdir. Yeni yönelimlerde çoklu düzeylerde ve çoklu türlerde etkililiği en üst düzeye çıkarma anlayışı varken; geleneksel bakışta temelde, tek seviyede ve ayrı tipte etkililiği en üst düzeye çıkarma anlayışı söz konusudur.

Gerek geleneksel bakış gerekse de yeni yönelimler ve eğitim alanında yaşanan gelişmeler ve durumlar eğitimde okul etkililiğine ilişkin yeni paradigmlar ışığında çeşitli etkililik modellerinin doğmasını sağlamıştır. Balcı'ya (2022, s.2) göre ise kavramsal bir

model olmaksızın okul etkililiğinin tanımlanması, yorumlanması ve ölçütlerinin saptanması çok zordur. Bu bağlamda aşağıda okul etkililiğine ilişkin kavramsal modeller okul etkililiğine ilişkin paradigmatik yaklaşımlara göre verilmiştir.

Okul Etkililiği Modelleri

1980'lerden bu yana, dünya çapındaki eğitim reformları değişim için üç dalga yaşamıştır. Bunlar; etkili eğitim hareketi, kaliteli eğitim hareketi ve birinci sınıf eğitim hareketidir. Farklı dalgalar, eğitimin doğasını, hedeflerini ve içeriğini tanımlamak ve okulların veya eğitim sistemlerinin operasyonları ve sonuçları üzerinde farklı uzun vadeli etkiler yaratmak için farklı paradigmatik kullanmıştır (Tablo, 2.1). Özellikle farklı paradigmatiklerle, birinci, ikinci ve üçüncü reform dalgaları sırasında okul etkililiğini incelemek için farklı modeller geliştirilmiştir (Cheng, 2019; Cheng, 2022, 20). Cameron (1984) ve Cheng'in (2014, 2015, 2019) çalışmalarına dayanarak, üç eğitim reformu dalgası altında okul etkililiğini takip etmek, izlemek ve değerlendirmek için dokuz farklı model söz konusudur (Tablo, 3). Her model, okul etkililiğini yönetmek için kavramsal bir yapıyı temsil eder ve farklı bir dizi uygulama odaklı etkililik göstergesine sahiptir (akt: Cheng, 2022, 20).

Okul etkililiğini belirlemek, okulun tanımlanmasına, yorumlanmasına ve ölçütlerinin saptanmasına rehberlik eden kavramsal bir model gerektirir (Balcı, 2022, 2). Okul etkililiğine ilişkin kavramsal modellerin ise farklı bakış açıları ve anlayışlar doğrultusunda çeşitlilik kazandığı söylenebilir. Bu farklı modellerin, kullanılabileceği uygun zaman ve durumlara göre güçlü ve zayıf yanları vardır. Aşağıda okul etkililiği sürecini açıklayan başlıca paradigmatik ve bu paradigmatiklerin özellikleri Tablo 3'te verilmiştir (Cheng, 2022, 20).

Tablo 3

Üç Eğitim Paradigması

Özellikler	Birinci Dalga Paradigma	İkinci Dalga Paradigma	Üçüncü Dalga Paradigma
Çevre ile İlgili Varsayım	<ul style="list-style-type: none"> • Bir sanayi toplumu • Nispeten kararlı ve öngörülebilir • Merkezi insan gücü planlaması kapsamında eğitim sağlanması 	<ul style="list-style-type: none"> • Bir ticaret ve tüketim toplumu • Çok sayıda belirsizlik ve rekabet ile kararsız • Rekabet ve piyasa tarafından yönlendirilen eğitim sunumu 	<ul style="list-style-type: none"> • Yaşam boyu öğrenen ve çoklu gelişim toplumu • Küreselleşme ve teknolojik gelişmelerle hızla değişen toplum • Temel olarak yerelleştirme, yerelleştirme ve bireyselleştirme ile karakterize edilen eğitim sunumu ve içeriği
Reform Hareketleri	<p>Etkili Eğitim Hareketleri</p> <p>Eğitimin planlanan hedeflerine ulaşmalarını artırmak için eğitim kurumlarının iç sürecini ve performansını iyileştirmek</p>	<p>Kaliteli Eğitim Hareketleri</p> <p>Birden çok paydaşın beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayan kurumların sunduğu eğitim hizmetlerinin kalitesini ve hesap verebilirliğini sağlamak</p>	<p>Birinci Sınıf Eğitim Hareketleri</p> <p>Öğrencilerin çoklu ve sürdürülebilir gelişim biçimleri için uygun ve dünya standartlarında eğitim standartlarını sağlamak ve küreselleşmede gelecek için toplum</p>
Okul Etkililiği Anlayışı	<p>İç Etkililik</p> <p>Öğrenme, öğretme ve okullaşmada bilgi, beceri ve değerlerin sağlanmasına yönelik planlı hedeflerin ve görevlerin başarılması</p>	<p>Arayüz Etkililiği</p> <p>Eğitim süreci ve sonuçları dahil olmak üzere eğitim hizmetlerinden paydaşların memnuniyeti ve halka hesap verme sorumluluğu olarak</p>	<p>Gelecekteki Etkililik</p> <p>Gelecek için bireylerin ve toplumun çoklu ve sürdürülebilir kalkınma biçimlerine uygunluk</p>
Okulun Rolü	<p>Teslimat Rolü</p> <p>Nispeten istikrarlı bir toplumda öğretmenlerden ve müfredattan öğrencilere planlı bilgi, beceri ve kültürel değerlerin aktarımı</p>	<p>Hizmet Rolü</p> <p>Rekabetçi bir pazarda paydaşların ihtiyaç ve beklentilerini karşılayacak bir hizmetin sağlanması</p>	<p>Kolaylaştırıcı Rol</p> <p>Küreselleşme ve değişim bağlamında öğrencilerin ve toplumun çoklu ve sürdürülebilir gelişim biçimlerinin kolaylaştırılması</p>
Öğrenmenin Doğası	<p>Eğitilen Kimse</p> <p>Öğrencilerin öğretmenlerden ve müfredattan bilgi, beceri ve kültürel değerler aldığı bir süreç</p>	<p>Müşteri/Paydaş</p> <p>Öğrencilerin eğitim kurumu ve öğretmenler tarafından sağlanan bir hizmeti aldıkları bir süreç</p>	<p>Kendi Kendine Başlatan BÇZ (Bağımsallaştırılmış Çoklu Zeka) Öğrencisi</p> <p>Öğrencilerin, çoklu ve sürdürülebilir kalkınma biçimleri için bağımsallaştırılmış çoklu zekâ (BÇZ) ve diğer 21. yüzyıl yeterliliklerini geliştirdiği bir süreç</p>

Öğretimin Doğası	Bilgi Teslimatı/Talimat	Hizmet sunumu	Çoklu ve Sürdürülebilir Kalkınma Biçimlerinin Kolaylaştırılması
	Öğrencilere planlı bilgi, beceri ve kültürel değerleri sağlama süreci	Birden fazla paydaşa eğitim hizmetleri sağlama ve beklentilerini karşılama süreci	Gelecek için öğrencilerin ve toplumun çoklu ve sürdürülebilir kalkınma biçimleri için kapasite geliştirmeyi kolaylaştırma süreci

Kaynak: Cheng, (2022, s.22-23) School effectiveness and school-based management: a mechanism for development.

Birinci Dalga Modelleri

1980'lerde, eğitim reformlarının ilk dalgası, Birleşik Krallık, ABD, Avustralya, Avrupa ve Asya bölgeleri dahil olmak üzere dünyanın farklı bölgelerinde çeşitli etkili okul hareketlerini içerir (Cheng, 2022, s.20). Bu hareketler, öğrenme, öğretme ve yönetimdeki iç süreçleri iyileştirmeyi ve önceden planlanmış eğitim amaçlarına ve müfredat hedeflerine ulaşmada eğitim kurumlarının iç etkinliğini artırmayı amaçlayan eğitim reformlarının ilk dalgasını temsil eder (Cheng, 2011). Birinci dalga paradigmasında, bir okulun ana rolü, istikrarlı bir sanayi toplumunda öğrencilere planlı bilgi, beceri ve kültürel değerlerin sağlanmasıdır (Cheng, 2022, s.20). Bu paradigma, öğrenmenin, öğrencilerin esas olarak, toplumda hayatta kalmaları için planlanmış bir dizi bilgi, beceri ve kültürel değerleri alan kursiyerler olduğu bir süreç olduğunu varsayar. Öğretmenin rolü esas olarak bilgi sağlayıcı veya öğretici olarak algılanmaktadır (Cheng, 2015; 2022, s.24). Eğitim reformlarının ilk dalgasında, planlı okul hedeflerine ulaşılması, iç süreçlerin iyileştirilmesi ve okul içi süreçlerin iyileştirilmesi yoluyla okul içi etkililiğin artırılmasına odaklanan hedef modeli, süreç modeli ve problemin olmaması modeli bulunmaktadır. 1. dalga modellerinin temel özellikleri Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4

Örgütsel Perspektif Ağırlıklı Örgütsel Etkililik Modelleri

Modeller	Okul Etkililiği Kavramları	Modelin Yararlılığı için Koşullar	Değerlendirme ve İzleme Alanı Örnekleri
Okul İçi Etkililiğin Birinci Dalga Modelleri			
Amaç Modeli (Goal Model)	<ul style="list-style-type: none"> Belirtilen kurumsal amaçlara ulaşılması ve verilen özelliklere uygunluk 	<ul style="list-style-type: none"> Kurumsal amaçlar ve özellikler açık, uzlaşıya dayalı, zamana bağlı ve ölçülebilir olduğunda Kaynaklar amaçlara ulaşmak için yeterli olduğunda ve spesifikasyonlara uygun olduğunda 	<ul style="list-style-type: none"> Okul planlarında listelenen kurumsal amaçlar, standartlar ve özellikler, örneğin akademik başarılar, devam oranı, okulu bırakma oranı vb.
Süreç Modeli (Process Model)	<ul style="list-style-type: none"> Sorunsuz iç okul süreci ve verimli eğitim deneyimleri 	<ul style="list-style-type: none"> Okul süreci ile eğitim sonucu arasında açık bir ilişki olduğunda 	<ul style="list-style-type: none"> Liderlik, katılım, sosyal etkileşimler, sınıf ortamı, öğrenme etkinlikleri, deneyimler vb.
Etkisizlik Modeli (Absence of Problems Model)	<ul style="list-style-type: none"> Okulda sorun ve sıkıntıların olmaması 	<ul style="list-style-type: none"> Mutabık kalınan kalite kriterleri olmadığında ancak iyileştirme stratejilerine ihtiyaç duyulduğunda 	<ul style="list-style-type: none"> Çatışmaların, işlev bozukluklarının, zorlukların, kusurların, zayıflıkların, sıkıntıların vb. olmaması
Arayüz Okul Etkililiğinin İkinci Dalga Modelleri			
Kaynak Modeli (Resource Model)	<ul style="list-style-type: none"> Okul için gerekli kaliteli kaynakların ve girdilerin elde edilmesi 	<ul style="list-style-type: none"> Girdiler ve çıktılar arasında net bir ilişki olduğunda 	<ul style="list-style-type: none"> Kurumsal işleyiş için tedarik edilen kaynaklar, örneğin öğrenci alımı kalitesi, tesisler, finansal destek, personel kalitesi vb.
Doyum Modeli (Satisfaction Model)	<ul style="list-style-type: none"> Tüm güçlü tarafların doyumu Satisfaction of all powerful constituencies 	<ul style="list-style-type: none"> Tarafların talepleri uyumlu olduğunda ve göz ardı edilemez olduğunda 	<ul style="list-style-type: none"> Eğitim yetkilileri, yönetim kurulu, yöneticiler, öğretmenler, veliler, öğrenciler vb.
Hesap Verebilirlik Modeli (Accountability Model)	<ul style="list-style-type: none"> Kurumsal hesap verebilirliğin kanıtını göstermek Okulun meşru konumunun ve itibarının elde edilmesi 	<ul style="list-style-type: none"> Dahili ve harici hesap verebilirlik için büyük talepler Okullar arasında hayatta kalma ve yok olma durumunun değerlendirilmesi gerektiğinde Ortam çok rekabetçi ve talepkar olduğunda 	<ul style="list-style-type: none"> Halkla ilişkiler, pazarlama, kamuoyunda imaj, itibar, statü topluluk, hesap verebilirlik kanıtı, vb.
Geleceğin Okul Etkililiğinin Üçüncü Dalga Modelleri			
	<ul style="list-style-type: none"> Üçlüleştirme yoluyla (küreselleşme, yerelleştirme ve 	<ul style="list-style-type: none"> Eğitimde küreselleşme, yerelleşme ve 	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenciler, öğretmenler ve ilgililer için öğrenme ve ilgili

Üçlüleştirme Modeli (Triplization Model)	bireyselleştirmeyi entegre ederek) yaşam boyu öğrenme ve sürdürülebilir kalkınma için sınırsız fırsatlar yaratmak	bireyselleşme ağ oluşturma, teknolojiler ve öğrenme ekosistemleri ile mümkün ve uygulanabilir.	ekosistemlerde küreselleşme, yerelleşme ve bireyselleşmenin boyutları
Bağlamsallaştırılmış Çoklu Zekâ (BÇZ) Modeli (Contextualized Multiple Intelligences (CMI) Model)	• Öğrencilerin CMI ve yaratıcılık geliştirmelerini kolaylaştırmak	• Öğrencilerin gelecekteki gelişimi ile CMI ve yaratıcılıkları arasında güçlü bir bağlantı olduğunda • CMI ve yaratıcılığın geliştirilmesi için geliştirilmiş ortam	• Gelişmiş CMI ve öğrencilerin ve öğretmenlerin yaratıcılığı
Sürekli Öğrenme Modeli (Continuous Learning Model)	• Çevresel değişikliklere ve iç engellere uyum • Okulun farklı seviyelerinde sürekli iyileştirme ve geliştirme	• Okul yeni olduğunda veya değiştiğinde • Çevresel değişiklikler ve zorluklar göz ardı edilemediğinde	• Dış ihtiyaçlar ve değişiklikler, iç süreç izleme, program değerlendirme, gelişim planlaması, personel gelişimi vb. konusunda farkındalık

Kaynak: Cheng, (2022, s.22-23) School effectiveness and school-based management: a mechanism for development (2.th Ed)

Tablo 4 incelendiğinde okul etkililiğine ilişkin dokuz farklı modelin olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum okul etkililiğine farklı bakış açılarıyla yaklaşılması ve yorumlanmasıyla ilişkilendirilebilir (Balci, 2022; Şişman, 2012). Bu bağlamda değerlendirildiğinde Hoy ve Ferguson'un (1985) örgütsel etkililiğin değerlendirilmesinde hedef ve sistem modellerinin kullanılmasının faydalarına vurgu yaptığı görülmektedir. Yukarıda tabloda sunulan modeller Cheng'e, (2022, 24-33) göre sırasıyla açıklanmıştır.

Amaç modeli. Bu model etkililiğin geleneksel yaklaşımını gösterir. Modele göre bir örgüt amaçlarını başardığı ölçüde etkilidir (Balci, 2022, 4; Şişman 2012, 7). Modelin, (a) "Örgütte rasyonel karar alacaklara, spesifik amaçlar kümesi yol gösterir." (b) "Bu amaçlar yeterli sayıda yeterince anlaşılır olarak ilgililerce de katılım içinde tanımlanır" şeklinde iki temel varsayıma sahiptir. Modelin katkısı okul planında kapsanan amaçların işlevselliğine bağlıdır. Kapsam çoğunca yetersizdir ya da ihmal edilir (Balci, 2022, s.4).

Amaç modeli, okul etkililiğinin izlenmesi ve değerlendirilmesi için popüler bir modeldir, çünkü birçok kişi resmi okul hedeflerine ulaşmanın her okul için temel

gereksinim olduğuna inanır. Temel hedeflerine ulaşamayan okullar etkisizdirler. Model, okul etkililiğini ölçmek için bunların açıkça ifade edilmiş ve genel kabul görmüş hedefler ve standartlar olduğunu ve bir okulun belirtilen hedefleri verilen girdilerle gerçekleştirebilmesi durumunda etkili olduğunu varsayar. Bu model, okul çıktıları açıksa ve ilgili tüm paydaşlar tarafından yaygın olarak kabul edilen etkililik kriterleri mevcutsa yararlıdır. Okul etkililiğinin göstergeleri genellikle okul planlarında ve program planlarında, özellikle öğrenme ve öğretme ortamının kalitesi, kamu sınavlarındaki akademik başarılar, öğrencilerin devam oranı veya okulu bırakma oranı vb. ile ilgili olan hedeflerdir. Buna karşın bu modelin kullanılabilirliği genellikle sınırlıdır çünkü çoğu zaman imkânsız olan açık, ölçülebilir, zamana bağlı ve genel kabul görmüş hedeflere sahip olmasına bağlıdır. Örneğin, öğretmenler öğrencilerin karakter ve kişilik gelişimi ile daha fazla ilgilenirken veliler öğrencilerin sınav başarılarıyla daha fazla ilgilenebilirler. Politika yapıcılar okulların siyasi istikrara veya ekonomik büyümeye katkısıyla daha fazla ilgilenirken, işverenler öğrencilerin işle ilgili tutum ve becerilerini vurgulayabilir. Farklı okul paydaşlarının okul hedeflerinden farklı beklentileri olsa da öğrencilerin genel sınavlardaki akademik başarıları, Asya-Pasifik bölgesinde okul etkililiğini ölçmek için genellikle ana göstergeler olarak alınır. Öğretme ve öğrenmeden elde edilen diğer eğitim çıktılarına (örneğin ahlaki veya kişisel gelişim) yönelik görece kayıtsızlık, okullarda eğitim sürecinin etkinliği ve performansı üzerinde uzun vadeli olumsuz etkiler yaratabilir (Cheng, 2022, s.24).

Süreç Modeli. Bu model Amaç modeline alternatif olarak 1950'lerde geliştirilmiş olup 1960 ve 1970'li yıllarda oldukça ilgi görmüştür. Sistem yaklaşımı amaçlar ya da sonuçlardan çok söz konusu amaç ya da sonuçlara ulaşmada kullanılan araçlar ya da kaynaklar üzerinde yoğunlaşmaktadır (Şişman, 2012, 10). Model okuldaki eğitim, öğretim ve yönetsel süreçlere odaklanır. Modelin katkısı, bu süreçlerin okul işlevleriyle ilişkisine bağlıdır (Balcı, 2022, 5). Sistem perspektifinden bakıldığında, okul sürecinin doğası ve kalitesi, genellikle çıktının kalitesini ve okul hedeflerine ulaşılma derecesini belirler. Bu nedenle süreç modeli, bir okulun iç işleyişinin düzgün ve "sağlıklı" olması durumunda etkili olduğunu varsayar. Liderlik, iletişim kanalları, katılım, koordinasyon, uyarlanabilirlik,

planlama, karar verme, sosyal etkileşimler, okul iklimi, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi ve öğrenme stratejileri genellikle etkililik göstergeleri olarak kullanılır (Cheng, 2022, 25).

Okul süreci genellikle yönetim etkililik göstergeleri (liderlik, karar verme vb.), öğretim etkililik göstergeleri (öğretim etkinliği, öğretim yöntemleri vb.) ve öğrenme etkinliği göstergeleri (öğrenme tutumları, katılım oranı vb.) gibi süreçlere odaklanmaktadır. Bununla birlikte, süreç modelinin, süreçleri izleme ve ilgili verileri toplamadaki zorluklar gibi sınırlamaları vardır, ancak odak, amaç yerine araçlara verilmiştir. Okulların makul bir düzeyde teknolojik, ekonomik, sosyal, politik, kültürel ve öğrenme işlevlerini yerine getirmesi gerektiği varsayılırsa, süreç modelinin kullanışlılığı, okulların bu işlevler ile okul süreçleri arasındaki ilişkiyi ne kadar anlayabildiğine bağlıdır. Yeterli anlayış varsa, okulun etkililiği (yani okul işlevlerinin başarısı) okul süreçlerinin özellikleri üreinden ölçülebilir. Ne yazık ki, farklı okul işlevlerini yerine getirmek üzere çeşitli okul süreçlerini tasarlamak için şimdiye kadar yeterli bilgi mevcut değildir (Cheng, 2022, 25). Model, okul süreci ile eğitimsel sonuçlar arasında açık bir ilişki olması durumunda yararlıdır. Bir dereceye kadar, okul etkililiğine yönelik liderlik ve okul kültürüne yapılan vurgunun, süreç modelinin önemini yansıttığı söylenebilir (Day ve ark., 2016; Heck & Hallinger, 2014; Khalifa ve ark., 2016; Sun & Leithwood, 2015).

Etkisizlik Modeli. Genel olarak örgütsel etkililik araştırmalarında ve özelde okul etkililiği araştırmalarında uygun kriterlerin belirlenmesi önemli bir sorundur. Bunun yanında bir diğer önemli sorun başarı göstergelerini belirlemektir. Bir organizasyonun güçlü yönlerinden (yani etkililik göstergeleri) ziyade zayıflıklarını ve kusurlarını (yani etkisizlik göstergeleri) belirlemenin çok daha kolay olduğu söylenebilir. Örgütlerde değişim ve gelişimin sağlanması, başarı ile ilgili bilgiden ziyade problemler hakkında edinilen bilgi ve deneyim ile motive edildiği söylenebilir. Ayrıca, etkililik yerine örgütsel etkisizliği değerlendirmeye yönelik bir yaklaşım, örgütsel etkililiğin yapısı hakkındaki anlayışımızı genişletmeye yardımcı olabilir (Cameron, 1984, s.246). Bu düşünceden hareketle, etkisizlik modeli okul etkililiğini “olumsuz” bir yönden tanımlar ve okulda etkisizlik özelliklerinin olmaması durumunda okulun temelde etkili olduğu varsayımına dayanır.

Bu model kapsamındaki etkisizlik göstergeleri arasında çatışmalar, problemler, zorluklar, kusurlar, zayıflıklar ve düşük performans sayılabilir. Genel olarak, birçok okul, özellikle yeni okullar, mükemmel okul performansının peşinden gitmekten çok, temel okul etkililiğinin önündeki engellerin üstesinden gelmekle ilgilenir. Bu model, bu tür okulların değerlendirilmesinde uygun olabilir. Okul yöneticileri ve öğretmenler gibi uygulayıcılar için etkisizlik modeli diğer modellere göre daha temel olabilir. Çünkü hiçbir “etkisizliğin” etkililik için temel gereklilik olmadığı söylenebilir. Ancak lise performansı ile daha çok ilgilenen kişiler için bu model yeterli değildir. Bu model, özellikle kişisel ve kurumsal düzeyde okul içi süreçlerdeki sorun ve eksikliklere odaklandığından, okul işlevlerini ve etkililiğini toplum ve uluslararası düzeyde inceleyemeyebilir ve değerlendiremeyebilir (Cheng, 2022, s.26).

Bu modelin odağında örgüt ve okul için etkililik kriterlerinden ziyade örgütte ve okulda etkisizliği oluşturan sorunlu alanlarının belirlenmesi ve bunların ortadan kaldırılması vardır. Bu anlayışla, problemin yokluğu modelinin diğer okul etkililik modellerinden ayrılarak etkililiğe olumsuzluğu referans alarak yaklaşır. Model göre bir örgütte veya okulda etkisizlik özelliklerinin bulunmaması durumunda okulun temelde etkili olacağı şeklinde dolaylı bir çıkarıma dayanmaktadır.

İkinci Dalga Modelleri

Eğitimde halka karşı hesap verebilirlik, paydaşların beklentilerini karşılayan eğitim kalitesi ve 1990'larda eğitim sunumunun piyasalaştırılması konusundaki endişelere yanıt olarak, dünyanın farklı yerlerinde birinci dalga eğitimden ikinci dalga eğitime bir paradigma kayması meydana gelmiştir. İç ve dış paydaşların ihtiyaçlarını karşılamak için eğitim sunumunun kalitesini, hesap verebilirliğini ve rekabet edebilirliğini sağlamak için çeşitli eğitim reformları başlatılmıştır (Goertz & Duffy, 2001). İkinci dalgada, okulların rolü, temel paydaşların (öğrenciler, ebeveynler, işverenler ve diğer sosyal çevreler) beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek kalitede, ticari ve tüketim toplumunda eğitim hizmetlerinin sağlanmasıdır. Bu dalga, genellikle paydaşların memnuniyeti, halka karşı hesap verebilirlik ve eğitim pazarındaki rekabet gücü ile tanımlanan okullar ve toplum arasındaki

arayüz etkililiğini vurgular. Öğrenmenin, öğretmenler ve okullar tarafından sağlanan bir hizmeti müşteri veya paydaş olarak alan ve daha sonra iş piyasasında rekabetçi hale gelen öğrenciler için bir süreç olduğu varsayılmaktadır. Hong Kong, Hindistan, Singapur, Tayvan, Çin ve Malezya gibi bazı Asya bölgelerinde, kaliteli eğitime veya rekabetçi okullara yönelik eğitim reformlarında artan bir eğilim, kalite güvencesi, okul izleme ve inceleme, ebeveyn seçimi, öğrenci kuponlar, piyasalaştırma, yönetime ebeveyn ve topluluk katılımı ve performansa dayalı finansman (Cheng, 2019; 2022, s.27) gibi parametrelerce tasarlanmaktadır. Aşağıda eğitim reformlarının ikinci dalgası olarak adlandırılan dönemde okul etkililiğini izleme ve yönetmeye yönelik, kaynak, doyum ve hesap verebilirlik modelleri açıklanmıştır.

Kaynak Modeli. Bu modele göre örgütte istekler sayısız, karmaşık ve dinamik olup uygun spesifik amaçları tanımlamak imkansızdır. Öte yandan örgütün asıl odağı yaşamak ve büyüme. Bu anlayış örgütün kendisi için gerekli kaynakları çevresinden sağlaması ve rekabet edebilmesi yeteneğine dikkat çeker. Bu bağlamda örgütün etkililiği az olan kaynaklar için öteki örgütlerle rekabet edebilme yeterliliğinin saptanmasını gerekli kılar (Balci, 2022, 5).

Kaynak modeli, okulların etkili olması için kıt ve değerli kaynak girdisinin zaruri olduğunu varsayar. Bu nedenle girdiler ve kaynakların elde edilmesi, etkinliğin en önemli kriteri haline gelir. Merkezi eğitim otoritesinden, mezunlardan, velilerden, sponsor kuruluşlardan veya herhangi bir dış temsilciden alınan öğrenci alımı, tesisler, kaynaklar ve finansal desteğin kalitesi, etkililiğin önemli göstergeleridir (Cobb-Clark & Jha, 2016; Hedges ve ark., 2016).

Okul paydaşlarının genellikle yüksek ve çeşitli eğitim beklentilerinin olması okulun işleyişi ve performansı üzerinde büyük bir baskı yaratır. Okulların çok sınırlı kaynaklarla çok sayıda ve zorlu okul hedeflerine ulaşmaları gerekir ve böyle bir durumda kaynaklar genellikle bir okulun etkililiği, başarısı ve hayatta kalması için çok önemli bir faktör haline gelir. Yüksek kaliteli öğrencilerin ve öğretmenlerin girdi olarak alınması, bazı okulların etkili olması veya kamu sınavlarında yüksek akademik performans elde etmesi için

genellikle “gerekli” bir koşul olarak kabul edilir. Açıktır ki, bu modelin kusurları vardır, çünkü girdilerin edinilmesine aşırı vurgu yapılması, okulun eğitim süreçlerine ve çıktıklarına yönelik çabasını ve dikkatini azaltabilir. Edinilen kaynaklar, okul işlevlerine hizmet etmek için verimli bir şekilde kullanılamıyorsa, boşa harcanabilir. Öte yandan bu model, girdiler ve çıktılar arasındaki bağlantıların açık olması ve hedeflere ulaşmak için okulun kullanabileceği kaynakların çok sınırlı olması durumunda yararlı olabilmektedir (Cheng, 2022, s.27).

Doyum Modeli. Okul etkililiği, ilgili tarafların beklentilerine bağlı olarak görecelilik kazanabilen bir kavramdır. Beklenen okul hedefleri yüksek ve çeşitliyse, okulların bu hedeflere ulaşması ve birden fazla bileşenin/tarafın ihtiyaç ve beklentilerini karşılaması zor olacaktır. Beklenen okul hedefleri düşük ve basitse, okulların bu hedeflere ulaşması ve bileşenlerin/tarafların beklentilerini karşılaması daha kolay olacaktır, böylece okullar daha kolay şekilde etkili olarak algılanabilir. Ayrıca, hedefe ulaşmanın nesnel ölçümü genellikle teknik olarak zordur ve kavramsal olarak tartışmalıdır. Bu nedenle, okul etkililiğini değerlendirmek için bazı objektif kriterler yerine güçlü ve stratejik bileşenlerin/tarafların memnuniyeti genellikle kritik unsur olarak kullanılır (Cheng, 2022, s.28). Paydaşların ve dolayısıyla memnuniyetin çeşitliliği ise okul etkililiğini zorlaştırmaktadır.

İkinci dalga eğitim reformlarının ardından, okul eğitiminde kaliteye ilişkin güçlü bir vurgunun yapıldığı görülmektedir. Kalite kavramı aslında paydaşların (bileşenlerin, tarafların) ihtiyaçlarının karşılanması veya onların ihtiyaç ve beklentilerine uygunlukla yakından ilgilidir (Jacobsen ve ark., 2014; Kisida & Wolf, 2015). Bu bağlamda eğitimde kaliteye ilişkin taleplerin karşılanması okul etkililiğini izleme ve değerlendirmede paydaşların memnuniyetinin artmasıyla ilişkilendirildiği söylenebilir. Bu modelde etkililik genellikle tüm paydaşların (öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin, idarecilerin, okul müdürünün vb.) memnuniyeti ile ilişkili ve orantılıdır.

Bu model, bir okulun işleyişinin ve hayatta kalmasının stratejik bileşenlerinin (müdür, öğretmenler, okul yönetim kurulu, eğitim yetkilisi, veliler, öğrenciler ve halk) etkisi altında olduğunu ve okul eylemlerinin esas olarak paydaşların taleplerine tepki verdiğini

varsayar. Bu nedenle, bu taleplerin karşılanması okul etkililiği için temel kriterdir (Hampden-Thompson & Galindo, 2017). Şayet bileşenlerin okula ilişkin talepleri ve beklentileri arasında bir uyum yoksa, bu modelin okulun etkililiğinin belirlenmesinde uygulanabilmesi güçtür (Şişman,2012, s.59).

Hesap Verebilirlik Modeli. Gerek toplumsal gerekse de küresel bağlamdaki hızlı değişim ve gelişmelerin etkileri altında, eğitim ortamı da rekabetçi bir hale gelmektedir. Okullar rekabet içinde kaynaklar aramak/bulmak ve kendi olası iç engellerini aşmak zorundadırlar. Öte yandan hesap verebilirlik bağlamında ve “paranın karşılığı” için dışarıdan gelen zorluklar ve taleplerle yüzleşmek zorundadır (Deming ve ark., 2016; Ingersoll ve ark., 2016; Nunes ve ark., 2015). Toplumda ya da kamuoyunda meşruiyet ya da hesap verebilirlik olmadan okulların varlığını devam ettirmesi ya da ayakta kalması neredeyse imkânsızdır. Kaynaklar, hayatta kalma ve meşruiyet kazanmak için, okullar hesap verebilirlik kanıtı göstermeli, toplumun gereksinimlerini karşılamalı ve önemli bileşenlerin desteğini kazanmalıdır. Bu model, okullar arasında hayatta kalma ve yok olma durumunun değişen bir ortamda değerlendirilmesi gerektiğinde kullanışlıdır. Örneğin, Hong Kong'un bazı dezavantajlı bölgelerinde, ilkokul öğrenci nüfusu hızla azalır ve yeterli sayıda ebeveyn çocuklarını onlara göndermek istemezse bazı ilkokulların kapatılması gerekir. Risk altındaki okullar arasında yalnızca meşruiyet veya toplumla daha iyi halkla ilişkiler için başarılı bir şekilde çabalayanlar hayatta kalabilir. (Cheng, 2022, s.29). Bu anlayış doğrultusunda bu model, bir okulun meşru veya pazarlama faaliyetlerinde bulunmanın bir sonucu olarak hayatta kalabilmesi durumunda etkili olduğunu öne sürer. Bu nedenle, etkililik göstergeleri genellikle halkla ilişkiler, pazarlama, hesap verebilirlik, kamu imajı oluşturma, okul itibarı, toplumdaki statü vb. faaliyetleri ve başarıları ile ilgilidir (Kim, 2018).

Özetle ikinci dalga reformları kapsamında ilgili modelleri özetlemek gerekirse, genel olarak, bu modellere dayalı politika girişimleri ve değişiklikler, öğrencilerin yeni yüzyılda geleceğe yönelik öğrenmeleri ile doğrudan ilgili olmayabilir. Örneğin, bu ikinci dalga modellerinin öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerinin devam etmesi ve çoklu

yeterlilik gelişimi ile açık ve yakın bir ilişkisi olmayabilir. Bu modeller genellikle pazar rekabeti, kaynak edinimi ve müşterilerin memnuniyeti üzerinde çok fazla durduğundan, girişimleri temel değerlerden ve eğitimin esas anlam ve amaçlarından sapabilir (Cheng, 2022, s.29).

Üçüncü Dalga Modelleri

Yeni yüzyılın başlangıcından bu yana, eğitim reformları için, genellikle eğitimin öğrencilerin ve toplumun gelecekteki gelişimiyle ilgisi olarak tanımlanan, gelecekteki etkililiğe güçlü bir vurgu ile üçüncü dalga bir paradigma ortaya çıkmıştır. Küreselleşmenin ve uluslararası rekabetin güçlü etkileri göz önüne alındığında, yeni reform dalgası, birinci sınıf eğitim hareketleri kavramı tarafından yönlendirilmektedir. Eğitim performansı, bu zorlu ve rekabetçi çağda öğrencilerin geleceğinin sürdürülebilir olmasını sağlamak için genellikle birinci sınıf standartlar ve küresel karşılaştırılabilirlik açısından incelenmekte ve ölçülmektedir. Bir dereceye kadar, öğrencilerin başarısı, performansı ve öğrenmedeki yeterliliği üzerine uluslararası araştırma projeleri (PISA, PIRLS ve TIMSS), dünya çapında üçüncü dalga eğitimin etkinliğini anlamak ve kıyaslamak için bu uluslararası çabayı temsil eder (Kamens ve McNeely, 2010; Provasnik ve ark., 2012; Ünlü ve ark., 2014).

Üçüncü dalga paradigması, bağlamsallaştırılmış çoklu zekâ (BÇZ), küreselleşme, yerelleşme ve eğitimde bireyselleşmenin temel unsurlarını içermektedir (Cheng, 2019). Birçok girişim, eğitimde yeni hedefler peşinde koşar, öğrencilerin BÇZ'sini veya sürdürülebilir kalkınma için 21. yüzyıl yetkinliklerini geliştirir, yaşam boyu öğrenmeyi vurgular, küresel ağ oluşturmayı ve uluslararası görünümü kolaylaştırır ve eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojisinin (BİT) geniş çapta uygulanmasını teşvik eder. (Finegold ve Notabartolo, 2010; Noweski ve ark., 2012). Üçüncü dalga eğitim girişimleri genellikle yeni olduğundan ve okulların çevresi hızla değiştiğinden, okulların ve üyelerinin iç ve dış zorluklara nasıl uyum sağlayabilecekleri, gelecekteki etkinliklerinin değerlendirilmesinde de çok önemlidir (Cheng, 2022, 29). Üçüncü dalgada okul etkinliği modelleri olan,

üçlölleştirme modeli, bağlamsallaştırılmış çoklu zekâ (BÇZ), modeli ve süreklil öğrenme modeli aşağıda açıklanmıştır.

Üçlölleştirme Modeli. Küreselleşmenin etkilerinin yanı sıra okul eğitiminde yerelleşme ve bireyselleşme süreçleri ve etkileri de önemli ve gereklidir (Chou, 2016; Li & Grieshaber, 2018; Mundy ve ark., 2016). Devam eden eğitim reformlarında tüm küreselleşme, yerelleşme ve bireyselleşme süreçleri gereklidir. Bir bütün olarak bu süreçler, eğitim reformları ve okul tartışmalarında üçlölleştirme “triplization” (triple +ization= üçlü +laştırma) adı verilen bütünleştirici bir süreç olarak bir arada ele alınabilir (Cheng, 2022, s.31).

Eğitimde küreselleşme, yerelleşme ve bireyselleşme olduğunda, yerel ve uluslararası ağ oluşturma, yenilikçi teknolojiler, öğrenme ekosistemleri ve diğer girişimlerin desteğiyle, bu üçlü model, öğrenmede yeni paradigmanın ışığında bir okulun öğrencilerin öğrenmesi ve gelişmesinin, sınırsız fırsatlar yaratmada etkili olup olmadığını değerlendirmek için yararlı olabilir. Okul etkililiğini izleme ve değerlendirmeye yönelik alanlar veya göstergeler, öğrenciler, öğretmenler ve ilgililer için öğrenme, öğretme ve ilgili ekosistemlerde küreselleşme, yerelleşme ve bireyselleşmenin kapsamı olabilir. Bu yönler yeni olduğundan, eğitimde küreselleşmeyi, yerelleşmeyi ve bireyselleşmeyi ölçmek için gelişmiş araçlar ve yöntemler henüz belli bir standartta ve yaygınlıkta değildir. Şayet bir okulda yüksek oranda üçlölleştirme (küreselleştirilmiş, yerelleştirilmiş ve bireyselleştirilmiş) gerçekleştirilirse, gelecekteki etkililiği daha güçlü olma eğilimindedir. Küreselleşme, yerelleşme ve bireyselleşme süreçleri çok düzeyli (yani, bireysel, kurumsal, toplumsal/ulusal ve uluslararası düzeyler) ve birden çok okul işlevini (yani, teknolojik, ekonomik, sosyal, politik, kültürel ve öğrenme işlevleri) içerebileceğinden bu model gelecekteki gelişim için daha güçlü görünmektedir. Ancak gerçekte bu modelin, gerekli kaynaklar ve uzmanlıktan yoksun olması ve yeterince denenmiş olması önemli sınırlılığını olarak ifade edilmektedir (Cheng, 2022, 32).

Bağlamsallaştırılmış Çoklu Zekâ (BÇZ) Modeli. Zekâ, bir öğrencinin öğrenmesinin amaçlarını, doğasını, sürecini ve etkilerini önemli oranda belirleyen kilit bir

unsurdur (Cheng, 2019). Öğrenmeye dâhil olan zekâ, buna uygun olarak bağlamsallaştırılabilmekte ve çoklu olabilmektedir. Öğrenme sürecinde teknolojik, ekonomik, sosyal, politik, kültürel ve öğrenme zekâsı olmak üzere altı tür bağlamsallaştırılmış çoklu zekâ (BÇZ) söz konusudur (Ang & Van Dyne, 2015; Grossman ve ark., 2015; Nigmatov & Nugumanova, 2015; Peña ve ark., 2015; Schug ve ark., 2016; Stuckart & Rogers, 2017).

Farklı BÇZ türleri üzerinde farklı vurgularla, öğrenme ve ilgili eylemde öğrenci performansının kalıpları farklı olabilmektedir. Örneğin, bazı öğrenciler düşüncelerinde esas olarak teknolojik ve ekonomik kavramları uygulayan teknolojik ve ekonomik düşünürler olma eğilimindeyken, diğer bazı öğrenciler sosyal, politik veya kültürel düşünürler olmaya eğilimlidir. Bazı öğrencilerin, öğrenmelerinde çok yönlü düşünmeyi birden çok bakış açısıyla yürütebilen çoklu düşünür yapısında olması da mümkündür. Herhangi bir şekilde, BÇZ ve yaratıcılık, 21. yüzyılda hayatta kalma ve gelişme için yeni nesillerin rekabetçi taraflarıdır (Finegold & Notabartolo, 2010; Noweski ve ark., 2012). Çağdaş okullar bu alanı besleyecek planlamalarla sınanmaktadır.

BÇZ'nin sınıflandırılması ilginç bir şekilde çoklu okul işlevlerine yönelik sınıflandırmayla uyumludur. Her ikisi de teknolojik, ekonomik, sosyal, politik, kültürel ve öğrenme olmak üzere altı bileşenli bir tipolojiye sahiptir. Öğrencilerin her bir BÇZ türünün (ör. ekonomik zekâ) geliştirilmesinin, yalnızca bireysel ve kurumsal düzeyde değil, aynı zamanda topluluk/toplum ve uluslararası düzeylerde de her tür okul işlevinin (ör. ekonomik okul işlevi) başarısına uygun şekilde katkıda bulunabileceği görülmektedir. Öğrencilerin ufuklarını genişletmeye, BÇZ'lerini geliştirmeye ve dünya çapında devam eden eğitim reformlarında yaratıcılıklarını geliştirmeye verilen önem göz önüne alındığında, bu modelin önemi ve kullanışlılığı giderek artan bir ilgi görmektedir (Cheng, 2022, s.33).

Sürekli Öğrenme Modeli. Hızla değişen ekosistemler bağlamında, hiçbir statik faktör veya tek bir uygulama, okulun etkililiğine sonsuza kadar katkıda bulunamaz. Bu nedenle, bir okulun etkililiğini belirlemede kilit soru, çevresel etkiler ve dahili süreç sorunlarıyla nasıl başa çıkılacağıdır. Sürekli öğrenme modeli, okulun farklı kademelerinde

değişen iç ve dış çevresine sürekli iyileştirmeyi ve uyum sağlamayı öğrenebiliyorsa, okulun etkili olduğunu varsayar. Bu bağlamda eğitimde okul etkililiğine ilişkin gelişmelere bakıldığında okulların birinci ve ikinci dalgadan üçüncü dalgaya geçişi de sürekli öğrenme ve gelişmenin önemli bir süreci olduğu söylenebilir. Bu süreç sayesinde okullar, eğitimde nasıl üçüleştirme oluşturulacağını öğrenebilir ve öğrenciler açısından yaşam boyu öğrenmek, BÇZ ve yaratıcılıklarını geliştirmek için sınırsız fırsatlar yaratabilir (Cheng, 2022, 33).

Okul etkililiğini ölçmek ve izlemek amacıyla sözü edilen birbirinden farklı eğitim reformlarına işaret eden farklı modeller kullanılabilir. Genel olarak, dokuz modelin her birinin güçlü ve zayıf yönleri vardır. Bu farklı modellerin uygun durumlarda ve zaman dilimlerinde kullanılmalarının faydalı olacağı söylenebilir (Cheng, 2022, 34).

Okul Etkililiği Matrisi

Dokuz model ve dört okul etkililiği düzeyi (bireysel, kurumsal, toplumsal, uluslararası), tablo 5'te gösterildiği gibi bir okul etkililiği matrisi oluşturmak mümkündür. Bu matrisler, okul etkililiğini en üst düzeye çıkarma konusundaki planlamaları kolaylaştırmak için kullanılabilir. Tablodaki satırlar, okul etkililiğinin nasıl sağlanacağını ve yönetileceğini kavramsallaştırmaya yardımcı olan dokuz farklı okul etkililiği modelini temsil etmektedir. Sütunlar, dört farklı seviyede okul etkililiğini temsil eder. Modeller ve düzeyler hangi etkililiğin değerlendirileceğinin belirlenmesine yardımcı olur. Okul etkililiğine ilişkin her araştırma veya uygulama vakası için, hangi modellerin kullanılması gerektiğini ve ardından hangi etkililik düzeylerinin seçilmesi veya vurgulanması gerektiği ölçüt olarak sunulabilir. Elbette, seçilen model genellikle okul etkililiğinin düzeylerinin seçimini etkileyebilmektedir (2022, 39).

Tablo 5 okulun dört tür işlevinin olduğunu ifade eder. Bu bağlamda okulun dört tür etkililiği söz konusu olmaktadır. Bu mantığa dayanarak okul etkililiği, işlevleriyle paralellik kurularak dört düzeyde düşünülebilir. Bunlar; (a) bireysel, (b) kurumsal, (c) toplumsal (ulusal) ve (d) uluslararası düzeydir (Cheng (2022, 40).

Tablo 5*Okul etkililiğinin modelleri ve düzeyleri*

Modeller	Okul Etkililik Düzeyleri			
	Bireysel Düzey	Kurumsal Düzeyi	Toplumsal Düzey	Uluslararası Düzey
Birinci dalga modelleri				
Amaç modeli	X	X	X	X
Süreç modeli	X	X		
Etkisizlik Modeli	X	X		
İkinci dalga modelleri				
Kaynak modeli	X	X		
Doyum Modeli	X	X	X	X
Hesap verebilirlik Modeli	X	X		
Üçüncü dalga modelleri				
Üçlüleştirmе modeli	X	X	X	X
Bağlamsallaştırılmış çoklu zekâ (BÇZ) modeli	X	X	X	
Sürekli Öğrenme Modeli	X	X	X	X

Tabloda X, modelin olanaklı olan odağını temsil eder.

Kaynak: Cheng, (2022, s.40) School effectiveness and school-based management: a mechanism for development (Second edition) DOI: 10.4324/9781003267980

Tablo 5 incelendiğinde üç dalga şeklinde kategorize edilen okul etkililik modellerinin bir arada sunulduğu görülmektedir. Bunlardan amaç, süreç ve etkisizlik modellerinin birinci dalga; kaynak, doyum ve hesap verilebilirlik modellerinin ikinci dalga ve son olarak üçlüleştirmе, BÇZ ve sürekli öğrenme modellerinin üçüncü dalga modelleri şeklinde kategorize edildiği görülmektedir. Tabloda yer alan tüm etkililik modellerinin okulun bireysel, kurumsal, toplumsal ve uluslararası düzeyde dört tür işlevine olan karşılıkları verilmiştir. Bu modellerden amaç, doyum, üçlüleştirmе ve sürekli öğrenme modellerinin okulun dört tür işlevini karşıladığı görülmektedir. Bunun yanında süreç, etkisizlik, kaynak ve hesap verilebilirlik modellerinin okulun sadece bireysel ve kurumsal işlevlerini karşıladıkları görülmektedir. Bağlamsallaştırılmış çoklu zekâ (BÇZ) modelinin ise okulun uluslararası işlevi dışında diğer üç işlevini karşıladığı görülmektedir.

Okul Etkililiğine İlişkin Diğer Yaklaşımlar

Bundan önce açıklanan dokuz etkililik modeli Cheng'in (2022) önerdiği yaklaşım referans alınarak sunulmuştur. Bunun yanında önemli görülen birkaç yaklaşım daha söz konusudur.

Mott'un Genel Örgütsel Etkililik Modeli. Paul Mott (1972, s.17), örgütsel etkinliği ölçmek için çok yönlü bir bakış açısı geliştirmiştir. Mott, etkili örgütlerin “diğer benzer örgütlere göre daha fazla ve daha kaliteli çıktılar ürettiğini, çevresel ve iç sorunlara daha etkili bir şekilde uyum sağladığını” savunmaktadır. Mott, örgütsel etkililik için “çıktıların miktarı ve kalitesi, üretim verimliliği ve örgütün uyarlanabilirliği ve esnekliği” şeklinde bir dizi kriter ortaya koymaktadır. Mott, bu örgütsel niteliklerin, örgütün hedeflerine ulaşmak, işçi ihtiyaçlarını karşılamak ve çevreye uyum sağlamak üzere eylem için güç merkezlerini harekete geçirme yeteneğini tanımladığını ileri sürmektedir. Hastaneler üzerine yaptığı araştırma ve Ulusal Havacılık ve Uzay Dairesi üzerine yaptığı bir araştırma, onun etkililik ölçüsünün- Algılanan Örgütsel Etkililik İndeksi- geçerliliğini ve güvenilirliğini destekleyen güçlü deneysel kanıtlar sağlamıştır (akt: Hoy ve Miskel, 2013, s.319)

Miskel ve ark. (Miskel ve ark., 1979; Miskel, McDonald ve Bloom, 1983) Mott'un yaklaşımını ilk kez okulların etkililiğini incelemek için başarılı şekilde uyarlayan ve kullanan isimler olmuştur. Hoy ve Ferguson (1985), endeksin, uyum, okul bağlılığı ve öğrenci başarısı dâhil olmak üzere, okul etkililiğinin diğer birçok ölçümü ile ilişkili olduğunu ve böylece ölçeğin okullarda kullanımı için geçerlik sağladığını göstermiştir. Ayrıca, Hoy ve ark. (Hoy & Sabo, 1998; Hoy, ve ark., 1991), ilkokullarda ve ortaokullarda okula güven ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi inceleyerek endeksin geçerliliğini ortaya koymuşlardır. Algılanan Okul Etkinliği Endeksinin en son versiyonu SE-Index olarak adlandırılmaktadır (Hoy ve Miskel, 2013, s.320). Araştırmada sekiz maddeden oluşan bu ölçme aracı kullanılmış ve böylece okul etkililiğini ölçmede referans alınan ölçme aracı biçimlenmiştir.

Quinn ve Quinn'in Rakip Değerler Çerçevesi. Quinn ve Quinn (2009, 27) etkililik üzerine uzun soluklu çalışmalar yaptıklarında, etkililik üzerine çalışan insanların hepsinin, etkililiğin ne olduğuna dair farklı tanım ve anlamlar yüklediklerini gözlemlemiş ve böylece,

sorunu yeniden çerçeveselendirmeleri gerektiğini düşünmüşlerdir. Araştırmacılar, insanların kendi tanımlarını örgütsel etkililiğe empoze etmeye çalışarak bir hata yaptıklarını fark ettiklerini ifade ederler (Quinn ve Quinn, 2009, 27). Bu bağlamda insanların örgütsel etkililiği nasıl gördüklerine odaklandıkları yönünde bir dizi araştırma yaptıkları görülmektedir. Örgütsel etkililik üzerine çalışmış araştırmacılar da dahil olmak üzere çoğu insan, etkililiğin hayran olmadıkları yönlerine olumsuz değerler ve sevdikleri özelliklere olumlu değerler uygulama eğilimindedir. Örneğin, rekabetçi değerleri tercih eden bireyler, işbirlikçi değerleri "yumuşak" veya "çarpık" olarak etiketleme eğilimindeyken, işbirlikçi değerlere sahip olanlar rekabetçi değerleri "saldırgan" veya "duygusuz" olarak anlam yüklerler (Hoy & Miskel, 2013, 320). Aşağıda Quinn ve Quinn, (2009, 29) ait örgütsel etkililik modeli yer almaktadır.

Tablo 6

Örgütsel Etkililik İçin Rekabetçi Değerler Çerçevesi

	İç Odaklı Yapılar	Dış Odaklı Yapılar
Yapı	Esnek yapılar İş birliği bakış <ul style="list-style-type: none"> • İnsan kaynaklarının değeri • Eğitim ve geliştirme vurgusu • Ahlakilik • Kalite • Uyum 	Yaratıcı bakış <ul style="list-style-type: none"> • Büyüme • Adaptasyon • Dış kuruluşlar tarafından değerlendirme • Çevre tarafından kullanım • Hazırlık
	Sabit yapılar Kontrol(cü) bakış <ul style="list-style-type: none"> • Bilgi yönetimi ve iletişim • İstikrar • Kontrol 	Rekabetçi bakış <ul style="list-style-type: none"> • Kâr • Üretkenlik • Planlama ve hedefler • Yeterlik

Kaynak: Quinn, R. W., & Quinn, R. E. (2009, 29) Lift: Becoming a Positive Force in Any Situation. San Francisco, CA: Berrett-Koehler'dan uyarlanmıştır.

Quinn ve Quinn, (2009, s.29) örgütsel etkililiğe ilişkin bulguları şu şekilde özetlemektedir: Örgütlerin esnek ve sabit olmak üzere iki yapıya ayrıldığını yani, bir örgütün yapısının ne kadar esnek veya sabit olduğunu ve odak olarak ise iç odaklı ve dış odaklı olarak bir örgütün iç veya dış konulara odaklanma derecesini ifade eden bir yapının olduğunu ifade ederler. Bu iki boyutu (odak ve yapı) üst üste koyulduğunda, bir örgütün etkinliğini anlayabileceğimiz dört yapı veya dört geniş bakış açısı oluştururlar. Bunlar; rekabet, iş birliği, kontrol ve yaratıcılık olarak adlandırılır. Bu bakışlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir (Quinn & Quinn, 2009, 30).

1. Rekabetçi bakış (Sabit Yapı ve Dış Odaklı) etkililiği, kâr, hedefler ve verimlilik gibi kriterleri kullanarak, bir kuruluşun ne kadar üretken ve rekabetçi olduğuna göre tanımlar.
2. İş birliği bakışı (Esnek Yapı ve İç Odaklı) ahlak, kalite ve eğitim gibi kriterleri kullanarak, bir organizasyonun ne kadar işbirlikçi ve gelişimsel olduğu açısından etkililiği tanımlar.
3. Kontrol bakış (Sabit Yapı ve İç Odaklı), bilgi kullanımı, istikrar ve kontrol gibi kriterleri kullanarak, bir kuruluşun ne kadar güvenilir ve hesap verebilir olduğu açısından etkinliğini tanımlar.
4. Yaratıcılık bakış (Esnek Yapı ve Dış Odaklı), adaptasyon, büyüme ve kullanım gibi kriterleri kullanarak, bir organizasyonun ne kadar uyarlabilir ve yenilikçi olduğu açısından etkinliği tanımlar.

Hoy ve Miskel (2013, 321-322) ise Quinn ve Quinn'in (2009), sabit veya esnek yapılar tercihi ve iç veya dış meselelere odaklanma eğilimi üzerine inşa edilmiş alternatif örgütsel etkililik görüşleri esaslı tipolojisini geliştirerek bu ayrımı detaylandırdıklarını düşünür. Yapılar sıkı bir şekilde bağlantılı, bürokratik, öngörülebilir ve istikrarlı ya da gevşek bir şekilde bağlantılı, gayri resmi, organik ve esnek olabilir. İç sorunlar, resmi ve gayri resmi prosedürler yoluyla organizasyonun sorunsuz ve verimli işleyişi ile ilgilidir. Dış meseleler, öncelikle hem inovasyona hem de hedefe ulaşmaya dikkat ederek organizasyonun çevresiyle değişimi ile ilgilidir. Bu doğrultuda okullar için dört bakış açısı ortaya çıkmaktadır (Hoy & Miskel, 2013, 321): Bu dört bakış açıları tablo 7'de özetlenmiştir.

Tablo 7

Örgütsel Etkililiğe İlişkin Alternatif Bakışlar

		ODAK	
		İç Sorunlar	Dış Sorunlar
YAPI	Esneklik	İşbirlikçi Bakış [İç ve Esnek] Değerler: İnsan ilişkileri Gelişimsel İş birliği İstenen Sonuçlar: Ahlakilik Açıklık ve Sağlık Grup kaynaşması	Yaratıcı Bakış [Dış ve Esnek] Değerler: Uyarlanabilirlik Yaratıcılık Esneklik İstenen Sonuçlar: Büyüme Yenilik Hazırlık
	Kararlılık	Kontrolcü Bakış [İç ve Sabit] Değerler: Öngörülebilirlik Kontrol Kararlılık İstenen Sonuçlar: Çevreyi Yönet İç Verimlilik Sıkı Bağlatı	Rekabetçi Bakış [Dış ve Sabit] Değerler: Planlama ve Yürütme Yarışma Kararlılık İstenen Sonuçlar: Verimlilik Üretkenlik Hedef Başarı

Kaynak: Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013, s.322). *Educational administration: Theory, research, and practice*. Random House Trade., Ninth edition

Okullarının etkililiğine ilişkin kapsamlı bir değerlendirme elde etmek için yöneticilerin okullarına dört açıdan da bakmaları gerekir. Ayrıca Quinn ve Quinn (2009), bu bakış açılarının her birinin olumlu bireysel ve örgütsel sonuçları olduğunu öne sürmektedir. İşbirlikçi bakış açısı, değer odaklı bir bakış açısını vurgular; diğerleri meşru ihtiyaç ve arzulara sahip olarak görülür. Yaratıcı görüş, çevreye açıklığı ve ilerlemeyi izlemek için geri bildirim vurgular. Kontrolcü görünüm, öngörülebilirliği artırmak için dahili olarak boşlukları bulmaya ve bunlara tepki vermeye yöneliktir. Son olarak, rekabet görüşü amaç odaklıdır—olağanüstü sonuçlar elde etmeye yöneliktir (Hoy & Miskel, 2013, 321).

Okul Etkililiğinde Rol Oynayan Değişkenler

Okul etkililiğine ilişkin araştırmalara bakıldığında etkililik için okullarda bazı değişkenlerin de etkili olması gerektiği fikrinin olduğu görülmektedir. Bu bakış açısı etkili olan okulların birtakım ayırt edici özelliklere sahip olması gerektiği fikrine dayanmaktadır. Bu bağlamda Sammons ve ark. (1995, 12), İngiliz ve Kuzey Amerika araştırma

literatürünü özetleyerek, okul etkililiğinde 11 temel özelliği ileri sürmektedirler. Bu özellikler şu şekildedir; profesyonel liderlik, paylaşılan vizyon ve amaçlar, bir öğrenme ortamı, öğretme ve öğrenmeye odaklanma, amaçlı öğretim, yüksek beklentiler, olumlu pekiştirme, ilerlemeyi izleme, öğrenci hakları ve sorumlulukları, ev-okul ortaklığı ve öğrenen örgüt şeklinde sunulmaktadır.

Bir diğer araştırma olarak Reeves, (1998) tarafından 1995'te ve 1997'de tamamlanan kitapta, boylamsal bir araştırmada okul etkililiğine ilişkin on kriter belirlediği görülmektedir. Bunlar; (1) öğrenen okul, (2) yüksek beklentiler, (3) değişimi sahiplenme, (4) paylaşılan hedefler, (5) etkili iletişim, (6) öğrenci öğrenimine odaklanmak, (7) etkili liderlik, (8) ev-okul ortaklığı, (9) olumlu ilişkiler, (10) personel iş birliği (MacBeath 2007, 66) şeklinde ifade edilmektedir. Bunlar arasında yer alan son üç madde direkt olarak iş birliği ve güven kavramlarıyla ilişkilendirilebilir. Ev okul ortaklığı, iş birliği gerektiren bir yapı gösterir. Benzer şekilde personel iş birliği kavramı da iş birliğini vurgulayan bir kavramdır. Olumlu ilişkiler ise hem güven hem de iş birliği kavramıyla ilişkilendirilebilir. Balcı (2022,332-337) etkili okulu ölçmeye ilişkin geliştirdiği ölçme aracında okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı, öğrenciler ve veliler olarak beş parametreden oluşan bir yapı öne sürdüğü görülmektedir. Bunun yanında özellikle temel eğitimde olmak üzere okul etkililiğinin standart başarı testleri ve ders başarısıyla sınırlı tutulmasının yetersiz olacağı ve okulun diğer hedeflerinin ihmal edilmesi anlamına geleceğini ifade eder. Bu bağlamda mutluluk, benlik saygısı, iyilik duygusu, iş birliği içinde çalışma, demokratik tavır gösterme, bilinçli vatandaş olma gibi akademik olmayan yaşam koşullarının da önemli olduğu ifade edilmektedir (Balcı 2022,101). Şişman (2012, 208-212) ise okul etkililiğine ilişkin değişkenleri; a) okul müdürünün liderliği, b) öğretmen, c) öğrenci, d) okul müfredatı ve öğretim-öğretim süreci, e) okul kültürü ve ortamı, f) okul çevresi ve veliler şeklinde değişkenler olarak sıralar. DCPS Effective Schools Framework (2009) tarafından okul etkililiğine ilişkin unsurların ise; (1) öğretme ve öğrenme, (2) liderlik, (3) iş yerleşik mesleki gelişim, (4) kaynaklar, (5) güvenli ve etkili öğrenme ortamı ve (6) aile ve toplum katılımı şeklinde değişkenler olarak ifade edilir. Cheng (2022, 62) ise farklı yönetim teorilerine

dayanarak okul etkililiğine ilişkin parametreleri; okul misyonu, yönetim stratejileri, faaliyetlerin doğası, kaynakların kullanımı, okul üyelerinin rolü, kişilerarası ilişkiler, yöneticilerin kalitesi ve son olarak etkililik göstergeleri olarak ifade eder. Hoy ve (2019, 431) ise DCPS Effective Schools Framework (2006) çalışmasını referans alarak okul etkililiğine ilişkin yedi değişken öne sürmüştür. Bunlar sırasıyla; 1) güvenli ve düzenli okul çevresi, 2) başarı için yüksek beklenti iklimi, 3) açık ve odaklanmış misyon, 4) öğrenme fırsatları ve zamanın etkili kullanımı, 5) öğrenci gelişiminin sürekli gözlemlenmesi, 6) okul-aile ilişkileri, 7) öğretimsel liderlik şeklindedir.

Bu araştırmada okul etkililiğinin önemli parametreleri olarak görülen paydaşların kolektif güven düzeyleri ve iş birliği düzeyleri ve bunların okul etkililiğine olan ilişkisi üzerinde durulmuştur. Aşağıda bu iki kavramın birbirleri ile ve okul etkililiğine olan etkileri ve ilişkilerine kısaca değinilmiştir.

Kolektif Güven, İş birliği ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişki

Alanyazında güvenin okullar için önemli olduğu ileri sürülmektedir (Hoy, Barnes & Sabo, 1996; Hoy ve ark., 1992; Hoy & Tschannen -Moran, 1999; Tarter ve ark., 1989; Tarter ve ark., 1995; Tschannen-Moran & Hoy, 1998, 2000). Bunun yanında güvenin birtakım örgütsel değişkenleri etkilediği de görülmektedir. Bu değişkenlere bakıldığında; liderlik (Adıgüzelli, 2016; Kars, 2017), İş birliği (Tschannen-Moran, 2001, 1998), örgütsel adalet (Hoy & Tarter, 2004; Demir, & İnandı, 2021), örgütsel vatandaşlık (Samancı, 2007), iş tatmini (Soydaş, 2021), işten ayrılma (Celep & Polat, 2006), öz yeterlilik algısı (Forsyth, Barnes & Adams, 2006), örgüt iklimi (Tarter ve ark., 1989), iş doyumu (Thoms ve ark., 2002), okul kültürü (Ertuk & Balyer, 2021), öğretmen güçlendirilmesi (Moye ve ark., 2005), öğrencilerin akademik başarısı (Goddard, Tschannen-Moran & Hoy, 2001), öğretimin niteliği ve okulun etkililiği (Tarter ve ark., 1995), okul reformu (Bryk & Schneider, 2002) gibi örgütsel etkililik ve verimlilik için önemli parametreler oldukları görülmektedir. Bu bakımdan çalışmanın odağı okullar için önemli olan kolektif güven, iş birliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkidir.

İş birliği, tarafların bir araya gelerek gerek sorumluluğu gerekse de hesap verebilirliği paylaşmasını gerektirir. Bu süreç genellikle bireyleri savunmasız bir konuma getirir (Tschannen-Moran, 2001). Ebeveynlerle etkili bir şekilde iş birliği yapmak için öğretmenler, ebeveynlerin doğru ve iyi şekilde davranacaklarına güvenmelidir. Mitchell ve ark. (2011), müdürlerin, öğretmenlerin, ebeveynlerin ve öğrencilerin iş birliği yapacaklarsa, rol gruplarında güven uyandıracak şekillerde davranmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Ebeveyn iş birliği, kötü geçmişlere sahip öğrenciler için genel öğrenme başarısını artırır. Araştırmalar hem güven hem de iş birliğinin örgütsel verimliliği ve etkililiği artırdığını göstermektedir (Hoy ve Kupersmith, 1984). Bunun yanında etkili iş birliğinin, bireysel etkinliği koruduğunu ve paydaşları yetkilendirmek için anlamlı ve üretken söylemi besleyen şey olduğu öne sürülmektedir (Seashore Louis & Kruse, 1995). Öte yandan farklı çalışmalar iş birliğine dayalı okulların temelinde paylaşılan anlayış ve diyalogun rolünün önemli olduğu vurgulanmaktadır (Clark ve ark., 1996; John-Steiner ve ark., 1998).

Paylaşılan liderlik ve işbirlikçi kültürler odaklı alanyazın incelendiğinde vurgulanan yaygın temanın, güvenin olduğu görülmektedir. Güvenin tesisi, etkili ve anlamlı işbirlikçi iş ilişkilerinin yaratılması için esastır (Hargreaves, 1998, s.251). Lieberman ve arkadaşlarına (1988) göre, güven ve uyum, bir okulda meslektaş dayanışması oluşturmanın temelini oluşturur. Güven, okul iş birliği için çok önemli bir bileşen, yüksek başarı gösteren okullarda esas olup (Allen ve ark., 2015) başarılı iş birliğinin en sık tanımlanan bileşenlerinden biri (Van Maele ve ark., 2015, 172) olduğu ifade edilir. Yüksek düzeyde güven, iş birliği, öğrenme, karmaşık bilgi paylaşımı ve problem çözme, ortak karar verme ve koordineli eylem gerektiren çeşitli çabalarla da ilişkilendirilmiştir (Bryk & Schneider, 2002; Daly ve ark., 2014; Hallam ve ark., 2014; Moolenaar & Sleegers, 2010; Tschannen-Moran, 2014; Lin, 2001). Bu bağlamda zamanla güvenin, başarılı okullardaki mevcut araştırmanın temel taşı haline geldiği ve öğrenci çıktılarını için iş birliğini artırdığı görülmektedir (Hallam ve ark., 2015; Miesner ve ark., 2019; Tschannen-Moran, 2014)

Okul güvenine ilişkin mevcut çalışmalarda, öncelikle öğretmen rolünün grup içindeki oluşumu incelemiştir. Bulgular, okul ortamlarında sağlıklı bir iklim (Smith ve ark., 2001), kolaylaştırıcı yapılar (Hoy ve Sweetland, 2000, 2001), iş birliği (Tschannen-Moran, 2001), meslektaş dayanışması ve destekleyici liderliğin (Tarter ve ark., 1995) güven üretimini geliştirdiğini göstermektedir. Öğretmen rol grupları içindeki yüksek güven seviyeleri, okulun etkililiği (Tarter ve ark., 1995), öğrenci başarısı (Forsyth ve ark., 2006; Goddard ve ark., 2001; Bryk ve Schneider, 2002) kolektif verimlilik ve destekleyici yapılarla (Forsyth ve ark., 2006) ilişkili olduğu ortaya konulmuştur.

Okullarda güven konusunda yaptıkları önemli araştırmalarla öne çıkan Bryk ve Schneider (2002) ve Tschannen-Moran'ın (2014; 1999), diğer araştırmacılardan ayrıştıkları söylenebilir; ancak, öğretmen-öğretmen güveninin ve müdürlerin öğretmenleriyle güvene dayalı ilişkiler geliştirmesinin önemini ve bu ilişkilerin iş birliği üzerindeki etkisini gösteren araştırmalar giderek artmaktadır (Bryk & Schneider, 2002; DuFour & Eaker, 1998; Gray & Summers, 2015; Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Okul müdürlerinin meslektaş güvenini oluşturarak daha fazla öğretmen etkileşimine olanak tanıyarak ve öğretmen iş birliği için daha fazla alan yaratarak mesleki gelişimi daha sahaya özgü hale getirmek için resmi yapıları yeniden yapılandırdıklarını ortaya konulmuştur (Cosner, 2009). Bunun yanında informal ilişkiler ve etkileşimli süreçler kapsamında olacak olan etkinliklerin (kitap kulüpleri, sosyal etkinlikler, toplu kahvaltı ve yemek organizasyonları, sportif ve sanatsal organizasyonlara olan katılım, bilimsel toplantılara katılma gibi) okul dışında resmi olmayan süreçler, meslektaş güvenini başarılı bir şekilde oluşturmak için resmi yapılardaki iş birliğine eşlik edilebileceği söylenebilir. Gerek formel gerekse de informel ilişkilerin gelişiminde güvenin önemli bir parametresi olduğunu ve bunun meslektaş iş birliğine önemli katkılar sağlayabileceği ifade edilebilir.

Bryk ve Schneider'e (2002; 2010) göre güven kültürü oluşturmada liderliğin önemli bir etkisi vardır. Güçlü sosyal bağlara sahip kuruluşlar, bir okul grubu içindeki ilişkilerin yoğunluğunu artırabilir. Okul grupları arasındaki iş birliğini teşvik etmek için sosyal bağlar ve köprüler dengelenmelidir. Gruplar içindeki grup üyeleri arasında ortak bir anlayışa sahip

olmak, gruplar arasında sürdürülebilir sosyal bağlantılar kurmak için bir ön koşuldur. Leonard'a (1999) göre güven, çatışmayı önleme, yıkıcı rekabet edebilirlik ve öğretmen etkinliğinin düşük düzeyi de dahil olmak üzere iş birliğinin önündeki engelleri aşmada önemli bir rol oynar (Leonard, 1999).

Hoy (2002) kolektif okul güveninin, öğrenci öğrenmesini etkilemede nasıl işlediğine dair iki makul ve tamamlayıcı açıklama önermiştir. Hoy'un ilk açıklaması güvendir; başkalarına güvenmek insanın öğrenmesinde önemli bir unsurdur, genellikle iş birliğine dayalı bir süreçtir. Hoy'a göre güvensizlik, iş birliğini neredeyse imkânsız kılar, bu nedenle öğretmenler ortak öğrenme hedeflerine ulaşmak istiyorlarsa ebeveynlere güvenmelidir. İkincisi Hoy, kolektif güven ve öğrenci öğrenimini dolaylı olarak ilişkilendirmektedir çünkü öğrencinin öğrenmesi okulun kolektif etkililiği aracılığıyla gerçekleşir. İnsanlar birbirlerine güvenmezlerse okul, öğretim üyeleri ve toplum iş birliği süreci özgün bir biçimde ortaya çıkmayacaktır (Tschannen-Moran, 2001).

Güven, iş birliğini destekleyen bir ortamın inşasında önemli bir faktördür (Tschannen-Moran, 2001). Güven öğretmen, veli, okul müdürü arasında iş birliğine dayalı ilişkiler kurma ve sürdürmedeki rolü nedeniyle okulların daha etkili olmasını ve öğrencinin akademik başarısını etkileyebilir. Güven, velilerin okula ve eğitim sistemine yönelik olumlu bir tutum edinmelerine ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımlarını artırabilir. Öğrencilerin, öğretmen ve okuluyla ilgili şüphe duymak yerine güvenmesi, onlara olan inancı besleyeceğinden öğrencilerin öğrenmesine de katkı sağlayacaktır. Baier (1986), de verimli ilişkiler ve verimli okullar inşa etmenin temeli olarak etkili iş birliği ve iletişim için güvenin gerekli olduğunu belirtmiştir.

Araştırmalar, öğretmenlerin iş birliği içinde olduklarında ve birlikte problem çözdüklerinde, çalışmalarını ile öğrenci gelişimi arasındaki bağlantıyı daha iyi görebildiklerini göstermiştir. Öğretmenlerin geliştirdikleri bu iş birliği, okuldaki öğretmenler arasında güven oluşturur ve okullardaki öğretmen liderliği ile bağlantılı (Hargreaves ve O'Connor, 2017; Roy ve Hord, 2006) olduğu ifade edilir. DuFour vd. (2008) birbirine bağlı iş birliğinin etkili bir

okulun temeli olduğunu belirtmektedir. İş birliğine dayalı ekipler, öğrencilerin öğrenmesine ve herkes için yüksek beklentilere odaklanarak “eylem için katalizörler” olarak çalışırlar.

Eğitim alanında yapılan araştırmaların, güvenin örgütler için anahtar rolde olduğu konusunda fikir birliğine sahip (Bryk & Schneider, 2002; Forsyth ve ark., 2011; Price, 2012; Tschannen-Moran, 2014; Van Maele ve ark., 2014) oldukları görülmektedir. Meslektaşlar arasındaki güvenin, örgütlerin ve üyelerinin etkililiğini geliştirdiğini gösteren örgütsel araştırmalar (Costa, 2003; Dirks & Ferrin, 2001) söz konusudur. Bu bağlamda güven sadece teorik olarak etkililik ve kalite ile ilişkilendirilmemiştir; ampirik kanıtlar, okulun etkililiğine ve öğrenci başarısına duyulan güvenin önemli rolünü ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin meslektaşlarına duydukları güven, öğretimin kalitesi ve okulun esnekliği ve uyarlanabilirliği de dâhil olmak üzere okulun genel etkililiği ile ilişkilendirilmiştir (Hoy ve ark. 1992). Güvenin okul etkililiği üzerinde etkisi ampirik araştırmalarla ortaya konulmasının yanında, güvenin örgütler için önemli birçok değişkeni de etkilediğini gösteren temellendirmeler bulunmaktadır. Eğitim bilimleri alanyazını, öğretmenlerin kolektif yeterliği (Forsyth ve ark., 2006), iş tatmini (Van Maele & Van Houtte, 2012), tükenmişlik (Van Maele & Van Houtte, 2011), öğretmeye devam etme niyeti (Addi-Racah, 2012), işbirlikçi, profesyonel ve yenilikçi yönelimler ve uygulamalar (Moolenaar & Sleegers, 2010; Tschannen-Moran, 2001, 2009) ve liderler arasında en iyi uygulamaların değişimi (Daly & Finnigan, 2012) için meslektaş güven ilişkilerinin önemini ortaya koymaktadır.

Okul güveninin öğrenci başarısı üzerinde dolaylı bir etkisi vardır. Güven düzeyi, okulun kolektif etkililiği ile yani öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine olumlu katkıda bulunabileceklerini algıladıkları ölçüde ilişkilidir (Tschannen-Moran & Goddard, 2000). Öğretmenlerin kolektif etkililik duygusu, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumunun kontrol altına alındıktan sonra bile öğrenci başarısıyla güçlü bir şekilde bağlantılıdır (Bandura, 1993). Öğrenci demografilerinin öğretmen güveni ile ilişkisi de çarpıcıdır. Kent okullarında yapılan bir çalışmada, düşük sosyo-ekonomik statü, öğretmen güveninin gelişmesi için bir azınlık ırksal gruba üye olmaktan daha büyük bir engel olarak tespit edilmiştir (Tschannen-Moran, 1998).

Kolektif güven, öğretmenlerin müdüre, meslektaşlara, öğrencilere ve ebeveynler de dahil olmak üzere müşterilere olan güveninden oluşur (Adams & Forsyth, 2010). Forsyth ve ark. (2000), bir kişinin bir bireyle olan kişilerarası güvenin aksine, kolektif güvenin, bir grubun başka bir gruba ve hatta bir bireye karşı savunmasız olma istekliliği ile tanımlandığı görülür. Güven, okulların işlevselliğinde önemli bir faktör olarak kabul edilir (Bryk ve Schneider, 2002; Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Sağlıklı bir okul kültürü, öğretmenler, okul müdürü, meslektaşlar, öğrenciler ve veliler arasındaki güvene dayalı, meslektaş ilişkileri üzerine inşa edilmektedir (Tarter & Hoy, 2004). Okul etkililiği hakkındaki araştırmaların yakın tarihli bir meta-analitik incelemesi “öğretmen güveninin okul etkililiğinin en güçlü yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır (Mitchell ve ark., 2015). Benzer şekilde Hoy ve ark. (1991), okulda, müdüre ve meslektaşlara olan güveninin, genellikle genel okul etkililiği ile ilişkili olan öğrenci başarısı ile pozitif olarak ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Tschannen-Moran'a (2001) göre öğretmenler ve liderler arasında güvenin oluşması zaman alır ancak güven, başarılı iş birliğinin ayrılmaz bir parçasıdır. Okulda var olan yüksek güven seviyeleri, öğretmenlerin aynı okulda aynı takımda daha uzun süre kalmasına neden olan bağlılık ve memnuniyetini etkiler (Tschannen-Moran, 2001). Bir araştırmada beş yıl veya daha uzun süre birlikte çalışan ekiplerin daha yüksek öğrenci başarısına sahip olduğunu (Flowers ve ark., 1999) ve öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için gereken sıkı çalışmayı sürdürebildiğini göstermektedir (Bryk ve ark., 2010). Bu bağlamda okullarda gerek zümre gerekse de şube öğretmenlerinin uzun yıllar birlikte çalışmalarının, öğretmenler arasında var olan güveni yükseltmesi ve paydaşlar arasında iş birliği olanağını arttırması beklenmektedir.

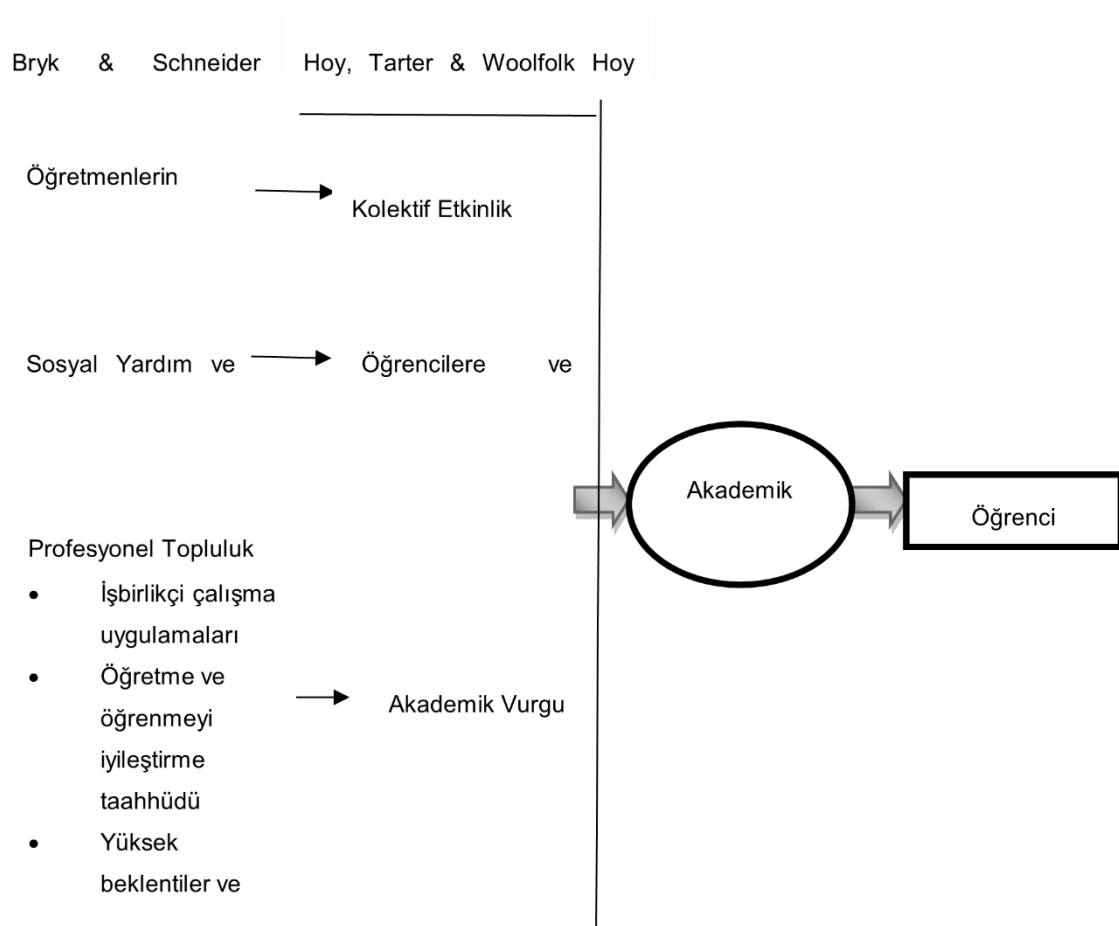
Çok sayıda çocuk gelişimi, sosyal hizmet, psikoloji ve eğitim araştırması, öğrencinin bilişsel ve psikososyal gelişiminde belirleyici bir faktör olarak veli-okul iş birliğine işaret etmektedir (Adams & Forsyth, 2006). Epstein'e göre, “sadece başarı testi puanları değil, geniş olarak tanımlanan öğrenci öğrenmesi, gelişimi ve başarısı, okul ve aile ortaklıklarının ana nedenleridir” (1994, s. 42). Adams ve Forsyth, (2006) güven ve iş birliğine, veliler üzerinden değerlendirdikleri bir çalışmada ise; kolaylaştırıcı bir okul yapısının veli-okul güveni, veli-müdür güveni ve veli iş birliği üzerindeki etkilerini ortaya koymuştur.

Araştırmacılar, kuralların ve resmi kontrol yapılarının, ebeveyn güvenini ve iş birliğini destekleyen bir kültürü teşvik edecek şekilde uygulanmasının önemini vurgulamaktadırlar. Benzer şekilde Forsyth ve ark. (2004) başka bir araştırmada veli ve öğretmen rol grupları içindeki yüksek güven düzeylerinin, öğrenci performansı ve normatif koşullar ölçümleriyle tanımlandığı gibi okul etkililiğini öngördüğünü tespit etmişlerdir. Forsyth ve ark. (2011, s.123)'na göre okul etkililiği için paydaşlar arası iş birliği ve dış kuruluşlarla olan iş birliğini hayati önemdedir. Ortaklıklar okullar için gereklidir, ancak bunların etkinliği okul üyeleri arasındaki iş birliğine dayalı ilişkilerin gücüne bağlıdır. İç bağlantılar, dış işbirlikleri yoluyla sağlanan kaynakların ve fırsatların okullarda ne ölçüde dağıtılabileceğini belirler. Sonuç olarak, okul topluluğunun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik ortaklıkların varolma potansiyeli, önemli ölçüde okul üyelerinin birbirine bağlı olmasına göre biçimlenir.

Etkililik alanında uzun araştırmalar yapan Quinn ve Quinn (2009), okul etkililiğinin birçok kişi tarafında farklı farklı tanımlandığını ve araştırmacılar arasında tam bir konsensüsün oluşmasının çok uzak bir ihtimal olduğundan hareketle etkili okul çalışmalarına bütünselci bir bakışla baktıkları görülmektedir. Araştırmacılar okullarının etkililiğine ilişkin dört açıdan da bakılması gerektiğini bunların; işbirlikçi bakış açısı, yaratıcı bakış, kontrolcü bakış ve rekabetçi bakış olduğunu ifade etmektedirler. Araştırmacılar etkililik özelliği gösteren yapılarda bu dört bakış açısının rolünün olduğunu vurgulamaktadırlar. Benzer şekilde Bryk ve Schneider, (2002) ile Hoy ve ark. (2006) öğrenci başarısına ilişkin kurguladıkları yapılara bakıldığında güven ve iş birliğinin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Öğrenci başarısını dolayısıyla okul etkililiğinin önemli parametrelerini vurgulayan yapı aşağıda şekil 3'te yer almaktadır.

Şekil 3

Okul Etkliliğine İlişkin Parametreler



Kaynak: Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2013, 198). *Educational administration: Theory, research, and practice*. Random House Trade, (9th Ed.).

Bryk ve Schneider'in (2002 akt: Hoy & Miskel 2013, s.197) şehir okullarında güven üzerine yaptığı araştırma, ilişkisel güvenin başarı ile ilişkili olduğunu ancak güvenin başarı üzerinde yalnızca dolaylı bir etkisi olduğunu öne sürmektedirler. Araştırmacılar güvenin bir dizi okul koşullarını teşvik ettiğini ve bunun da doğrudan daha yüksek öğrenci başarısını desteklediğini ortaya koymaktadırlar. Özellikle, aşağıdaki örgütsel koşulların yüksek öğrenci başarısını teşvik ettiğini belirtmektedirler:

1. Bir öğretmenin "yapabilirim" tutumu ve içselleştirilmiş sorumluluğu.
2. Ebeveynlere ulaşma ve onlarla iş birliği.

3. Profesyonel topluluk—işbirlikçi çalışma uygulamaları ve yüksek akademik beklentiler ve standartlar.

4. Okul topluluğuna bağlılık.

Bryk ve Schneider'in öğrenmeyi teşvik eden okul koşullarıyla ilgili çarpıcı olan şey, akademik iyimserliğin unsurlarına oldukça benzer olmalarıdır (Forsyth ve ark., 2011). Aslında, Bryk ve Schneider tarafından tanımlanan örgütsel koşulların çoğu, doğrudan akademik iyimserliği oluşturan temel unsurlarla eşleşir. Grubun “yapabilir tutumu” kolektif yeterlilik ile tanımlanır. Velilere ulaşma ve onlarla iş birliği, velilere ve öğrencilere duyulan toplu güvenin kapsamına girer. İşbirlikçi alışma uygulamaları ve yüksek beklentiler ve akademik standartlar açısından profesyonel topluluk, akademik vurgu iklimine dahil edilmiştir. Başka bir deyişle, bir akademik iyimserlik kültürü, Bryk ve Schneider'in ğrenci başarisını desteklediğini söylediği örgütsel koşulları kapsamaktadır (Hoy & Miskel 2013, 198).

Öğrenmeyi teşvik eden bu okul koşullarıyla ilgili çarpıcı olan şey, Hoy ve meslektaşlarının akademik iyimserlik kavramıyla dikkate değer benzerlikleridir. Bryk ve Schneider tarafından belirlenen örgütsel koşullar, akademik iyimserliği oluşturan temel unsurlarla eşleşmektedir. Grubun “yapabilirim” tutumu, kolektif yeterlilik ile tanımlanmaktadır. Ebeveynlere erişim ve onlarla iş birliği, velilere ve öğrencilere duyulan toplu güven ile somutlaşmaktadır. Son olarak, işbirlikçi çalışma uygulamaları, öğretme ve öğrenmeyi iyileştirme taahhüdü ve yüksek beklentiler ve akademik standartlar açısından profesyonel topluluk, akademik vurgu ile yakalanır. Bu eşleme şekil 5'te rahatlıkla gözlenebilmektedir. Kısacası, akademik iyimserlik kültürü, tüm öğrenciler için ğrenci başarisını sağlayan örgütlerin temel yönlerini içermektedir (Hoy & Miskel 2013, 316).

Özetle, ğretmenler ile öğrenciler arasında ve veliler ile öğrenciler arasındaki iş birliği ve güvenin okullarda etkili öğrenme için zemin hazırladığına ilişkin kanıtlar bulunmaktadır. Bu tür bir güven ve iş birliği ilişkisinin, öğretme ve öğrenmeyi geliştiren bileşenler olduğu ifade edilmektedir (Forsyth ve ark., 2015, 89). Bu bağlamda öğretme ve öğrenmenin geliştiği okullarda etkililiğin artacağı söylenebilir. Alanyazında okulların etkililiği ve ğrenci başarisı için paydaşlar arasında (okul müdürü/yönetimi, ğretmen, veli ve ğrenci) güvenin ve iş

birliğinin önemli olduğuna dair çalışma bulguları söz konusudur. Okul ortamında güven ve iş birliğinin olması; olumlu bir okul ortamı, üretken iletişim, katılımcı karar süreçleri ve örgütsel katılımcıların iş tanımlarının asgari gerekliliklerinin ötesine geçme istekliliği gibi önemli katkılar sağladığı söylenebilir. Güven ve iş birliği öğrenci başarısı, öğretmenlerin kolektif etkililik duygusu ve genel okul etkinliği konusunda fark yaratabilir. Bu gerekçelerle okulların işlevsel ve etkili olabilmeleri için güvene ve iş birliğine ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Bu süreçte, öncelikle araştırmanın modeli belirlenmiş, karar verilen örnekleme yöntemine göre örneklem alınmış, araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış, veriler toplanmış ve analize hazır hale getirildikten sonra gerekli analizler yapılmıştır.

Araştırmanın Türü ve Modeli

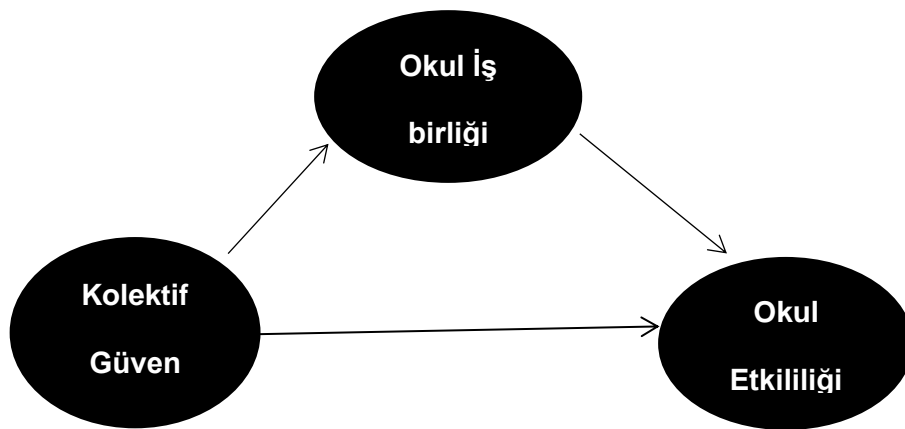
Kolektif güven, okul iş birliği ve okul etkililiğinin öğretmenlerin bazı bireysel ve örgütsel değişkenleri arasındaki ilişkisinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma ilişkisel tarama modelinde nicel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Kişilerin belirli konulardaki tutum, inanç, görüş, davranış, beklenti ve özelliklerin anketler yardımıyla tespit etmeyi amaçlayan araştırmalara tarama araştırmaları denilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018, 105). İlişkisel tarama modeli, iki ve daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimi (Karasar, 2012, 81), ilişkileri ve bağlantıları, olgular değiştirmeye çalışılmadan bu olgular arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk ve ark., 2017, 24). İki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin derecesi nasıldır? veya incelenen bir olgunun düzeyi, belirli değişkenler açısından karşılaştırıldığında anlamlı farklılaşmalar var mıdır? gibi sorular ilişkisel tarama yöntemiyle çözümlenebilmektedir (Gürbüz & Şahin, 2018, 105). İlişkisel araştırmalarda deneysel araştırmaların aksine araştırmacı tarafından değişkenlere müdahale edilmez (Fraenkel & Wallen, 2006). İlişkisel araştırmalarda saptanan ilişkilerin neden sonuç ilişkisi bakımından yorumlanması güçtür. Ancak bu tür araştırmalarda değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisine yönelik kestirimde bulunulabilir (Karasar, 1999).

Mevcut araştırmada, bağımlı, aracı ve bağımsız değişkenler ile öğretmenlerle ilgili bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda, okul etkililiği araştırmanın bağımlı değişkeni olarak belirlenmiştir. Kolektif güven ve okul iş birliği

sırasıyla araştırmanın bağımsız ve aracı değişkenleri, cinsiyet, medeni durum, öğrenim düzeyi, ilçe, okul sosyo ekonomik seviyesi (SES), Covid pandemi sürecinin iş birliğine etkileri, okul düzeyi, okul türü, okul büyüklüğü, branş, mesleki kıdem ve yaş değişkenleri öğretmenlerin bireysel örgütsel diğer değişkenleri olarak sınıflandırılmıştır. Araştırmanın bağımsız, aracı ve bağımlı değişkenleri arasındaki ilişki modeli şekil 4'te verilmiştir.

Şekil 4

Kolektif Güven, Okul İş birliği ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiyi Gösteren Model



Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Evren, araştırma bulgularının genellendiği ve içerisinde araştırma örnekleminin seçildiği büyük grup olarak tanımlanır. Örneklem ise evrendeki birimler arasından sistematik bir şekilde seçilen ve evreni temsil ettiği kabul edilen daha küçük kümedir (Gürbüz & Şahin, 2018, 125). Araştırmada kullanılan örnekleme yöntemi ise tabakalı örneklemedir. Tabakalı örnekleme yöntemi, evrendeki alt gruplar saptanarak, bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarına göre temsil edilmelerini amaçlayan bir örnekleme yöntemi (Büyüköztürk ve ark. 2017, 89) olarak tanımlanır. Araştırmada evren Van il merkezi olarak seçilmiştir. Evrenin Van ili olmasındaki en önemli etken ülke genelinde yapılan ulusal/merkezi sınavlarda akademik olarak düşük bir başarı sergilemiş büyük şehirlerden biri olmasıdır. Buradan hareketle gerçekleştirilen araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Van ili merkez İpekyolu, Tuşba ve Edremit ilçelerinde kamu

ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Tabakalandırma, Van ili merkez üç ilçesinin (İpekyolu, Tuşba ve Edremit) büyüklüğü temel alınarak yapılmıştır. Burada, her bir ilçede bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen sayılarının evren içindeki oranı hesaplanmıştır. Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (2021) evrene dair alınan bilgiler ve örneklemin ilçelere göre dağılımı Tablo 8'de verilmektedir.

Tablo 8

Araştırmanın Evrenini Oluşturan Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı ve Örnekleme Alınan Öğretmen Sayıları

Van İli Merkez İlçeleri	İlkokul	Ortaokul	Lise	Okul sayısı (Toplam)	Öğretmen Sayısı	Örneklem Öğretmen (n)	Örneklem Öğretmen (%)
İpekyolu	70	59	29	158	5379	569	51.2
Tuşba	83	42	19	144	2774	315	28.3
Edremit	42	37	16	95	2263	228	20.5
Toplam	195	138	64	397	10416	1112	100

Tablo 8'de ilçelerde örnekleme dâhil edilecek öğretmenler tesadüfi olarak seçilmiş olup, toplam kaç öğretmenin örnekleme alınacağı, toplam öğretmen sayısının her bir ilçede görev yapan öğretmenlerin oranına göre hesaplanmıştır. İlçelerde örneklemin alındığı okulları bulunduğu sosyo-kültürel çevreye göre alt tabakalar oluşturulduktan sonra veriler toplanmıştır. Bunun yanında okullar akademik başarısına göre üç düzeye ayrılmıştır. Tabakalı örneklemede örneklem büyüklüğünü saptamada yaygın olarak kullanılan bir formül Cochran (1962; akt: Balcı, 2013, 109) tarafından önerilmiştir:

$$n = \frac{t^2(PQ)/d^2}{1+(1/N)t^2(PQ)/d^2}$$

N= Evren büyüklüğü

n= Örneklem büyüklüğü

d= Tolerans düzeyi(0.5 yada 0.1)

t= Güven düzeyinin tablo değeri(1.96 veya 2.58)

PQ=(.50) (.50)=.25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi

$$n = \frac{\frac{(1.96)^2(0.25)}{(0.05)^2}}{1 + \frac{(1/10033)(1.96)^2(0.25)}{(0.05)^2}} = \frac{(3.8416)(1/0,01)}{1+(0,0003829)(1/0,01)} = 369,992 \sim 370$$

Buna göre ulaşılmaması gereken en az örneklem sayısı 370'tir. Örneklem tabaka genişliği formülü ise şöyledir.

$$nh = \frac{Nh}{N}n$$

Nh= Evren tabaka genişliği

nh= Örnekleme tabaka genişliği

n= Örneklem büyüklüğü

N= Evren büyüklüğü

Bu formüle göre her bir tabakadan alınacak örneklem sayıları;

$$\text{İpekyolu ilçesi için; } \frac{5143}{10033} 370 = 189 \sim 190$$

$$\text{Tuşba ilçesi için; } \frac{2707}{10033} 370 = 99 \sim 100$$

$$\text{Edremit ilçesi için; } \frac{2183}{10033} 370 = 80 \text{ şeklindedir.}$$

Fakat veri toplama sürecine başlamadan önce hedeflenen örneklem sayısı 1000 olarak belirlendiğinden bu formüllere göre İpekyolu İlçesinden 513, Tuşba İlçesinden 270 ve Edremit ilçesinden 217 katılımcı üzerinden çalışma yürütülmesi planlanmıştır. Veri toplama süreci sonunda 1140 katılımcıya ulaşılmış olup, eksik doldurulan formlar çıkarıldıktan sonra geri kalan 1112 katılımcıdan gelen veriler kullanılmıştır.

Yapısal eşitlik modellemesinde örneklem büyüklüğüne ilişkin bir fikir birliği bulunmamaktadır. Kline (2011) örneklemin 200 kişilik ya da değişken sayısının 10 ile 20 katı arasında olması, Schumacker ve Lomax (2004) örneklemin 250 ile 500 arasında olması, Jackson (2003) ise katılımcı sayısının modeldeki parametre sayısına oranının 1/20 olmasını örneklem için kabul edilebilir olarak ifade etmişlerdir. Alanyazındaki bu

bilgilere göre mevcut araştırmanın örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu ifade edilebilir. Aşağıda araştırma değişkenlere göre örnekleme yer alan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Araştırma Örnekleminde Yer Alan Öğretmenlerin Bazı Sosyo-demografik Değişkenlere Göre Dağılımları

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Erkek	538	48.4
	Kadın	574	51.6
Medeni Durum	Evli	732	65.8
	Bekar	380	34.2
Öğrenim Düzeyi	Lisans	888	79.9
	Lisansüstü	224	20.1
İlçe	İpekyolu	569	51.2
	Tuşba	315	28.3
	Edrmit	228	20.5
Okulun Sosyo Ekonomik Statüsü	Düşük	473	42.5
	Orta	540	48.6
	Yüksek	99	8.9
Covid Pandemi Süreci	Düşürdü	546	49.1
	Değiştirmede	373	33.5
	Yükseltti	193	17.4
Okulun Başarı Düzeyi	Düzyey 1: Nitelikli Liseler	72	6.5
	Düzyey 2: Orta Düzyey Başarı Gösteren Liseler	165	14.8
	Düzyey 3: Düşük Başarı Gösteren Liseler	189	17.0
	Düzyey 1: Başarılı İlkokullar	112	10.1
	Düzyey 2: Orta Düzyey Başarı Gösteren İlkokullar	109	9.8
	Düzyey 3: Düşük Başarı Gösteren İlkokullar	141	12.7
	Düzyey 1: Başarılı Ortaokullar	80	7.2
	Düzyey2: Orta Düzyey Başarı Gösteren Ortaokullar	148	13.3
	Düzyey 3: Düşük Başarı Gösteren Ortaokullar	96	8.6
Okul Türü	İlkokul	361	32.5
	Ortaokul	325	29.2
	Mesleki ve Teknik And. Lisesi	129	11.6
	Anadolu Lisesi	163	14.7
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	72	6.5
	Fen Lisesi/Proje Okulu Lisesi	62	5.6
Okulun Büyüklüğü (Öğretmen Sayısı)	10 ve altı	8	0.7
	11-20 arası	109	9.8
	21-30 arası	253	22.8
	31-40 arası	385	34.6
	41-50 arası	147	13.2
	51 ve üstü	210	18.9
Branş	Sayısal-Fen Bilimleri	267	24.0
	Sosyal-Beşeri Bilimler	436	39.2
	Meslek	75	6.7
	Sınıf Öğretmenliği	334	30.0
Mesleki Kıdem	1-3 yıl arası	213	19.2
	4-7 yıl arası	338	30.1
	8-12 yıl arası	264	23.7

	13-18 yıl arası	169	15.2
	19-24 yıl arası	92	8.3
	25 ve üstü	39	3.5
Yaş	25 ve altı	71	6.4
	26-32 arası	430	38.7
	33-39 arası	395	35.5
	40-46 arası	157	14.1
	47-53 arası	48	4.3
	54 ve üstü	11	1.0
Toplam		1112	100

Tablo 9 incelendiğinde araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin %48.4'ünün (n=538) erkek %51.6'sının (n=574) kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin %65.8'i (n=732) evli %34.2'sinin (n=380) bekârlardan oluştuğu, %79.9'u (n=888) lisans programlarından %20.1'i (n=224) lisansüstü bir programda devam ettiği ya da mezun olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin %51.2'si (n=569) İpekyolu ilçesinde %28.3'ü (n=315) Tuşba ve %20.5'i (n=228) Edremit ilçesinde görev yapmaktadır. Sosyo-ekonomik statülerine (SES) bakıldığında okulların %42.5'i (n=473) düşük %48.6 (n=540) orta ve %8.9'unun (n=99) ise yüksek statüde olduğu görülmektedir. Katılımcılara göre okullardaki iş birliği düzeyinin Covid-19 pandemi sürecinden etkilenme düzeyine bakıldığında katılımcıların %49.1'i (n=546) pandeminin iş birliğini düşürdüğünü %33.5'i (n=373) değiştirmedini, %17.4'ünün ise (n=193) yükselttiğini ifade etmişlerdir. Okul başarı düzeyi değişkeninin belirlenmesinde öğretmen görüşlerine başvuruldu. Ortaokul ve liseler için ayrıca okulların merkezi sınavlarda aldıkları başarı göz önünde tutularak öğretmenlerin görüşleri desteklendi. Bu bağlamda ilkökul, ortaokul ve liseler kendi içerisinde üç düzeye olacak şekilde toplamda dokuz düzey belirlendi. Okul türüne bakıldığında katılımcıların %32.5'i ilkökulda (n=361), %29.2'si (n=325) ortaokulda, %11.6'sı (n=129) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde, %14.7'si (n=163) Anadolu Lisesinde, %6.5'i (n=72) Anadolu İmam Hatip Lisesinde ve %5.6'sı (n=62) ise Fen Lisesi/Proje okulunda görev yapmaktadır. Okul büyüklüklerine bakıldığında 10 ve altında öğretmeni olan okullarda görev yapmakta olan öğretmen sayısının çok az (n=8) olduğu, öğretmen sayısı 11-20 arası olan okullarda görev yapan katılımcıların %9.8 (n=109), 21-30 arası olanların %22.8 (n=253), 31-40 arası olanların %34.8 (n=385), 41-50 arası

olanların %13.2 (n=147) ve son olarak 51 ve üstü olanların ise %18.9 (n=210) olduğu görülmektedir. Branş değişkenine bakıldığında ise Sayısal-Fen Bilimleri alanındaki katılımcı öğretmenlerin %24 (n=267), Sosyal-Beşerî Bilimler alanındaki katılımcı öğretmenlerin %39.2 (n=436), Meslek alanındaki katılımcı öğretmenlerin %6.7 (n=75), Sınıf Öğretmenliği alanındaki katılımcı öğretmenlerin ise %30.0 (n=334) olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre bakıldığında, 1-3 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanların %19.2 (n=213), 4-7 yıl arası olanların %30.1 (n=338), 8-12 yıl arası olanların %23.7 (n=264), 13-18 yıl arası olanların %15.2 (n=169), 19-24 yıl arası olanların %8.3 (n=92) ve son olarak 25 ve üstü olanların ise %3.5 (n=39) kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Yaş değişkenine bakıldığında ise 25 ve altında yaşa sahip olan katılımcıların %6,4 (n=71), 26-32 yaş arasında olanların %38.7 (n=430), 33-39 yaş arasında olanların %35.5 (n=395), 40-46 yaş arasında olanların %14.1 (n=157), 47-53 yaş arasında olanların %4.3 (n=48), 54 ve üstü yaşta olan katılımcıların ise %1.0 (n=11) olduğu görülmektedir. Yukardaki değişkenler bağlamsal faktörler olarak görülebilir. Özellikle okul etkililiğinde bağlamsal faktörlerin etkisinin azaltılmasının bir etkililik ölçütü olması nedeniyle bağlamsal değişkenlerin etkisi incelenmiştir.

Tablo genel olarak betimlendiğinde cinsiyet değişkenine göre katılımcıların yakın oranlarda dağılım gösterdiği, medeni durum değişkenine göre evli öğretmenlerin çok daha fazla olduğu, lisans düzeyinde öğretmenlerin lisans üstü öğretmenlerin yaklaşık dört katı olduğu, katılımcıların yarısının İpekyolu ilçesinde görev yaptıkları, okulların sosyo-ekonomik statülerinin büyük oranda düşük ve orta düzeyde oldukları, Covid-19 pandemi sürecinin okullarda paydaşlar arası iş birliği düzeylerinin büyük oranda olumsuz etkilendiği görülmektedir. Bunun yanında okul türü değişkenine göre ilkokulda görev yapan katılımcı sayısının diğer okul türlerine göre fazla olduğu göze çarpmaktadır. Okul büyüklüğü olarak ise 31-40 arası öğretmenleri olduğu okulların en fazla, 10 ve altı öğretmenin olduğu okul sayısının en az olduğu, branş değişkenine bakıldığında en fazla öğretmenin Sosyal-Beşerî Bilimler alan uzmanı olduğu, en az ise Meslek alanı öğretmenleri olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre en fazla katılımcı sayısının 4-7 yıl arası

kıdeme sahip öğretmenler, en az katılımcı sayısının ise 25 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler olduğu görülmektedir. Katılımcıların daha çok 26-32 yaş aralığında bulunan öğretmenlerden oluştuğu, 54 ve üstü yaşa sahip olan öğretmenlerin ise az sayıda olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerinin toplanması amacıyla dört bölümden oluşan bir form hazırlanmıştır (EK-B). Hazırlanan formun birinci bölümünde öğretmenlere ve okullara dair bilgiler edinmeye yönelik çeşitli ifadeler bulunmaktadır. İkinci bölümde Okul İş birliği Ölçeği (OİÖ), üçüncü bölümde Kolektif Güven Ölçeği (KGÖ) ve son bölümünde Okul Etkililik Ölçeği (OEÖ) yer almaktadır. Araştırma formunda kullanılan okul ve öğretmenlere ilişkin bilgiler ile ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda başlıklar haline verilmiştir.

Okul ve öğretmenlere ilişkin bilgiler: Bu bölümde okul ve öğretmenlere ilişkin; cinsiyet, medeni durum, öğrenim düzeyi, ilçe, okul SES, Covid pandemi sürecinin iş birliğine etkileri, okul düzeyi, okul türü, okul büyüklüğü, branş, mesleki kıdem ve yaş değişkenlerine ilişkin bilgileri belirlemeye yönelik hazırlanan on iki soru yer almaktadır.

Kolektif Güven Ölçeği (KGÖ)

Araştırmada okullarda paydaşlar arasında kolektif güven düzeyini ölçmek için Hoy ve Tschannen-Moran (2003) tarafından geliştirilen ve Namlı (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Kolektif Güven Ölçeği" kullanılmıştır. 6'lı Likert tipinde derecelendirilen, KGÖ toplam 17 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar *müdür güven (madde 1,2,3,4,5)*, *meslektaşlara güven (madde 6,7,8,9,10,11,12)* ve *müşterilere (öğrenci ve veli) güven (madde 13,14,15,16,17)* şeklindedir. KGÖ'nin 17 maddede açıkladığı toplam varyansın %61,9 olduğu görülmektedir. Alt boyutların açıkladığı varyansa katkıları sırasıyla müdüre güven boyutu %23,3 meslektaşlara güven boyutu %21,6 ve müşteri (öğrenci-veli) güven boyutu %17,0 olarak tespit edilmiştir. Maddelerin ait oldukları faktörlerdeki yük değerleri 0,60 ile 0,85 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach'ın Alfa

katsayılarına bakıldığında; 17 madde ve 3 alt boyutunun ölçeğin tamamının Cronbach Alpha katsayısı 0,90; alt boyutlarının Cronbach alpha katsayıları sırasıyla müdüre güven için .90, meslektaşlara güven için .88 ve müşterilere güven için .80 şeklindedir. 6'li Likert tipindeki (1 = Kesinlikle katılmıyorum, 6 = Tamamen katılıyorum) ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan ise 102'dir.

Okul Etkililiği Ölçeği (OEÖ)

Araştırmada okul etkililiğini ölçmek için; Hoy (2009) tarafından geliştirilen ve Alanoğlu (2014) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Okul Etkililiği Ölçeği" kullanılmıştır. Okul etkililiği ölçeği ile bir okulda üretilen çıktılarının kalitesi, miktarı, verimliliği, uyumu ve esnekliğinin ölçülmesi amaçlanmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipinde (1: Hiç katılmıyorum, 5: Tamamen katılıyorum) olup ölçek maddeleri arasında ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan ise 40'tır. Okul etkililiği ölçeği, tek boyutlu olup madde yükleri .72 ile .80 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach'ın alpha değeri .903 olup açıkladığı toplam varyans 59.508'dir.

Okul İş Birliği Ölçeği (OIÖ)

Araştırmada okulda paydaşlar arasında var olan iş birliği düzeyini ölçmek üzere Saylık ve Arastaman (2022) tarafından araştırma kapsamında geliştirilen "Okul İş birliği Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçme aracı, okulda paydaşlar (okul müdürü, öğretmenler, veliler ve rehberlik seviyesi) arasında var olan iş birliği düzeyinin ölçülmesini amaçlanmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipinde (1: Hiç katılmıyorum, 5: Tamamen katılıyorum) olup 38 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 38, en yüksek puan ise 190'dır. Ölçek maddeleri arasında ters madde bulunmamaktadır. Ölçek alt boyutları sırasıyla müdür paydaş iş birliği (madde 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14), öğretmen meslektaş iş birliği (madde 15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25), (veli öğretmen iş birliği (madde 26,27,28,29,30,31,32,33,34) ve rehberlik servisi paydaş (veli-öğretmen-okul müdürü) iş birliği (madde,35,36,37,38) şeklindedir. Okul İş birliği Ölçeği'nin açıkladığı varyanslar incelendiğinde ölçeğin açıkladığı toplam varyansın %71.780 olduğu tespit

edilmiştir. Alt boyutların açıkladığı varyans incelendiğinde müdür paydaş iş birliği boyutu %48,402 öğretmen meslektaş iş birliği boyutu %10,187 veli öğretmen iş birliği %8,407 ve rehberlik servisi paydaş iş birliği boyutu % 4,783 olduğu görülmüştür. Maddelerin toplam korelasyon değeri.48 ile .86; döndürme sonrası faktör yük değerleri .62 ile .85 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach'ın Alfa katsayılarına bakıldığında; ölçeğin toplamının Cronbach Alfa katsayısı 0,97; alt boyutlarının Cronbach alfa katsayıları ise sırasıyla müdür paydaş boyutu için .96, öğretmen meslektaş boyutu için .95, veli öğretmen boyutu için .94 ve rehberlik servisi paydaş boyutu .95 olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçlarına İlişkin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının güvenilirliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve geçerlik çalışmalarında Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. AFA, değişkenler arasındaki ilişkiden yola çıkarak ölçme aracının faktör yapısını belirlenmesinde ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan bir analizdir (Büyüköztürk, 2011; Field, 2013). DFA ise daha önceden tanımlanmış bir yapının bir model olarak doğruluğunu sınamak için kullanılmaktadır (Çoklu ve ark., 2010; Sümer, 2000). Bu doğrultuda, mevcut araştırmada faktör yapısı daha önceden belirlenmiş olan ölçme araçlarının öncelikle güvenilirlik katsayıları (Cronbach'ın Alfa) hesaplandıktan sonra, geçerlik çalışmaları için DFA kullanılmıştır.

Veri toplama araçlarına ilişkin güvenilirlik sonuçları

Araştırmanın güvenilirliğini analiz edebilmek adına kullanılan Okul İş birliği Ölçeği, Kolektif Güven Ölçeği ve Okul Etkililiği Ölçeği 'ne ait Cronbach'ın Alfa katsayıları hesaplanarak Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10*Veri Toplama Araçlarına Ait Güvenirlik Katsayıları*

Ölçekler ve Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach'ın Alfa
Okul İş Birliği Ölçeği		
Müdür paydaş iş birliği	14	.951
Öğretmen meslektaş iş birliği	11	.942
Veli öğretmen iş birliği	9	.947
Rehberlik servisi paydaş iş birliği	4	.941
Ölçek Toplam	38	.964
Kolektif güven Ölçeği		
Müdüre güven	5	.957
Meslektaş güven	7	.954
Müşterilere (Veli-Öğrenci) güven	5	.910
Ölçek Toplam	17	.952
Okul Etkililiği Ölçeği	8	.936

Yukarda Tablo 10 incelendiğinde okul iş birliği ölçeğinin (38 madde) güvenilirlik katsayı değeri 0.964 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin dört alt boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayılarının 0.941-0.951 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bu değerlere göre okul iş birliği ölçeği yüksek derecede güvenilir bir ölçektir. Kolektif güven ölçeğine bakıldığında ölçeğe ait güvenilirlik katsayı değerleri .952 olduğu görülmektedir. Ölçek alt boyutların güvenilirlik katsayılarına bakıldığında ise .910-.957 aralığında olduğu görülmüştür. Buna göre ölçeğin tamamı ve alt boyutlarının yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Öte yandan tek boyutlu yapıda olan okul etkililiği ölçeğinin güvenilirlik katsayısının .936 olduğu bu nedenle yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu ifade edilebilir.

Veri toplama araçlarına ilişkin geçerlik sonuçları

Araştırmanın veri toplama araçlarına ait geçerlik analizleri için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Araştırmada kullanılan okul iş birliği ölçeği, kolektif güven ölçeği ve okul etkililiği ölçeklerine ait faktörlerin doğrulanması için IBM SPSS Amos V24

programı ve R Project istatistiksel paket programı ile DFA uygulanmıştır. DFA sonuçlarının değerlendirilmesinde referans uyum ölçütleri kullanılmıştır (Şimşek, 2007). Tablo 11’de bu referans uyum ölçütleri sunulmuştur. Yapılan değerlendirmeler bu ölçüt değerler çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 11

Uyum İyiliği Değerleri Referans Aralıkları

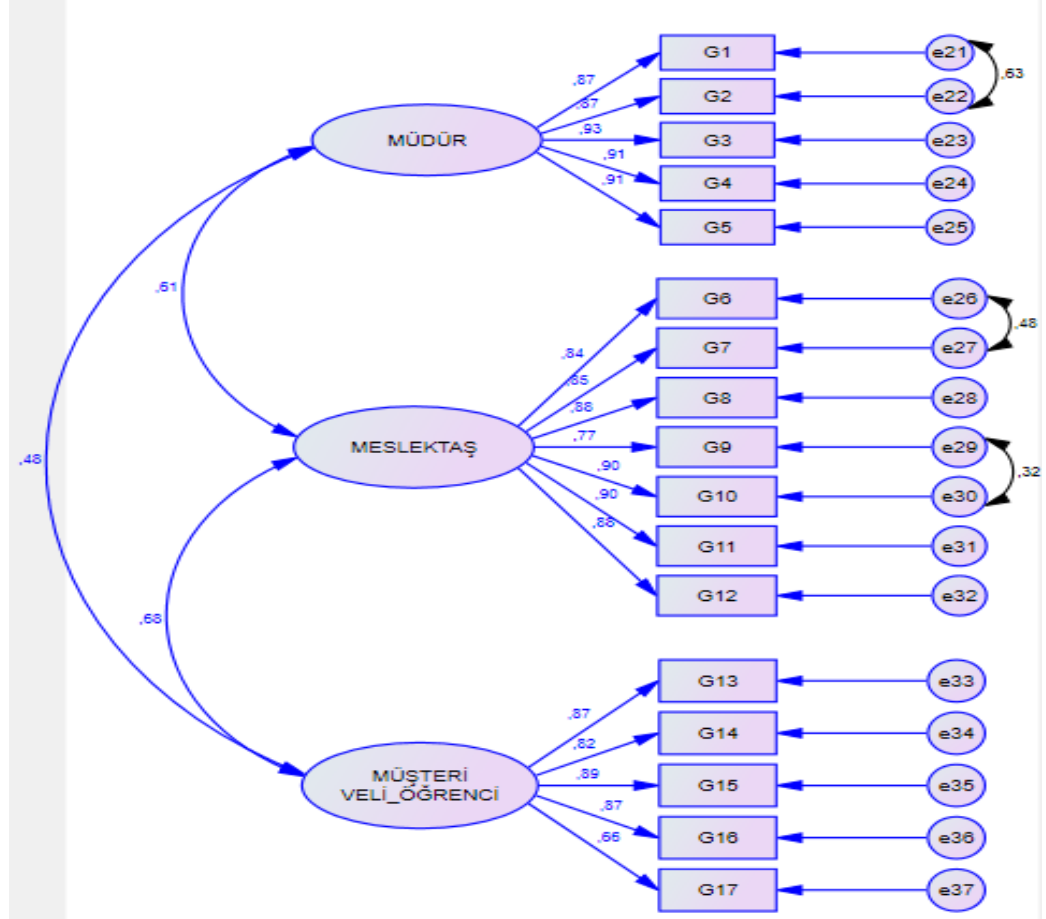
Uyum İndeksleri	Referans Alınan Değerler	Kaynaklar
χ^2 , <i>sd</i> <i>p</i>	χ^2 değeri; <i>sd</i> derecesi verilir. $P > .05$	Kline, 2019 Schermelleh, ve Moosbrugger, 2003; Kline, 2019
	$P < .05$ büyük örneklem kabul edilebilir uyum	Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010
RMSEA	$\leq .05$ mükemmel uyum $\leq .06$ iyi uyum	Sümer, 2000; Browne ve Cudeck, 1993 Hu ve Bentler, 1999
SRMR	$\leq .08$ kabul edilebilir uyumu	Sümer, 2000; Kline, 1994
	$< .05$ mükemmel uyum $< .08$ kabul edilebilir uyumu	Schermelleh, ve Moosbrugger, 2003
NFI/NNFI	$\geq .95$ mükemmel uyum $\geq .90$ kabul edilebilir uyum	Sümer, 2000; Schermelleh, ve Moosbrugger, 2003; Schumacker ve Lomax, 2004
AGFI	$\geq .95$ mükemmel uyum $\geq .90$ İyi uyum gösterirken	Anderson ve Gerbing, 1984; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003
GFI	$\geq .95$ mükemmel uyum $\geq .90$ kabul edilebilir uyum	Schermelleh, ve Moosbrugger, 2003
CFI	$\geq .95$ mükemmel uyum $\geq .90$ kabul edilebilir uyum	Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Schumacker ve Lomax, 2004; Sümer, 2000.
TLI	$\geq .95$ mükemmel uyum $\geq .90$ kabul edilebilir uyum	Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Schumacker ve Lomax, 2004

Tablo 11’de DFA bulgularını değerlendirirken kullanılan referans aralıkları yer almaktadır. Kullanılan okul iş birliği ölçeği, kolektif güven ölçeği ve okul etkililiği ölçeğine ait güvenilirlik sonuçları ölçeklere ait uyum indeksleri aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur. Sonrasında aracılık analizleri için yapılan DFA analizleri ve uyum değerleri tablolar halinde verilmiştir.

Kolektif Güven Ölçeğine Ait Geçerlilik Sonuçları

Şekil 5

Kolektif Güven Ölçeğine Ait Üç Faktörlü Path (Yol) Diyagramı



Şekil 5'de görüldüğü gibi path diyagramında, her bir maddenin örtük bağımlı değişken üzerindeki etki miktarları ve korelasyon katsayıları görülmektedir. Maddelere ilişkin korelasyon 'müdüre güven' alt boyutu .87 ile .91 arasında; 'meslektaşlara güven' boyutu .77 ile .90 arasında; 'veli ve öğrencilere güven' alt boyutunda .65 ile .89 arasında değişim göstermektedir. Ayrıca ölçeğin tümü için maddelerin korelasyon katsayılarının .65 ile .90 arasında değiştiği belirlenmiştir.

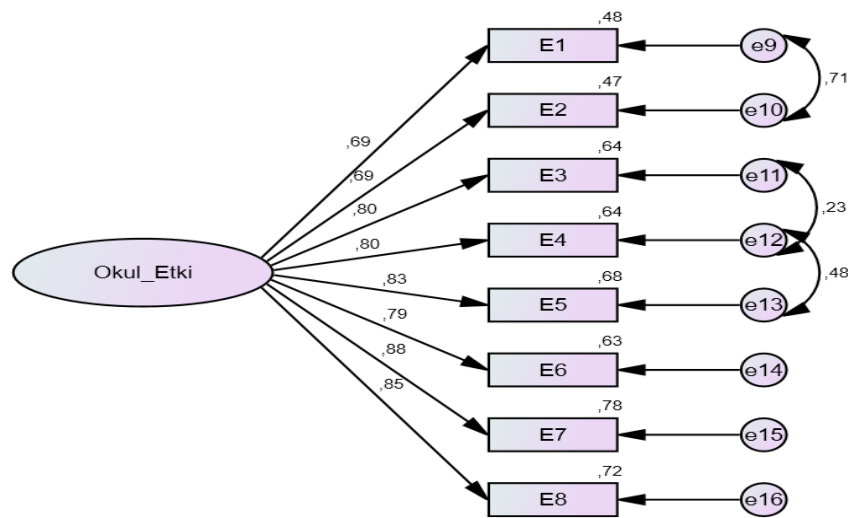
Ölçek model uyum değerleri incelemesi sonucunda uyum kriterlerini sağlayan düzeltme indeksleri tespit edilmiştir. G1 ile G2, G6 ile G7 ve G9 ile G10 maddeleri arasında modifikasyon işlemi yapıldıktan sonra ortaya konulan uyum değerlerine bakıldığında $CMIN(X^2) = 677,513$, $DF(sd) = 113$, $CMIN(X^2) / DF(sd) = 5,996$, $RMSEA = 0.067$,

AGFI=0.906, NFI=0.966, TLI= .965 CFI= .971, IFI=0.971 ve GFI= 0.830, RMR=0,075 olarak elde edilmiştir. Ölçeğe ait modelin iyi uyum vermesinde kriter olarak X^2/sd değeri kullanılmaktadır. İyi uyum kriterinde bu değer 5'ten küçük olması beklenir (Şimşek, 2007). Fakat örneklemin büyüklüğü X^2/sd değerini olumsuz etkilediği bilinmektedir. Bulgular ışığında bu araştırmada örneklemin 1112 öğretmenden oluşuyor olması ve diğer uyum değerleri birlikte değerlendirildiğinde modelin iyi uyuma sahip olduğu görülmektedir. Aşağıda okul etkililiğine ilişkin geçerlilik sonuçları verilmiştir.

Okul Etkililiği Ölçeğine Ait Geçerlilik Sonuçları

Şekil 6

Okul Etkililiği Ölçeğine Ait Tek Faktörlü Path (Yol) Diyagramı



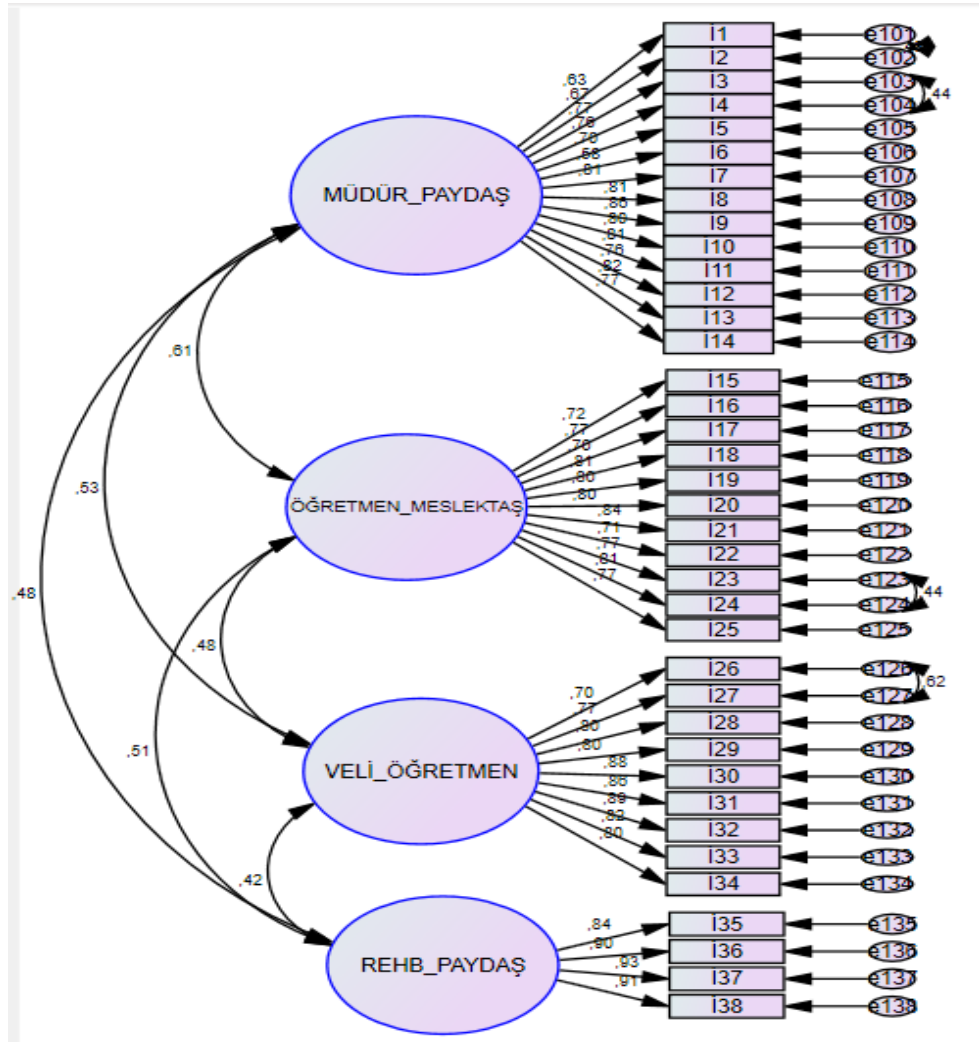
Şekil 6'da görüldüğü gibi path diyagramında, her bir maddenin örtük bağımlı değişken üzerindeki etki miktarları ve korelasyon katsayıları görülmektedir. Tek boyutlu ölçeğin maddelerine ilişkin korelasyon değerleri .69 ile .88 arasında değişim göstermektedir. Ölçek model uyum değerleri incelemesi sonucunda uyum kriterlerini sağlayan düzeltme indeksleri tespit edilmiştir. E1 ile E2, E3 ile E4 ve E4 ile E5 maddeleri arasında toplamada üç modifikasyon işlemi yapıldıktan sonra ortaya konulan uyum değerlerine bakıldığında $CMIN (X^2) = 181,901$, $DF (sd) = 17,000$, $CMIN (X^2) / DF (sd) = 10,700$, $RMSEA = 0.093$, $AGFI = 0.916$, $NFI = 0.976$, $TLI = .964$, $CFI = .978$, $IFI = 0.978$ ve

GFI= 0.961, RMR=0,028 olarak elde edilmiştir. Ölçeğe ait modelin iyi uyum vermesinde kriter olarak χ^2/sd değeri kullanılmaktadır. İyi uyum kriterinde bu değer 5'ten küçük olması beklenir (Şimşek, 2007). Fakat örneklemin büyüklüğü χ^2/sd değerini olumsuz etkilediği bilinmektedir. Bulgular ışığında bu araştırmada örneklemin 1112 öğretmenden oluşuyor olması ve diğer uyum değerleri birlikte değerlendirildiğinde modelin iyi uyuma sahip olduğu değerlendirilebilir.

Okul İş Birliği Ölçeğine Ait Geçerlilik Sonuçları

Şekil 7

Okul İş Birliği Ölçeğine Ait Dört Faktörlü Path (Yol) Diyagramı



Şekil 7'de görüldüğü gibi path diyagramında, her bir maddenin örtük bağımlı değişken üzerindeki etki miktarları ve korelasyon katsayıları görülmektedir. Maddelere

ilişkin korelasyon 'müdür paydaş iş birliği' alt boyutu .63 ile .82 arasında; 'öğretmen meslektaş iş birliği' boyutu .71 ile .84 arasında; 'veli öğretmen iş birliği' alt boyutunda .70 ile .88 arasında ve 'rehberlik servisi paydaş iş birliği' boyutu .84 ile .93 arasında değişim göstermektedir. Ayrıca ölçeğin tümü için maddelerin korelasyon katsayılarının .63 ile .93 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Ölçek model uyum değerleri incelemesi sonucunda uyum kriterlerini sağlayan düzeltme indeksleri tespit edilmiştir. İ1 ile İ2, İ3 ile İ4, İ23 ile İ24 ve İ26 ile İ27 maddeleri arasında dört modifikasyon işlemi yapıldıktan sonra ortaya konulan uyum değerlerine bakıldığında $CMIN(X^2)=3720,280$, $DF(sd)=$, $CMIN(X^2)/ DF(sd)=5,680$, $RMSEA= 0.065$, $AGFI=0.817$, $NFI=0.899$, $TLI= .909$ $CFI= .915$, $IFI=0.915$ ve $GFI= 0.839$, $RMR=0,059$ olarak elde edilmiştir. Ölçeğe ait modelin iyi uyum vermesinde kriter olarak X^2/sd değeri kullanılmaktadır. İyi uyum kriterinde bu değer 5'ten küçük olması beklenir (Şimşek, 2007). Fakat örneklemin büyüklüğü X^2/sd değerini olumsuz etkilediği bilinmektedir. Bulgular ışığında bu araştırmada örneklemin göreceli büyüklüğü (1112) ve diğer uyum değerleri birlikte değerlendirildiğinde modelin iyi uyuma sahip olduğu görülmektedir.

Aracılık Analizlerine İlişkin Güvenirlilik Geçerlilik ve Uyum Değerleri

Aracılık analizlerinin yapılabilmesi için modelin doğrulanması gerekmektedir. Bu bağlamda gerek boyut bazında gerekse de ölçekler toplamı üzerinde doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış olup sonrasında ikinci düzey doğrulama analizleri ve aracılık analizleri yapılmıştır. Aşağıda aracılık analizleri için madde faktör yük değerleri (λ), Standart hata (S.H), Z değerleri ve $p<.001$ düzeyinde değerler Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12

İkinci Düzey Tam Ölçme Modeli Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	λ	S.H	Z	p
Okul etkililiği				
E1	0.908			<.001
E2	0.888	0.012	78.286	<.001
E3	0.868	0.012	82.272	<.001
E4	0.878	0.012	79.124	<.001

E5	0.884	0.012	79.368	<.001
E6	0.848	0.013	72.219	<.001
E7	0.906	0.012	84.686	<.001
E8	0.885	0.013	76.564	<.001
Müdür paydaş iş birliği				
İ1	0.738			<.001
İ2	0.767	0.022	47.123	<.001
İ3	0.878	0.025	48.254	<.001
İ4	0.850	0.025	45.694	<.001
İ5	0.786	0.026	40.489	<.001
İ6	0.664	0.031	28.843	<.001
İ7	0.843	0.027	42.846	<.001
İ8	0.850	0.027	42.175	<.001
İ9	0.888	0.026	45.926	<.001
İ10	0.834	0.026	43.545	<.001
İ11	0.844	0.028	41.497	<.001
İ12	0.787	0.028	37.961	<.001
İ13	0.879	0.028	41.922	<.001
İ14	0.845	0.029	39.679	<.001
Öğretmen meslektaş iş birliği				
İ15	0.853			<.001
İ16	0.822	0.019	51.149	<.001
İ17	0.743	0.023	38.530	<.001
İ18	0.858	0.019	51.596	<.001
İ19	0.815	0.019	50.250	<.001
İ20	0.834	0.020	48.339	<.001
İ21	0.864	0.018	56.412	<.001
İ22	0.809	0.021	45.891	<.001
İ23	0.839	0.020	50.160	<.001
İ24	0.892	0.018	58.256	<.001
İ25	0.851	0.019	52.201	<.001
Veli öğretmen iş birliği				
İ26	0.878			<.001
İ27	0.905	0.013	79.510	<.001
İ28	0.847	0.015	64.646	<.001
İ29	0.828	0.014	65.598	<.001
İ30	0.890	0.013	75.687	<.001
İ31	0.864	0.015	67.343	<.001
İ32	0.907	0.013	78.235	<.001
İ33	0.881	0.015	66.977	<.001
İ34	0.805	0.017	55.086	<.001
Rehberlik servisi paydaş iş birliği				
İ35	0.900			<.001
İ36	0.935	0.012	84.973	<.001
İ37	0.959	0.012	92.319	<.001
İ38	0.951	0.012	89.755	<.001

Müdüre güven				
G1	0.950			<.001
G2	0.955	0.007	147.516	<.001
G3	0.953	0.006	154.984	<.001
G4	0.934	0.007	133.755	<.001
G5	0.944	0.007	135.174	<.001
Meslektaşlara güven				
G6	0.921			<.001
G7	0.930	0.009	117.450	<.001
G8	0.896	0.009	104.830	<.001
G9	0.860	0.011	85.224	<.001
G10	0.923	0.009	110.281	<.001
G11	0.922	0.009	111.148	<.001
G12	0.904	0.010	101.050	<.001
Veli ve öğrencilere güven				
G13	0.904			<.001
G14	0.873	0.016	61.448	<.001
G15	0.876	0.014	68.244	<.001
G16	0.877	0.015	65.914	<.001
G17	0.804	0.021	42.045	<.001
Okul iş birliği				
Müdürü paydaş iş birliği	0.815			<.001
Öğretmen meslektaş iş birliği	0.784	0.035	32.043	<.001
Veli öğretmen iş birliği	0.673	0.038	25.750	<.001
Rehberlik servisi paydaş İş birliği	0.627	0.039	23.846	<.001
Kolektif Güven				
Müdüre güven	0.794			<.001
Meslektaşlara güven	0.831	0.021	48.738	<.001
Veli ve öğrencilere güven	0.790	0.024	38.707	<.001

Not: λ = Madde faktör yük değeri, S.H: Standart hata ve Z değerleri en az $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 12 incelendiğinde madde faktör yük değerleri (λ), Standart hata (S.H), Z değerleri ve en az $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Okul etkililiği için madde faktör yük değerlerinin 0.848 ile 0.908 standart hata değerlerinin 0.012 ile 0.013, Z değerinin 72.219 ile 84.686 değerleri aralığında olduğu ve p değerinin $p < .001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Okul iş birliği ölçeğinin dört alt boyutuna bakıldığında, 'müdür paydaş iş birliği' boyutu için madde faktör yük değerlerinin 0.664 ile 0.888 standart hata değerlerinin 0.022 ile 0.031, Z değerinin 28.843 ile 48.254 değerleri aralığında olduğu ve p değerinin $p < .001$

düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. 'Öğretmen meslektaş iş birliği' boyutu için madde faktör yük değerlerinin 0.743 ile 0.892 standart hata değerlerinin 0.018 ile 0.023, Z değerinin 38.530 ile 58.256 değerleri aralığında olduğu ve p değerinin $p < .001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. 'Veli öğretmen iş birliği' boyutu için madde faktör yük değerlerinin 0.805 ile 0.907 standart hata değerlerinin 0.013 ile 0.017, Z değerinin 64.646 ile 79.510 değerleri aralığında olduğu ve p değerinin $p < .001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. 'Rehberlik servisi paydaş iş birliği' boyutu için madde faktör yük değerlerinin 0.900 ile 0.959 maddelerin standart hata değerlerinin 0.012, Z değerinin 84.973 ile 92.319 değerleri aralığında olduğu ve p değerinin $p < .001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Kolektif güven ölçeğinin 3 alt boyutuna bakıldığında, 'müdüre güven' boyutu için madde faktör yük değerlerinin 0.934 ile 0.955, maddelerin standart hata değerlerinin 0.006 ile 0.007, Z değerinin 133.755 ile 154.984 değerleri aralığında olduğu ve p değerinin $p < .001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Meslektaşlara güven boyutu için madde faktör yük değerlerinin 0.860 ile 0.930, maddelerin standart hata değerlerinin 0.009 ile 0.011, Z değerinin 85.224 ile 117.450 değerleri aralığında olduğu ve p değerinin $p < .001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. 'Veli ve öğrencilere güven' boyutu için ise madde faktör yük değerlerinin 0.804 ile 0.904, maddelerin standart hata değerlerinin 0.014 ile 0.021, Z değerinin 42.045 ile 68.244 değerleri aralığında olduğu ve p değerinin $p < .001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Bu değerler bir bütün olarak değerlendirildiğinde ikinci düzey tam ölçme modeli için doğrulayıcı faktör analizi değerlerinin yeterli olduğu, aracılık analizleri için diğer analizlere geçilebileceği ifade edilebilir. Aşağıda Tablo 13'te aracılık analizi için 1. adım sonuçları yer almaktadır.

Tablo 13*Aracılık 1. Adım Analizi Sonuçları*

Maddeler	λ	S.H	Z	p
Okul Etkililiği				
E1	0.911			<.001
E2	0.887	0.012	83.369	<.001
E3	0.857	0.010	91.991	<.001
E4	0.892	0.010	97.132	<.001
E5	0.890	0.010	95.595	<.001
E6	0.831	0.012	78.864	<.001
E7	0.907	0.010	101.127	<.001
E8	0.878	0.011	86.224	<.001
Müdürü güven				
G1	0.957			<.001
G2	0.962	0.006	174.274	<.001
G3	0.940	0.005	179.477	<.001
G4	0.927	0.006	152.762	<.001
G5	0.940	0.006	164.835	<.001
Meslektaşlara güven				
G6	0.921			<.001
G7	0.928	0.007	138.951	<.001
G8	0.895	0.008	126.123	<.001
G9	0.855	0.009	99.871	<.001
G10	0.930	0.007	137.889	<.001
G11	0.919	0.007	135.325	<.001
G12	0.907	0.008	122.004	<.001
Veli ve öğrencilere güven				
G13	0.895			<.001
G14	0.873	0.013	74.554	<.001
G15	0.887	0.011	86.176	<.001
G16	0.872	0.012	80.502	<.001
G17	0.808	0.019	48.781	<.001
Kolektif güven				
Müdürü güven	0.733			<.001
Meslektaşlara güven	0.894	0.029	40.378	<.001
Veli ve öğrencilere güven	0.778	0.028	35.356	<.001

Not: λ = Madde faktör yük değeri, S.H: Standart hata ve Z değerleri en az $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Yukarıda Tablo 13'de aracılık analizi için bağımlı (okul etkililiği) ve bağımsız (kolektif güven) değişkenlere ilişkin 1. Adım aracılık analizlerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Tablo incelendiğinde madde faktör yük değerleri (λ), Standart hata (S.H), Z değerleri, $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Araştırmanın bağımlı

değişkeni olan okul etkililiği için madde faktör yük değerlerinin 0.831 ile 0.911 standart hata değerlerinin 0.010 ile 0.012, Z değerinin 78.864 ile 101.127 değerleri aralığında olduğu ve p değerinin $p < .001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Bağımsız değişken olan kolektif güven ölçeğinin 3 alt boyutuna bakıldığında, 'müdüre güven' boyutu için madde faktör yük değerlerinin 0.927 ile 0.962, maddelerin standart hata değerlerinin 0.006 ile 0.007, Z değerinin 152.762 ile 179.477 değerleri aralığında olduğu ve p değerinin $p < .001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Meslektaşlara güven boyutu için madde faktör yük değerlerinin 0.855 ile 0.930, maddelerin standart hata değerlerinin 0.007 ile 0.009, Z değerinin 99.871 ile 138.951 değerleri aralığında olduğu ve p değerinin $p < .001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. 'Veli ve öğrencilere güven' boyutu için ise madde faktör yük değerlerinin 0.808 ile 0.895, maddelerin standart hata değerlerinin 0.011 ile 0.019, Z değerinin 48.781 ile 86.176 değerleri aralığında olduğu ve p değerinin $p < .001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Bu değerler aracılık analizinin 1. Adımında elde edilen sonuçların yeterli olduğunu, aracılık analizinin 2., 3. ve 4. adımına geçilebileceğini göstermektedir. Aşağıda Tablo 14'te aracılık analizlerin 2., 3. ve 4. adım ölçme modeline ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 14

Aracılık 2., 3. ve 4. Adım Ölçme Modeli Analizi Sonuçları

Maddeler	λ	S.H	Z	p
Okul etkililiği				
E1	0.908			<.001
E2	0.888	0.012	78.286	<.001
E3	0.868	0.012	82.272	<.001
E4	0.878	0.012	79.124	<.001
E5	0.884	0.012	79.368	<.001
E6	0.848	0.013	72.219	<.001
E7	0.906	0.012	84.686	<.001
E8	0.885	0.013	76.564	<.001
Müdür paydaş iş birliği				
İ1	0.738			<.001
İ2	0.767	0.022	47.123	<.001

İ3	0.878	0.025	48.254	<.001
İ4	0.850	0.025	45.694	<.001
İ5	0.786	0.026	40.489	<.001
İ6	0.664	0.031	28.843	<.001
İ7	0.843	0.027	42.846	<.001
İ8	0.850	0.027	42.175	<.001
İ9	0.888	0.026	45.926	<.001
İ10	0.834	0.026	43.545	<.001
İ11	0.844	0.028	41.497	<.001
İ12	0.787	0.028	37.961	<.001
İ13	0.879	0.028	41.922	<.001
İ14	0.845	0.029	39.679	<.001
Öğretmen meslektaş iş birliği				
İ15	0.853			<.001
İ16	0.822	0.019	51.149	<.001
İ17	0.743	0.023	38.530	<.001
İ18	0.858	0.019	51.596	<.001
İ19	0.815	0.019	50.250	<.001
İ20	0.834	0.020	48.339	<.001
İ21	0.864	0.018	56.412	<.001
İ22	0.809	0.021	45.891	<.001
İ23	0.839	0.020	50.160	<.001
İ24	0.892	0.018	58.256	<.001
İ25	0.851	0.019	52.201	<.001
Veli öğretmen iş birliği				
İ26	0.878			<.001
İ27	0.905	0.013	79.510	<.001
İ28	0.847	0.015	64.646	<.001
İ29	0.828	0.014	65.598	<.001
İ30	0.890	0.013	75.687	<.001
İ31	0.864	0.015	67.343	<.001
İ32	0.907	0.013	78.235	<.001
İ33	0.881	0.015	66.977	<.001
İ34	0.805	0.017	55.086	<.001
Rehberlik servisi paydaş iş birliği				
İ35	0.900			<.001
İ36	0.935	0.012	84.973	<.001
İ37	0.959	0.012	92.319	<.001
İ38	0.951	0.012	89.755	<.001
Müdürle Güven				
G1	0.950			<.001
G2	0.955	0.007	147.516	<.001
G3	0.953	0.006	154.984	<.001
G4	0.934	0.007	133.755	<.001
G5	0.944	0.007	135.174	<.001
Meslektaşlara Güven				

G6	0.921			<.001
G7	0.930	0.009	117.450	<.001
G8	0.896	0.009	104.830	<.001
G9	0.860	0.011	85.224	<.001
G10	0.923	0.009	110.281	<.001
G11	0.922	0.009	111.148	<.001
G12	0.904	0.010	101.050	<.001
Veli ve öğrencilere güven				
G13	0.904			<.001
G14	0.873	0.016	61.448	<.001
G15	0.876	0.014	68.244	<.001
G16	0.877	0.015	65.914	<.001
G17	0.804	0.021	42.045	<.001
Okul iş birliği				
Müdürü paydaş iş birliği	0.815			<.001
Öğretmen meslektaş iş birliği	0.784	0.035	32.043	<.001
Veli öğretmen iş birliği	0.673	0.038	25.750	<.001
Rehberlik servisi paydaş iş birliği	0.627	0.039	23.846	<.001
Kolektif Güven				
Müdüre güven	0.794			<.001
Meslektaşlara güven	0.831	0.021	48.738	<.001
Veli ve öğrencilere güven	0.790	0.024	38.707	<.001

Not: λ = Madde faktör yük değeri, S.H: Standart hata ve Z değerleri en az $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır. r Okul etkililiği Okul iş birliği =0.823***, r Okul işbirliği kolektif güven =.840***, r okul iş birliği kolektif güven =0.948 ***

Tablo 14'te aracılık analizi için bağımlı (okul etkililiği), aracı (okul iş birliği) ve bağımsız (kolektif güven) değişkenlere ilişkin 2.,3. ve 4. adım aracılık analizleri için sonuçlar yer almaktadır. Tablo incelendiğinde madde faktör yük değerleri (λ), Standart hata (S.H), Z değerleri, $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Araştırmada bağımlı değişken olan okul etkililiği için madde faktör yük değerlerinin 0.848 ile 0.908 standart hata değerlerinin 0.012 ile 0.013, Z değerinin 72. 219 ile 84.686 değerleri aralığında olduğu ve p değerinin $p < .001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Araştırmada aracı değişken olan okul iş birliği ölçeğinin dört alt boyutuna bakıldığında, müdür paydaş iş birliği boyutu için madde faktör yük değerlerinin 0.664 ile 0.888 standart hata değerlerinin 0.022 ile 0.031, Z değerinin 28.843 ile 48.254 değerleri

aralığında olduğu ve p değerinin $p < .001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Öğretmen meslektaş iş birliği boyutu için madde faktör yük değerlerinin 0.743 ile 0.892 standart hata değerlerinin 0.018 ile 0.023, Z değerinin 38.530 ile 58.256 değerleri aralığında olduğu ve p değerinin $p < .001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Veli öğretmen iş birliği boyutu için madde faktör yük değerlerinin 0.805 ile 0.907 standart hata değerlerinin 0.013 ile 0.017, Z değerinin 64.646 ile 79.510 değerleri aralığında olduğu ve p değerinin $p < .001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Rehberlik servisi paydaş iş birliği boyutu için madde faktör yük değerlerinin 0.900 ile 0.959 maddelerin standart hata değerlerinin 0.012, Z değerinin 84.973 ile 92.319 değerleri aralığında olduğu ve p değerinin $p < .001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Bağımsız değişken olan kolektif güven ölçeğinin 3 alt boyutuna bakıldığında, müdüre güven boyutu için madde faktör yük değerlerinin 0.934 ile 0.955, maddelerin standart hata değerlerinin 0.006 ile 0.007, Z değerinin 133.755 ile 154.984 değerleri aralığında olduğu ve p değerinin $p < .001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Meslektaşlara güven boyutu için madde faktör yük değerlerinin 0.860 ile 0.930, maddelerin standart hata değerlerinin 0.009 ile 0.011, Z değerinin 85.224 ile 117.450 değerleri aralığında olduğu ve p değerinin $p < .001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Veli ve öğrencilere güven boyutu için ise madde faktör yük değerlerinin 0.804 ile 0.904, maddelerin standart hata değerlerinin 0.014 ile 0.021, Z değerinin 42.045 ile 68.244 değerleri aralığında olduğu ve p değerinin $p < .001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Son olarak araştırmada aracılık analizine geçilmeden önce, ölçme araçlarının doğrulayıcı faktör analizlerine (DFA) bakılmıştır. Bu analizlerde ölçme araçlarının ayrı ayrı tüm boyutlar, ölçeklerin toplamı, 2. Düzey DFA analizleri, tam ölçme modeli, 2. düzey tam ölçme modeli, aracılık 1. adım ve aracılık 2.,3. ve 4. adım şeklinde analizler

yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizlerde elde edilen uyum indeksleri aşağıda Tablo 15'te verilmiştir

Tablo 15

Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Ölçekler/ Boyutlar	χ^2	Sd	P	RMSEA	SRMR	NFI	NNFI	GFI	AGFI	CFI	TLI
Okul Etkliliği (1)	1595.178	20	<.05	0.26	.08	.94	.95	.99	.97	0.96	0.95
Müdürü paydaş iş birliği (2)	2560.637	77	<.05	0.17	.06	.94	.93	.99	.98	0.94	0.93
Öğretmen meslektaş iş birliği (3)	1454.599	44	<.05	0.16	.05	.96	.95	.99	.99	.96	.95
Veli öğretmen iş birliği (4)	1455.391	27	<.05	0.218	.05	.97	.96	.99	.99	.97	.96
Rehberlik servisi paydaş iş birliği (5)	237.080	2	<.05	.325	.02	.99	.99	.999	.99	.99	.98
Okul iş birliği (toplam) (6)	5353.773	659	<.05	.08	.05	.94	.94	.99	.99	.95	.94
Okul iş birliği (T) 2. Düzey DFA (7)	4872.420	661	<.05	.07	.05	.95	.95	.99	.99	.95	.95
Müdüre güven (8)	425.291	5	<.05	.27	.03	.99	.99	.99	.99	.99	.99
Meslektaşlara güven (9)	667.293	14	<.05	.204	.03	.99	.98	.99	.99	.99	.98
Veli ve öğrencilere güven (10)	78.765	5	<.05	.11	.01	.99	.99	.99	.99	.99	.99
Kolektif Güven (Toplam) (11)	1969.70	166	<.05	.09	.04	.98	.98	.99	.99	.98	.98
Kolektif Güven (T) 2. Düzey DFA (12)	1969.70	166	<.05	.09	.04	.98	.98	.99	.99	.98	.98
Tam Ölçme Modeli (13)	10272.79	1862	<.05	.06	.04	.93	.94	.99	.99	.94	.94
2.Düzey Tam Ölçme Modeli (14)	11612	1880	<.05	.06	.06	.92	.93	.98	.99	.93	.93
Aracılık 1.Adım (15)	3920.33	271	<.05	.11	.05	.96	.96	.99	.99	.97	.96
Aracılık 2., 3 ve 4. Adım (16)	11612.934	1880	<.05	.06	.06	.92	.93	.99	.99	.93	.93

Tablo 15'de görüldüğü üzere, DFA sonucu üç boyutlu kolektif güven ölçeği ile dört boyutlu okul iş birliği ölçeğinin araştırma verileriyle kabul edilebilir uyuma sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca, kolektif güven ile okul iş birliğine ilişkin ölçme araçları ikinci düzey

DFA ile test edilmiştir. İkinci düzey DFA analizleri sonucunda ölçeğin alt boyutlarının tek bir genel yapıyı oluşturduğu ifade edilebilir. (Kolektif Güven (T) 2. Düzey DFA, Okul iş birliği (T) 2. Düzey DFA). Bu sonuçlara göre üç boyutlu yapının ön uygulama verileriyle iyi uyum gösterdiği ve ölçeğin yapısal geçerliğinin olduğu ifade edilebilir.

Analizlerin sonraki aşamasında tam ölçme modeli ve 2.düzey tam ölçme modeli test edilmiştir. Yapılan analizlerde model uyum değerlerinin kabul edilebilir uyuma sahip olduğu görülmektedir (Tam Ölçme Modeli, 2.Düzey Tam Ölçme Modeli).

Son olarak aracılık analizleri için modeller test edilmiştir. Bu bağlamda aracılık 1.adım ve aracılık 2., 3 ve 4. adım şeklinde analizler yapılmıştır. Yapılan analizlerde aracılık modellerinin uyum değerlerinin kabul edilebilir uyuma sahip olduğu görülmektedir. (Aracılık 1.Adım, Aracılık 2., 3 ve 4. Adım)

Verilerin Analizi

Veriler toplandıktan sonra analize başlamadan önce verilerin ön kontrolleri gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla çelişkili veya eksik doldurulduğu tespit edilen ölçekler ayıklanarak kayıp verilerin kontrolleri gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada kullanılan her bir ölçekteki maddelere doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) bir yapısal eşitlik modelleme türü olup özellikle gözlenen ölçümler ya da göstergeler (test maddeleri, test puanları, davranış gözlem oranları vb.) ile örtük ya da gizil değişkenler (faktörler) arasındaki ilişkiler ile ilgilenen ölçüm modelleri olarak kabul edilir (Brown, 2006). DFA'nın temel özelliği hipotez odaklı olmasıdır. Açıklayıcı Faktör Analizinin (AFA) tersine, DFA'da önceden modelin bütün yönleri ayrıntıları ile tanımlanır. Başka bir ifade ile DFA'da araştırmacı geçmiş deneyimlerine ya da kuramsal yapıya dayalı olarak önceden göstergelerle ilişkili olan gizil değişkenleri (faktörleri) belirlemekte, dolayısıyla kuram ve hipotezi test etmektedir. DFA'da araştırmacının faktör modelindeki tüm ilişkileri önceden kurgulamış olması gerekmektedir (Brown, 2006).

Doğrulayıcı faktör analizi sürecinde geçerliğe ilişkin göstergelerin altta yatan gizil değişkenleri ne oranda iyi temsil ettiklerini birtakım model uyum indeksleri yardımıyla belirlenmektedir. Birçok araştırmacı model uyum indekslerinin kuramsal model ile gerçek veriler arasındaki uyumu değerlendirirken, her bir uyum indeksi değerinin güçlü ve zayıf yönlerinin bulunması nedeniyle modelin uyumunun ortaya konulması için farklı uyum indekslerini bir arada kullandıkları görülmektedir. Bunun yanında uyum indeksleri örneklem dağılımı henüz bilinmediği için bu indekslerin bir kaçının birlikte kullanılması önerisi bulunmaktadır (Cheung & Rensvold, 2002).

Kline (2019, 269) global uyum testleri olarak ifade ettiği ve rapor edilmesi gereken asgari uyum istatistik kümesini; bir model test istatistiği ve üç uygunluk indeksinden oluştuğunu belirtir. Bunlar, Serbestlik derecesi ve p değeri ile birlikte model Ki-Kare istatistiği, Yaklaşık hataların ortalama karekökü RMSEA (The Root Mean Square Error of Approximation) ve onun %90 güven aralığı, Karşılaştırmalı uyum indeksi CFI (Comparative Fit Index) ve Standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) şeklindedir. Ancak farklı araştırmacılar tarafından NFI, NNFI, AGFI, GFI ve TLI değerlerini de ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Bu araştırmada uyum değerlerin kabul edilebilir sınırlarda içinde yer alması için aşağıda araştırmacıların belirlediği sınır değerlerle ilgili ölçütlerden yararlanılmıştır.

χ^2 , sd ve p değeri Kline (2019, 270)

RMSEA (The Root Mean Square Error of Approximation) değerinin $\leq .05$ olması mükemmel uyumu, (Sümer, 2000; Browne ve Cudeck, 1993), $\leq .06$ olması iyi uyum (Hu ve Bentler, 1999) ve $\leq .08$ olması ise kabul edilebilir uyumu (Sümer, 2000; Kline, 1994) gösterdiği ifade edilmiştir. SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) değerinin sifıra yaklaştıkça test edilen modelin daha iyi uyum iyiliği gösterdiği (Wang & Wang, 2012) kabul edilir. NFI ve NNFI değerlerinin $\geq .95$ olması mükemmel uyum gösterirken, $\geq .90$ olması kabul edilebilir uyum değerleri (Sümer, 2000) olarak görülmektedir.

AGFI değerinin $\geq .90$ İyi uyum gösterirken; $\geq .85$ kabul edilebilir uyum değerini gösterdiği kabul edilir (Anderson & Gerbing, 1984; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger,

2003). GFI (Goodness of Fit Index) değeri ise modelin örneklemdaki kovaryans matrisine ne düzeyde ölçtüğünü gösteren (Çokluk ve ark., 2010) ve 0 ile 1 arasında değişen değerler alırken, .90 'ı aşması iyi bir model göstergesi olarak değerlendirilir (Waltz ve ark., 2010). CFI (Comparative Fit Index) değeri 0 - 1 arasında değişen değerler alan ve değişkenler arasında ilişkinin olmadığını öngören bir model uyum indeksidir (Çokluk ve ark., 2010). CFI değerinin $\geq .90$ olması kabul edilebilir, $\geq .95$ değerini alması ise iyi uyum göstergesidir (Sümer, 2000, Schumacker & Lomax, 2004). TLI değerinin $\geq .95$ iyi uyumu gösterirken $\geq .90$ değerini alması kabul edilebilir uyum olarak görülmektedir (Çokluk ve ark., 2010; Schumacker & Lomax, 2004).

Araştırmanın hipotezlerini test etmek için T testi, ANOVA, regresyon ve yapısal eşitlik modelinden yararlanılmıştır. Regresyon analizi temel olarak bağımlı değişkendeki değişimin ne kadarlık kısmının bağımsız değişkenler tarafından açıklandığını ortaya koyan birinci nesil veri analiz tekniklerindedir (Dursun & Kocagöz, 2010). Yapısal eşitlik modeli (YEM) ise sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan ve çok değişkenli istatistiksel tekniklerden meydana gelen güçlü bir analiz yöntemidir.

Yapısal eşitlik modeli ikinci nesil veri analizi tekniğidir (Bagozzi & Fornell, 1982). Regresyon analizine nazaran YEM analizleri, özellikle karmaşık, çok değişkenli modellerin test edilmesinde başarılı olduğu, birçok analizi aynı anda yapması, incelenen modeldeki ilişkiler ağına yönelik varsa yeni düzenlemeler tavsiye etmesi, aracılık etkilerini incelemeyi kolaylaştırdığı, ölçüm hatalarını hesaba katıyor olması gibi nedenlerle YEM analizi yöntemi, birçok teoremin test edilmesinde ve yeni modellerin geliştirilmesi sürecinde kullanılmakta olan bir yöntemdir. Çok değişkenli model analizlerinde, amaç bir yandan bağımsız değişkenlerin her birindeki bir birimlik değişimin bağımlı değişkende ne kadarlık bir değişime yol açacağını görmek iken, diğer yandan söz konusu bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendeki değişimin ne kadarını açıklıyor olduğunu tespit edebilmektedir (Dursun & Kocagöz, 2010).

Verilerin analizinde SPSS 23 paket programı, AMOS, R Studio 4.1.2 programları kullanılmıştır. Öğretmenlerin kişisel bilgileri frekans ve yüzde tabloları şeklinde

sunulmuştur. Ölçek puanları ortalama, standart sapma ve çarpıklık betimsel istatistik tablosu şeklinde sunulmuştur.

Ölçek ve alt boyut puanlarının normallik sınavında Çarpıklık (Skewness) katsayısı kullanılmıştır. Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliğinde kullanılan çarpıklık katsayısının (Skewness) ± 1 sınırları içinde kalması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2011, s. 40).

Öğretmenlere uygulanan kolektif güven, okul iş birliği ve okul etkililiği ölçeğinde yapılan normallik sınavında ölçek ve alt boyut puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden cinsiyet, medeni durum, öğrenim düzeyi, değişkenlerine göre karşılaştırmada bağımsız iki örneklem t testi; ilçe, okul SES, Covid pandemi sürecinin iş birliğine etkileri, okul düzeyi, okul türü, okul büyüklüğü, branş, mesleki kıdem ve yaş değişkenleri için tek yönlü varyans analizi (OneWay ANOVA) testi uygulanmıştır. ANOVA testinde gruplar arasında anlamlı farklılık görüldüğünde farkın hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyansların homojenliği durumunda Bonferoni post hoc testinden yararlanılmıştır. Varyansların homojenliği sağlanmadığı durumda varyans homojenliğine karşı F değerini düzelterek sunan Brown-Frosythe ve Welch testlerinden elde edilen F değerleri ve manidarlıkları sunulmuştur (Field, 2018). Analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 ($p < 0,05$) olarak belirlenmiştir.

Betimleyici bulguların ortaya konulmasından sonra, modelin test edilmesi, ilişkisel bulgular ve hipotez testleri için SPSS 23.0, AMOS, R Studio 4.1.2 ve Hayes tarafından geliştirilen PROCESS makrosu kullanılarak analiz edilmiştir. Kullanılan PROCESS makrosu ve R Studio 4.1.2 ile yapısal eşitlik modellemesi programından kolektif güven, okul iş birliği ve okul etkililiği kavramları incelenmiş, kolektif güven ve okul iş birliğinin, okul etkililiği üzerindeki etkisi bağlamında kavramların örtüşüp örtüşmediği incelenmiştir. Verilerin analizinde güvenilirlik analizi, faktör analizi ve çoklu regresyon (aracı etki analizi) analizi ve YEM analizleri yapılmıştır.

Araştırmanın her bir alt probleminde kullanılan ölçek bilgisi ve analiz tekniği özet şekilde Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Araştırma Alt Problemlerine İlişkin Veri Setleri ve Analiz Teknikleri Özet Tablosu

Araştırma Alt Problemi	Veri	Analiz Tekniği
1. Okullarda paydaşlar arasındaki okul iş birliği, kolektif güven ve okul etkililiği öğretmen görüşlerine göre ne düzeydedir?	OİÖ KGÖ OEÖ	Betimsel istatistikler
2. Öğretmenlerin okulda paydaşlar arasında var olan iş birliğine ilişkin görüşleri cinsiyet, medeni durum, öğrenim düzeyi, ilçe, okul SES, Covid pandemi sürecinin iş birliğine etkileri, okul düzeyi, okul türü, okul büyüklüğü, branş, mesleki kıdem ve yaş değişkenleri göre istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermekte midir?	OİÖ	Betimsel istatistikler Bağımsız gruplar <i>t</i> testi Tek yönlü ANOVA analizi Eta kare değeri
3. Öğretmenlerin okullarda kolektif güven ilişkin görüşleri cinsiyet, medeni durum, öğrenim düzeyi, ilçe, okul SES, Covid pandemi sürecinin iş birliğine etkileri, okul düzeyi, okul türü, okul büyüklüğü, branş, mesleki kıdem ve yaş değişkenleri göre istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermekte midir?	KGÖ	Betimsel istatistikler Bağımsız gruplar <i>t</i> testi Tek yönlü ANOVA analizi Eta kare değeri
4. Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri cinsiyet, medeni durum, öğrenim düzeyi, ilçe, okul SES, Covid pandemi sürecinin iş birliğine etkileri, okul düzeyi, okul türü, okul büyüklüğü, branş, mesleki kıdem ve yaş değişkenleri göre istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermekte midir?	OEÖ	Betimsel istatistikler Bağımsız gruplar <i>t</i> testi Tek yönlü ANOVA analizi Eta kare değeri
5. Okullarda paydaşlar arasındaki iş birliği, kolektif güven ve okul etkililiği arasında ilişki var mıdır?	OİÖ KGÖ OEÖ	Betimsel istatistikler Pearson Korelasyon Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi
6. Okullarda kolektif güvenin okul etkililiğine etkisi nedir? Kolektif güven okul etkililiğini ne düzeyde açıklamaktadır?	KGÖ OEÖ	Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi, YEM Analiz R program Lavaan paketi, CFA fonksiyonu
7. Okullarda paydaşlar arasındaki iş birliği okul etkililiğine etkisi nedir? Okul iş birliği okul etkililiğini ne düzeyde açıklamaktadır?	OİÖ OEÖ	Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi, YEM Analiz R program Lavaan paketi, CFA fonksiyonu
8. Okullarda okul iş birliği ve kolektif güven okul etkililiği üzerinde nasıl bir etkisi vardır? Okul iş birliği ve kolektif güven birlikte okul etkililiğini ne düzeyde açıklamaktadır?	OİÖ KGÖ OEÖ	, YEM Analiz R program Lavaan paketi, CFA fonksiyonu
9. Kolektif güven ile okul etkililiği arasında okul iş birliğinin aracılık rolü var mıdır? Varsa bu aracılık	OİÖ	R program Lavaan paketi, CFA ve SemPlot

etkisi ne düzeydedir?	KGÖ OEÖ	fonksiyonu
10. Kolektif güvenin ile okul etkililiği arasında okul iş birliğinin alt boyutlarının aracılık rolü var mıdır? Varsa bu aracılık etkisi ne düzeydedir?	OİÖ KGÖ OEÖ	Hayes'in, Process Makro bootstrap analizi
11. Kolektif güvenin alt boyutları ile okul etkililiği arasında okul iş birliğinin alt boyutlarının aracılık rolü var mıdır? Varsa bu aracılık etkisi ne düzeydedir?	OİÖ KGÖ OEÖ	Hayes'in, Process Makro bootstrap analizi

Veriler IBM SPSS 23 versiyonu ile analiz edilmiştir. Normal dağılıma uygunluk basıklık ve çarpıklık değerleri esas alınarak incelenmiştir. İkili gruplara normal dağılan nicel değişkenlerin karşılaştırılmasında bağımsız iki örnek t testi kullanılmıştır. Üç ve üzeri gruplara göre normal dağılan nicel verilerin karşılaştırılmasında ANOVA (tek yönlü varyans) analizi kullanılmış ve çoklu karşılaştırmalar için Bonferoni testi kullanılmıştır. Demografik özelliklere göre ölçek toplam puanlarının karşılaştırılması için Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve çoklu karşılaştırmalar için Bonferoni testi kullanılarak analiz edilmiştir. Kolektif güvenin, okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı, ayrıca kolektif güven ve okul iş birliğinin birlikte okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı hiyerarşik çoklu regresyon ile incelenmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi için IBM SPSS AMOS v23 ve R Studio 4.1.2 programında Lavaan paketi CFA fonksiyonu kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde tek faktörlü, birinci düzey ve ikinci düzey DFA kullanılmıştır. Analiz sonuçları nicel veriler için tablo halinde madde faktör yük değerleri (λ), Standart hata (S.H), Z değerleri değerler sunulmuş olup anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır. Bunun yanında model uyum değerleri de tablo halinde verilmiştir. Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde kullanılan ölçüt sınırlar; 1.00-2.29 arası "düşük", 2.30-3.59 arası "orta", 3.60-5.00 arası "yüksek" şeklinde kabul edilmiştir. Son olarak değişkenler arasındaki korelasyon katsayısının değerlendirilmesinde Cohen (1988) tarafından yapılan sınıflandırma kullanılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre (r); 0 – 0.09 arasında ise

ilişki yok, 0.10 – 0.29 arasında ise düşük ilişki, 0.30 – 0.49 arasında ise orta ilişki, 0.50 – 1.00 arasında ise yüksek ilişki bulunduğu ifade edilmiştir.

Araştırma Değişkenlerinin Betimsel İstatistikleri

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri olan kolektif güven, okul iş birliği ve okul etkililiğine ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 17’de sırasıyla yer verilmiştir.

Tablo 17

Ölçek Toplamı ve Alt Boyutlarının Çarpıklık Basıklık Değerleri

	Ölçek ve Alt Boyutlar	N	En düşük	En yüksek	X	Sd	Çarpıklık	Basıklık
Kolektif Güven	Müdürü Güven	1112	1,20	6,00	4,80	1,15	-1,188	,870
	Meslektaşlara Güven	1112	1,57	6,00	4,69	1,04	-,913	,446
	Veli-Öğrenci Güveni	1112	1,00	6,00	4,10	1,17	-,363	-,505
	Kolektif Güven (TÖ)	1112	1,29	6,00	4,55	,94	-,752	,488
Okul İş birliği	Müdür Paydaş İş Birliği	1112	1,14	5,00	3,82	,81	-,649	,109
	Öğretmen Meslektaş İş Birliği	1112	1,09	5,00	3,78	,80	-,498	-,155
	Veli Öğretmen İş Birliği	1112	1,00	5,00	3,01	,97	,052	-,591
	Rehberlik Servisi Paydaş İş Birliği	1112	1,00	5,00	3,85	,94	-,790	,394
	Okul İş Birliği (TÖ)	1112	1,08	5,00	3,62	,69	-,284	,055
	Okul etkililiği (TÖ)	1112	1,13	5,00	3,70	,79	-,478	,079

Bir veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğinin önemli bir göstergesi de çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) istatistik değerleridir. İdeal bir dağılım olan “0”ı yakalamak sosyal bilimler için neredeyse imkansız olduğundan ne kadarlık sapmanın kabul edilebilir olduğunu ortaya koyan araştırmacılar vardır. Örneğin Randolph ve Myers (2013, 49) çarpıklık katsayısının 1.96 ve basıklık katsayısının 3.29’un üstünde olmasının normallik sınırlarının ötesinde bir sapmaya işaret edeceğini ileri sürmektedir. Öte yandan Bulmer (2012) çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 ; Gravetter ve Wallnau, (2014), Field,

(2000) ve Trochim ve Donnelly, (2006) gibi araştırmacılar da arpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 aralığında bulunmasının normal dağılım için kabul edilebilir sınır aralıkları olarak belirtilmektedir. Buna göre Tablo 14 incelendiğinde ölçek toplamları ve alt boyutlarının büyük oranda ± 1 aralığında olduğu görülmektedir. Buna göre veri setinin normalden çok fazla bir sapma göstermediği çıkarımına ulaşılabilir. Ölçeklere ilişkin ortalama puan aralığına bakıldığında kolektif güven leğinin 6'lı liket, okul iş birliği leği ile okul etkililiği leklerinin 5'li liket tipi ölçekler oldukları görülmektedir. Kolektif güve leğinin puan aralıklarına bakıldığında; "1,00-1,83" aralığı çok düşük, 1,84-2,67 aralığı düşük, 2,68-3,50 aralığı düşük/orta, 3,51-4,33 aralığı orta/yüksek, 4,34-5,17 aralığı yüksek ve son olarak 5,18-6,00 aralığı çok yüksek düzey şeklinedir. Bunun yanında diğer iki lme aracı olan okul iş birliği leği ile okul etkililiği ölçekleri 5'li liket tipi olmaları nedeniyle puan aralıklar; 1,00-1,79 aralığı çok düşük düzey, 1,80-2,59 aralığı düşük düzey, 2,60-3,39 aralığı orta düzey, 3,40-4,19 aralığı yüksek düzey ve son olarak 4,20-5,00 aralığı çok yüksek düzey şeklinedir. Bunun yanında araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri olan okul etkililiği, kolektif güven ve okul iş birliği arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Momentler arpımı Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Korelasyon analizleri sonucunda alanyazından yola çıkılarak; .00 ile .30 arası düşük (zayıf), .30 ile .70 arasında orta ve son olarak .70 ile 1.00 arasında yüksek (güçlü) korelasyon olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2012).

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde; veri toplama araçlarıyla toplanan verilerin, yöntem bölümünde açıklanan betimsel ve anlam çıkartıcı istatistik teknik ve analizlerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgularla araştırmanın problem, alt problem ve bazı demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları, sırasına göre tablolar ve şekillerle sunularak yorumlanmıştır.

Bu kapsamda, öncelikle araştırmanın kolektif güven, okul iş birliği ve okul etkililiği değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur. Dolayısıyla sırasıyla kolektif güven, okul iş birliği ve okul etkililiğine ilişkin temel bulgular verilmiştir. Bunun yanında araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkinin ortaya konulmasına yönelik bulgular sunulmuştur. Daha sonra kolektif güven, okul iş birliği ve okul etkililiği değişkenleri arasındaki ilişkilere ve bunların yordayıcılıklarına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Son olarak kolektif güven ve okul etkililiği arasındaki ilişkide okul iş birliğinin aracılık düzeyine ilişkin bulgular paylaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiş ve betimlenerek yorumlanmıştır.

Kolektif Güven İlişkin Bulgular, Yorum ve Tartışma

Bu başlık altında öncelikle katılımcı öğretmenlerin okullarda kolektif güven ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler sunulmuş, sonrasında öğretmenlerin kolektif güvene ilişkin görüşleri farklı değişkenlere göre tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır. Aşağıda tablo 18'de öğretmenlerin okullarda kolektif güven alt boyutlarına ilişkin ortalamalar ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Kolektif Güven ve Alt Boyutuna İlişkin Boyut Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Kolektif Güven Ölçeği ve Alt boyutlar	X	Ss
Kolektif Güven Ölçeği	4.55	0.94
Müdürle Güven Boyutu	4,80	1,15
Meslektaşlara Güven Boyutu	4,69	1,04
Müşteri (veli ve öğrenci) Güven Boyutu	4,10	1,17

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenler okulda toplam kolektif güvenini yüksek düzeyde algıladıkları görülmektedir. Bunun yanında kolektif güven üç alt boyutuna bakıldığında öğretmenler müdüre güven ile meslektaşlara güven boyutlarında yüksek düzeyde güvene sahipken, veli ve öğrencilere güven boyutunda ise orta düzeyin biraz üstünde bir güvene sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguların alanyazınca desteklendiği görülmektedir (Ayduğ, 2014; Balcı, 2012; Baş & Şentürk, 2011; Bilgiç, 2011; Çelik, 2016; Çiftçi, 2014; Namlı, 2017; Polat, 2013; Polat & Celep, 2008). Buna karşın güvenin yüksek olmadığı araştırmalara da rastlanmaktadır. Bazı araştırmalarda toplam güven düzeyinin orta düzeyde bulunduğu görülmektedir (Özer ve ark., 2006; Çağlar, 2011; Yıldız, 2013). Genel olarak değerlendirmek gerekirse öğretmenlerin okul müdürüne ve meslektaşlarına güvendikleri veli ve öğrenci boyutunda var olan güven düzeyinin bu iki alt boyuttan daha düşük olduğu ve orta düzeyde kaldığı söylenebilir. Veli ve öğrenciler güven boyutunda yer alan maddelere bakıldığında ise bu boyutta öğrencilere güven düzeyinin yüksek olduğu buna karşın velilere ilişkin maddelere öğretmenlerin daha düşük düzeyde katılım gösterdikleri görülmektedir. Bu durum veliler ile öğretmenler arasında iletişimin ve aktivitelerin eksikliği, velilerin öğrencilerin eğitimi konusunda yeterince sorumluluk almamaları gibi nedenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Aşağıda kolektif güvenin müdüre güven boyutuna ilişkin madde ve boyut ortalamaları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19*Kolektif Güvenin Müdüre Güven Boyutuna İlişkin Madde ve Boyut Ortalamaları*

Boyut	Maddeleri	X	Ss
Müdürü Güven	1. Bu okuldaki öğretmenler müdürlerine güvenirlir.	4,65	1,34
	2. Bu okuldaki öğretmenler müdürlerinin dürüstlüğüne inanır.	4,81	1,17
	3. Bu okulun müdürü öğretmenleri ile en iyi şekilde ilgilenir.	4,76	1,30
	4. Bu okuldaki öğretmenler müdürlerine itimat eder.	4,86	1,20
	5. Bu okuldaki müdür işini layıkıyla yapar.	4,91	1,22
	Boyut Ortalaması	4,80	1,15

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin kolektif güvenin müdüre güven boyutundaki ifadelerine yüksek düzeyde ($x=4,80$) katılım göstermişlerdir. Bunun yanında görece katılım gösterdikleri en yüksek ortalamaya sahip ifadenin “Bu okuldaki müdür işini layıkıyla yapar ($x=4.91$)” ifadesi olduğu, en düşük ortalamaya sahip ifadenin ise, “ Bu okuldaki öğretmenler müdürlerine güvenirlir ($x=4,47$)” ifadesi olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda müdüre güven temelli ilişkiler geliştirdikleri söylenebilir. Alanyazına bakıldığında okullarda müdüre/yöneticiye güvenin yüksek bulunduğu çalışmalar görülmektedir (Baş & Şentürk 2011; Namlı,2017; Polat, 2007). Aşağıda kolektif güvenin meslektaşlara güveni boyutuna ilişkin ifadelerin ortalamaları ve standart sapmalarına ilişkin bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20*Kolektif Güvenin Meslektaşlara Güven Boyutuna İlişkin Madde ve Boyut Ortalamaları*

Boyut	Maddeleri	X	Ss
Meslektaşlara Güven	6. Bu okuldaki öğretmenler birbirlerine güvenirlir.	4,65	1,26
	7. Bu okuldaki öğretmenler birbirlerini dikkate alırlar.	4,70	1,15
	8. Çok zor durumlarda bile bu okuldaki öğretmenler birbirlerine bağlıdırlar.	4,47	1,30
	9. Bu okuldaki öğretmenler işlerini iyi yaparlar.	4,91	1,05
	10. Bu okuldaki öğretmenler meslektaşlarının dürüstlüğüne inanırlar.	4,75	1,10
	11. Bu okuldaki öğretmenler birbirlerine karşı açıktırlar.	4,57	1,25
	12. Bu okuldaki öğretmenlerin söylediklerine inanabilirsiniz.	4,76	1,11
	Boyut Ortalaması	4,69	1,04

Tablo 20 incelendiğinde öğretmenlerin kolektif güvenin meslektaşlara güven boyutundaki ifadelerine yüksek düzeyde ($x=4,96$) katılım göstermişlerdir. Bunun

yanında görece katılım gösterdikleri en yüksek ortalamaya sahip ifadenin “Bu okuldaki öğretmenler işlerini iyi yaparlar ($x=4.91$)” ifadesi olduğu, en düşük ortalamaya sahip ifadenin ise, “Çok zor durumlarda bile bu okuldaki öğretmenler birbirlerine bağlıdırlar ($x=4,47$)” ifadesi olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda güven temelli ilişkiler geliştirdikleri söylenebilir. Alanyazına bakıldığında okullarda meslektaşlara güvenin yüksek bulunduğu çalışmalar görülmektedir (Baş & Şentürk, 2011; Namlı,2017; Polat, 2007) Aşağıda kolektif güvenin müşterilere (veli-öğrenci) güveni boyutuna ilişkin ifadelerin ortalamaları ve standart sapmalarına ilişkin bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Kolektif Güvenin Veli ve Öğrencilere Güven Boyutuna İlişkin Madde ve Boyut Ortalamaları

Boyut	Maddeleri	X	Ss
Müşterilere (Veli- Öğrenci) Güven	13. Bu okuldaki öğretmenler velilere güvenirlir.	3,96	1,44
	14. Bu okuldaki öğrenciler birbirlerini önemserler.	4,26	1,30
	15. Bu okuldaki velilerin bağlılıklarına/samimiyetlerine güvenilir.	3,95	1,38
	16. Öğretmenler velilerin desteğine güvenebilir.	3,83	1,20
	17. Öğretmenler öğrencilerin iyi öğrenciler olduklarına inanırlar.	4,49	1,22
	Boyut Ortalaması		4,10

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin kolektif güvenin müşterilere (veli-öğrenci) güven boyutundaki ifadelere orta düzeyin biraz üstünde ($x=4,10$) katılım göstermişlerdir. Bunun yanında görece katılım gösterdikleri en yüksek ortalamaya sahip ifadenin “Öğretmenler öğrencilerin iyi öğrenciler olduklarına inanırlar ($x=4.49$)” ifadesi olduğu, en düşük ortalamaya sahip ifadenin ise, “Öğretmenler velilerin desteğine güvenebilir ($x=3,83$)” ifadesi olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin katılım gösterdikleri maddelere bakıldığında öğrencilere güvene ilişkin ifadelere olan katılımları velilere ilişkin olan ifadelere katılımlarından yüksek olduğu ve özellikle velilere güven temelli ilişkiler geliştirmedikleri söylenebilir. Aşağıda öğretmenlerin kolektif güvene ilişkin görüşlerinin cinsiyet, medeni durum ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmasını inceleyen t-testi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Cinsiyet, Medeni Durum ve Öğrenim Düzeyi Değişkenlerine Göre t-testi Sonuçları

Ölçek	Değişken	Kategori	N	X	Ss	Sd	t	p	Fark
Kolektif Güven	Cinsiyet	Erkek (A)	538	4.590	.929	1010	-1.306	.191	-
		Kadın (B)	574	4.515	.968				
	Medeni Durum	Evli (A)	732	4.604	.941	1010	2.565	.010	A>B
		Bekâr (B)	380	4.450	.956				
	Öğrenim Düzeyi	Lisans (A)	888	4.603	.944	1010	3.658	.000	A>B
		Lisansüstü (B)	224	4.345	.941				

Tablo 22 incelendiğinde okullarda kolektif güvene ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın [$t(1010) = -1.306$; $p > .05$] olmadığı görülmektedir. Bu bulgu erkek ($x=4.590$) ve kadın ($x=4.515$) öğretmenlerin, okulda kolektif güvene ilişkin görüşlerinin birbirine benzer olduğunu göstermektedir. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin kadın veya erkek olmaları okullarında kolektif güvene ilişkin görüşlerini istatistiksel bakımdan anlamlı şekilde farklılaştıran bir değişken değildir. Bu bulgunun yapılan birçok araştırma bulgusuyla örtüştüğü güven ve alt boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir (Altun, 2010; Akay, 2020; Balcı, 2012; Baş & Şentürk, 2011; Bökeoğlu & Yılmaz, 2008; Çelik & Gencer, 2019; Çetiner, 2019; Çiftçi 2014; Çimen, 2007; Ergün, 2017; Gürbüz, 2012; Kalemci Tüzün, 2006; Memduhoğlu ve Zengin, 2011; Mutluay, 2018; Namlı 2017; Paker, 2009; Polat, 2013; Polat & Celep, 2008; Özdemir, 2020; Ray, 2019; Uygur, 2018; Yalaza, 2019; Yılmaz 2015, Yorgancı ve Bozgeyikli, 2016). Buna karşın araştırma bulgusunun alanyazında bazı araştırmalarla örtüşmediği, güvenin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı da görülmektedir (Alagöz, 2020; Bulut, 2018; Çiçek, 2019; Gürbüz, 2020; Kahveci, 2015; Kovancı, 2019; Turgut, 2020).

Conn (2004) yaptığı araştırmada örgütsel güvenin cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine anlamlı olarak farklılaştığını bulgulamıştır (Yılmaz, 2006). Benzer şekilde bazı araştırmalarda cinsiyete göre kolektif güvenin alt boyutlarına (“müdüre güven”, “meslektaşlara güven” ve “öğrenci ve velilere güven) ilişkin anlamlı farklılaşmaların olduğu

görülmektedir. Bilgiç (2011) yaptığı araştırmada ölçek toplam güven ve alt boyutlardan müdüre güven ve öğrenci ve velilere güven algılarında erkek öğretmenlerin güven düzeyinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Buna karşın “meslektaşlara güven” boyutunda anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Gökdoğan (2012) güven alt boyutlarına (“yöneticiye güven”, “meslektaşlara güven” ve “öğrenci ve velilere güven”) göre erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu bulgulamıştır. Bunun yanında Çelik (2016) yaptığı bir araştırmada öğretmenlerin “meslektaşlara güven” ile “öğrenci ve velilere güven” alt boyutlarında erkekler lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu ifade etmektedir. Bu iki alt boyutta erkeklerin kadınlara göre meslektaşlarına ve öğrenci ve velilere daha fazla güvendikleri bulgusuna ulaşmıştır. Bunun karşın cinsiyete göre bir diğer alt boyut olan müdüre güven alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ifade edilmiştir. Bir diğer araştırmada Özer vd. (2006) lise öğretmenlerinin örgütsel güven algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığını ve güvenin alt boyutlarından meslektaşlara güven ile müdüre güvende erkek öğretmenler lehine anlamlı biçimde farklılaşmakta olduğunu bulmuşlardır. Bir diğer ifadeyle örgütsel güven ve alt boyutları olan meslektaşlara güven ile müdüre güven algısının erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla anlamlı olarak daha yüksek bulduklarını ifade etmektedir. Çağlar (2011) ise yaptığı araştırmada meslektaşlara güven ve müdüre güven boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığını buna karşın ölçek toplamı ile bir diğer alt boyut olan öğrenci ve velilere güvende erkek öğretmenlerin güven düzeylerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Aksoy (2009) tarafından yapılan araştırmada ise sadece kuruma güven boyutunda erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu, güven ve diğer alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur. Ayduğ (2014) yaptığı araştırmada örgütsel güvenin “yöneticiye güven” ve “meslektaşlara güven” alt boyutlarında cinsiyete göre bir farklılığın olmadığı, buna karşın paydaşlara güven alt boyutunda ve ölçek toplam örgütseql güven düzeyinde cinsiyete göre erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlemiştir.

Tablo 22 incelendiğinde okullarda kolektif güvene ilişkin öğretmen görüşlerinin, medeni durum [$t(1010) = 2.565$; $p < .05$] değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin evli veya bekar olmalarının kolektif güvene ilişkin görüşlerini farklılaştırdığı anlamına gelmektedir. Evli olan öğretmenlerin ($x=4.604$) bekâr olan öğretmenlere ($x =4.450$) göre, ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında bakıldığında Çintay (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmen algılarına göre medeni durum değişkenine göre evli öğretmenler lehine paydaşlara güven boyutunda anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kolektif güvenin medeni duruma göre farklılaşmadığına ilişkin araştırma sonuçlarının da olduğu görülmektedir (Altun, 2010; Aksoy, 2009; Çağlar, 2011; Namlı, 2017; Şahmelikoğlu Uçar, 2013; Yorgancı, 2016;).

Evli olan katılımcı öğretmenlerin kolektif güvene yönelik görüşlerinin bekar olanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olması, evlilik kurumunun güven duygusundan beslenmesinden, evli öğretmenlerin güven duygusunu görev yaptıkları kurumlara yansıtmış olmalarından ve güvene dayalı ilişkiler geliştirmelerinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Öte yandan bekar öğretmenlerin görece olarak evli öğretmenlere kıyasla daha bireyci, daha az bağımlı ve daha özerk oldukları söylenebilir. Bu durum evli öğretmenlerin, okullarında güvene dayalı kolektif ilişkiler geliştirmelerine olanak sağlar. Daha açıklayıcı olarak kurum içinde ve dışında informal ilişkiler geliştirme (düğün, taziye, hasta ziyareti, gün vb.), aileler arası ziyaretler, ortaklaşa bir paylaşım kültürü oluşturma, çocukların kişisel duygusal ve akademik gelişimlerinin konuşulması gibi birçok etkileşimi beraberinde getirmektedir.

Tablo 22 incelendiğinde okullarda kolektif güvene ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğrenim düzeyi [$t(1010) = 3.658$; $p < .05$] değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapıp yapmamalarının kolektif güvene ilişkin görüşlerini farklılaştırdığı anlamına gelmektedir. Lisans düzeyinde olan öğretmenlerin ($x=4.603$), lisansüstü düzeyde olan öğretmenlere ($x =4.345$) göre ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu alanyazında Aksoy (2009)

ve Namlı (2017) tarafından yapılan araştırmalarla örtüşürken, bazı araştırma bulgularıyla örtüşmediği görölmektedir (Altun, 2010; Ayduğ, 2014; Gökdoğan, 2012). Kolektif güvene ilişkin boyut bazında yapılan bazı araştırma bulgularına bakıldığında müdüre güven boyutunda lisans mezunu olan öğretmenlerin lisansüstü mezunu olan öğretmenlere göre yöneticiye güvenin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Aksoy, 2009; Ayduğ, 2014; Gürbüz, 2012) buna karşın bazı araştırmalarda öğrenim düzeyine göre müdüre güven ilişkin anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görölmektedir (Balcı, 2012; Baş & şentürk, 2011; Çiftçi, 2014; Yılmaz, 2015). Bunun yanında veli ve öğrencilere güven boyutuna ilişkin yapılan bir araştırmada eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlere göre öğrenci ve veliye güven düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Balcı, 2012).

Katılımcı öğretmenlerden lisansüstü eğitim düzeyinde olanların okulda kolektif güvene yönelik görüşlerinin görel olarak daha olumsuz olduğu görölmektedir. Lisansüstü eğitim yapmak alanın uzmanı olmayı sağladığından hareketle bu durumun öğretmenleri hem eğitim öğretim hem de yönetim süreçlerinde daha eleştirel, septik ve ideal olana ilişkin arayışa sürükleyebilmektedir. şüphelerin olduğu bir yerde güvenin olumsuz etkilendiği söylenebilir. Bu durumun okullarda kolektif güveni olumsuz etkilediği ileri sürülebilir.

Okullarda kolektif güven düzeyinin ilçeler, okulların sosyo-ekonomik statüsü ve Covid pandemi süreci değişkenlerine göre anlamlılığını test eden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve gruplar arasındaki anlamlılığı ortaya koyan Bonferroni testi sonuçları Tablo 23'de verilmektedir.

Tablo 23*Kolektif Güvenin İlçe, Okulun Sosyo-Ekonomik Statüsü (SES) ve Covid Pandemi**Sürecinin Okullarda İş Birliğine Etkisi, Değişkenlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

Ölçek	Değişken	Düzy	N	X	Ss	F	p	Fark	η^2
Kolektif Güven	İlçe	İpekyolu(A)	569	4.574	.935	1.754	.174	-	--
		Tuşba (B)	315	4.586	.940		-		
		Edrmit(C)	228	4.447	.989		-		
		Toplam	1112	4.551	.948				
	Okul SES	Düşük(A)	473	4.289	.969	34.462	.000	A<B, A<C	.058
		Orta(B)	540	4.769	.857				
		Yüksek(C)	99	4.612	1.022			A<C	
		Toplam	1112	4.551	.948				
	Covid Pandemi Süreci	Düşürdü(A)	546	4.428	.980	14.417	.000	A<B, A<C	.025
		Değiştirmede(B)	373	4.578	.919			A<B	
		Yükseltti(C)	193	4.847	.844			B<C	
		Toplam	1112	4.551	.948				

Tablo 23 incelendiğinde, kolektif güvene ilişkin öğretmen görüşlerinde okulların bulunduğu ilçe değişkenine göre [$F(2, 1109) = 1.754, p > .05$] anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu ilçe, onların kolektif güvene ilişkin görüşlerini farklılaştırmamaktadır. Örneklemin Van merkez üç ilçesinden oranlı tabakalı olarak alınması, her okul kademesi (ilk, orta ve lise) ve başarı düzeyinden (yüksek, orta ve düşük başarı gösteren okullar) verilerin toplanmasının yanı sıra, okulların ve öğretmenlerin benzer yapı ve donanımda olmaları, anlamlı bir farklılaşmanın olmamasının kaynakları olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 23'e göre, kolektif güvene ilişkin öğretmen görüşlerinde okulların sosyo-ekonomik statü değişkenine göre [$F(2, 1109) = 34.462, p < .05$] anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Farkın kaynağını saptamak için istatistiksel testlere başvurulması neticesinde SES'in düşük ($x=4.289$) olduğu okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kolektif güven algı düzeylerinin, SES'in orta ($x =4.769$) ve yüksek ($x =4.612$) olduğu okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kolektif güven algı düzeylerine göre daha düşük olduğu görülmektedir. SES'i orta ($x =4.769$) ve yüksek ($x =4.612$) düzeyde olan

okullarda kolektif güvene dair anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı, bu okullarda kolektif güven düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin benzer olduğu görülmektedir.

Katılımcılara yöneltilen “Covid-19 pandemisi, okulda çalışanlar arasındaki iş birliği düzeyini ne yönde etkiledi” şeklindeki soruya, iş birliğini düşürdü, değiştirmede ve artırdı şeklinde farklı yanıtlar verdikleri görülmüştür. Verilen yanıtlara göre okulların Covid pandemi sürecinden etkilenme biçimlerine göre kolektif güven düzeylerinde [$F(2, 1109) = 14.417, p < .05$] anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmaya bakıldığında okullarında Covid-19 pandemisi nedeniyle iş birliğinin düştüğünü ($x = 4.428$) ifade eden katılımcıların kolektif güvene dair görüşlerinin, pandeminin iş birliğini değiştirmede ($x = 4.578$) veya iş birliğini yükselttiğini ($x = 4.847$) ifade edenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle pandemi sürecinden olumsuz etkilenen okulların pandemiden olumlu/olumsuz etkilenmeyen ya da olumlu etkilenen okullara göre kolektif güven düzeylerinin düşük oldukları görülmüştür. Bunun yanında pandeminin okullarında çalışanlar arasında iş birliğini değiştirmede ($x = 4.578$) ifade edenler, pandeminin okullarında çalışanlar arasında iş birliğini yükselttiğini ifade edenlere göre kolektif güven düzeylerinin düşük oldukları görülmüştür. Buna göre Covid-19 pandemisinin okulları etkileme düzeyine ilişkin algı yükseldikçe, öğretmenlerin kolektif güven algıları da düşmektedir.

Güven insanlar arasında önemli bağların kurulması ve geliştirilmesinde oldukça önemlidir. İnsanlar güvenmedikleri kimselerle iş birliği yapma veya birlikte çalışma gibi davranışlar sergilemekten kaçınırlar. Güven, bir duvardaki harç gibidir. Harç nasıl tuğlaların birbiri üzerinde güçlü bir şekilde durmasına olanak sağlıyorsa insanların bir arada iş birliği içinde çalışmalarını da güven unsuruna bağlıdır. Kolektif güvenin yüksek algılandığı okullarda pandemi gibi küresel ölçekte yaşanan olumsuzlukların bile etkilerinin fazla hissedilmediğinden hareketle yaşandığı, iş birliğinin yüksek olduğu okullarda kolektif güvenin yüksek algılandığı, bu duygu durumlarının birbirlerini besleyen unsurlar oldukları ifade edilebilir.

Okullarda kolektif güvenin okul düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre anlamlılığını test eden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve gruplar arasındaki anlamlılığı ortaya koyan Bonferroni testi sonuçları Tablo 24'te verilmektedir.

Tablo 24*Kolektif Güvenin Okul Düzeyi ve Okul Türü Değişkenlerine Göre ANOVA Sonuçları*

Değişken	Kategori	N	X	Ss	F	p	Fark	η^2
Okul Düzeyi	D1: Başarılı Liseler(A)	72	4.714	.748	11.871	.000	A>C	.079
	D2: Orta Düzey Başarı Gösteren Liseler(B)	165	4.432	.972			B>C, D>B, F>B	
	D3: Düşük Başarı Gösteren Liseler (C)	189	4.038	.929			A,B,D,E,F,G,H,K>C	
	D1: Başarılı İlkokullar(D)	112	4.844	.941			D>B, D>C	
	D2: Orta Düzey Başarı Gösteren İlkokullar (E)	109	4.595	.883			E>C	
	D3: Düşük Başarı Gösteren İlkokullar(F)	141	4.807	.900			F>B, F>C	
	D1: Başarılı Ortaokullar(G)	80	4.812	.812			G>C	
	D 2: Orta Düzey Başarı Gösteren Ortaokullar(H)	148	4.627	.844			H>C	
	D3: Düşük Başarı Gösteren Ortaokullar(K)	96	4.544	1.077			K>C	
	Toplam		1112					
Okul Türü	İlkokul (A)	361	4.759	.912	17.332	.000	A>C, A>D	.072
	Ortaokul (B)	325	4.643	.914			B>C, B>D	
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi(C)	129	3.951	.981			A, B,D,E,F>C	
	Anadolu Lisesi (D)	163	4.375	.909			A>D, B>D, D>C	
	Anadolu İmam Hatip Lisesi(E)	72	4.429	.945			E>C	
	Fen Lisesi/Proje Okulu Lisesi(F)	62	4.714	.772			F>C	
Toplam		1112	4.551	.948				

Tablo 24 incelendiğinde, ilkokul, ortaokul ve liseler kendi içinde üç başarı düzeyine ayrıldığı görülmektedir. Bunlar başarılı okullar, orta düzeyde başarı gösteren okullar ve düşük başarı gösteren okullar şeklindedir. Bulgulara göre öğretmenlerin kolektif güvene ilişkin görüşlerinin okul başarı düzeyi [$F(8, 1103) = 11.871, p < .05$] ve okul türü [$F(5, 1106) = 17.332, p < .05$] değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmaya bakıldığında; görece olarak başarılı kabul edilen liselerin ($x = 4.714$), düşük başarı gösteren liselere ($x = 4.038$) göre kolektif güven seviyeleri daha yüksektir. Benzer şekilde orta düzey başarı gösteren liselerin ($x = 4.432$), düşük başarı gösteren liselere ($x = 4.038$) göre kolektif güven seviyeleri daha yüksektir. Fakat orta düzey başarı gösteren liselerin ($x = 4.432$) başarılı ilkokul ($x = 4.844$) ve düşük başarı gösteren ilkokullara (x

=4.807) göre kolektif güven seviyelerinin düşük olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde güven olgusunun ilkokullarda diğer okul kademelerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumu, temel eğitim kademesi olması ve eğitim hayatının henüz başında olan öğrencilerin kazanımları ve onların okula ilişkin tutumlarının olumlu olmasının önemi ile ilişkilendirmek mümkündür. Bu durumlar daha fazla aile-öğretmen-yönetici iş birliği gerektirmektedir. Öte yandan akademik başarı baskısının görece daha az olması ve bunun bir sonucu olarak öğretmenler arasında rekabet, hırs ve çatışmanın daha düşük olması bu okul kademesinde güven duygusunun daha yüksek olmasına hizmet etmiş olabileceği değerlendirilmektedir.

Okul düzeyleri arasında göze çarpan en önemli bulgu, düşük başarı gösteren liselerin ($x = 4.038$) kolektif güven seviyesi diğer tüm okul düzeylerine göre anlamlı derecede daha düşük olmasıdır. Bu durum liselerde öğrencilerin ergin olmaları nedeniyle güvenin ilişkilerini etkilemeleri ve bir sınıfa genellikle onun üzerinde öğretmenin derse girmesi, öğretmenler arasında farklı nedenlerle sorunların artması gibi faktörlerle açıklanabilir. Bunun yanında liselerde başarının öncelenmesi, duyguları derinden etkilemesine neden olabilmektedir. Düşük başarı gösteren liselerde öğrencilere ve okula olan inanç ve güvenin zedelendiği söylenebilir. Başarısız bir ilkokul öğrencisinin güven olgusunun çok fazla olumsuz etkilenmesi beklenmez çünkü öğrencinin eksiklikleri aileler ve öğretmenler tarafından kendi eksiklikleri olarak görülebilir.

Okul türü değişkenine [$F(5, 1106) = 17.332, p < .05$] bakıldığında okullarda kolektif güvenin anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşmaya bakıldığında; ilkokulların ($x = 4.759$) kolektif güven düzeyleri, meslek liseleri ($x = 3.951$) ve anadolu liselerine ($x = 4.375$) göre daha yüksektir. Benzer şekilde ortaokullarda ($x = 4.643$) kolektif güven, meslek liseleri ($x = 3.951$) ve Anadolu liselerine ($x = 4.375$) göre daha yüksektir. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde ($x = 3.951$) ise tüm okul türlerine (ilkokul, ortaokul, fen lisesi, Anadolu lisesi, Anadolu imam hatip lisesi) göre kolektif güven daha düşüktür. Bu bulgular değerlendirildiğinde ilkokullar, ortaokullar ve fen liseleri/proje okulları gibi okul türlerinde kolektif güvenin yüksek olduğu, anadolu liseleri ve mesleki ve teknik anadolu

liselerinde kolektif güvenin düşük olduğu söylenebilir. Bu bağlamda alanyazında ilkökul kademesinde yapılan çalışmalara bakıldığında ilkökul öğretmenlerin güven düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir (Akay, 2020; Alagöz, 2020; Çetiner, 2019; Korkmaz, 2019; Kovancı, 2019).

Okullarda kolektif güvenin okul büyüklüğü ve branş değişkenlerine göre anlamlılığını test eden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve gruplar arasındaki anlamlılığı ortaya koyan Bonferroni testi sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25

Kolektif Güvenin Okul Büyüklüğü ve Branş Değişkenlerine Göre Tek Yönlü ANOVA

Sonuçları

Değişken	Kategori	N	X	Ss	F	p	Fark	η^2
Okulun Büyüklüğü	20 ve altı (A)	117	4.760	.913	3.184	.007	A>E	.014
	21-30 arası (B)	253	4.568	.963				
	31-40 arası (C)	385	4.592	.935				
	41-50 arası (D)	147	4.475	.975				
	51 ve üstü (E)	210	4.388	.939			A>E	
	Toplam	1112	4.551	.948				
Branş	Sayısal-Fen Bilimleri (A)	267	4.588	.885	9.357	.000	A>C	.024
	Sosyal-Beşeri Bilimler (B)	436	4.436	.981			D>B	
	Meslek (C)	75	4.254	.966			A>C, D>C	
	Sınıf Öğretmenliği (D)	334	4.740	.915			D>B, D>C	
	Toplam	1112	4.551	.948				

Tablo 25 incelendiğinde okullarda kolektif güvene ilişkin öğretmen görüşleri arasında okul büyüklüğü [$F(5, 1106) = 3.184; p < .05$] ve branş [$F(3, 1108) = 9.357; p < .05$] değişkenine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Buna göre 51 ve üstü ($x = 4.388$) öğretmenin çalıştığı görece olarak büyük okullarda kolektif güven, 20 ve altı arası ($x = 4.739$) öğretmenin çalıştığı okullara göre daha düşüktür. Öğretmen sayısı bakımından farklı büyüklüklerdeki diğer okullarda görev yapan öğretmen görüşlerinin benzer oldukları görülmektedir. Okulun kalabalık olması güveni olumsuz etkilemektedir. Çünkü büyük okullarda öğretmenler birbirlerini yeterince tanıyamamakta, samimi ilişkiler geliştirememektedir. Bu bulgulara alan yazında farklı araştırmalarla desteklenmekte okullardaki öğretmen sayısı azaldıkça, örgütsel güven

düzeyinin yükseldiği görülmektedir (Memduhoğlu & Zengin, 2011; Özdemir, 2020; Özer ve ark., 2006; Yılmaz 2006a, 2006b) araştırma bulgusu ve alanyazına göre öğretmenlerin meslektaşlarına yönelik güven algılarının gelişiminde birlikte çalıştıkları meslektaş sayısının önemli bir değişken olduğu ifade edilebilir. Nitekim Memduhoğlu ve Saylık (2012) yaptıkları araştırmada hem öğretmen hem de öğrenci bakımından görel olarak kalabalık olmayan okullarda öğretmenler arasında aile havasını yansıtacak ve besleyecek nitelikteki informal (doğal, samimi) ilişkiler daha yüksek çıkmıştır. Bu araştırmanın bulguları incelendiğinde de her ne kadar istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık çıkmasa da ortalamalara bakıldığında öğretmen sayısı bakımından okullar kalabalıklaştıkça kolektif güven algısının düştüğü görülmektedir. Memduhoğlu ve Saylık (2012)'a göre çok sayıda öğretmenin olduğu bir okulda bütün öğretmenlerin birbirleriyle samimi, yüz yüze ilişkiler geliştirmesi daha güç olabilmektedir. Dolayısıyla çalışan sayısının fazla olduğu görece büyük örgütlerde çalışanlar arasında sıcak ve samimi ilişkiler, arkadaşlık bağları, okuldaki aile havası, kişisel hak ve çıkarlara duyarlılık, sorunları ikili görüşmelerle çözme isteği, özel günlerde birbirlerini ziyaret etme, okul dışında birlikte vakit geçirme, ailece görüşme gibi informal ilişkiler zarar görmekte ve böylelikle de öğretmenin bireysel motivasyonu ve okula bağlılık duygusu gibi psikolojik süreçler zarar görebilmektedir. Böyle bir iklimde güven duygusunun olumsuz etkilenmesi de kaçınılmaz olabilmektedir.

Branş değişkenine bakıldığında ise sayısal fen bilimleri alanlarına yakın branşlarda ($x=4.588$) görev yapan öğretmenler, meslek öğretmenlerine ($x =4.254$) göre okullarında kolektif güvenin daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Sınıf öğretmenliği ($x=4.740$) alanında görev yapan öğretmenler ise hem meslek öğretmenleri hem de sosyal-beşeri alanlarda görev yapan öğretmenlere göre okullarında kolektif güvenin daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bu durum ilkokullarda kolektif güvenin yüksek olması ile ilişkili olduğu ifade edilebilir.

Okullarda kolektif güvenin mesleki kıdem ve yaş değişkenlerine göre anlamlılığını test eden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve gruplar arasındaki anlamlılığı ortaya koyan Bonferroni testi sonuçları Tablo 26'da verilmektedir.

Tablo 26*Kolektif Güvenin Mesleki Kıdem ve Yaş Değişkenlerine Göre ANOVA Sonuçları*

Değişken	Kategori	N	X	Ss	F	p	Fark	η^2
Mesleki Kıdem	1-3 yıl arası (A)	213	4.564	.917	3.269	.006	F>B F>C F>B, F>C	.014
	4-7 yıl arası (B)	338	4.440	.976				
	8-12 yıl arası(C)	264	4.517	.970				
	13-18 yıl arası (D)	169	4.646	.942				
	19-24 yıl arası(E)	92	4.665	.861				
	25 ve üstü (F)	39	4.987	.798				
	Toplam	1112	4.551	.948				
Yaş	25 ve altı (A)	71	4.670	.787	2.086	.065	-	
	26-32 arası (B)	430	4.499	.964				
	33-39 arası(C)	395	4.518	.980				
	40-46 arası (D)	157	4.650	.879				
	47-53 arası(E)	48	4.831	1.010				
	Toplam	1112	4.555	.948				

Tablo 26 incelendiğinde okullarda kolektif güvene ilişkin öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdem [$F(5, 1106) = 3.269$; $p < .05$] değişkenine göre anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla meslekte geçirilen sürenin okullardaki kolektif güven algısını etkilediği ifade edilebilir. Buna göre 25 ve üstü yıl ($x = 4.987$) mesleki kıdemi olan öğretmenlerin 4-7 yıl arası ($x = 4.440$) kıdemi olanlar ile 8-12 yıl arası kıdemi ($x = 4.517$) olanlara göre okullarında kolektif güven, daha yüksek algılanmaktadır. Bu durum mesleki kıdemın getirdiği mesleki tecrübe ve okulda güvene dayalı ilişkiler geliştirme becerilerinin gelişmesi ile açıklanabilir. Diğer kıdem türlerinde öğretmen görüşlerinin benzer oldukları, anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bu bulgular alanyazında bazı çalışmalarla örtüşmekte olup öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile örgütsel/kolektif güven düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın oluştuğunu, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artmasıyla algılanan güven düzeylerinde de anlamlı olarak bir artışın olduğu belirtilmiştir (Kahveci, 2015; Gürbüz, 2020; Ray, 2019). Benzer şekilde Polat ve Celep (2008), Yılmaz (2015) tarafından yapılan araştırmada da kıdemi fazla olan öğretmenlerin güven algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Balcı (2012) tarafından yapılan bir araştırmada kolektif güvenin tüm alt boyutları ile mesleki kıdem değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin yaşları değişkenine bakıldığında ise, okullarda kolektif güven düzeylerinde [$F(5, 1106) = 2.086, p > .05$] öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle bu bulgu, öğretmenlerin yaşı ne olursa olsun okullarda kolektif güvene ilişkin görüşlerinin birbirine benzer olduğunu göstermektedir. Alanyazında araştırma bu bulgusuyla paralellik gösteren benzer araştırmaların olduğu ve öğretmenlerin güven algısı ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir (Altun, 2010; Aksoy, 2009; Kalemci Tüzün, 2006; Polat, 2007; Polat, 2013; Yılmaz, 2015).

Okullarda İş Birliğine İlişkin Bulgu Yorum ve Tartışma

Bu başlık altında öncelikle katılımcı öğretmenlerin okul iş birliği ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler sunulmuş sonrasında öğretmenlerin okul iş birliğine ilişkin görüşleri farklı değişkenlere göre tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır. Aşağıda tablo 27'de öğretmenlerin okul iş birliği ve alt boyutlarına ilişkin ortalamalar ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27

Okul İş Birliği Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Boyut Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Okul İş birliği Ölçeği ve Alt boyutlar	X	Ss
Okul İş birliği Ölçeği	3.62	0.69
Okul müdürü- paydaş iş birliği boyutu	3,82	0,81
Öğretmen- meslektaş iş birliği boyutu	3,78	0,80
Veli-öğretmen iş birliği boyutu	3,01	0,97
Rehberlik servisi-paydaş iş birliği boyutu	3.85	0,94

Tablo incelendiğinde öğretmenler okul iş birliğini yüksek düzeyde ($x=3,62$) algıladıkları görülmektedir. Bunun yanında okul iş birliğinin dört alt boyutuna bakıldığında okul müdürü- paydaş iş birliği boyutu ($x=3,82$), öğretmen- meslektaş iş birliği boyutu ($x=3,78$) ile rehberlik servisi-paydaş iş birliği boyutuna ($x=3,85$) yüksek düzeyde katıldıklarını fakat veli ve öğretmen iş birliği boyutuna ise orta düzeyde katılım gösterdikleri görülmektedir. Bu bulgular kolektif güvene ilişkin bulgularla paralellik

gösterdiği güvenin yeterince gelişmediği paydaşlar arasında iş birliğinin de o düzeyde olumsuz etkilendiği söylenebilir. Alanyazına bakıldığında Cerit (2009) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin müdürle iş birliği orta düzeyde, velilerle ve öğretmenlerle iş birliği düzeylerinin düşük düzeyde olduğu ortaya konulmuştur. Aşağıda okul iş birliğinin okul müdürü paydaş (öğretmen ve veli) iş birliğine ilişkin ifadelerin ortalamaları ve standart sapmalarına ilişkin bulgular Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28*Müdür Paydaş İş Birliği Boyutuna İlişkin Madde ve Boyut Ortalamaları*

Boyut	Maddeleri	X	Ss
Müdür Paydaş (Öğretmen ve Veli) İş Birliği Boyutu	1. Okul müdürü ders, nöbet vb. düzenlemelerde öğretmenlerin taleplerini dikkate alır.	3,88	1,08
	2. Okul müdürü okulda uyulması gereken esasları (kılık kıyafet, saç baş, disiplin, derse gecikme vb.) öğretmenlerle birlikte belirler.	3,76	1,07
	3. Okul müdürü öğretmenlerin birlikte çalışmalarını destekleyen düzenlemeler yapar	3,80	1,05
	4. Okul müdürü okulun öğretimsel ihtiyaçlarını öğretmenlerle birlikte belirler.	3,74	1,07
	5. Okul müdürü öğretmenleri okulda yaşanan güncel gelişmelerle ilgili bilgilendirir.	3,09	0,92
	6. Okul müdürü gelen resmi yazıları öğretmenlerle zamanında paylaşır.	3,30	0,87
	7. Okul müdürü okul ihtiyaçlarını karşılamada veliler ile iş birliği yapar.	3,68	1,10
	8. Okul müdürü Okul-Aile Birliğini okuldaki işleyişe katar.	3,64	1,14
	9. Okul müdürü veli-öğretmen iletişimini/etkileşimini geliştirmede çaba sarf eder.	3,84	1,05
	10. Okul müdürü gerekli hallerde velileri öğrenciler hakkında bilgilendirir.	3,95	1,02
	11. Okul müdürü öğrencileri etkileyecek kararların alınması sürecinde veli katılımını sağlar.	3,76	1,03
	12. Okul müdürü okula (fiziki, öğretimsel vb.) katkı sunan velileri takdir eder	3,87	1,00
	13. Okul müdürü velilerin okula ilgilerini artırmak için imkânlar yaratır.	3,62	1,06
	14. Okul müdürü okulda düzenlenen (sosyal, kültürel, sanatsal, sportif vb.) etkinliklere veli katılımını sağlar.	3,52	1,11
Boyut Ortalaması		3,82	0,81

Tablo 28 incelendiğinde öğretmenlerin müdür paydaş (öğretmen ve veli) iş birliği boyutundaki ifadelere yüksek düzeyde ($x=3,82$) katılım göstermişlerdir. Bunun yanında görece katılım gösterdikleri en yüksek ortalamaya sahip ifadenin “Okul müdürü gerekli hallerde velileri öğrenciler hakkında bilgilendirir ($x=3,95$)” ifadesi olduğu, en düşük ortalamaya sahip ifadenin ise, “Okul müdürü öğretmenleri okulda yaşanan güncel gelişmelerle ilgili bilgilendirir ($x=3,09$)” ifadesi olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre okul müdürleri veli ve öğretmenlerle iş birliği içinde oldukları aralarında yüksek düzeyde bir iş birliği olduğu söylenebilir. Alanyazına bakıldığında okullarda müdür iş birliğine

yönelik sınırlı sayıda çalışmaların olduğu görülmektedir. Aşağıda kolektif güvenin meslektaşlara güveni boyutuna ilişkin ifadelerin ortalamaları ve standart sapmalarına ilişkin bulgular Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29

Öğretmen Meslektaş İş Birliği Boyutuna İlişkin Madde ve Boyut Ortalamaları

Boyut	Maddeleri	X	Ss
Öğretmen Meslektaş İş Birliği Boyutu	15. Öğretmenler öğrenci davranış problemlerini çözmede iş birliği yaparlar	3,89	0,89
	16. Öğretmenler kullandıkları yeni öğretim yöntem ve materyalleri meslektaşlarıyla paylaşırlar.	3,73	1,02
	17. Öğretmenler, projeler (Ar-Ge, Erasmus, TÜBİTAK, vb.) geliştirmek için birlikte çalışır.	3,59	1,11
	18. Öğretmenler öğrencilerin öğrenme problemlerini çözmek için birlikte çalışır.	3,81	0,97
	19. Farklı branşlardan öğretmenler gerektiğinde iş birliği yaparlar.	3,83	0,98
	20. Öğretmenler farklı pedagojik yaklaşımları hakkında tartışırlar.	3,59	1,06
	21. Öğretmenler birbirlerinin mesleki gelişimlerine katkı sağlar.	3,67	1,02
	22. Öğretmenler okul zümre/şube toplantılarını etkin şekilde gerçekleştirirler.	3,85	1,01
	23. Öğretmenler kendi aralarında etkinlik, kaynak, doküman vb. paylaşımlarda bulunur.	3,92	1,00
	24. Öğretmenler öğretimi iyileştirmek için iş birliği içinde çalışır	3,85	0,99
	25. Öğretmenler arasında (bilgi, beceri, deneyim paylaşımı vb.) yardımlaşma vardır.	3,85	1,00
Boyut Ortalaması		3,78	0,80

Tablo 29 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen-meslektaş iş birliği boyutundaki ifadelerine yüksek düzeyde ($x=3,78$) katılım göstermişlerdir. Bunun yanında görece katılım gösterdikleri en yüksek ortalamaya sahip ifadenin “Öğretmenler kendi aralarında etkinlik, kaynak, doküman vb. paylaşımlarda bulunur ($x=3,92$)” ifadesi olduğu, en düşük ortalamaya sahip ifadelerin ise, “Öğretmenler farklı pedagojik yaklaşımları hakkında tartışırlar” ifadesi ile “Öğretmenler, projeler (Ar-Ge, Erasmus, TÜBİTAK, vb.) geliştirmek için birlikte çalışır ($x=3,59$)” ifadeleri olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda meslektaşlarıyla eğitim-öğretim bağlamında iş birliği içinde oldukları söylenebilir. Alanyazına bakıldığında okullarda öğretmenlerin meslektaşlarla iş birliğine ilişkin farklı çalışmaların olduğu görülmektedir. Aşağıda okul iş birliğinin veli-öğretmen boyutuna ilişkin ifadelerin ortalamaları ve standart sapmalarına ilişkin bulgular tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30*Veli-Öğretmen İş Birliği Boyutuna İlişkin Madde ve Boyut Ortalamaları*

Boyut	Maddeleri	X	Ss
Veli-Öğretmen İş Birliği Boyutu	26. Veliler öğrenci sorunlarının çözülmesinde öğretmenlerle iş birliği yaparlar.	3,29	1,19
	27. Veliler öğrencilerle ilgili geliştirilmesi gereken alanlarda (psikolojik, sosyal vb.) öğretmenlerle iş birliği yapar.	3,15	1,18
	28. Veliler öğretmenlerin okul dışı öğretim etkinliklerini (sinema, tiyatro, müze gezisi vb.) destekler.	2,91	1,24
	29. Veliler öğretmenlerle iletişim halindedir.	3,22	1,13
	30. Veliler kendi çocuklarının gelişimi için gerekli katkıyı sunarlar.	2,89	1,12
	31. Veliler öğretmenlerin düzenledikleri toplantılara katılım sağlar.	2,91	1,06
	32. Veliler öğrencilerin akademik gelişimine katkı sağlamak için öğretmenlerle iş birliği yapar.	2,93	1,11
	33. Okul-Aile Birliği öğretmen-veli iş birliğine katkı sağlar.	2,99	1,15
	34. Veliler öğretmenin talebi halinde sınıfın/okulun fiziki ihtiyaçlarını gidermede rol alır.	2,81	1,21
	Boyut Ortalaması		3,01

Tablo 30 incelendiğinde öğretmenlerin veli-öğretmen iş birliği boyutundaki ifadelere orta düzeyde ($x=3,01$) katılım gösterdikleri görülmektedir. Bunun yanında görece katılım gösterdikleri en yüksek ortalamaya sahip ifadenin “Veliler öğrenci sorunlarının çözülmesinde öğretmenlerle iş birliği yaparlar ($x=3,29$)” ifadesi olduğu, en düşük ortalamaya sahip ifadelerin ise, “Veliler öğretmenin talebi halinde sınıfın/okulun fiziki ihtiyaçlarını gidermede rol alır ($x=2,89$)” ifadesi olduğu görülmektedir. Tablodaki bulgulara göre öğretmenler, veliler yeterli düzeyde kendileriyle iş birliği içinde olmadıklarını, sorumluluklarını yeterince yerine getiremediklerine ilişkin bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bunun yanında velilerin öğrencilerin gelişimlerine katkılarının yetersiz kaldığı, okul-aile birliğinin iş birliği geliştirmede yeterince işlevsel olmadığını, veli toplantılarına yeterli katılımın sağlanmadığı söylenebilir. Aşağıda okul iş birliğinin rehberlik servisi-paydaş iş birliği boyutuna ilişkin ifadelerin ortalamaları ve standart sapmalarına ilişkin bulgular Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31*Rehberlik Servisi Paydaş İş Birliği Boyutuna İlişkin Madde ve Boyut Ortalamaları*

Boyut	Maddeleri	X	Ss
Rehberlik Servisi Paydaş İş Birliği Boyutu	35.Rehberlik servisi öğretmenlerle iş birliğinde aktif rol alır.	3,78	1,05
	36.Rehberlik servisi öğretmen, öğrenci ve veli arasında koordinasyonu sağlamak amacıyla okul müdürüyle iş birliği yapar.	3,93	0,98
	37.Rehberlik servisi öğrencilerin gelişimi için (kişisel, sosyal, psikolojik, akademik vb.) velilerle iş birliği yapar.	3,86	1,01
	38.Rehberlik servisi veli öğrenci arasında yaşanan sorunların çözümünde velilerle iş birliği yapar.	3,85	1,03
	Boyut Ortalaması	3.85	0,94

Tablo 31 incelendiğinde öğretmenlerin rehberlik servisi paydaş iş birliği boyutundaki ifadelerine yüksek düzeyde ($x=3,85$) katılım gösterdikleri görülmektedir. Bunun yanında görece katılım gösterdikleri en yüksek ortalamaya sahip ifadenin “Rehberlik servisi öğretmen, öğrenci ve veli arasında koordinasyonu sağlamak amacıyla okul müdürüyle iş birliği yapar ($x=3,93$)” ifadesi olduğu, en düşük ortalamaya sahip ifadelerin ise, “Rehberlik servisi öğretmenlerle iş birliğinde aktif rol alır ($x=3,78$)” ifadeleri olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmen algısına göre, rehberlik servisi ile paydaşlar arasında yüksek düzeyde iş birliği olduğu, okul iş birliği alt boyutları arasında rehberlik servisi paydaş iş birliğinin en yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Aşağıda okul iş birliğinin cinsiyete, medeni duruma ve öğrenim düzeyine ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32*Okul İş Birliğinin Cinsiyet, Medeni Durum ve Öğrenim Düzeyi Değişkenlerine İlişkin t-testi**Sonuçları*

Değişken	Kategori	N	X	Ss	Sd	t	p	Fark
Cinsiyet	Erkek	538	3.647	.691	1110	-1.103	.270	-
	Kadın	574	3.601	.695				
Medeni Durum	Evli (A)	732	3.653	.690	1110	2.026	.043	A>B
	Bekâr (B)	380	3.565	.698				
	Lisans (A)	888	3.650	.695	1110	2.603	.009	A>B

Öğrenim Düzeyi	Lisansüstü (B)	224	3.516	.678
-----------------------	----------------	-----	-------	------

Tablo 32 incelendiğinde okullarda iş birliğine ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın [$t(1110) = -1.103$; $p > .05$] olmadığı görülmektedir. Bu bulgu erkek ($x=3.647$) ve kadın ($x=3.601$) öğretmenlerin, okulda iş birliğine ilişkin görüşlerinin birbirine benzer olduğunu göstermektedir. Bunun yanında okullarda iş birliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin, medeni durum [$t(1110) = 2.026$; $p < .05$] ile öğrenim düzeyi [$t(1110) = 2.603$; $p < .05$] değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin evli veya bekar olmaları ile lisansüstü eğitim alıp almadıkları onların okuldaki iş birliğine yönelik görüşlerini farklılaştırmaktadır. Evli olan öğretmenlerin ($x=3.653$) bekâr olan öğretmenlere ($x=3.565$) göre, lisan mezunu olan öğretmenlerin ($x=3.650$), lisansüstü eğitim düzeyinde olan öğretmenlere ($x = 3.516$) göre okuldaki iş birliği düzeyine ilişkin ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kolektif güvenle ilgili medeni durum ve öğrenim düzeyi değişkenlerine bakıldığında; evli olan öğretmenlerle lisans seviyesinde olan öğretmenlerin kolektif güven düzeylerinin yüksek olduğuna ilişkin bulgulara daha önceki sayfalarda yer verilmişti. Güvenin insanlar arasındaki iş birliğinin temel belirleyicilerinden biri olduğu düşünüldüğünde bu durumun iş birliğine yansımaları beklenir. Yani evli öğretmenler ve lisans düzeyinde olan öğretmenlerde örgüt üyeleri arasında güvene dayalı ilişkiler geliştirmeleri örgüt içinde iş birliği ilişkilerini de güçlendirecektir. Bu durum kuruma olan bakışı da etkilemektedir.

Okulda iş birliği düzeyinin ilçeler, okulların sosyo-ekonomik statüsü (SES) ve Covid pandemi süreci değişkenlerine göre anlamlılığını test eden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve gruplar arasındaki anlamlılığı ortaya koyan Bonferroni testi sonuçları Tablo 33'de verilmektedir.

Tablo 33

Okul İş Birliğinin İlçe, Okulun Sosyo-Ekonomik Statüsü (SES) ve Covid Pandemi Sürecinin Okullarda İş Birliğine Etkisi, Değişkenlerine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Düzyey	N	X	Ss	F	p	Fark	η^2
İlçe	İpekyolu(A)	569	3.631	.689	.640	.527	-	-
	Tuşba (B)	315	3.641	.674			-	
	Edrmit(C)	228	3.577	.731			-	
	Toplam	1112	3.623	.693				
Okul SES	Düşük(A)	473	3.470	.701	20.759	.000	B>A, C>A	.036
	Orta(B)	540	3.733	.656			B>A	
	Yüksek(C)	99	3.753	.720			C>A	
	Toplam	1112	3.623	.693				
Covid Pandemi Süreci	Düşürdü(A)	546	3.522	.686	16.747	.000	B>A, C>A	.029
	Değiştirmede(B)	373	3.654	.698			C>B	
	Yükseltti(C)	193	3.848	.648			C>B	
	Toplam	1112	3.623	.693				

Tablo 33 incelendiğinde, okulların bulunduğu ilçelere göre okul iş birliği düzeylerinde $[F(2, 1109) = .640, p > .05]$ anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle bu bulgu, öğretmenlerin okullarda iş birliğine ilişkin görüşlerinin ilçelere göre birbirine benzer olduğunu göstermektedir. Örneklemin Van merkez üç ilçesinden oranlı tabakalı olarak alınması, her okul kademesi ve düzeyinden (başarılı, orta düzey ve düşük başarı gösteren okullar) verilerin toplanması, okulların yapısı, öğretmenlerin iş birliğine yönelik görüşlerini birbirine yakınlaştıran unsurlar olarak değerlendirilebilir.

Okulların SES durumlarının öğretmenlerin okullarındaki iş birliği düzeyine $[F(2, 1109) = 20.759, p < .05]$ ilişkin görüşlerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştırdığı görülmektedir. Buna göre SES'in düşük ($x=3.470$) olduğu okullarda, SES'in orta ($x=3.733$) ve yüksek ($x=3.753$) olduğu okullara göre iş birliği düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. SES'in orta ($x=3.733$) ve yüksek ($x=3.753$) düzeyde olduğu okullar arasında bir farklılaşmanın olmadığı, bu okullarda iş birliği düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir. Ancak ortalamalar baz alındığında okulların sosyo ekonomik düzeyleri iyileştikçe iş birliğinin arttığı açıkça görülmektedir.

Katılımcılara yöneltilen "Covid-19 pandemisi, okulda çalışanlar arasındaki iş birliği düzeyini ne yönde etkiledi" şeklindeki soruya, iş birliğini düşürdü, değiştirmede ve artırdı

şeklinde farklı yanıtlar verdikleri görülmüştür. Verilen yanıtlara göre okulların pandemi sürecinden etkilenme biçimlerine göre iş birliği düzeylerinde [$F(2, 1109) = 16.747, p < .05$] anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmaya bakıldığında okullarında Covid-19 pandemisi nedeniyle iş birliğinin düştüğünü ($x = 3.522$) ifade edenlerin, pandeminin iş birliğini değişmediği ($x = 3.654$) veya iş birliğini yükselttiğini ($x = 3.848$) ifade edenlere kıyasla okuldaki iş birliği düzeyine yönelik algılarının da düşük olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle pandemi sürecinden olumsuz etkilenen okulların pandemiden paydaşlar arasında iş birliği olumlu/olumsuz etkilenmeyen ya da olumlu etkilenen okullara göre iş birliği düzeylerinin düşük oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanında pandeminin okullarında çalışanlar arasında iş birliğini değiştirmediklerini ($x = 3.654$) ifade edenler, pandeminin okullarında çalışanlar arasında iş birliğini yükselttiğini ($x = 3.848$) ifade edenlere göre iş birliği düzeylerinin düşük oldukları görülmüştür.

Okullarda iş birliğinin okul düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre anlamlılığını test eden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve gruplar arasındaki anlamlılığı ortaya koyan Bonferroni testi sonuçları Tablo 34'te verilmektedir.

Tablo 34*Okulda İş Birliğinin Okul Düzeyi ve Okul Türü Değişkenlerine Göre ANOVA Sonuçları*

Değişken	Kategori	N	X	Ss	F	p	Fark	η^2
Okulun Başarı Düzeyi	D1: Nitelikli Liseler(A)	72	3.778	.561	9.048	.000	A>C	.061
	D2: Orta Düzey Başarı Gösteren Liseler(B)	165	3.547	.699			B>C, D>B, G>B	
	D3: Düşük Başarı Gösteren Liseler (C)	189	3.323	.640			A,B,D,F,G,H,K>C	
	D1: Başarılı İlkokullar(D)	112	3.854	.674			D>B, D>C, D>E	
	D2: Orta Düzey Başarı Gösteren İlkokullar (E)	109	3.548	.604			D>E	
	D3: Düşük Başarı Gösteren İlkokullar(F)	141	3.744	.664			F>C	
	D1: Başarılı Ortaokullar(G)	80	3.856	.724			G>B, G>C	
	D2: Orta Düzey Başarı Gösteren Ortaokullar(H)	148	3.663	.656			H>C	
	D3: Düşük Başarı Gösteren Ortaokullar(K)	96	3.611	.831			K>C	
	Toplam		1112	3.623	.693			
Okul Türü	İlkokul (A)	361	3.719	.657	10.800	.000	A>C, A>E	.046
	Ortaokul (B)	325	3.696	.734			B>C, B>E	
	Mesleki ve Teknik And. Lisesi (C)	129	3.304	.656			A,B,D,F>C	
	Anadolu Lisesi (D)	163	3.538	.661			D>C	
	Anadolu İmam Hatip Lisesi (E)	72	3.413	.693			A,B,F>E	
	Fen Lisesi/Proje Okulu Lisesi (F)	62	3.818	.561			F>C, F>E	
	Toplam		1112	3.623	.693			

Tablo 34 incelendiğinde, ilkokul, ortaokul ve liseler kendi içinde üç başarı düzeyine ayrıldığı görülmektedir. Bunlar başarılı okullar, orta düzeyde başarı gösteren okullar ve düşük başarı gösteren okullar şeklindedir. Bulgulara göre iş birliğinde okul başarı düzeyi [$F(8, 1103) = 9.048, p < .05$] ve okul türü [$F(5, 1106) = 10.800, p < .05$] değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmaya bakıldığında; başarısının görece olarak yüksek olduğu nitelikli liselerin ($x = 3.778$), düşük başarı gösteren liselere ($x = 3.323$) göre okul iş birliği seviyeleri daha yüksektir. Benzer şekilde orta düzey başarı gösteren liselerin ($x = 3.547$), düşük başarı gösteren liselere ($x = 3.323$) göre okul iş birliği seviyeleri de daha yüksektir. Fakat orta düzey başarı gösteren liselerin ($x = 3.547$), başarılı ilkokul ($x = 3.854$) ve başarılı ortaokullara ($x = 3.856$) göre okul iş birliği seviyelerinin düşük olduğu görülmektedir. Okulda paydaşlar arası iş birliğinin ilkokullarda ve ortaokullarda genellikle lise okul türlerine göre (Fen lisesi/proje okulu lisesi) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum okula yeni başlayan öğrencilerin diğer

kademelere göre aileler, öğretmenler ve yöneticilerin el birliği ile okuma yazma ve temel bilgileri öğretmeleri, okulların karmaşık bir yapı sergilememesi, öğrenci ve ailelerle güvene dayalı ilişkilerin olması, öğretmenler arasında rekabetin ve çatışmanın diğer okul türlerine göre daha düşük olması, akademik başarı baskısının olmaması gibi birçok faktörün etkisi ile açıklanabilmektedir.

Okul düzeyleri arasında göze çarpan en önemli bulgu, düşük başarı gösteren liselerin ($x = 3.323$) okul iş birliği seviyesi diğer tüm okul düzeylerine göre düşük olması yönünde anlamlı farklılık göstermiş olmasıdır. Bu durum düşük başarı sergileyen liselerde paydaşlar arasında iş birliğinin düşüklüğüne ve bunun da okul başarısını etkileyen olumsuz bir faktör olması şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanında düşük başarı gösteren liselerde öğrencilere ve okula olan inanç ve güvenin zedelendiği, bunda iş birliğini olumsuz etkilediği söylenebilir. Başarısızlığın bir ilkokul öğrencisindeki güven olgusunu çok fazla olumsuz etkilemesi beklenmez çünkü öğrencinin eksiklikleri aileler ve öğretmenler tarafından kendi eksiklikleri olarak görülüp çözümlenebilir.

Okul türü değişkenine bakıldığında okullarda iş birliği algısının anlamlı olarak farklılaştığı [$F(5, 1106) = 10.800, p < .05$] görülmektedir. Bu farklılaşmaya bakıldığında; ilkokulların ($x=3.719$) ve ortaokulların ($x=3.696$) okul iş birliği düzeyleri, mesleki ve teknik Anadolu liseleri ($x = 3.304$) ile Anadolu imam hatip liselerine ($x = 3.413$) göre daha yüksektir. Mesleki ve teknik Anadolu liselerindeki ($x=3.951$) iş birliği seviyesi, Anadolu imam hatip liseleri ($x=3.413$) ile farklılaşmaz iken diğer tüm okul türleriyle (ilkokul, ortaokul, fen lisesi/proje okulu, Anadolu lisesi) anlamlı şekilde farklılaştığı ve iş birliğinin düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgular değerlendirildiğinde ilkokullar, ortaokullar ve fen liseleri/proje okulları gibi okul türlerinde okulda paydaşlar arası iş birliğinin yüksek olduğu, Anadolu liseleri ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinde paydaşlar arası iş birliğinin düşük olduğu söylenebilir.

Okullarda iş birliğinin okul büyüklüğü ve branş değişkenlerine göre anlamlılığını test eden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve gruplar arasındaki anlamlılığı ortaya koyan Bonferroni testi sonuçları Tablo 35'da verilmektedir.

Tablo 35*Okulda İş Birliğinin Okul Büyüklüğü ve Branş Değişkenlerine Göre ANOVA Sonuçları*

Değişken	Kategori	N	X	Ss	F	p	Fark	η^2
Okulun Büyüklüğü	20 ve altı (A)	117	3.700	.682	3.806	.002		.016
	21-30 arası (B)	253	3.704	.709			B>E	
	31-40 arası (C)	385	3.597	.680				
	41-50 arası (D)	147	3.709	.754			D>E	
	51 ve üstü (E)	210	3.469	.629				
	Toplam	1112	3.623	.693				
Branş	Sayısal-Fen Bilimleri (A)	267	3.649	.648	4.002	.008		.010
	Sosyal-Beşerî Bilimler (B)	436	3.566	.741			D>B	
	Meslek (C)	75	3.476	.665			D>C	
	Sınıf Öğretmenliği (D)	334	3.710	.661				
	Toplam	1112	3.623	.693				

Tablo 35 incelendiğinde okullarda iş birliğine ilişkin öğretmen görüşleri arasında okul büyüklüğü [$F(5, 1106) = 3.806; p < .05$] ve branş [$F(3, 1108) = 4.002; p < .05$] değişkenine göre anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Buna göre 51 ve üstü ($x = 3.469$) öğretmenin görev yaptığı görece olarak kalabalık, dolayısıyla büyük okullarda paydaşlar arası iş birliği, 21-30 arası ($x = 3.704$) ile 41-50 arası ($x = 3.709$) öğretmenin çalıştığı okullara göre düşüktür. Diğer farklı okul büyüklüklerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin iş birliği düzeyine ilişkin algılarının benzer olduğu görülmektedir. Okulların kalabalık olması iş birliğini olumsuz etkileyen bir durum yaratmaktadır. Çünkü büyük okullarda öğretmenler birbirlerini yeterince tanıyamamakta, samimi ilişkiler geliştirmekte zorlanmaktadır. Bu tür okullarda informal gruplar, klikleşmeler ve hatta hizipler ortaya çıkabilmekte bu da kolektif anlamda iş birliğini ve güven iklimini olumsuz etkileyebilmektedir.

Branş değişkenine bakıldığında ise sınıf öğretmenliği alanında ($x = 3.710$) görev yapan öğretmenlerin, meslek öğretmenleri ($x = 3.476$) ile sosyal-beşerî bilimler ($x = 3.566$) alanında görev yapan öğretmenlere göre okullarında iş birliğinin daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bu durumun ilkokullarda iş birliğinin yüksek olması ile ilişkili olduğu ifade edilebilir. Sayısal-fen bilimleri alanlarında görev yapan öğretmenler ile diğer

branşlarda/alanlarda görev yapan öğretmen görüşlerinin benzeştiği, anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Okullarda paydaşlar arasında iş birliğinin, mesleki kıdem ve yaş değişkenlerine göre anlamlılığını test eden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve gruplar arasındaki anlamlılığı ortaya koyan Bonferroni testi sonuçları Tablo 36'da verilmektedir.

Tablo 36

Okulda İş Birliğinin Mesleki Kıdem ve Yaş Değişkenlerine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	N	X	Ss	F	p	Fark	η^2
Mesleki Kıdem	1-3 yıl arası (A)	213	3.650	.707	2.170	.055	-	-
	4-7 yıl arası (B)	338	3.533	.696			-	-
	8-12 yıl arası(C)	264	3.622	.705			-	-
	13-18 yıl arası (D)	169	3.709	.719			-	-
	19-24 yıl arası(E)	92	3.675	.590			-	-
	25 ve üstü (F)	39	3.767	.555			-	-
	Toplam	1112	3.623	.693			-	-
Yaş	25 ve altı (A)	71	3.709	.631	1.200	.307	-	-
	26-32 arası (B)	430	3.608	.700			-	-
	33-39 arası(C)	395	3.608	.719			-	-
	40-46 arası (D)	157	3.650	.659			-	-
	47 ve üstü (E)	59	3.654	.661			-	-
	Toplam	1112	3.623	.693			-	-

Tablo 36 incelendiğinde okullarda iş birliğine ilişkin öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdem [$F(5, 1106) = 2.170; p > .05$] ile yaş [$F(5, 1106) = 1.200, p > .05$] değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle bu bulgu, öğretmenlerin okullarda iş birliğine ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin mesleki kıdem ve yaş kategorilerine göre birbirine benzer olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre ve hangi yaşta oldukları onların okullarındaki iş birliği düzeyine ilişkin görüşlerini farklılaştırmamaktadır.

Okul Etkililiğine İlişkin Bulgu Yorum ve Tartışma

Bu bölümde öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin betimsel istatistikler sunulmuş sonrasında öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri farklı değişkenlere göre tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır. Aşağıda tablo 37'de öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin ifadelerle yönelik ortalamalar ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 37*Okul Etkililiğine İlişkin Madde ve Boyut Ortalamaları*

	Maddeleri	X	Ss
Okul Etkililiği	1. Okuldaki hizmetler ve çıktılarının kalitesi yüksektir.	3,43	1,01
	2. Okuldaki hizmetler ve çıktılarının sayısı yüksektir.	3,52	1,00
	3. Okulumdaki öğretmenler acil durumlar ve sorunlar ile başa çıkmada başarılıdır.	3,74	0,91
	4. Okuldaki herkes değişiklikleri kabul eder ve değişikliklere uyar.	3,64	0,96
	5. Okulda değişiklikler yapıldığında, öğretmenler değişimi kabul eder ve hızlı bir şekilde değişime uyum sağlar.	3,73	0,97
	6. Okuldaki öğretmenlerle ilgili yenilikler hakkında, öğretmenlere bilgilendirme yapılır.	3,89	0,96
	7. Okuldaki öğretmenler sorunları sezer ve önlem alır.	3,76	0,93
	8. Okuldaki öğretmenler ulaşılabilir kaynakları etkili bir şekilde kullanır.	3,90	0,87
	Boyut Ortalaması	3,70	0,79

Tablo 37 incelendiğinde öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin ifadelerle yüksek düzeyde ($x=3,70$) katılım gösterdikleri görülmektedir. Bunun yanında görece katılım gösterdikleri en yüksek ortalamaya sahip ifadenin “Okuldaki öğretmenler ulaşılabilir kaynakları etkili bir şekilde kullanır ($x=4.91$)” ifadesi olduğu, en düşük ortalamaya sahip ifadenin ise, “Okuldaki hizmetler ve çıktılarının kalitesi yüksektir ($x=3,43$)” ifadesi olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin okullarının etkililiğini yüksek düzeyde algıladıkları ve görev yaptıkları okulların yüksek düzeyde etkili olduğu düşüncesinde oldukları şeklinde ifade edilebilir. Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu bulgusu alanyazında desteklenmektedir (Alagöz ve ark., 2022; Namlı, 2017; Özgenel, 2020; Özgenel & Mert, 2019; Özgenel ve Koç, 2020). Okul etkililiğinin cinsiyete, medeni duruma ve öğrenim düzeyine ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

Okul Etkililiğinin Cinsiyete, Medeni Duruma ve Öğrenim Düzeyine Göre t-testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	X	Ss	Sd	t	p	Fark
Cinsiyet	Erkek	538	3.746	.813	1110	-1.647	.100	-
	Kadın	574	3.667	.778				
Medeni Durum	Evli (A)	732	3.756	.781	1110	2.932	.003	A>B
	Bekar (B)	380	3.608	.816				
Öğrenim Düzeyi	Lisans (A)	888	3.729	.785	1110	2.018	.044	A>B
	Lisansüstü (B)	224	3.609	.829				

Tablo 38 incelendiğinde okulların etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın $[t(1010) = -1.647; p>.05]$ olmadığı görülmektedir. Bu bulgu erkek ($x=3.746$) ve kadın ($x=3.667$) öğretmenlerin, okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin birbirine benzer olduğunu göstermektedir. Bu bulgunun alanyazın birçok araştırma bulgusuyla örtüşmekte olduğu cinsiyet ile okul etkililiği algısı arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. (Abdurrezzak, 2015; Aksu, 2021; Alanoğlu,2014; Atcioğlu ve Köse, 2018; Atmaca, 2021; Beşir, 2019; Baştepe, 2002; Çakır, 2021; Çevrik, 2022; Çiftçi, 2019; Çobanoğlu,2008; Durukan, 2015; Erdem, 2014; Elekoğlu, 2021; Ermeşdan, 2019; Günal, 2014; Kaplan, 2008; Koyuncu, 2022; Namli 2017; Küçük,2020; Memduhoğlu ve Karataş, 2017; Özerdem, 2022; Özkan, 2014; Tuncel, 2008; Türker, 2010; Tepe,2018 Yanık, 2008; Yelok, 2006; Yılmaz, 2010) Buna karşın okul etkililiğinde cinsiyete göre farklı sonuçların elde edildiği araştırmalar da bulunmaktadır. Aslan (2014) okul etkililiğine ilişkin yaptığı bir araştırmada sadece öğretmen boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu bulmuştur. Akan (2007) etkili okula ilişkin yaptığı araştırmada ise öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, öğretmen, öğrenme ortamı ve süreci, okul çevresi ve veli boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığını fakat okul yöneticisi, öğrenci, okul kültürü ve ortamı boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğunu bulmuştur. Yılmaz (2006) tarafından yapılan araştırmada okul programı ve eğitim öğretim süreci boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayık (2007) tarafından yapılan araştırmada yönetici boyutu dışında

tüm boyutlarda kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Biltekin (2013) yaptığı araştırmada ise etkili okulun okul çevresi ve veli alt boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bazı araştırmalarda erkek öğretmenlerin algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yıldırım Duranay (2005) tarafından yapılan araştırmada cinsiyete göre erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu ifade edilmiştir. Benzer şekilde Kuşaksız (2010) tarafından yapılan araştırmada etkili okulun okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul kültürü ve ortamı ile okul çevresi ve veli alt boyutlarında erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur.

Tablo 38 incelendiğinde, okul etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri, medeni durum [$t(1010) = 2.932; p < .05$] değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Buna göre evli olan öğretmenlerin ($x=3.756$) bekâr olan öğretmenlere ($x=3.608$) göre okullarının etkililiğine yönelik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Medeni durum değişkenine göre araştırmalar sınır olduğu söylenebilir. Buna karşın alanyazında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını gösteren bulguların olduğu söylenebilir (Abdurrezzak, 2015; Namlı, 2017; Yanık, 2008). Öte yandan evlilik, kurumsal olarak güven duygusu üzerine inşa edilen ve aile üyelerinin iş birliğini gerektiren bir yapıya sahiptir. Evli öğretmenlerin güveni ve iş birliğini çalıştıkları kurumlara yansıtmaları ve güven ile iş birliğine dayalı ilişkiler geliştirmelerinin bekâr öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Bu tür olumlu etkilerin okul etkililiğini desteklemesi ve beslemesi kaçınılmaz olabilmektedir.

Tablo 38 incelendiğinde, okul etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri, öğrenim düzeyi [$t(1010)=2.018; p < .05$] değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Buna göre, lisans düzeyinde olan öğretmenlerin ($x=3.729$), lisansüstü öğrenim düzeyinde olan öğretmenlere ($x=3.609$) göre okullarının etkililiğine yönelik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu alanyazında bazı araştırmalarla desteklendiği görülmektedir (Ayık, 2007; Çobanoğlu, 2008; Şahin Dinçsoy, 2011). Buna karşın medeni durum

değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı çalışmaların da olduğu görülmektedir (Aksu, 2021; Alanoğlu, 2014; Biltekin, 2013; Çevrik,2022; Çiftçi, 2019; Günal, 2014; Küçük, 2020; Namlı, 2017; Memduhoğlu ve Karataş, 2017; Yılmaz, 2006; Yılmaz, 2010)

Katılımcı öğretmenlerin öğrenim düzeylerine bakıldığında lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin lisans düzeyinde öğrenim görenlere göre, okullarda daha yüksek beklentiler geliştirmeleri, eleştirel, şüphecî ve olması gerekene yönelik ideallerine odaklanmaları, okullarda görülen eksiklik ve aksaklıkları eleştirel bir dille ifade etmeleri, okullarda var olan okul etkililiği algısını ve bakışını olumsuz etkileyebilmektedir.

Okul etkililiği düzeyinin ilçeler, okulların sosyo-ekonomik statüsü ve Covid pandemi süreci değişkenlerine göre anlamlılığını test eden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve gruplar arasındaki anlamlılığı ortaya koyan Bonferroni testi sonuçları Tablo 39'da verilmektedir.

Tablo 39

Okul Etkililiğinin İlçe, Okulun Sosyo-Ekonomik Statüsü (SES) ve Covid Pandemi Sürecinin Okullarda İş birliğine Etkisi Değişkenlerine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Düzyey	N	X	Ss	F	p	Fark	η^2
İlçe	İpekyolu(A)	569	3.678	.816	1.193	.304	-	-
	Tuşba (B)	315	3.763	.747			-	
	Edremit(C)	228	3.694	.808			-	
	Toplam	1112	3.705	.796				
Okul SES	Düşük(A)	473	3.553	.829	16.430	.000	B>A, C >A	.028
	Orta(B)	540	3.800	.741			B>A	
	Yüksek(C)	99	3.915	.803			C>A	
	Toplam	1112	3.705	.796				
Covid Pandemi Süreci	Düşürdü(A)	546	3.581	.822	17.284	.000	B>A, C >A	.030
	Değiştirmede(B)	373	3.760	.746			B>A, C>B	
	Yükseltti(C)	193	3.952	.746			C>A, C>B	
	Toplam	1112	3.705	.796				

Tablo 39 incelendiğinde, okulların bulunduğu ilçelere göre okul etkililiği düzeylerinde [$F(2, 1109) = .640, p > .05$] anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle bu bulgu, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin

görüşlerinin ilçelere göre birbirine benzer olduğunu göstermektedir. Örneklemin Van merkez üç ilçesinden oranlı tabakalı olarak alınması, her okul kademesi ve düzeyinden (başarılı, orta düzey ve düşük başarı gösteren okullar) verilerin toplanması, okulların yapısı ve öğretmenlerin benzeşiyor olmaları anlamlı bir farklılaşmanın olmamasına neden olduğu söylenebilir. Bunun yanında alanyazında Çevrik (2022) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin merkez, köy ve ilçe olarak çalıştığı bölge değişkenine göre okul etkililiği arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Çalışkan-Yılmaz (2021) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin çalıştığı bölge okul etkililiği arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Okulların SES durumlarına göre okul etkililiği düzeylerinde [$F(2, 1109) = 16.430, p < .05$] anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmaya bakıldığında SES'in düşük ($x = 3.553$) olduğu okullarda, SES'in orta ($x = 3.800$) ve yüksek ($x = 3.915$) olduğu okullara göre okul etkililiğinin daha düşük olduğu görülmektedir. SES'inin orta ($x = 3.800$) ve yüksek ($x = 3.915$) düzeyde olan okullar arasında bir farklılaşmanın olmadığı, bu okullarda okul etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Katılımcılara yöneltilen "Covid-19 pandemisi, okulda çalışanlar arasındaki iş birliği düzeyini ne yönde etkiledi" şeklindeki soruya, iş birliğini düşürdü, değiştirmede ve artırdı şeklinde verilen farklı yanıtların okul etkililiği ile ilişkisi incelenmiştir. Verilen yanıtlara göre okulların pandemi sürecinden etkilenme biçimlerine göre okul etkililiği düzeylerinde [$F(2, 1109) = 17.284, p < .05$] anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmaya bakıldığında okullarında Covid-19 pandemisi nedeniyle iş birliğinin düştüğünü ($x = 3.581$) ifade edenler, pandeminin iş birliğini değiştirmede ($x = 3.760$) veya iş birliğini yükselttiğini ($x = 3.952$) ifade edenlere göre okul etkililiğine yönelik algılarının düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle pandemi sürecinden olumsuz etkilenen okulların pandemiden paydaşlar arasında iş birliği olumlu/olumsuz etkilenmeyen ya da olumlu etkilenen okullara göre okul etkililik düzeylerinin düşük oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanında pandeminin okullarında çalışanlar arasında iş birliğini değiştirmede ($x = 3.760$)

ifade edenler, pandeminin okullarında çalışanlar arasında iş birliğini yükselttiğini ($x=3.952$) ifade edenlere göre iş birliği düzeylerinin düşük oldukları görülmüştür.

Okul etkililiğinin okul düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre anlamlılığını test eden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve gruplar arasındaki anlamlılığı ortaya koyan Bonferroni testi sonuçları Tablo 40'ta verilmektedir.

Tablo 40

Okul Etkililiğinin Okul Başarı Düzeyi ve Okul Türü Değişkenlerine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	N	X	Ss	F	p	Fark	η^2	
Okulun Başarı Düzeyi	D1: Nitelikli Liseler(A)	72	3.826	.776	7.886	.000	A>C	.054	
	D2: Orta Düzey Başarı Gösteren Liseler(B)	165	3.730	.833			B>C		
	D3: Düşük Başarı Gösteren Liseler (C)	189	3.367	.765			A,B,D,E,F,G,H>C		
	D1: Başarılı İlkokullar(D)	112	3.949	.771			D>C		
	D 2: Orta Düzey Başarı Gösteren İlkokullar (E)	109	3.673	.756			E>C		
	D3: Düşük Başarı Gösteren İlkokullar(F)	141	3.781	.733			F>C		
	D1: Başarılı Ortaokullar(G)	80	4.00	.688			G>C,		
	D2: Orta Düzey Başarı Gösteren Ortaokullar(H)	148	3.710	.712			H>C		
	D3: Düşük Başarı Gösteren Ortaokullar(K)	96	3.626	.939			-		
	Toplam		1112	3.705	.796				
	Okul Türü	İlkokul (A)	361	3.803	.757	.258	.000	A>C	.035
		Ortaokul (B)	325	3.755	.793			B>C	
Mesleki/ Teknik And. Lisesi (C)		129	3.320	.775			A,B,D,F>C		
Anadolu Lisesi (D)		163	3.687	.804			D>C		
Anadolu İmam Hatip Lisesi (E)		72	3.604	.824			-		
Fen Lisesi/Proje Okulu Lisesi (F)		62	3.844	.792			F>C		
Toplam			1112	3.705	.796				

Tablo 40 incelendiğinde, ilkokul, ortaokul ve liseler kendi içinde üç başarı düzeyine ayrıldığı görülmektedir. Bunlar başarılı okullar, orta düzey başarı gösteren okullar ve düşük başarı gösteren okullar şeklindedir. Bulgulara göre katılımcıların okul etkililiği okulun başarı düzeyi [$F(8, 1103) = 7.886, p < .05$] ve okul türü [$F(5, 1106) = 8.258, p < .05$] değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmış olduğu görülmektedir. Okul düzeyleri arasında göze çarpan en önemli bulgunun düşük başarı gösteren liselerin ($x = 3.367$) okul etkililiği seviyesinin düşük olması, düşük başarı gösteren ortaokullarla ($x = 3.626$) anlamlı

olarak farklılaşmadığı, fakat diğer tüm okul düzeylerine göre anlamlı olarak farklılık göstermiş olmasıdır. Bu durum düşük başarı sergileyen liselerde okul etkililiğinin düşüklüğüne ve bunun da okul başarısını etkileyen olumsuz bir faktör olması şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanında düşük başarı gösteren liselerde öğrencilere ve okula olan inanç ve güvenin zedelendiği, bunun da okul etkililiğini belirleyicilerini olumsuz etkilediği söylenebilir. Düşük başarı gösteren liseler ($x = 3.367$) düşük başarı gösteren ortaokullarla anlamlı bir şekilde farklılaşmaz iken, düşük başarı gösteren ilkokullar ile anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin buldukları kademe yükseldikçe okul etkililiğinde bir düşüşün olmasına, ilkokullar ile liseler arasında etkililik konusunda başka parametrelerin devreye girdiğine, bu parametrelerin ortaokul içinde bir ölçüde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 40 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik görüşlerinin, okul türü değişkeni bakımından anlamlı biçimde farklılaştığı [$F(5, 1106) = 8.258, p < .05$] görülmektedir. Bu farklılaşmaya bakıldığında; mesleki ve teknik Anadolu liselerindeki ($x = 3.320$) okul etkililiğinin düşük olduğu, bu liselerin Anadolu imam hatip liseleri ($x = 3.413$) ile benzer olduğu görülmektedir. Bu liselerin diğer okul türlerine göre okul etkililiğinin düşük oldukları söylenebilir. Bunun yanında diğer okul türlerinden, ilkokul ($x = 3.803$), ortaokul ($x = 3.755$), Anadolu liseleri ($x = 3.687$) ve fen lisesi/proje okulu liselerinin ($x = 3.844$), mesleki ve teknik Anadolu liselerine ($x = 3.320$) göre okul etkililiğinin yüksek oldukları ve anlamlı şekilde farklılaşmış olduğu tespit edilmiştir. Bulgulara bakıldığında Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin İmam Hatip Liseleri dışında hemen tüm okul türleriyle anlamlı olarak farklılaştığını ve okul etkililik düzeylerinin düşük oldukları göze çarpmaktadır. Bunun yanında Fen Lisesi/Proje Okulu Liseleri ile ilkokulların okul etkililiğine ilişkin ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguları destekler nitelikte alanyazında ilkokullarda öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının okul türlerine göre yüksek olduğu gösteren farklı çalışmalar bulunmaktadır (Atcioğlu ve Köse, 2018; Beşir, 2019; Çakır, 2021; Çevrik, 2022; Elekoğlu, 2021). Koyuncu, (2022) ortaokul kademesinde yaptığı araştırmada öğretmenlerin okul etkililiği algısının, genel ortaokullarda çalışan

öğretmenlerin lehine imam hatip ortaokullarında çalışan öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı bulgusuna ulaşmıştır. Bunun yanında okul etkililiği ve alt boyutları ile okul türü arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu çalımların olduğu görülmektedir. Tunçel (2008) tarafından yapılan araştırmada Anadolu liselerinin genel liselerden daha etkili olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Yıldırım Duranay (2005) tarafından yapılan araştırmada ise Fen Liseleri ve Anadolu Liselerinin Meslek liseleri ve Genel Liselerden daha etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Alanoğlu (2014) tarafından yapılan araştırmada ise okul türü değişkenine göre öğretmenlerin algıları Fen liseleri ve Sosyal Bilimler Liselerinin lehine Anadolu Liseleri, İmam Hatip Liseleri ve Meslek Liseleri ile anlamlı olarak farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Biltekin (2013) etkili okulun öğretmen boyutunda Fen Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin Genel Lise öğrencilerine oranla öğretmen algılarının daha yüksek olduğu yönetici boyutunda ise Fen Liseleri ve Sosyal Bilimler Liseleri öğrencilerinin Meslek Lisesi öğrencilerine oranla okul etkililiği algılarını daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Okul etkililiğinin okul büyüklüğü ve branş değişkenlerine göre anlamlılığını test eden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve gruplar arasındaki anlamlılığı ortaya koyan Bonferroni testi sonuçları Tablo 41'de verilmektedir.

Tablo 41*Okul Etkililiğinin Okul Büyüklüğü ve Branş Değişkenlerine Göre Tek Yönlü ANOVA**Sonuçları*

Değişken	Kategori	N	X	Ss	F	p	Fark	η^2
Okulun Büyüklüğü	20 ve altı (A)	117	3.786	.796	3.528	.004		.015
	11-20 arası ()	109	3.770	.796				
	21-30 arası (B)	253	3.702	.795				
	31-40 arası (C)	385	3.726	.752				
	41-50 arası (D)	147	3.818	.860			D>E	
	51 ve üstü (E)	210	3.538	.808				
	Toplam	1112	3.705	.796				
Branş	Sayısal-Fen Bilimleri (A)	267	3.791	.744	5.043	.002	A>B	.013
	Sosyal-Beşeri Bilimler (B)	436	3.618	.830			D>B	
	Meslek (C)	75	3.545	.851				
	Sınıf Öğretmenliği (D)	334	3.787	.762				
	Toplam	1112	3.705	.796				

Tablo 41 incelendiğinde okul etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri arasında okul büyüklüğü [$F(5, 1106) = 3.528; p < .05$] ve branş [$F(3, 1108) = 5.043; p < .05$] değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Buna göre 51 ve üstü ($x=3.538$) öğretmenin çalıştığı görece olarak büyük okulların etkililiği, 41-50 arası ($x=3.818$) öğretmenin çalıştığı okullara kıyasla anlamlı şekilde düşüktür. Diğer okul büyüklüklerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin okul etkililiği hakkındaki görüşlerinin benzer olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen sayısı bakımından okulların kalabalık ve büyük olması okul etkililiğini olumsuz olarak etkilemektedir. Büyük okullarda öğretmenlerin birbirlerini yeterince tanıyamaması, samimi ilişkiler geliştirememesi, iş birliği içinde çalışma olanaklarının zayıflaması neticesinde, örgüte olan hâkimiyet ve işleyişin takibinin zorlaşmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Alanyazına bakıldığında okul büyüklüğü ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi gösteren çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Koyuncu (2022) ve Beşir (2019), tarafından yürütülen çalışmalarda okuldaki öğretmen sayısının okul etkililiği üzerinde anlamlı bir etki gösterdiği, öğretmen sayısı 30'un altında

olan okulların öğretmen sayısı 30-60 arası olan okullara göre okul etkililiği algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Branş değişkenine bakıldığında ise sosyal-beşeri bilimler ($x=3.566$) alanında görev yapan öğretmenlerin okullarının etkililik düzeyine yönelik görüşlerinin, sınıf öğretmenliği ($x=3.787$) ile sayısal-fen bilimleri alanlarında görev yapan öğretmenlerden, anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre Sınıf öğretmenleri ve sayısal-fen bilimleri branşlarında görev yapan öğretmenler, branşı sosyal-beşeri bilimlere yakın olan öğretmenlere kıyasla okullarını daha etkili görmekteler. Alanyazında okul etkililiğinin ve alt boyutlarının branş değişkenine göre farklılaştığını gösteren farklı çalışmaların olduğu görülebilir. Çobanoğlu (2008) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin algılarının sınıf öğretmenleri lehine farklılaştığı bulgusuna ulaşıldığı görülmektedir. Benzer şekilde Durukan (2015) tarafından yapılan bir araştırmada etkili okulun öğrenci ve okul programı ve eğitim- öğretim süreci boyutlarında öğretmenlerin branşlarına göre farklılaştığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin algıları öğrenci boyutunda sınıf öğretmenleri lehine Matematik- Fen, Türkçe-Sosyal ve Yabancı Dil branşındaki öğretmenlerle farklılaştığı görülmektedir. Bunun yanında Okul programı ve eğitim- öğretim süreci boyutlarında da sınıf öğretmeni branşındaki öğretmenlerin algıları Matematik- Fen ve Türkçe-Sosyal branşındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sınıf öğretmenlerinin okullarını daha etkili olduğuna ilişkin bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin okullarını daha etkili bulmaları okul türü ve kademesi değişkeniyle paralellik gösterdiği görülmektedir. Bu durum temel eğitim kademesi olan ilkokullarda eğitim hayatının henüz başında olan öğrencilerin güven temelli ilişkileri geliştirmede sınıf öğretmenlerinin aile, öğrenci, yönetici iş birliği ilişkilerinin güçlü olması öğrencilerin hedef kazanımlara ulaşmalarında güçlü bir destek görmeleri ile ilişkilendirilebilir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin hemen hemen tüm derslerine girmeleri, öğrenci ve velilerle daha çok zaman geçirmeleri, güven duygusunun gelişmesinde önemli katkılar sunması önemli bir diğer faktör olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra akademik başarı baskısının görece daha az olması ve bunun bir sonucu olarak öğretmenler arasında rekabet ve

çatışmanın daha düşük olması okulların beklenen hedeflere ulaşmasında önemli katkılar sunduğu söylenebilir. Araştırmada sayısal-fen bilimleri branşlarında görev yapan öğretmenlerin sosyal-beşeri bilimlere alanında görev yapan öğretmenlere göre okul etkililiği algılarını yüksekliğine paralel olarak Biltekin (2013) araştırmasında etkili okulun öğretmen boyutunda yapılan sayısal branştaki öğretmenlerin algıları sözel branşlar, resim, beden eğitimi gibi alanlar ve diğer meslek dersleri branştaki öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Kaplan (2008)'da araştırmasında okul etkililiğinin öğretmen boyutunda bir farklılaşma bulduğu, farklılaşmanın diğer (Din Kültür ve Ahlak Bilgisi, Beden eğitimi, vb.) branşlar ile Güzel Sanatlar branşında görev yapan öğretmenler arasında olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Okul etkililiğinin mesleki kıdem ve yaş değişkenlerine göre anlamlılığını test eden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve gruplar arasındaki anlamlılığı ortaya koyan Bonferroni testi sonuçları Tablo 42'de verilmektedir.

Tablo 42

Okul Etkililiğinin Mesleki Kıdem ve Yaş Değişkenlerine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	N	X	Ss	F	p	Fark	η^2
Mesleki Kıdem	1-3 yıl arası (A)	213	3.676	.829	3.464	.004	D>B, F>B	.015
	4-7 yıl arası (B)	338	3.618	.810				
	8-12 yıl arası (C)	264	3.673	.777				
	13-18 yıl arası (D)	169	3.843	.784				
	19-24 yıl arası (E)	92	3.796	.744				
	25 ve üstü (F)	39	4.022	.634				
	Toplam	1112	3.705	.796				
Yaş	25 ve altı (A)	71	3.771	.772	1.690	.134	-	-
	26-32 arası (B)	430	3.647	.813				
	33-39 arası (C)	395	3.697	.796				
	40-46 arası (D)	157	3.808	.747				
	47 ve üstü (E)	59	3.834	.849				
	Toplam	1112	3.705	.796				

Tablo 42 incelendiğinde okul etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş [$F(5, 1106)=1.200, p>.05$] değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın göstermediği görülmektedir. Başka bir ifadeyle bu bulgu, okul etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin yaşlarına göre birbirine benzer olduğunu söylenebilir. Alanyazında bu bulgu

paralelinde farklı çalışmaların olduğu söylenebilir (Akan, 2007; Abdurrezzak, 2015; Erdem, 2014; Kaplan, 2008; Yanık, 2008). Buna karşın alanyazında okul etkililiği veya alt boyutları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu çalışmalarında bulunmaktadır (Atmaca, 2021; Billtekin, 2013). Örneğin Billtekin (2013) tarafından yapılan bir çalışmada liselerde görev yapan öğretmen algıları yaş değişkenine göre etkili okulun alt boyutlar bağlamında farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 42'de katılımcı öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdemlerine [$F(5, 1106) = 2.170; p < .05$] göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Öğretmenlerden 4-7 yıl arası ($x = 3.618$) mesleki kıdeme sahip olanların, 13-18 ($x = 3.843$) 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme ($x = 4.022$) sahip olanlara göre okullarının etkililik seviyelerini düşük buldukları görülmektedir. Bu durum genel olarak mesleki kıdemin artması ile mesleki tecrübenin de artması, yüksek kıdemin beraberinde bir iyimserliği de getirmesi ile ilişkilendirilebilir. Bu bulgu ve yorumun alanyazında bazı araştırmalarla desteklendiği görülmektedir (Aksu, 2021; Çakır, 2021; Ermeydan, 2019). Aksu (2021) tarafından yapılan bir araştırmada mesleki kıdemi 20 yılın üzerinde olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 5 yılın altında olan öğretmenlere göre okullarını daha etkili olarak algıladıkları görülmektedir. Benzer şekilde Çakır (2021) tarafından yapılan bir araştırmada 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 10 yıldan az mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre okullarını daha fazla etkili olarak algıladıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca Ermeydan (2019) çalışmasında 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 5 yıldan daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre ve 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 10 yıldan daha az mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre okullarını daha etkili olduğu algısına sahip olduklarını bulmuşlardır. Akan (2007) tarafından yürütülen bir çalışmada öğretmen algılarına göre mesleki kıdem değişkeninde okul etkililiğinin tüm boyutlarında anlamlı bir farklılaşma vardır. Genel olarak öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arttıkça okul etkililiği algısının da arttığı görülmektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artmasıyla okul etkililiği algılarının yükselmesi durumu Kaya (2015) ve Çobanoğlu (2008) tarafından yürütülen çalışmalarda da göze

çarpmaktadır. Durukan (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmen, öğrenci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler alt boyutlarında farklılık olduğu ve mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin algısının da yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın alanyazında mesleki kıdem ile okul etkililiği arasında anlamlı bir farkın olmadığına ilişkin çalışmalarında olduğu görülmektedir (Çevrik, 2022; Elekoğlu, 2021; Namlı,2017; Memduhoğlu ve Karataş, 2017; Tepe,2018; Tosun, 2022).

Araştırmanın Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın değişkenleri (bağımlı ve bağımsız) arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Alanyazında .00 ile .30 arası düşük (zayıf), .30 ile .70 arasında orta ve .70 ile 1.00 arasında yüksek (güçlü) korelasyon olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Değişkenler arası korelasyon bu değerlere göre ifadelendirilmiştir. Aşağıda Pearson Korelasyon Katsayılarına ilişkin değerler Tablo 43'da verilmiştir.

Tablo 43

Kolektif Güven Okul İş Birliği ve Okul Etkililiği Arasındaki Pearson Korelasyon Değerleri

	Müdüre güven	Meslekteşe güven	Veli-Öğrenci güven	Kolektif güven (T)	Müdür paydaş iş Birliği	Öğretmen Meslekteş İş Birliği	Veli Öğretmen İş Birliği	Rehberlik servisi Paydaş İş Birliği	Okul İş Birliği (T)	Okul Etkililiği (T)
Müdüre güven	1									
Meslekteşe güven	.590**	1								
Veli-Öğrenci güven	.471**	.648**	1							
Kolektif güven(T)	.799**	.931**	.829**	1						
Müdür paydaş iş Birliği	.710**	.508**	.519**	.675**	1					
Öğretmen Meslekteş İş Birliği	.443**	.633**	.469**	.618**	.584**	1				
Veli Öğretmen İş Birliği	.364**	.422**	.628**	.552**	.513**	.482**	1			
Rehberlik servisi paydaş İş Birliği	.370**	.413**	.383**	.461**	.457**	.484**	.409**	1		
Okul İş Birliği (T)	.631**	.633**	.646**	.750**	.866**	.819**	.775**	.640**	1	
Okul Etkililiği(T)	.585**	.686**	.612**	.746**	.644**	.639**	.519**	.482**	.736**	1

Pearson Korelasyon * $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 43 incelendiğine, değişkenler ve alt boyutları arasındaki bütün ilişkilerin istatistiksel olarak orta ve yüksek düzeyde olumlu ve anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .01$). Değişkenler toplam ölçek puanları üzerinden ele alındığında öğretmenlerin görüşlerine göre okul etkililiği ve kolektif güven ($r = .746, p < .01$), kolektif güven ve okul iş birliği ($r = .750, p < .01$) ile okul etkililiği ve okul iş birliği ($r = .736, p < .01$) arasında anlamlı pozitif yönlü güçlü bir ilişki tespit edilmiştir. Yılmaz (2015) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin meslektaşlara güven ile öğrenciye ve veliye güven algıları ile okul etkililiğine ilişkin algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bağımsız değişkenler olan kolektif güven ile okul iş birliğinin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayılarına bakıldığında; kolektif güvenin alt boyutları arasında .471 ile .648; okul iş birliğinin alt boyutları ise .409 ile .584 arasında değişen orta düzeyde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Bağımsız değişkenlerin alt boyutlarının kendi arasındaki ilişkileri incelendiğinde en güçlü ilişkinin müdüre güven ile müdür paydaş iş birliği değişkenleri arasında ($r = .710$), en zayıf ilişkinin ise müdüre güven ile rehberlik servisi paydaş iş birliği değişkenleri arasında ($r = .370$) olduğu görülmektedir. Alanyazına bakıldığında Yılmaz (2015) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ile meslektaşlara güven algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki, öğrenci ve veliye güven algıları arasında ise pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İş birliği ile güven arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Tschannen-Moran (2001) tarafından yapılan bir araştırmada ise 45 ilkokulda öğretmenlerin ve müdürlerin güven ve iş birliği düzeyine ilişkin algılarını incelediği çalışmasında meslektaşlarla iş birliği, hem müdür-öğretmen güveni hem de öğretmen-öğretmen güveni ile istatistiksel olarak anlamlı ilişkili olduğunu görülmüştür. İş birliğindeki varyansın yüzde kırkı güvenin üç alt boyutu olan müdür öğretmen güveni, öğretmen-öğretmen güveni ve öğretmen-veli ve öğrenci güveni değişkeni tarafından

açıklandığı bulunmuştur. Benzer şekilde Becker (2022) yaptığı bir araştırmada müdür-öğretmen güveni ile öğretmen-öğretmen güveni ve öğretmen iş birliği arasında anlamlı ve doğrusal bir ilişki olduğunu göstermiştir. Cerit (2009) öğretmenlerin örgütsel güven ve alt boyutları düzeyi ile okulda iş birliği ve iş birliğinin alt boyutları düzeyi arasındaki ilişkiye odaklandığı araştırmada, değişkenler arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. “Müdürlere güven ile öğrencilere güvenin müdürlerle iş birliğinin önemli yordayıcısı olduğunu, meslektaşlara güven ile öğrencilere güvenin meslektaşlarla iş birliğinin önemli bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Bunun yanında müdüre güven ile öğrencilere güvenin ise ailelerle iş birliğinin önemli yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Velilere güven ise iş birliği faktörlerinin önemli bir yordayıcısı olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Cerit (2009) araştırmasında öğretmenlerin okul müdürlerine olan güveni ile onlarla iş birliği yapma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Değişkenlerin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde en zayıf ilişkinin orta düzeyde müdüre güven ve veli öğretmen iş birliği ($r = .364, p < .01$) arasında olduğu; en güçlü ilişkinin yüksek düzeyde müdüre güven ile müdür paydaş iş birliği ($r = .710, p < .01$) boyutları arasında olduğu görülmektedir.

Okul etkililiği ile kolektif güvenin üç alt boyutu arasındaki korelasyona bakıldığında müdüre güven ($r = .585, p < .01$), meslektaşlara güven ($r = .686, p < .01$) ve veli-öğrencilere güven ($r = .612, p < .01$) boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu ilişkinin .700 düzeyinde olmasının yüksek korelasyonu gösterdiği göz önünde alındığında değerlerin yüksek korelasyona çok yakın olduğu söylenebilir. Boyutlardan okul etkililiği ile en güçlü ilişkiyi gösteren boyutun meslektaşlara güven ($r = .686, p < .01$), en zayıf ilişkinin ise müdüre güven ($r = .585, p < .01$), boyutunda olduğu görülmüştür. Benzer şekilde okul etkililiği ile okul iş birliğinin dört alt boyutu arasındaki ilişkinin pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir. Müdür paydaş iş birliği ($r = .644, p < .01$), öğretmen meslektaş iş birliği ($r = .639, p < .01$), veli öğretmen iş birliği ($r = .519, p < .01$) ve rehberlik servisi paydaş iş birliği ($r = .482, p < .01$), arasında orta düzeyde bir korelasyonun olduğu görülmüştür. Boyutlardan okul etkililiği ile en güçlü ilişkiyi gösteren boyutun müdür

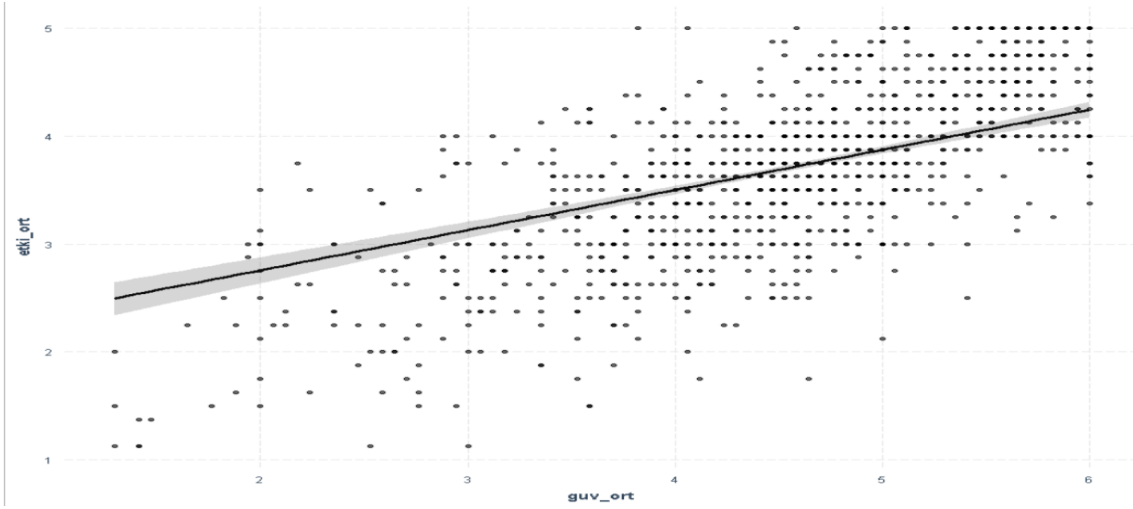
paydaş iş birliği ($r = .644, p < .01$), en zayıf ilişkinin ise rehberlik servisi paydaş iş birliği ($r = .482, p < .01$) arasında olduğu görülmüştür. Bu bulgular alanyazında birtakım araştırmalarla desteklenmektedir. Namlı (2017) tarafından yapılan bir araştırmada kolektif güvenin üç alt boyutu (müdüre güven, meslektaş boyutu ve öğrenci ve veli boyutu) ile okul etkililiği arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir korelasyon olduğu bulunmuştur. Bunun yanında ölçek toplam puanı olan kolektif güven ile okul etkililiği arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir korelasyon ilişkisinin olduğunu bulunmuştur.

Kolektif güven ile okul iş birliği dört alt boyutu arasındaki korelasyon katsayısı değerleri incelendiğinde; en güçlü ilişkinin kolektif güven ile müdür paydaş iş birliği ($r = .675, p < .01$) arasında olduğu, en zayıf ilişkinin ise kolektif güven ile rehberlik servisi-paydaş iş birliği arasında ($r = .461, p < .01$) olduğu görülmüştür. Okul iş birliği ile kolektif güvenin alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise ilişkinin tüm boyutlarda orta düzeyde olduğu, en güçlü ilişkinin veli ve öğrenciye güven ($r = .646, p < .01$) boyutunda olduğu, en zayıf ilişkinin ise müdüre güven ($r = .631, p < .01$) boyutunda pozitif yönde orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Altun'a (2010) göre de örgütsel güven iş birliğini kolaylaştırma ve örgütsel etkililik gibi değişkenleri doğrudan etkilemektedir. Becker (2022) ilkökul ve ortaokul düzeyinde yaptığı bir araştırmada, öğretmen-öğretmen güveni ile öğretmen-meslektaş iş birliği arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir korelasyon olduğunu belirtmiştir. Burada ortaokula göre ilkökul seviyesindeki öğretmenlerin öğretmen-öğretmen güveni ve iş birliği arasında ilişkinin daha güçlü olduğu belirtilmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde gerek bağımlı gerekse de bağımsız değişkenler ve alt boyutları arasında pozitif yönde orta ve yüksek düzeyde bir korelasyonun olduğunu, rehberlik paydaş iş birliği boyutunun diğer boyut ve alt boyutlarla olan ilişkisinin orta düzeyde olsa da diğer boyut ve alt boyutlara göre nispeten daha düşük olduğunu ve bu bulguların alanyazın ile örtüştüğü söylenebilir.

Şekil 8

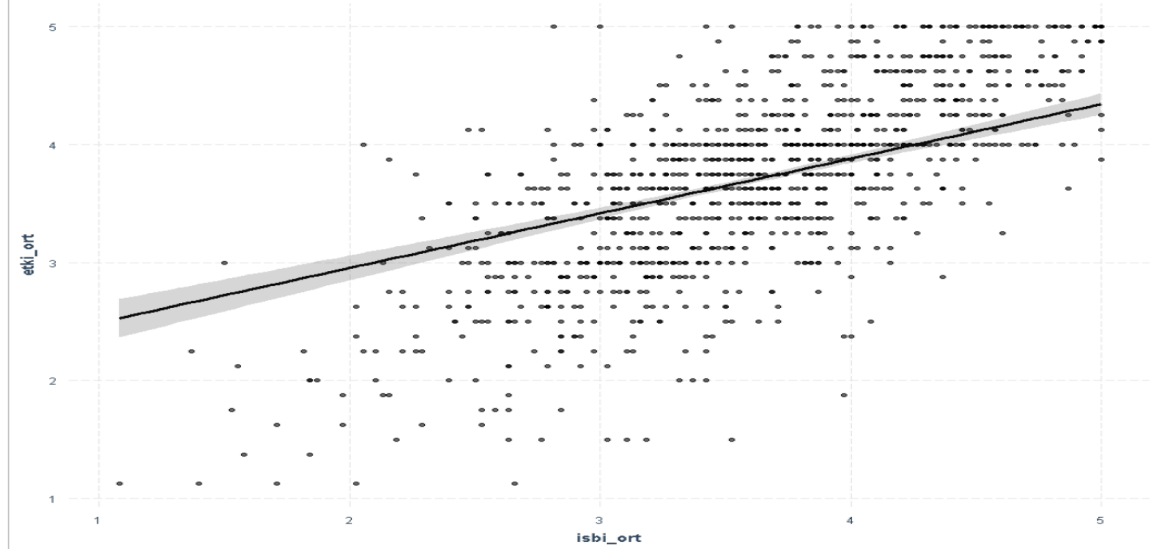
Okul Etkililiği ve Kolektif Güven Arasında Pozitif Korelasyonu Gösteren İlişki



Şekil 8 incelendiğinde araştırmanın bağımlı değişkeni olan okul etkililiği ile kolektif güven arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Okullarda paydaşlar arasın kolektif güven düzeyi yükseldikçe okul etkililiğinin pozitif olarak etkilendiği ve yükseldiği ifade edilebilir. Alanyazına bakıldığında güven ile okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu gösteren farklı çalışmalara rastlanmaktadır (Goddard, Tarter, Sabo & Hoy, 1995; Hoy, Tarter & Wiskowskie, 1992; Tschannan-Moran & Hoy, 2001; Tschannan-Moran & Hoy, 1998; Namlı, 2017; Yılmaz, 2015). Yılmaz (2015) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin meslektaşlara güven algıları ile okul etkililiğine ilişkin algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Şekil 9

Okul Etkililiği ve Okul İş Birliği Arasında Pozitif Korelasyonu Gösteren İlişki



Şekil 9 incelendiğinde araştırmanın bağımlı değişkeni olan okul etkililiği ile okul iş birliği arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Burada okullarda paydaşlar arası iş birliği düzeyi yükseldikçe okul etkililiğinin pozitif olarak etkilendiği ve yükseldiği ifade edilebilir.

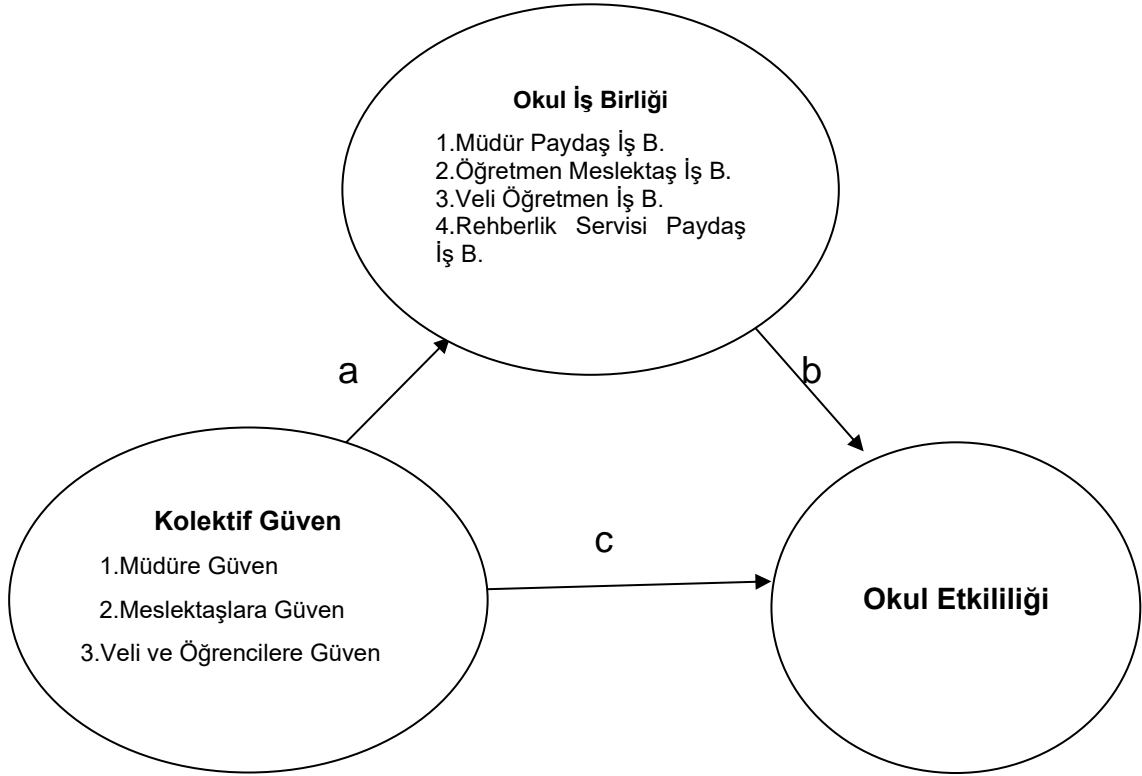
Kolektif Güven ile Okul İş Birliği ve Bunların Alt Boyutlarının Okul Etkililiği Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerine İlişkin Bulgular

Araştırmada yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e (2010) göre yapısal model yoluyla bağımsız gizil değişkenlerin bağımlı gizil değişken üzerindeki etkisi incelenebilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bunun yanında birden fazla bağımsız ve bağımlı değişkenin olduğu karmaşık modellerde değişkenler arasındaki ilişkilerin kapsamlı bir biçimde ortaya konulmasında yapısal eşitlik modellerinin kullanılarak (Anderson ve Gerbing, 1988) başarılı sonuçlar elde edilebileceği ifade edilir. Bu gerekçelere dayalı olarak, araştırmada bağımsız ve aracı değişkenlerin doğrudan ve dolaylı etkileri R programında Lavaan paket programı kullanılarak yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak incelenmiştir. Bu araştırmada

alanyazındaki kuramsal dayanaklar çerçevesinde kolektif güven ile okul iş birliğinin okul etkililiği üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini bütüncül olarak test etmeye yönelik çoklu aracılık modeli geliştirilmiş ve Şekil 10'da sunulmuştur.

Şekil 20

Araştırmanın Kavramsal Modeli

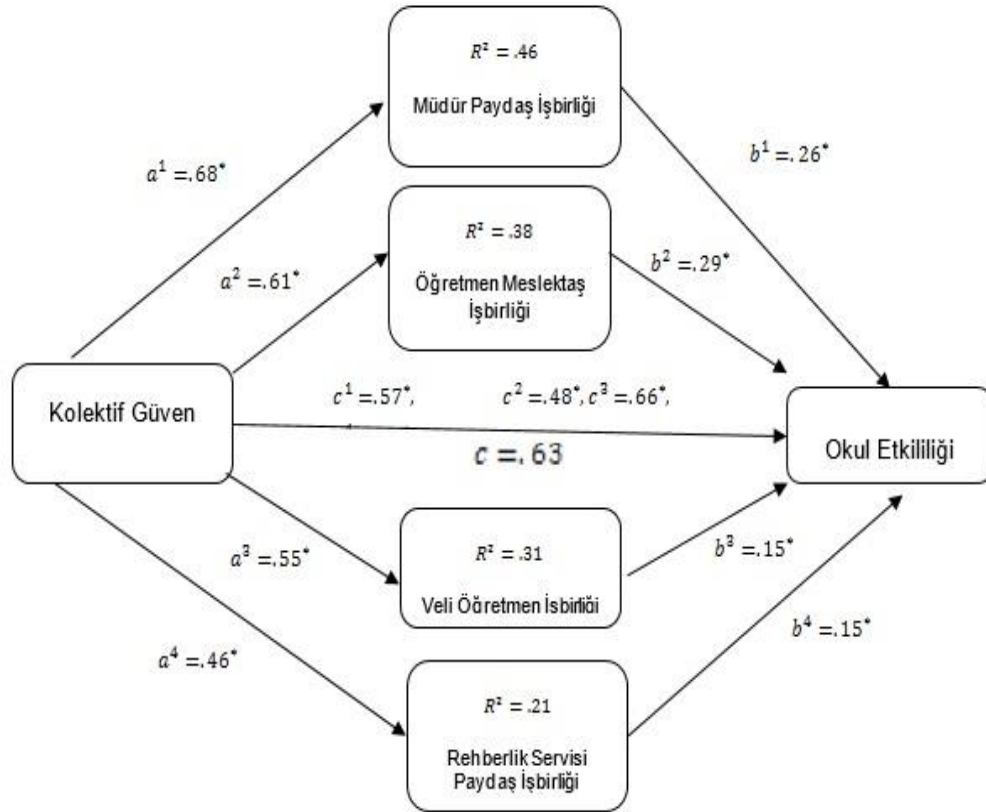


Okullarda öğretmenlerin kolektif güven düzeylerinin okul etkililiğine olan etkisinde okul iş birliği alt boyutlarının (müdür paydaş iş birliği, öğretmen meslektaş iş birliği, veli öğretmen iş birliği ve rehberlik servisi paydaş iş birliği) aracılık rolü olup olmadığını test etmek amacıyla son olarak bootstrap yöntemini esas alan regresyon analizi yapılmıştır. Aracılık modelleri analiz edilirken kullanılan yaklaşımlar; nedensel adımlar yaklaşımı ile modern yaklaşım olmak üzere temelde iki anlayışın olduğu söylenebilir (Gürbüz ve Bayık, 2018). Bu yaklaşımlardan Barron ve Kenny (1986) tarafından önerilmiş olan nedensel adımlar yaklaşımı uzun yıllar referans alınarak aracılık modellerinde kullanılmıştır. Buna karşın son yıllarda nedensel adımlar yaklaşımı araştırmacılarca eleştiri konusu haline gelmiş olup aşamalı olarak önerilen nedensel adımların gerekli olmadığı ve bu nedenle

güçlü bir yöntem olmadığı vurgulanmıştır. Birçok araştırmacı aracılık analizinde geleneksel olarak kullanılan nedensel adımlar yaklaşımı olan Baron ve Kenny (1986) yöntemi ile Sobel testinin çağdaş yöntem olarak adlandırılan bootstrap yöntemine göre daha az güvenilir sonuçlar verdiği öne sürülmektedir (Gürbüz, 2019, 2021, 79; Hayes, 2018; Preacher, Rucker & Hayes, 2007; Zhao, Lynch & Chen, 2010). Alternatif olarak modern yaklaşımın kullanılması gerektiği öne sürülmüştür (Hayes, 2009; MacKinnon, Fairchild & Fritz, 2007; Preacher & Hayes, 2008). Bu gerekçelerle analizlerde Hayes (2018) tarafından geliştirilen Process Makro kullanılmıştır. Bu teknikle 5000 yeniden örnekleme seçeneği tercih edilmiştir. Bu yöntemle yapılan aracılık analizinde araştırma hipotezinin desteklenebilmesi için %95 güven aralığı (GA) değerlerin (0) değerini kapsamaması gerekmektedir (MacKinnon, Lockwood & Williams, 2004). Bu amaçla yapılan regresyon analizinde kolektif güvenin ve alt boyutlarının okul etkililiği üzerinde okul iş birliği alt boyutları aracılığıyla dolaylı etkisinin olup olmadığı Bootstrap tekniğiyle güven aralıkları tespit edilmiştir. Etki büyüklükleri yorumlanırken ise genellikle .01'e yakın ise düşük etki, .09'a yakın ise orta etki, .25'e yakın ise yüksek etki (Pollack, Van Epps & Hayes, 2011) şeklinde yorumlanır. Aşağıda kolektif güven ile okul etkililiği arasındaki ilişkide okul iş birliğinin dört alt boyutunun çoklu aracı rolüne ilişkin bulguları gösteren model aşağıda Şekil 11'de verilmiştir.

Şekil 31

Kolektif Güven ile Okul Etkililiği İlişkisinde Okul İş Birliği Boyutlarının Aracılık Rolü



Doğrudan etki: $c^1 = .57^*$, $c^2 = .48^*$, $c^3 = .66^*$, $c^4 = .66^*$; **Dolaylı Etkiler:** Müdür paydaş iş birliği = .15 %95 GA[.11, .18], Öğretmen meslektaş iş birliği = .15 %95 GA[.12, .18], Veli öğretmen iş birliği = .07 %95 GA[.06, .12], Rehberlik servisi paydaş iş birliği = .06, %95 GA [.05, .09]

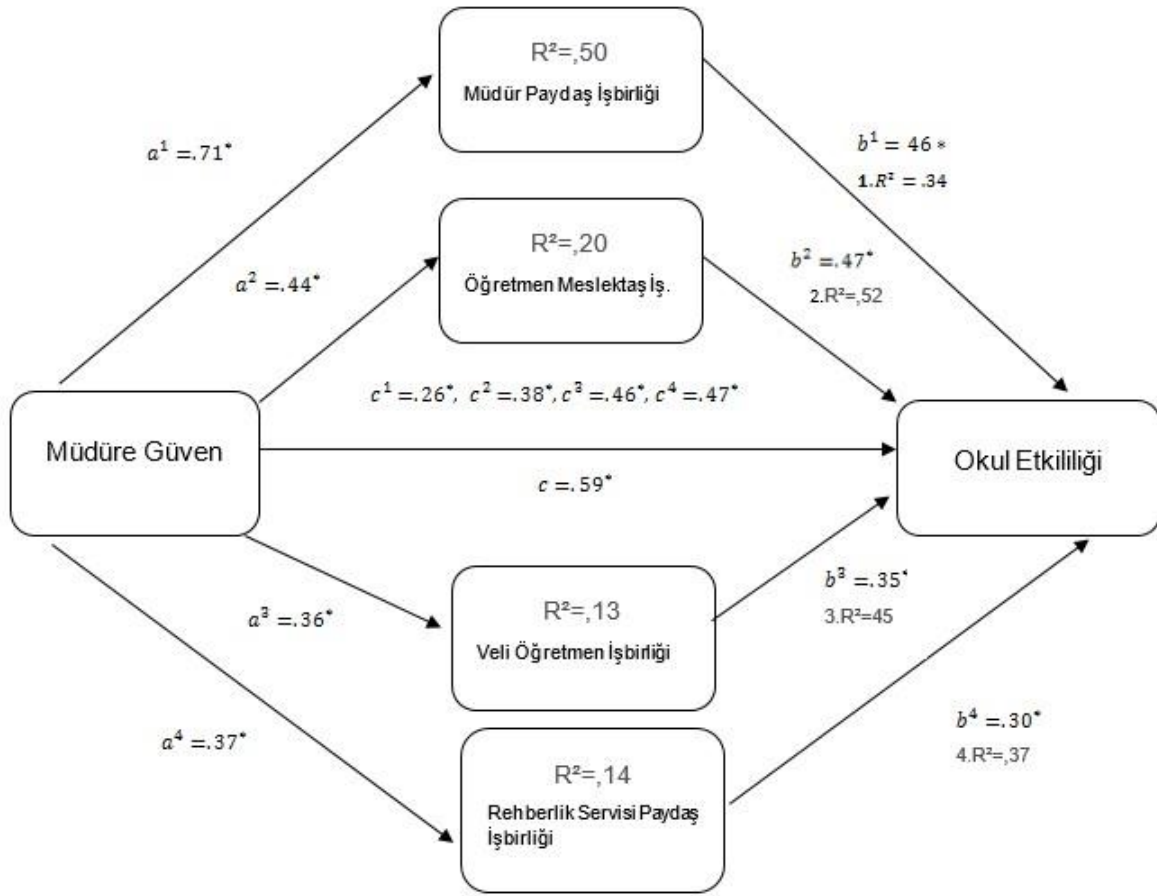
Şekil 11 incelendiğinde, kolektif güvenin okul iş birliği alt boyutlarını (müdür paydaş iş birliği, öğretmen meslektaş iş birliği, veli öğretmen iş birliği ve rehberlik servisi paydaş iş birliği) anlamlı şekilde pozitif olarak etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, analiz sonucunda, okul iş birliği alt boyutlarının da okul etkililiğini istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Kolektif güvenin, en yüksek düzeyde müdür paydaş iş birliği ($B=0.68$; $p=.0000$; $B=0.26$; $p=.0000$) ve öğretmen meslektaş iş birliği ($B=0.61$; $p=.0000$; $B=0.29$; $p=.0000$) boyutlarını etkilediği en az düzeyde ise rehberlik servisi paydaş iş birliğini ($B=0.46$; $p=.0000$; $B=0.15$; $p=.0000$) etkilediği görülmüştür. Aracı etki analizinin sonuçlarına göre okul iş birliğinin tüm boyutları için doğrudan, dolaylı ve toplam etki

değerleri ile bootstrap güven aralığı değerleri anlamlıdır. Kolektif güvenin okul etkililiği üzerinde dolaylı etkisinin anlamlı olduğu, okul iş birliği boyutlarının (müdür paydaş iş birliği= .15 %95 GA[.11, .18], öğretmen meslektaş iş birliği= .15 %95 GA[.12, .18], veli öğretmen iş birliği= .07 %95 GA [.06, .12], rehberlik servisi paydaş iş birliği=.06, %95GA[.05,.09]) kolektif güven ile okul etkililiği arasındaki ilişkiye aracılık ettiği, zira Bootstrap analizi neticesinde yüzdeler yöntemi (percentiel bootstrap confidence intervals) ile elde edilen alt ve üst güven aralığı (GA) değerlerinin sıfır (0) değerini kapsamadığı tespit edilmiştir. Aracılık etkisinin standardize etki büyüklüğü müdür paydaş iş birliği için .15, öğretmen meslektaş iş birliği için .15, veli öğretmen iş birliği= .07, rehberlik servisi paydaş iş birliği=.06 olduğu görülmektedir. Etki büyüklükleri yorumlanırken genellikle .01'e yakın ise düşük etki, .09'a yakın ise orta etki, .25'e yakın ise yüksek etki (Pollack, Van Epps & Hayes, 2011) şeklinde yorumlanır. Bu değerlerin büyüklüğü müdür paydaş iş birliği ve öğretmen meslektaş iş birliği için orta düzeyin üstünde bir etki olduğu, veli öğretmen iş birliği ve rehberlik servisi paydaş iş birliği için ise ortaya yakın olduğu söylenebilir. Alanyazına bakıldığında Bryk ve Schneider (2002) ile Tschannen-Moran (2014), okullarda güven konusunda araştırmalarıyla ön plana çıkarak ayrıştıkları görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmen-öğretmen güveninin ile müdürlerin öğretmenleriyle güvene dayalı ilişkiler geliştirmesinin önemini ve bu ilişkilerin iş birliği üzerindeki etkisini gösteren araştırmalar artmaktadır (Bryk & Schneider, 2002; DuFour & Eaker, 1998; Gray & Summers, 2015; Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Benzer şekilde güven ile okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu gösteren farklı çalışmalara da rastlanmaktadır (Goddard, Tarter, Sabo ve Hoy, 1995; Hoy, Tarter & Wiskowskie, 1992; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Tschannen-Moran & Hoy, 1998; Namlı, 2017; Yılmaz, 2015).

Aşağıda standardize edilmiş değerler ile kolektif güvenin alt boyutu olan müdüre güven ile okul etkililiği arasındaki ilişkide okul iş birliği boyutlarının aracılık rolü şekil 12'de yer almaktadır.

Şekil 42

Müdüre Güven ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Okul İş Birliği Boyutlarının Aracılık Rolü



Doğrudan etki: $c^1 = .26^*$, $c^2 = .38^*$, $c^3 = .46^*$, $c^4 = .47^*$; **Dolaylı Etkiler:** Müdür paydaş iş birliği= .36 %95 GA[.30, .42], Öğretmen meslektaş iş birliği= .23 %95 GA[.19, .27], Veli öğretmen iş birliği= .14 %95 GA[.11, .17], Rehberlik servisi paydaş iş birliği= .13, %95 GA [.09, .16]

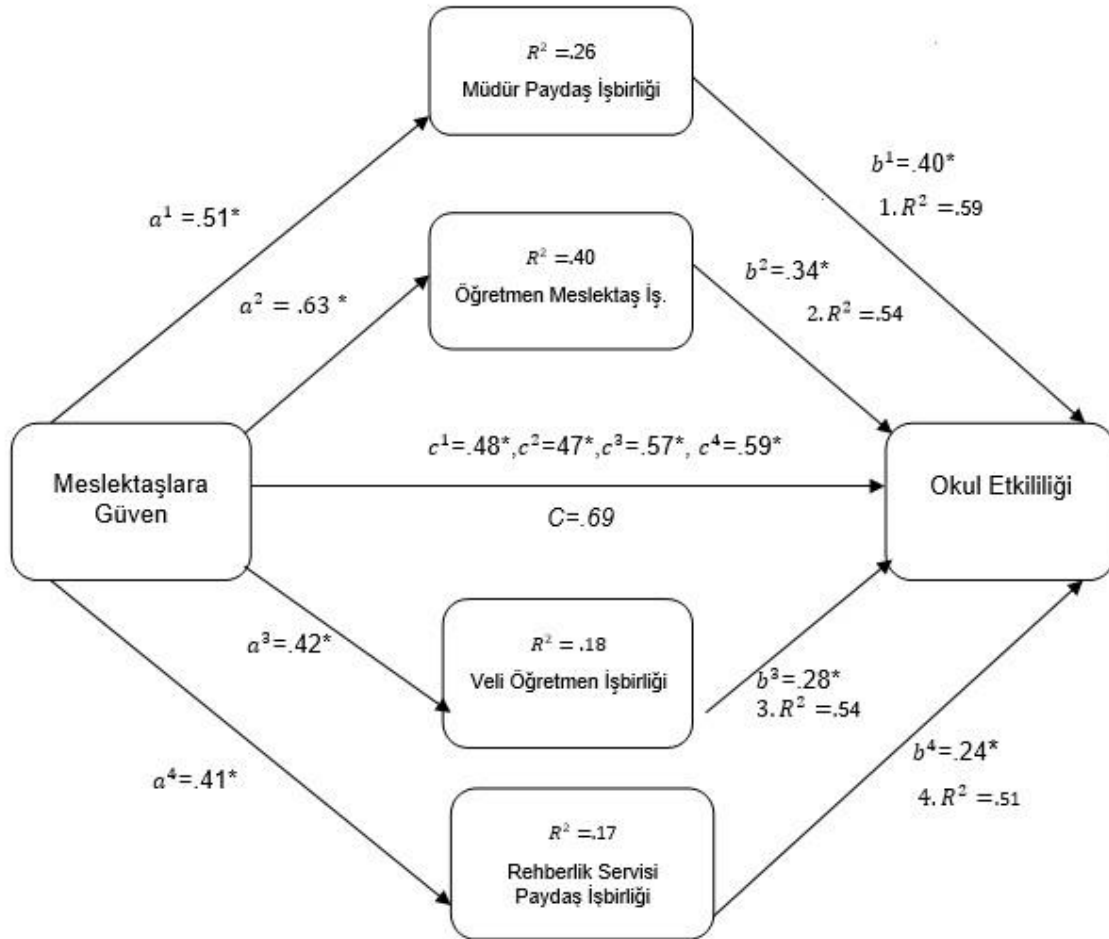
Şekil 12 incelendiğinde, müdüre güvenin okul iş birliği alt boyutlarını (müdür paydaş iş birliği, öğretmen meslektaş iş birliği, veli öğretmen iş birliği ve rehberlik servisi paydaş iş birliği) anlamlı şekilde pozitif olarak etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, analiz sonucunda, okul iş birliği alt boyutlarının da okul etkililiğini istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Müdüre güvenin, en yüksek düzeyde müdür paydaş iş birliği ($B=0.71$; $p=.0000$; $B=0.46$; $p=.0000$) ve öğretmen meslektaş iş birliği ($B=0.44$; $p=.0000$; $B=0.47$; $p=.0000$) faktörlerini etkilediği en az düzeyde ise veli öğretmen

iş birliğini ($B=0.36$; $p=,0000$; $B=0.35$; $p=.0000$) etkilediği görülmüştür. Aracı etki analizinin sonuçlarına göre okul iş birliğinin tüm boyutları için doğrudan, dolaylı ve toplam etki değerleri ile bootstrap güven aralığı değerleri anlamlıdır. Müdüre güvenin okul etkililiği üzerinde dolaylı etkisinin anlamlı olduğu, okul iş birliği boyutlarının (müdür paydaş iş birliği= $.36$ %95 GA[.30, .42], öğretmen meslektaş iş birliği= $.23$ %95 GA[.19, .27], veli öğretmen iş birliği= $.14$ %95 GA [.11, .17], rehberlik servisi paydaş iş birliği= $.13$ %95 GA[.09,.16]) müdüre güven ile okul etkililiği arasındaki ilişkiye aracılık ettiği, zira Bootstrap analizi neticesinde yüzdeler yöntemi (percentiel bootstrap confidence intervals) ile elde edilen alt ve üst güven aralığı (GA) değerlerinin sıfır (0) değerini kapsamadığı tespit edilmiştir. Aracılık etkisinin standardize etki büyüklüğü müdür paydaş iş birliği için $.36$, öğretmen meslektaş iş birliği için $.23$, veli öğretmen iş birliği= $.14$, rehberlik servisi paydaş iş birliği= $.13$ olduğu görülmektedir. Etki büyüklükleri yorumlanırken genellikle $.01$ 'e yakın ise düşük etki, $.09$ 'a yakın ise orta etki, $.25$ 'e yakın ise yüksek etki (Pollack, Van Epps & Hayes, 2011) şeklinde yorumlanır. Bu değerlerin büyüklüğü müdür paydaş iş birliği ve öğretmen meslektaş iş birliği için yüksek değerde bir etki olduğu, veli öğretmen iş birliği ve rehberlik servisi paydaş iş birliği için ise ortanın üstünde yükseğe yakın olduğu söylenebilir.

Becker (2022) yaptığı bir araştırmada öğretmenlerin müdürlerine duydukları güven ve öğretmen iş birliği arasındaki ilişkiyi, sırasıyla ilkökul ve ortaokul düzeylerinde pozitif yönde küçük ve istatistiksel açıdan anlamlı bulmuştur. Bu nedenle, bir müdüre olan yüksek öğretmen güveni, daha yüksek bir öğretmen iş birliği algısıyla sonuçlandığını ifade etmiştir. Ayrıca, ilkökul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre pozitif yönde daha güçlü bir korelasyon gösterdiğini bulmuştur. Benzer şekilde Tarter, Sabo ve Hoy (1995) tarafından yapılan araştırmada da okulda müdüre güvenin okul etkililiği ile doğrudan ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aşağıda standardize edilmiş değerler ile kolektif güven alt boyutu olan meslektaşlara güven ile okul etkililiği arasındaki ilişkide okul iş birliği boyutlarının aracılık rolü şekil 13'te yer almaktadır.

Şekil 53

Meslektaşlara Güven ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişide Okul İş Birliği Boyutlarının Aracılık Rolü



Doğrudan etki: $c^1 = .48^*, c^2 = .47^*, c^3 = .57^*, c^4 = .59^*$; **Dolaylı Etkiler:** Müdür paydaş iş birliği=

.18 %95 GA[.14, .20], Öğretmen meslektaş iş birliği= .19 %95 GA[.15, .23], Veli öğretmen iş birliği= .10 %95 GA[.08, .13], Rehberlik servisi paydaş iş birliği=.09, %95 GA [.06, .11]

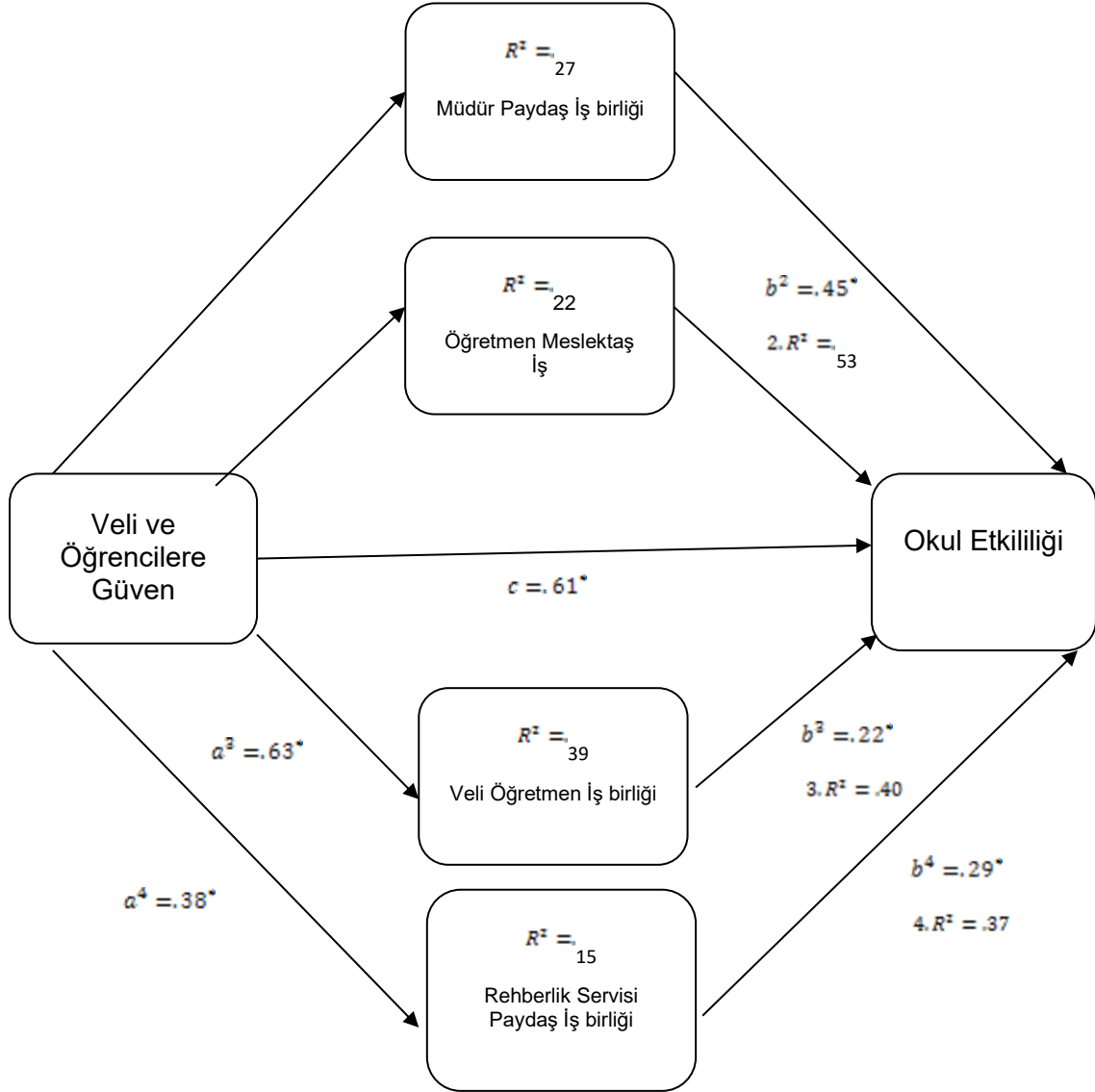
Şekil 13 incelendiğinde, meslektaşlara güvenin okul iş birliği alt boyutlarını (müdür paydaş iş birliği, öğretmen meslektaş iş birliği, veli öğretmen iş birliği ve rehberlik servisi paydaş iş birliği) anlamlı şekilde pozitif olarak etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, analiz sonucunda, okul iş birliği alt boyutlarının da okul etkililiğini istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Meslektaşlara güvenin, en yüksek düzeyde

öğretmen meslektaş iş birliği ($B=0.63$; $p=,0000$; $B=0.34$; $p=.0000$) ve müdür paydaş iş birliği ($B=0.51$; $p=.0000$; $B=0.40$; $p=.0000$) faktörlerini etkilediği en az düzeyde ise rehberlik servisi paydaş iş birliğini ($B=0.41$; $p=,0000$; $B=0.24$; $p=.0000$) etkilediği görülmüştür. Aracı etki analizinin sonuçlarına göre okul iş birliğinin tüm boyutları için doğrudan, dolaylı ve toplam etki değerleri ile bootstrap güven aralığı değerleri anlamlıdır. Meslektaşlara güvenin okul etkililiği üzerinde dolaylı etkisinin anlamlı olduğu, okul iş birliği boyutlarının (müdür paydaş iş birliği= .18 %95 GA[.14, .20], öğretmen meslektaş iş birliği= .19 %95 GA[.15, .23], veli öğretmen iş birliği= .10 %95 GA [.08, .13], rehberlik servisi paydaş iş birliği=.09 %95 GA[.06,.11]) meslektaşlara güven ile okul etkililiği arasındaki ilişkiye aracılık ettiği, zira Bootstrap analizi neticesinde yüzdeler yöntemi (percentiel bootstrap confidence intervals) ile elde edilen alt ve üst güven aralığı (GA) değerlerinin sıfır (0) değerini kapsamadığı tespit edilmiştir. Aracılık etkisinin standardize etki büyüklüğü müdür paydaş iş birliği için .18, öğretmen meslektaş iş birliği için .19, veli öğretmen iş birliği= .10, rehberlik servisi paydaş iş birliği=.09 olduğu görülmektedir. Etki büyüklükleri yorumlanırken genellikle .01'e yakın ise düşük etki, .09'a yakın ise orta etki, .25'e yakın ise yüksek etki (Pollack, Van Epps & Hayes, 2011) şeklinde yorumlanır. Bu değerlerin büyüklüğü müdür paydaş iş birliği ve öğretmen meslektaş iş birliği için yüksek değere yakın bir etki olduğu, veli öğretmen iş birliği ve rehberlik servisi paydaş iş birliği için ise orta düzeyde olduğu söylenebilir. Alanyazına bakıldığında Yılmaz (2015) yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin meslektaşlara güven algıları ile okul etkililiğine ilişkin algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu bulmuştur. Tarter, Sabo ve Hoy (1995) tarafından yapılan çalışmada da okulda meslektaşlara güvenin okul etkililiği ile doğrudan ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Aşağıda standardize edilmiş değerler ile kolektif güven alt boyutu olan veli ve öğrencilere güven ile okul etkililiği arasındaki ilişkide okul iş birliği boyutlarının aracılık rolü Şekil 14'te yer almaktadır

Şekil 64

Veli ve Öğrencilere Güven ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Okul İş Birliği Boyutlarının Aracılık Rolü



Doğrudan etki: $c^1 = .38^*$, $c^2 = .40^*$, $c^3 = .47^*$, $c^4 = .54^*$; **Dolaylı Etkiler:** Müdür paydaş iş birliği=

.25 %95 GA[.21, .30], Öğretmen meslektaş iş birliği= .23 %95 GA[.19, .27], Veli öğretmen iş birliği= .15 %95 GA[.11, .20], Rehberlik servisi paydaş iş birliği=.12, %95 GA [.09, .15]

Yukarıda Şekil 14 incelendiğinde, veli ve öğrencilere güvenin okul iş birliği alt boyutlarını (müdür paydaş iş birliği, öğretmen meslektaş iş birliği, veli öğretmen iş birliği ve

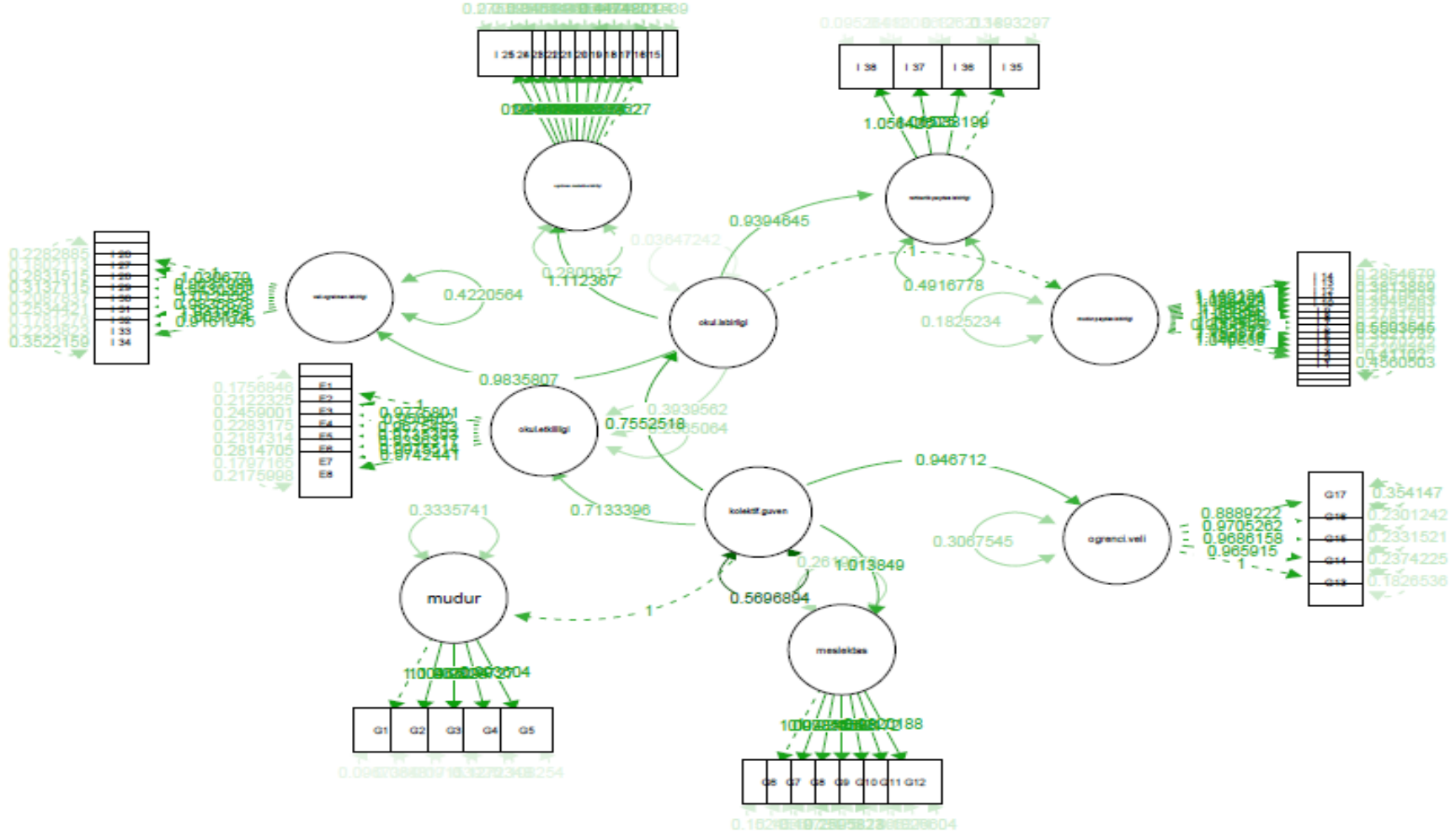
rehberlik servisi paydaş iş birliği) anlamlı şekilde pozitif olarak etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, analiz sonucunda, okul iş birliği alt boyutlarının da okul etkililiğini istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Veli ve öğrencilere güvenin, en yüksek düzeyde öğretmen veli ve öğrencilerle iş birliği ($B=0.63$; $p=,0000$; $B=0.22$; $p=,0000$) ve müdür paydaş iş birliği ($B=0.51$; $p=,0000$; $B=0.45$; $p=,0000$) faktörlerini etkilediği en az düzeyde ise rehberlik servisi paydaş iş birliğini ($B=0.38$; $p=,0000$; $B=0.29$; $p=,0000$) etkilediği görülmüştür. Aracı etki analizinin sonuçlarına göre okul iş birliğinin tüm boyutları için doğrudan, dolaylı ve toplam etki değerleri ile bootstrap güven aralığı değerleri anlamlıdır. Meslektaşlara güvenin okul etkililiği üzerinde dolaylı etkisinin anlamlı olduğu, okul iş birliği boyutlarının (müdür paydaş iş birliği= .25 %95 GA[.21, .30], öğretmen meslektaş iş birliği= .23 %95 GA[.19, .27], veli öğretmen iş birliği= .15 %95 GA [.11, .20], rehberlik servisi paydaş iş birliği=.12 %95 GA[.09,.15]) veli ve öğrencilere güven ile okul etkililiği arasındaki ilişkiye aracılık ettiği, zira Bootstrap analizi neticesinde yüzdeler yöntemi (percentiel bootstrap confidence intervals) ile elde edilen alt ve üst güven aralığı (GA) değerlerinin sıfır (0) değerini kapsamadığı tespit edilmiştir. Aracılık etkisinin standardize etki büyüklüğü müdür paydaş iş birliği için .25, öğretmen meslektaş iş birliği için .23, veli öğretmen iş birliği= .15, rehberlik servisi paydaş iş birliği=.12 olduğu görülmektedir. Etki büyüklükleri yorumlanırken genellikle .01'e yakın ise düşük etki, .09'a yakın ise orta etki, .25'e yakın ise yüksek etki (Pollack, Van Epps & Hayes, 2011) şeklinde yorumlanır. Bu değerlerin büyüklüğü müdür paydaş iş birliği ve öğretmen meslektaş iş birliği için yüksek değerlerde bir etki olduğu, veli öğretmen iş birliği ve rehberlik servisi paydaş iş birliği için ise orta düzeyin biraz üstünde olduğu söylenebilir. Alanyazına bakıldığında Yılmaz (2015) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin öğrenci ve veliye güven algıları ile okul etkililiğine ilişkin algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Aşağıda araştırmada bağımsız ve aracı değişkenlerin doğrudan ve dolaylı etkileri R programında Lavaan paket programı kullanılarak yapısal eşitlik modellemesi yoluyla incelenmiştir. Bu araştırmada alanyazındaki kuramsal dayanaklar çerçevesinde kolektif

güven ile okul iş birliğinin okul etkililiği üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini bütüncül olarak test etmeye yönelik çoklu aracılık modeli geliştirilmiştir. Bu bağlamda kolektif güven ile okul etkililiği arasındaki ilişkide okul iş birliğinin aracılık rolüne ilişkin bulgular şekil 15, 16 ve 17'de verilmiştir. Şekil 15'te modelin yol diyagramı yer almaktadır.

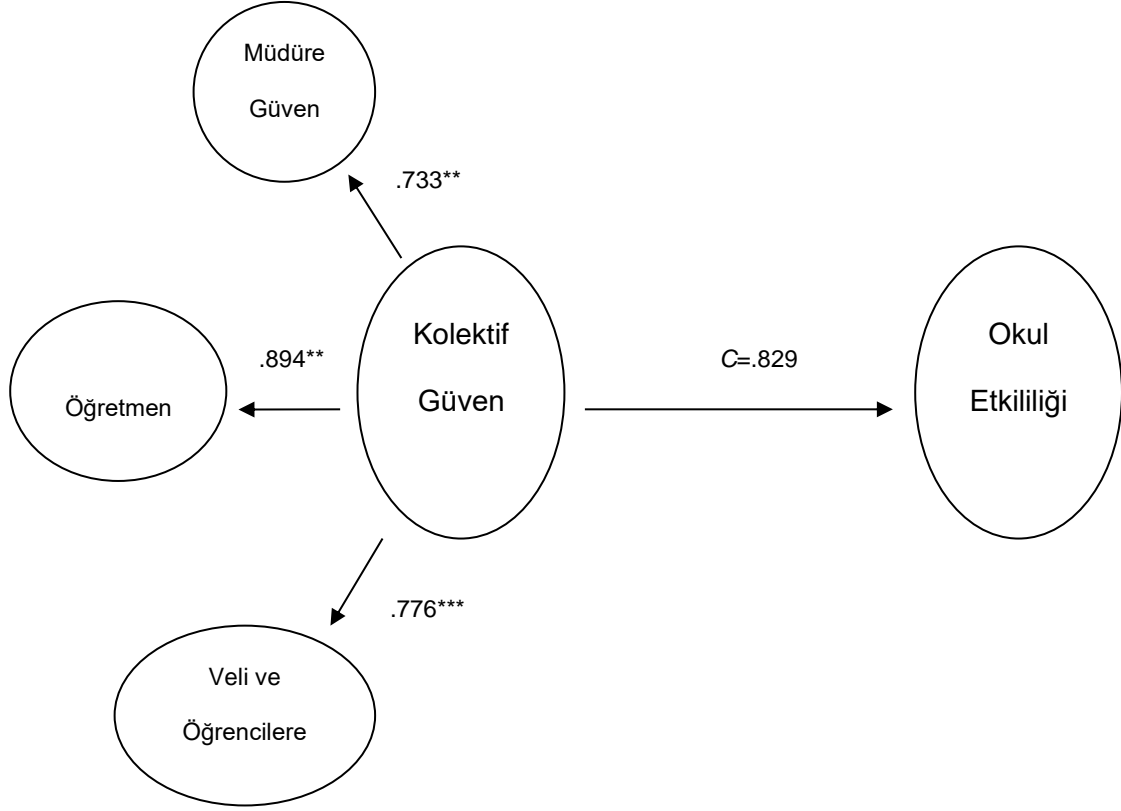
Şekil 75

Aracılı Yapısal Eşitlik Modeline Yönelik Yol Diyagramı ve Standartlaştırılmış Katsayılar



Şekil 86

Kolektif Güvenin Okul Etkililiği Üzerindeki Doğrudan Etkisine İlişkin Bulgular (Model 1)

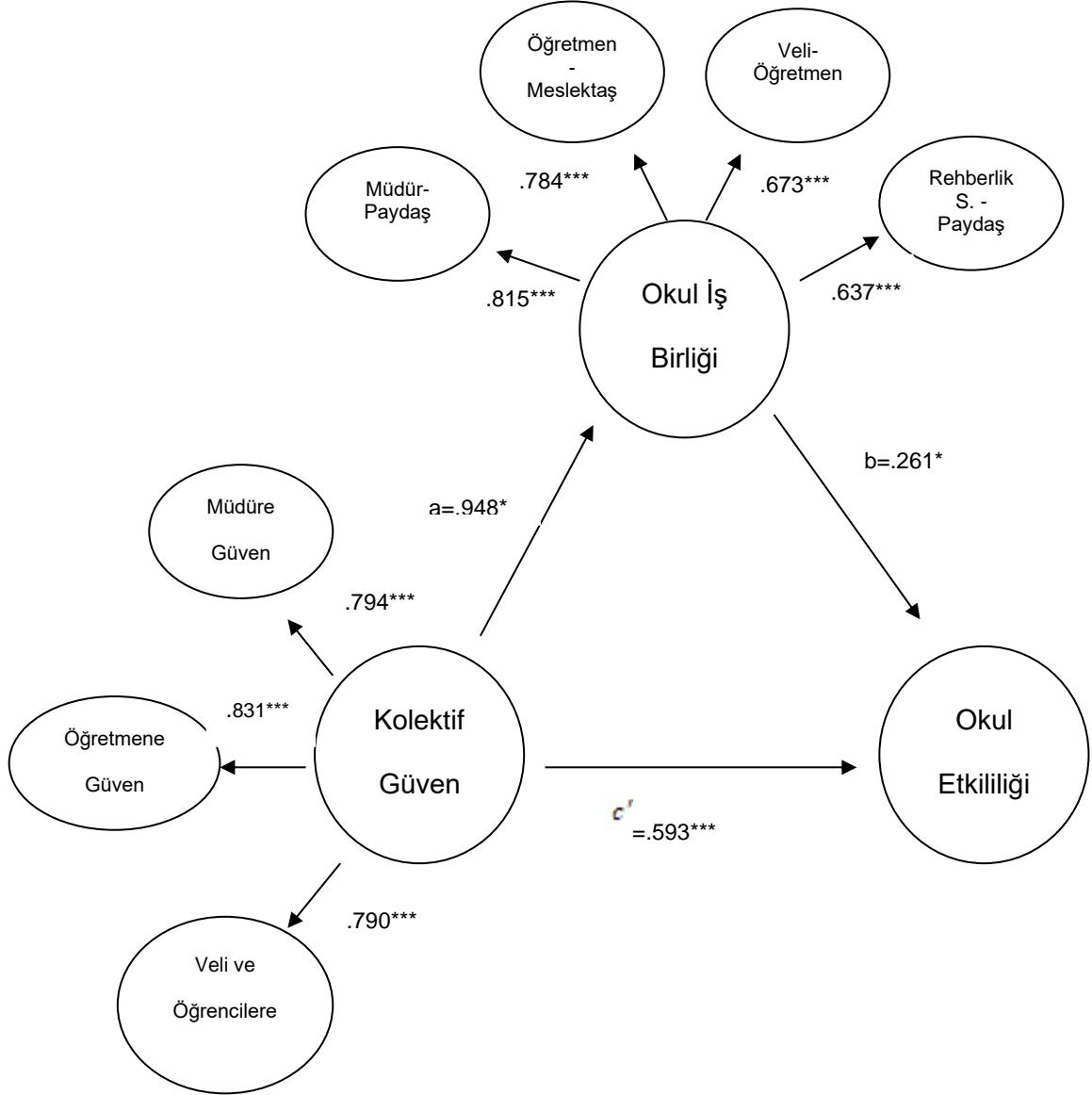


Öncelikle araştırmanın bağımsız değişkeni olan kolektif güvenin bağımlı değişken olan okul etkililiği arasındaki ilişkide okul iş birliğinin aracılık rolünü belirlemek adına aracılığın birinci adımı olan kolektif güven ile okul etkililiği üzerindeki etkisine bakılmıştır ve modelin toplam etkisi yol analiziyle test edilmiştir. Araştırmanın varsayımsal yapısal eşitlik modeli sınanmadan önce ölçme modeli sınanmıştır. Yapılan analiz sonucunda araştırmanın ölçme modelinin uyum iyiliği indeks değerleri iyi düzeyde [$\chi^2=3920.33$, (Sd=271, $p < .05$); RMSEA=.11; SRMR=.05; NFI=.96; NNFI=.96; GFI=.99; AGFI=.99; CFI=.97; TLI=.96] olduğu görülmüştür. Bu bulgular ölçme modelinin doğrulandığı ve varsayılan yapısal eşitlik modelinin sınanabileceğini göstermektedir. Araştırmanın varsayılan yapısal eşitlik modeli sınanmış ve elde edilen bulgular Şekil 16'da sunulmuştur. Şekil 16 incelendiğinde araştırmanın bağımsız değişkeni olan kolektif güvenin bağımlı değişken olan okul etkililiğine giden yolu göstermektedir. Okullarda kolektif güven ile okul

etkililiği arasındaki ilişkinin irdelendiği yapısal eşitlik modelinde yer alan yol katsayısının anlamlı olduğu görülmektedir. Yukarıda yol katsayısının (c) 0.829 ($p < .001$) sonuçlarına göre kolektif güvenin okul etkililiğini yordadığı ve okul etkililiğindeki varyansın %82'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Bunun yanında kolektif güven ile üç alt boyutu arasındaki katsayılara bakıldığında boyutların tamamının katsayılarının $\lambda = .73$ 'n üzerinde olduğunu ve ğretmen güveni ($\lambda = .894$, $p < .001$) boyutunun en yüksek katsayıya sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kolektif güvenin temsil edilme ağırlığının daha çok öğretmenlerin meslektaşlarına olan güveni boyutunda olduğu söylenebilir. Öte yandan okul etkililiği leği tek boyutlu olduğundan alt boyutlarına ilişkin katsayılar şekilde yer almamıştır. Bu bulgular doğrultusunda kolektif güvenin okul etkililiğinin çok güçlü bir yordayıcısı olduğu ifade edilebilir. Bu bulgu alanyazında farklı çalışmalarla desteklenmektedir (Goddard, Tarter, Sabo ve Hoy, 1995; Hoy, Tarter & Wiskowskie, 1992; Tschannan-Moran ve Hoy, 2001; Tschannan-Moran ve Hoy, 1998; Namlı, 2017; Yılmaz, 2015). Aşağıda okul iş birliğinin kolektif güven ile okul etkililiği arasında aracılık rolünü test etmeye ilişkin elde edilen bulgular şekil 17'de verilmiştir.

Şekil 97

Kolektif Güven ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Okul İş Birliğinin Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular (Model2,3,4)



Bu araştırma analizlerinin son aşamasında kolektif güven ile okul etkililiği arasındaki ilişkide okul iş birliğinin aracılık rolünün olup olmadığına uyum iyiliği indeksleri incelenerek karar verilmiştir. Araştırmanın yapısal eşitlik modeli sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeks değerleri iyi düzeyde [$\chi^2=11612.934$, (Sd=1880, $p<.05$); RMSEA=.06; SRMR=.06; NFI=.92; NNFI=.93; GFI=.99; AGFI=.99; CFI=.93; TLI=.93] bulunmuştur. Okullarda kolektif güven ile okul etkililiği arasındaki ilişkide paydaşlar arasında okul iş

birliğinin aracılık rolünün irdelendiği yapısal eşitlik modelinde yer alan tüm yol katsayılarının anlamlı olduğu görölmektedir (Şekil 15, Şekil 17). Yapısal eşitlik modelinde doğrudan ilişkiler ele alındığında okullarda (ilkokul, ortaokul ve liseler) var olan kolektif güvenin okul iş birliği düzeylerini gösteren *a yolu* ($\lambda = .948, p < .001$) ve okul etkililiği düzeylerini gösteren *c' yolunu* ($\lambda = .593, p < .001$) pozitif yönde ve anlamlı olarak yordamaktadır. Burada modele eklenen okul iş birliği aracı değişkenin kontrolü kolektif güvenden okul etkililiğine giden *c yolu* katsayısında bir düşüşün olmasına neden olmuştur. Bunun yanında okullarda paydaşlar arasında var olan iş birliği düzeyleri okul etkililiği düzeylerini gösteren *b yolunun* ($\lambda = .261, p < .01$) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görölmektedir. Aracı değişken olan okul iş birliği ile dört alt boyutu arasındaki katsayılara bakıldığında müdür paydaş iş birliği ($\lambda = .815, p < .001$) ile öğretmen meslektaş iş birliği ($\lambda = .784, p < .001$) boyutlarının ön plana çıktığı ve en yüksek katsayılara sahip olduğu görölmektedir. Ayrıca modeldeki dolaylı etkiler ele alındığında kolektif güven ile okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişkide okul iş birliğinin aracılık rolüne ait etki katsayısının gösteren *a*b yolunun* anlamlı ($a*b = .948 * .261; \lambda = .247, p < .01$) olduğu ifade edilebilir. Model bütünsel olarak değerlendirildiğinde kolektif güven ile okul etkililiği arasında okul iş birliğinin kısmi aracı rolü olduğu belirlenmiştir. Kolektif güvende bir standart sapmalık artış; okul etkililiğindeki, okul iş birliği üzerinden dolaylı olarak .247 ($.948 * .261$) standart sapmalık artış, doğrudan ise .593 standart sapmalık artış ve toplamda .840 ($.247 + .593$) standart sapmalık artış ile ilişkilidir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, öncelikle elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar maddeler halinde verilmiş, sonrasında bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler maddeler halinde verilmiştir.

Okullarda Kolektif Güvene İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenler okullarındaki kolektif güveni yüksek düzeyde algılamaktadırlar.
2. Öğretmenler ile okul müdürü ilişkisindeki güven görece olarak daha yüksektir.
3. Öğretmenler ile veli-öğrenci güven ilişkisi görece olarak daha düşüktür.
4. Erkek ve kadın öğretmenlerin kolektif güven algıları benzerdir.
5. Lisans mezunu olan öğretmenler yüksek lisans veya doktora yapan öğretmenlere kıyasla okullarındaki kolektif güveni daha yüksek algılamaktadırlar.
6. Evli olan öğretmenler bekar olan öğretmenlere kıyasla okullarındaki kolektif güveni daha yüksek algılamaktadırlar.
7. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu ilçe, onların kolektif güvene ilişkin algılarını etkilememektedir.
8. Sosyo-ekonomik statüsü görece olarak düşük olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kolektif güvene ilişkin algı düzeyleri, görece olarak orta ve yüksek statülü okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere kıyasla daha düşüktür.
9. Öğretmenlerin, Covid-19 pandemisinin okullardaki iş birliğini olumsuz yönde etkilediğine yönelik inançları arttıkça, kolektif güven algıları da düşmektedir.
10. Ortaöğretim düzeyinde görece olarak başarılı kabul edilen okullarda (fen liseleri gibi) görev yapmakta olan öğretmenlerin düşük başarı gösteren liselere göre kolektif güven seviyeleri daha yüksektir.

11. Düşük başarı gösteren liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin kolektif güven algıları diğer bütün okul düzeylerinde görev yapmakta olan öğretmen algılarına göre anlamlı derecede daha düşüktür.
12. İlkokullar, ortaokullar ve fen liseleri/proje okulları gibi okul türlerinde kolektif güven algısı yüksek iken, Anadolu liseleri ve mesleki ve teknik Anadolu liselerinde kolektif güven düşük algılanmaktadır.
13. 51 ve üstü öğretmenin çalıştığı büyük okullarda kolektif güven, 20 ve altında öğretmenin çalıştığı okullara göre daha düşüktür.
14. Öğretmen sayısı bakımından okullar kalabalıklaştıkça kolektif güven algısı düşmektedir.
15. Sayısal ve fen bilimleri branşlarında görev yapan öğretmenlerin okullarına ilişkin kolektif güven algıları, meslek öğretmenlerine göre daha yüksektir.
16. Sınıf öğretmenleri hem meslek öğretmenleri hem de sosyal-beşeri alanlarda görev yapan öğretmenlere kıyasla okullarında kolektif güveni daha yüksek algılamaktadırlar.
17. Hizmet yılı 25 ve üstünde olan öğretmenler, kıdemi 4-7 yıl ve 8-12 yıl arasında olanlara göre okullarında kolektif güveni, daha yüksek algılamaktadırlar.

Okullarda İş Birliğine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenler okullarındaki iş birliği düzeyini ortanın üstünde algılamaktadırlar.
2. Öğretmenler ile veli arasındaki iş birliği görece olarak daha düşüktür.
3. Rehberlik servisi ile diğer paydaşlar arasındaki iş birliği görece olarak daha yüksektir.
4. Erkek ve kadın öğretmenlerin iş birliğine ilişkin algıları benzerdir.
5. Lisans mezunu olan öğretmenler, yüksek lisans veya doktora yapan öğretmenlere kıyasla okullarındaki iş birliğini daha yüksek algılamaktadırlar.

6. Evli olan öğretmenler bekar olan öğretmenlere kıyasla okullarındaki iş birliği düzeyini daha yüksek algılamaktadırlar.
7. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu ilçe, onların okullarındaki iş birliği düzeyine ilişkin algılarını etkilememektedir.
8. Sosyo-ekonomik statüsü görece olarak düşük olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin okullarındaki iş birliğine ilişkin algı düzeyleri, görece olarak orta ve yüksek statülü okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere kıyasla daha düşüktür.
9. Covid-19 pandemisinin okullardaki iş birliğini olumsuz etkilediğini düşünen öğretmenler, okullarındaki iş birliğini düşük düzeyde algılamaktadırlar.
10. Ortaöğretim düzeyinde görece olarak başarılı kabul edilen okullarda (fen liseleri gibi) görev yapmakta olan öğretmenlerin düşük başarı gösteren liselerde görev yapan öğretmenlere kıyasla iş birliği algıları daha yüksektir.
11. İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin okulda paydaşlar arasındaki iş birliğine yönelik algıları, lise okul türlerinde görev yapan öğretmenlere göre (Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Anadolu Lisesi) daha yüksektir.
12. Düşük başarı gösteren liselerdeki okul iş birliği düzeyi diğer tüm okul düzeylerine göre daha düşüktür.
13. İlkokullar, ortaokullar ve fen liseleri/proje okulları gibi okul türlerinde paydaşlar arası iş birliği yüksek iken, Anadolu liseleri ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinde ise paydaşlar arası iş birliği düşüktür.
14. Öğretmen sayısı 50'nin üstünde olan görece olarak büyük okullarda paydaşlar arası iş birliği, öğretmen sayısı 21-30 arası ile 41-50 arasında olan okullara göre daha düşüktür.

15. Sınıf öğretmenleri hem meslek öğretmenleri hem de sosyal-beşeri alanlarda görev yapan öğretmenlere kıyasla okullarında iş birliğini daha yüksek algılamaktadırlar.

16. Öğretmenlerin hizmette geçirdikleri süre ve yaşları, okullarındaki iş birliğine yönelik algılarında belirleyici değildir.

Okul Etkililiğine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenler okullarının etkililiğini yüksek düzeyde algılamaktadırlar.
2. Öğretmenlerin erkek veya kadın olmaları görev yaptıkları okulların etkililiğine yönelik algılarını farklılaştırmamaktadır.
3. Lisans mezunu olan öğretmenler yüksek lisans veya doktora yapan öğretmenlere kıyasla okullarının etkililik düzeylerini daha yüksek algılamaktadırlar.
4. Evli olan öğretmenlerin bekar olan öğretmenlere kıyasla okullarının etkililiğine yönelik algıları daha yüksektir.
5. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu ilçe, okullarının etkililiğine yönelik algılarını etkilememektedir.
6. Sosyo-ekonomik statüsü görece düşük olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin okullarının etkililiğine yönelik algı düzeyleri, görece orta ve yüksek statülü okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere kıyasla daha düşüktür.
7. Covid-19 pandemisinin okullardaki iş birliğini olumsuz yönde etkilediğini düşünen öğretmenler, okullarının etkililiğini de düşük algılamaktadırlar.
8. Ortaöğretim düzeyinde görece başarılı kabul edilen okullarda (fen liseleri gibi) görev yapmakta olan öğretmenlerin düşük başarı gösteren liselere göre okul etkililiği düzeyleri daha yüksektir.
9. Düşük başarı gösteren liselerin okul etkililiği de düşüktür. Başka bir ifadeyle düşük başarı gösteren liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin okul etkililiğine

yönelik algıları diğer bütün okul düzeylerinde (ortaokul hariç) görev yapmakta olan öğretmen algılarına göre anlamlı derecede daha düşüktür.

10. Okul türleri bakımından mesleki ve teknik Anadolu liseleri ile imam hatip liselerinin okul etkililikleri düşük ve benzerdir.
11. Öğretmen sayısı 51 ve üstünde olan büyük okulların etkililiği, 41-50 arası öğretmenin çalıştığı okulların etkililiğine kıyasla anlamlı düzeyde düşüktür.
12. Sınıf öğretmenleri ve sayısal-fen bilimleri branşlarında görev yapan öğretmenler, branşı sosyal-beşeri bilimlere yakın olan öğretmenlere kıyasla okullarını daha etkili algılamaktadırlar.
13. Hizmet yılı 25 ve üstünde olan öğretmenler okullarının etkililiğini en yüksek algılayanlarken, mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenler okul etkililiğini düşük görmektedirler.

Kolektif Güven, Okul İş Birliği ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

1. Araştırmanın değişkenleri ve alt boyutları arasındaki bütün ilişkilerin istatistiksel olarak orta ve yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Araştırmada öğretmen görüşlerine göre okul etkililiği ve kolektif güven arasında güçlü düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki söz konusudur. Kolektif güven arttıkça okul etkililiği de güçlü biçimde artmaktadır.
3. Araştırmada öğretmen görüşlerine göre kolektif güven ve okul iş birliği arasında güçlü düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki söz konusudur. Okullarda kolektif güven arttıkça okulda iş birliği de güçlü biçimde artmaktadır.
4. Öğretmen görüşlerine göre okul etkililiği ve okul iş birliği arasında güçlü düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki söz konusudur. Okul iş birliği arttıkça okul etkililiği de güçlü biçimde artmaktadır.

5. Öğretmen görüşlerinden hareketle, müdüre güven ile müdür paydaş iş birliği arasında pozitif yönde anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre müdüre güven arttıkça müdür ile diğer paydaşlar arasındaki iş birliği de güçlü biçimde artmaktadır.
6. Araştırmada görece olarak en zayıf ilişkinin müdüre güven ile rehberlik servisi paydaş iş birliği arasında olduğu görülmektedir. Buna göre müdüre güven arttıkça rehberlik servisi-paydaş iş birliği de ortaya yakın düzeyde anlamlı ve pozitif yönde artmaktadır.
7. Benzer şekilde müdüre güven ve veli öğretmen iş birliği arasında da orta düzeye yakın pozitif ve anlamlı bir ilişki söz konusudur. Buna göre müdüre güven arttıkça veli-öğretmen iş birliği de ortaya yakın düzeyde anlamlı ve pozitif yönde artmaktadır.
8. Okul etkililiği ile kolektif güvenin üç alt boyutu olan müdüre güven, meslektaşlara güven ve veli-öğrencilere güven arasında ortanın üstünde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre okul etkililiği arttıkça, müdüre, meslektaşlara yani öğretmenlere ve veli-öğrenci grubuna güven de oranın üstünde pozitif yönde artmaktadır.
9. Araştırmada okul etkililiği ile okul iş birliğinin dört alt boyutu arasındaki ilişkinin de ortanın üstünde pozitif ve anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre okul etkililiği arttıkça, müdür paydaş iş birliği, öğretmen meslektaş iş birliği, veli-öğretmen iş birliği ve rehberlik servisi-paydaş iş birliği de artmaktadır.
10. Öğretmen görüşlerine göre okul iş birliği ile kolektif güvenin alt boyutları arasında orta ve ortanın üstünde pozitif yönde anlamlı ilişki söz konusudur. Buna göre okulda iş birliği arttıkça müdüre, meslektaşlara ve veli-öğrencilere güven de artmaktadır.

Okullarda Kolektif Güven ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Okul İş Birliğinin

Aracılık Rolüne İlişkin Sonuçlar

1. Kolektif güvenin okul etkililiği üzerinde dolaylı etkisinin anlamlıdır. Okul iş birliğinin tüm boyutlarının kolektif güven ile okul etkililiği arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Aracılık etkisinin standardize etki büyüklüğünün ise müdür paydaş iş birliği ve öğretmen meslektaş iş birliği için orta değer üstünde bir etki sahip olup, veli öğretmen iş birliği ve rehberlik servisi paydaş iş birliği için ise ortaya yakındır.
2. Kolektif güvenin müdüre güven alt boyutu okul etkililiği üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı olup okul iş birliğinin tüm boyutları müdüre güven ile okul etkililiği arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Aracılık etkisinin standardize etki büyüklüğü müdür paydaş iş birliği ve öğretmen meslektaş iş birliği için yüksek değerde bir etki olduğu, veli öğretmen iş birliği ve rehberlik servisi paydaş iş birliği için ise ortanın üstünde yükseğe yakın olduğu görülmüştür.
3. Kolektif güvenin meslektaşlara güven alt boyutunun okul etkililiği üzerinde dolaylı etkisi anlamlı olup, okul iş birliği tüm boyutlarının meslektaşlara güven ile okul etkililiği arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Aracılık etkisinin standardize etki büyüklüğünün ise müdür paydaş iş birliği ve öğretmen meslektaş iş birliği için yüksek değere yakın bir etki yaptığını, veli öğretmen iş birliği ve rehberlik servisi paydaş iş birliği için ise orta düzeydedir.
4. Kolektif güvenin veli ve öğrenciler güven alt boyutunun okul etkililiği üzerinde dolaylı etkisi anlamlıdır. Okul iş birliğinin tüm boyutları müdüre güven ile okul etkililiği arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Aracılık etkisinin standardize etki büyüklüğü müdür paydaş iş birliği ve öğretmen meslektaş iş birliği için yüksek değerdedir. Veli öğretmen iş birliği ve rehberlik servisi paydaş iş birliği için ise orta düzeyin biraz üstündedir.
5. Bağımsız değişken olan kolektif güven ile bağımlı değişken olan okul etkililiği arasındaki ilişki yapısal eşitlik modelinde yer alan yol katsayısı anlamlıdır. Kolektif güvenin okul etkililiğinin güçlü bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun

yanında kolektif güven ile üç alt boyutu arasındaki katsayılara bakıldığında kolektif güvenin temsil edilme ağırlığının daha çok öğretmenlerin meslektaşlarına olan güveni boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6. Model bütünsel olarak değerlendirildiğinde bağımsız değişken olan kolektif güven ile bağımlı değişken olan okul etkililiği arasında okul iş birliğinin kısmi aracı rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kolektif güvendedeki bir standart sapmalık artış; okul etkililiğindeki, okul iş birliği üzerinden dolaylı olarak .247 standart sapmalık artış, doğrudan ise .593 standart sapmalık artış ve toplamda .840 standart sapmalık artış sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Okul müdürleri öğretmenler ile veliler arasında güven ve iş birliği düzeyleri geliştirilmeye yönelik iletişimi artırıcı tedbirler (ortak aktiviteler, etkinlikler vb.) almaları okul etkililiğini artırmaları için önemlidir. Bu bağlamda öğretmen veli kaynaşmasını artırıcı formel, informel etkinlikleri artırmaları gerekmektedir.
2. Sosyo-ekonomik statüsü görece düşük olan okullarda görev yapmakta olan okul müdürleri okulda paydaşlar arasında kolektif güven ve iş birliği davranışlarını artırmak için tedbirler almalıdır. Okula ilişkin muhtemel olumsuz okul algılarını ve imajlarını düzeltmek için faaliyetler geliştirmeleri okul çevre iş birliği yoluyla okulun imkanları artırılmalıdır.
3. Düşük başarı gösteren liselerde görev yapmakta olan okul müdürleri ve yöneticiler, bu okullarda görev yapan öğretmenlerin kolektif güven ve okul iş birliği algılarının düşük olması nedeniyle tedbirler almalıdır. Bu bağlamda okul etkililiği üzerinde önemli bir etkisi olan güven iklimi ve iş birliği kültürünü geliştirici faaliyetler geliştirmeleri gerekmektedir. Yöneticilerin, okulların güven ve iş birliği içinde olmamalarının okulların gelişimi ve etkililiği önündeki önemli bir engel olarak görmeleri ve bu bağlamda gerekli faaliyetler yapmaları gerekmektedir.
4. Okulların çok büyük olması paydaşlar arasında güvene dayalı ve samimi ilişkilerin gelişimini olumsuz etkilemesi ve iş birliğini azaltıcı bir etkiye neden olması gerekçesiyle okulların büyüklüğü bilimsel ölçütler gözetilerek yapılmalıdır. Öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda yöneticilerin balkanizasyon, gruplaşma vb. şeylerin önüne geçmek için öğretmenler arasında ders dışı faaliyetler geliştirmeleri okulun hedefleri doğrultusunda tüm paydaşlar senkronize edilmelidir.
5. Mesleki ve teknik anadolu liseleri ve Anadolu imam hatip liselerine yönelik iş birliği ve güvene dayalı ilişkilerin geliştirilmesi bu okulların etkililik düzeyini artırmada

- önemlidir. Bu bağlamda bu okul türlerine yönelik var olan olumsuz algıların düzeltilmesine yönelik tedbirler alınmalıdır. Paydaşların okullara yönelik olumsuz imajları düzeltilmeli, bu okullara yönelik gerek bakanlık gerekse de il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerince çeşitli olanaklar sunularak, öğretmenler desteklenmelidir.
6. Okul müdürleri meslek öğretmenleri ve sosyal-beşeri alanlarda görev yapan öğretmenler arasında iş birliği ve dayanışma kültürlerini artırmaya yönelik resmi ve gayri resmi iş birliği olanakları sağlamalı, zümre toplantıları, proje çalışmaları vb. uygulamalarla öğretmenler arasında iş birliği kültürünü geliştirici faaliyetler artırılmalıdır.
7. Sosyo-ekonomik statüsü görece olarak düşük olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin okullarının etkililiğine yönelik algı düzeylerinin düşük olması bu okullarda gerekli iyileştirmelerin yapılması konusunda tedbirlerin alınması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda başta il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri dezavantajlı okullara yönelik pozitif ayrımcılık yapmalı, bu okulların sosyo-ekonomik durumlardan kaynaklı sorunlara çözümler geliştirmelidir. Öğrencilere yönelik okulda öğle yemeği olanağı sunma, ekonomik sorunlar yaşayan öğrencilere yönelik burs desteği, aileler yönelik gerekli eğitimler verilmelidir.
8. Düşük başarı gösteren liselerin okul etkililiğinin de düşük olması başarı ve okul etkililiği arasında yakın bir ilişki olduğunu göstermektedir. Düşük başarı gösteren okullarda öğrenci başarısını artırmaya yönelik il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafınca tedbirler alınmalı, bilgi beceri ve donanım olarak yüksek niteliklere sahip yönetici ve öğretmenlerin bu okullarda çalışmalarına yönelik teşvik edici (ekonomik, lojman desteği, ek derslerinin iki kat olarak verilmesi, teşvik sistemleri vb) olanaklar sağlanmalı, başarının yükseltilmesi durumunda teşekkür ve takdir belgeleriyle öğretmen ve yöneticiler ödüllendirilmelidir. Aksi takdirde sosyo-ekonomik düzeyleri ve okul başarıları düşük okullarda ciddi bir gelişmenin olması çok da olası görülmemektedir.

9. Okulda kolektif güven, iş birliği ve okul etkililiği arasında güçlü bir ilişki olması nedeniyle okul yöneticileri okullarda iş birliği ve kolektif güven ilişkilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmalıdır. Bu bağlamda okul yöneticiler öğretmenlerin kendilerini güvende hissettikleri bir okul iklimi yaratmaları oldukça önemlidir.
10. Okul etkililiği ile kolektif güven ve iş birliği arasında güçlü düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki söz konusu olduğundan, okullarda iş birliği ve güven artırıcı planlamalar yapılmalıdır. Bu bağlamda yöneticilere önemli görevler düşmektedir. Okul yöneticileri tüm paydaşlara güven aşılmalı, iş birliği olanaklarını artırmalıdır. Paydaşlar temel güven duygusundan uzak olduklarında risk almak istemeyecek, standart görevler dışında sorumluluk almayacak, korku şüphe ve yoğun rekabetin olduğu okullarda paylaşım azalacak olması nedeniyle öncelikle okul ikliminde güvenin hakim kılınması esas alınmalı. Güvenin hakim olduğu ortamlarda paydaşlar arasında iş birliği olanağı doğacak ve okul etkililik düzeyi yükseleceği düşünülmektedir.
11. Araştırmada kolektif güven ve okul iş birliği arasında güçlü düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki söz konusu olması nedeniyle yöneticiler bu iki kavramın ilişkisinin bilincinde olmalı ve paydaşlar arasında güveni hakim kılmalıdır güvenin hakim olduğu okullarda iş birliği önündeki engelleri kaldıracağından sıcak samimi ilişkiler gelişecektir bu yolla paydaşlar arasında yardımlaşma, dayanışma ve birlikteliği artırmada önemli bir mesafenin alınacağı ifade dileyebilir.
12. Okul müdürüne güvenin artması ile müdür paydaş, veli öğretmen ve rehberlik servisi-paydaş iş birliği artması nedeniyle kurumda okul müdürüne güvenilmelidir. Okul müdürüne güvenilmesi içinde okul müdürünün yardımsever, güvenilir, alanında yetkin, dürüst ve açık olduğunu bilmeli, okul müdürünün kendilerine zarar vermeyeceğinin bilincinde olarak ona karşı savunmasız olma istekliliği oluşturmalıdır. Bu bağlamda okul müdürüne güven arttıkça müdür ile diğer paydaşlar arasındaki iş birliği de artacağı söylenebilir.

13. Okul etkililiği ve kolektif güvenin tüm boyutları ile okul iş birliğinin tüm boyutları arasında pozitif bir ilişki olduğundan okulda tüm paydaşlar gözetilmeli, gözden çıkarılacak her bir paydaşın okul etkililiğini olumsuz etkileyeceğinin bilincinde olunmalıdır. Bu bağlamda okul müdürüne çok önemli görevler düşmekte, adeta bir orkestra şefi rolü üstlenerek okulu yönetmelidir. Bu bağlamda okulun amaçlarına ulaşması için sadece kendisine yönelik güven ve iş birliği yeterli olamamakta aynı zamanda diğer paydaşlar arasında da güven ve iş birliği durumlarını gözetmeli ve geliştirmelidir.
14. Öğretmen görüşlerine göre kolektif güven ve alt boyutları ile okul iş birliği ve alt boyutları arasında orta ve ortanın üstünde pozitif yönde anlamlı ilişki söz konusudur. Buna göre okulda iş birliği arttıkça müdüre, meslektaşlara ve veli-öğrencilere güven de artmakta benzer şekilde kolektif güven arttıkça müdür paydaş iş birliği, meslektaş iş birliği, öğretmen veli iş birliği ve rehberlik servisi paydaş iş birliği de artacağı bilinmelidir.
15. Araştırma SPSS Process ile aracı değişken analizi sonuçlarına göre kolektif güven ve alt boyutlarının okul iş birliği alt boyutları üzerinden okul etkililiği üzerinde aracılık rolünün olduğunu, göstermiştir. Buna göre başta okul müdürleri ve yöneticiler olmak üzere il ve ilçe milli eğitim yöneticileri okullarının etkililiğini sağlamak için okulda paydaşlar arasında iş birliği geliştirmeye yönelik çalışmalar ve uygulamalar geliştirmelidir.
16. Okullarda kolektif güven ve iş birliği birlikte düşünüldüğünde, bu değişkenlerdeki bir standart sapmalı artışın okul etkililiğinde çok yüksek bir artış sağladığı görülmüştür. Bu bağlamda yöneticilere okullarda kolektif güven ve okul iş birliğini artırma konusunda profesyonel eğitimler verilmelidir. Alanyazındaki araştırma sonuçları hakkında bilgiler aktarılmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Okullarda kolektif güven ve iş birliğini besleyen veya olumsuz etkileyen davranışların ve faktörlerin belirlenmesine ilişkin derinlemesine görüşmeler yoluyla nitel araştırmalar yapılabilir. İş birliği ve güvenin yüksek olduğu okullar ile iş birliği ve güvenin düşük olduğu okullarda derinlemesine görüşmeler yoluyla karşılaştırmalı olarak araştırmalar yapılabilir.
2. Araştırmada öğretmenlerin velilere yönelik gerek güven gerekse de iş birliği konusunda algılarının diğer paydaşlara göre daha düşük olduğu ve orta düzeyde kaldığı görülmüştür. Bu algının nedenleri nitel çalışmalarla ortaya çıkarılabilir. Özellikle öğretmenlerin velilerden beklentileri, velilerin okula olan bakışları ortaya çıkarılabilir.
3. Sosyo-ekonomik statüsü düşük olan okullarda paydaşlar arasında iş birliği ve güven düşük olması nedeniyle bu okullarda eylem araştırması yapılarak çözüm önerileri geliştirme yönelik araştırmalar yapılabilir.
4. Okullarda öğretmenlerin iş birliği içinde oldukları güvendikleri meslektaşları ile güvenmedikleri ve iş birliği içinde olmadıkları öğretmenler ile derinlemesine görüşmelerle nedenler üzerine çalışılabilir.
5. Öğretmen sayısı yüksek olan okullarda okul kolektif güven ile okul iş birliği düşük olması nedeniyle büyük okullarda güven ve işbirliğini olumsuz etkileyen faktörler nitel görüşmelerle yoluyla araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Abdurrezzak, S. (2015). *Etkili Okul ve Okul Liderliğine İlişkin Öğretmen Algılarının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Adams, C. M., & Forsyth, P. B. (2009). Conceptualizing and validating a measure of student trust. In W. K. Hoy ve M. DiPaola (Eds.), *Educational administration, policy, and reform: Research and measurement* (pp. 263-279). Charlotte, NC: Information Age.
- Adams, C. M., & Forsyth, P. B. (2010). The nature and function of trust in schools. *Journal of School Leadership, 19*(2), 126-152.
- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (1998). Differences in parent and teacher trust levels: Implications for creating collaborative family-school relationships. *Special Services in the Schools, 14*(1/2), 1-22
- Adams, K., & Christenson, S. (2000). Trust and family-school relationship: Examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*(5), 477-497.
- Addi-Racah, A. (2012). Teachers' trust in role partners, intention to continue in teaching, and schools social composition in Israel. *Urban Education, 47*(4), 835-864.
- Adıgüzzelli, Y. (2016). Dağıtılmış liderlik ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 41*(185).
- Agranoff, R., & McGuire, M. (2003). *Collaborative public management: New strategies for local governments*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Ainscow, M., Muijs, D. & West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools, 9*(3), 192-2002.

- Akan, D. (2007). *Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri*. (Doktora tezi), Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akan, D. & Kılıç, M. E. (2019). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 23(80),123 136. doi: 10.17753/ekev1266
- Akay, M. K. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin analizi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akgül, Ö. S. (2014). Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi becerilerinin örgütsel öğrenme düzeyi ve okul etkililiği ile ilişkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep. doi:10.14520/adyusbd.496534
- Aksoy, M. (2009). *İşletmelerde örgütsel güven anlayışının algılanması ve demografik değişkenler açısından analizi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksu, T. (2021). *Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile duygusal emeklerinin okul etkililiğini yordama düzeyi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Alagöz, E. (2020). *İlkokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sessizlik ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Alagöz, T., Alagöz, A., Aydoğan, A. & Durmaz, S. (2022) Paylaşılan Liderliğin Okul Etkililiği Üzerindeki Etkis. *International Journal of Active Learning*, 7 , 2022, 84 8.

- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Alanoğlu, M. (2014). Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ. doi: 10.15285/maruaebd.525250
- Allen, N., Grigsby, B., & Peters, M. L. (2015). Does leadership matter? Examining the relationship among transformational leadership, school climate, and student achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2), 1–22. Retrieved from <http://www.ncpeapublications.org>
- Altun, G. (2010). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1988). Structural Equation Modeling in Practice: A Review and Recommended Two-Step Approach. *Psychological Bulletin*, 103, ss. 411-423.
- Anderson, J.C., & Gerbing D.W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173.
- Ang, S., & Van Dyne, L. (2015). Conceptualization of cultural intelligence: Definition, distinctiveness, and nomological network. In Ang, S., & Van Dyne, L., (Eds.), *Handbook of cultural intelligence* (pp. 21–33). Routledge
- Aslan, Ş. (2014). *Anadolu liselerinde etkili okul kavramının yönetici ve öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi (Batman ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Atcioğlu, E. & Köse, A. (2018). The relationship between the levels of teachers' and administrators' work engagement and the effectiveness of the schools. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(32), 915-947.
- Atmaca, E., (2021). *Okul etkililiğini yordayan iki faktör: Teknolojik liderlik ve örgütsel çeviklik*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.
- Attwood, M., Pedler, M., Pritchard, S., & Wilkinson, D. (2003). *Leading change: A guide to whole systems thinking*. Bristol, UK: Policy Press.
- Austin, J. (2000). *The collaboration challenge: How non-profits and businesses succeed through strategic alliances*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi*. (9. Baskı) Hatipoğlu Yayınları, Ankara.
- Ayduğ, D. (2014). *İlkokulların örgüt sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ve okulların etkililiği arasındaki ilişki*. (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bagozzi, R. P. & Fornell, C. (1982). Theoretical Concepts, Measurement, and Meaning, in, Vol. 2, C. Fornell (Ed.) *A Second Generation of Multivariate Analysis*, Praeger, ss. 5-23.
- Baier, A. (1986). Trust and antitrust. *Ethics*, 96(2), 231-260.
- Balcı, A. (2022). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma*. Pegem A Yayıncılık. (8. Baskı)

- Balcı, S. (2012). *Öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin denetim stillerine ilişkin algıları ile güven düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Barnard, C. I. (1956). *Organization and management: Selected papers*. Cambridge: Harvard University Press.
- Barnard, C. I. (1958), *The Functions of the Executive*, Harvard University Press, Cambridge, MA. (Original work published 1938)
- Baron & Kenny, D. A.(1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Barott, J. E., & Raybould, R. (1998). Changing schools into collaborative organizations. In D. G. Ponder (Ed.), *Restructuring schools for collaboration: Promises and pitfalls*(pp. 27-42). Albany, NY: State University Press.
- Barth, R. S. (2006). Improving relationships within the schoolhouse. *Educational Leadership*, 63(6), 8-13. <https://www.ascd.org/el/articles/improving-relationships-within-the-schoolhou>
- Baş, G. & Şentürk, C. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Güven Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 178 (1), 29-62.
- Baştepe, İ. (2002). *Normal ve taşımali eğitim yapan resmi ilköğretim okul yönetici, öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul (örgütsel) etkililik algıları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Bayraktar, S., & Jiménez, A. (2020). Self-efficacy as a resource: A moderated mediation model of transformational leadership, extent of change and reactions to change. *Journal of Organizational Change Management*, 33(2), 301-317.
- Becker, J. L. (2022). *The Relationship between Trust and Teacher Collaboration in Elementary and Secondary Schools* (Doctoral dissertation, Marian University).
- Beşir, F. H. (2019). *Örgütsel değerlerin okul etkisine etkisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bigley, G. A., & Pearce, J. L. (1998). Straining for shared meaning in organization science: Problems of trust and distrust. *Academy of Management Review*, 23, 405-421.
- Bilgiç, Ö. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyine ilişkin algıları (küçükçekmece örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Biltekin, T. (2013). *Ortaöğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Etkili Okul Algıları (Kayseri İli Örneği)*. (Yüksek lisans tezi), Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Bökeoğlu, Ö. Ç. & Yılmaz, K. (2008). İlköğretim Okullarında Örgütsel Güven Hakkında Öğretmen Görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 211-233.
- Bradach, J. L., & Eccles, R. G. (1989). Price, authority, and trust: From ideal types to plural forms. *Annual Review of Sociology*, 15, 97-118.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press.
<https://124.im/iZfC>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In Bollen, K. A., & Long, J. S., (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.

- Brownell, M. T., Yeager, E., Rennells, M. S., & Riley, T. (1997). Teachers working together: What teacher educators and researchers should know. *Teacher Education and Special Education, 20*, 340–359.
- Bryk, A, Sebring, P.B., Allensworth, E., Luppescu, S. & Easton, J. (2010). Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bulut, B. U. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi-İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. (13. Baskı) Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Butler, J. K. & Cantrell, R.S. (1984). A behavioral decision theory approach to modeling dyadic trust in superiors and subordinates. *Psychological Reports, 55*, 1-28.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (17. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E., Akgün Ö., Karadeniz Ş., & Demirel F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem. (23. Baskı)
- Cameron, K. S. (1984). The effectiveness of ineffectiveness. *Research in Organizational Behavior, 6*, 235–285.
- Celep, C. & Polat, S. (2006). Öğretmenlerin meslektaşlarına ve okul yöneticilerine güven düzeyinin işten ayrılma niyetine etkisi. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 13-15 Eylül, Muğla Üniversitesi

- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile iş birliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 637-657.
- Ceylan, E., Özdoğan Özbal, E., Sever, M., & Boyacı, A. (2020). Türkiye'deki öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, öğretim koşulları: TALIS 2018 öğretmen ve okul yöneticileri yanıtları analizi. *Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları*.
- Cheng, Y. C. (2005). *New paradigm for re-engineering education: Globalization, localization and individualization*. Springer.
- Cheng, Y. C. (2011). Towards the 3rd wave school leadership. *Revista de Investigacion Educativa*, 29(2), 253–275.
- Cheng, Y. C. (2014). Measuring teacher effectiveness: Multiple conceptualizations and practical dilemmas. In Tan, O., & Liu, W. (Eds.), *Teacher effectiveness: Capacity building in a complex learning era* (pp. 17–50). Cengage Publishers.
- Cheng, Y. C. (2015). Paradigm shift in education: Towards the third wave research. In Hill, L., & Levine, F. (Eds.), *World education research yearbook 2014* (pp. 5–29). Routledge.
- Cheng, Y. C. (2019). *Paradigm shift in education: Towards the 3rd wave of effectiveness*.
- Cheng, Y. C. (2022). *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development*. Routledge.
- Clark, C., Moss, P., Goering, S., Herter, R., Lamar, B. Leonard, D., Russell, M., Templin, M., & Wascha, K. (1996). Collaboration as dialogue: Teachers and researchers engaged in conversation and professional development. *American Education Research Journal*, 33 (1), 193-231.
- Cobb-Clark, D. A., & Jha, N. (2016). Educational achievement and the allocation of school resources. *Australian Economic Review*, 49(3), 251–271.

- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-213.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). Equality of educational opportunity. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Coleman, J. S. (1990). Social capital. In J.S. Coleman (Ed.), *Foundations of social theory*(pp. 300-321). Cambridge: the Belknap Press of Harvard University
- Connolly, M. & James, C. (2006). Collaboration for school improvement: A resource dependency and institutional framework of analysis. *Educational Management Administration ve Leadership*, 34(1), 69-87.,
- Cosner, S. (2009). Building organizational capacity through trust. *Educational Administration Quarterly*, 45, 248-291.
- Covey, S. M. R., & Merrill, R. R. (2006). *The speed of trust: The one thing that changes everything*. Simon and Schuster
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry ve research design choosing among five approaches* Sage Publications
- Cummings, L. L., & Bromily, P. (1996). The Organizational Trust Inventory (OTI): Development and validation. In R. Kramer ve T. Tyler (Eds.), *Trust in organizations*(pp. 302-330). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çağlar, Ç. (2011). Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyi İle Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından Düzenlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (4), 1827- 1847.
- Çakır, E. (2021). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Çakır, E., (2021). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum
- Çalışkan Yılmaz, F. (2021). *Okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul
- Çalışkan-Yılmaz, F. (2021). *Okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. İstanbul.
- Çelik, H. (2016). *Demokratik Liderlik ve Örgütsel Güven İlişkisi: Balıkesir Merkez İlçeleri Örneği*. (Yüksek lisans tezi), Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Çelik, K. & Gencer, M. (2019). Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının değişime ilişkin tutumlarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 108-124.
- Çetiner, M. N. (2019). *İlkokullardaki örgüt kültürü ile örgütsel güven arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çevrik, M. (2022). *Okul etkililiğinde karizmatik liderlik ve kolektif öğretmen yeterliğinin rolü*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Çevrik, M. (2022). *Okul etkililiğinde karizmatik liderlik ve kolektif öğretmen yeterliğinin rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Çiçek, E. (2019). *Eğitim kurumlarında dağıtımcı liderlik ve örgütsel güven arasındaki ilişki: Kayseri il merkezi örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

- Çiftçi, K. (2014). *İlkokul Öğretmenlerinin Örgüt İklimine İlişkin Algılarının Örgütsel Güven Üzerindeki Etkisi: Batman İli Örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Çiftçi, K. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişki (Erzurum İli)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çimen, M. (2007). *İşletmelerin Çalışanlara Karşı Sosyal Sorumluluklarının Örgütsel Güvene Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Çintay, H. (2013). *Meslek Liselerinde Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları (İzmir İli Örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çobanoğlu, F. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel kimlik ve örgütsel etkililik (Denizli ili örneği)*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Daly, A. J., & Finnigan, K. S. (2012). Exploring the space between: Social networks, trust, and urban school district leaders. *Journal of School Leadership*, 22(3), 493-530.
- Daly, A. J. (2009). Rigid response in an age of accountability: The potential of leadership and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45, 168-216
- Daly, A. J., Liou, Y., & Moolenaar, N.M. (2014). The principal connection: Trust and innovative climate in a network of reform. D. Van Maele, P.B. Forsyth & M. Van Houtte (Eds.), *Trust and School Life* (pp. 285-311). Dordrecht, the Netherlands: Springer Science+Business Media.
- Damasio, A. (2020). *Spinoza'yı Ararken*. Odtü Yayıncılık.

- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258.
- Deming, O. J., Cohodes, S., Jennings, J., & Jencks, C. (2016). School accountability, postsecondary attainment, and learnings. *Review of Economics and Statistics*, 98(5), 848–862
- Demir, N., & İnandı, Y. (2021). Okul Yöneticilerinin Örgütsel Adalet Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Güven Duyguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-29.
- Deutsch, M. (1958). Trust and suspicion. *Journal of Conflict Resolution*, 2, 265-279.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: National Educational Service
- DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, R. (2008). Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools. Solution Tree Press..
- Dursun, Y., & Kocagöz, E. (2010). Yapısal Eşitlik Modellemesi Ve Regresyon: Karşılaştırmalı Bir Analiz. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (35), 1-17
- Durukan, H. (2015). *Okulların etkililiği bağlamında öğretmen algılarının değerlendirilmesi gaziantep ili örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Elekoğlu, F. (2021). *Öğretmen algılarına göre liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflık arasındaki ilişkinin incelenmesi Zonguldak ili örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Elliott, D., Hamburg, B., & Williams, K. (1998). *Violence in American schools*. Cambridge, UK: Cambridge University Press

- Ennis, C.D. & McCauley, M.T. (2002). Creating urban classroom communities worthy of trust. *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 149-172.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The elementary school journal*, 86(3), 277-294. <https://doi.org/10.1086/461449>
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Erdem, B. (2014). *Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerini karşılama düzeyi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep
- Ergün, H. (2017). *Örgütsel muhalefete etki eden başlatıcı ve aracı değişkenler*. (Yayınlanmamış doktora lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ermeydan, M. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle algılanan okul etkililiği arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Etzioni, A. (1975). *A comparative analysis of complex organizations: On power, involvement, and their correlates*. New York: Free Press.
- Evans-Stout, K. (1998). Implications for collaborative instructional practice. In D. G. Pounder (Ed.), *Restructuring schools for collaboration: Promises and pitfalls*(pp. 121–134). Albany: State University of New York Press.
- Fauske, J. (1999). Comparison of interagency community based collaboratives for improving education. Paper presented at the American Education Research Association Conference. Montreal, Canada, April.
- Fauske, J. (2002) Preparing school leaders: Understanding, experiencing, and implementing collaboration. *International Electronic Journal of Leadership in*

- Learning, 6(6). Retrieved August 27, 2005, at <http://www.ucalgary.ca/~iejll/volume6/fauske.htm>
- Fauske, J. R. (2006). Collaboration Theory. F. W. English (Ed.), *Encyclopedia of educational leadership and administration içinde* (ss. 198-199). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage Publications.
- Finegold, D., & Notabartolo, A. S. (2010). 21st century competencies and their impact: An interdisciplinary literature review. *Transforming the US workforce development system: Lessons from research and practice*. http://www.hewlett.org/uploads/21st_Century_Competencies_Impact.pdf
- Flowers, N., Mertens, S. B., & Mulhall, P. F. (1999). The impact of teaming: Five research-based outcomes. *Middle School Journal*, 31(2), 57-60
- Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Barnes, L. B. (2004). Parent trust and school consequences. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Forsyth, P. B., Barnes, L. B., & Adams, C. M. (2006). Trust-effectiveness patterns in schools. *The Journal of Educational Administration*, 44(2), 122-141.
- Framework, S. D (2009, February). DCPS Effective Schools Framework. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541874.pdf adresinden alınmıştır.
- Friedman, T. (2007). *The world is flat 3.0: A brief history of the 21st century*. New York: Picador/Farrar, Strauss, Giroux.

- Friend, M., & Cook, L. (2000). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (3rd ed.). New York: Addison Wesley Longman
- Frost, T., Stimpson, D. V., & Maughan, M. R. (1978). Some correlates of trust. *Journal of Psychology, 99*, 103-108.
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: The social virtues and creation of prosperity*. London, United Kingdom: Faber and Faber.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*, 148-162.
- Gajda, R. & Koliba, C. (2007). Evaluating the Imperative of Intraorganizational Collaboration A School Improvement Perspective. *American Journal of Evaluation, 28*(1), 26-44.
- Gajda, R. (2006). Safe schools and strategic alliances: How assessment of collaboration enhances school violence prevention and response. *Journal of School Violence, 5*, 63-80.
- Gajda, R., & Koliba, C. J. (2008). Evaluating and improving the quality of teacher collaboration: A field-tested framework for secondary school leaders. *Nassp Bulletin, 92*(2), 133-153.
- Gambetta, D. G. (1988). Can we trust trust? In D.G. Gambetta (Ed.), *Trust: Making and breaking cooperative relations* (pp. 213-237). New York: Basil Blackwell
- Garson, G. D. (2020). *Multilevel modeling: Applications in STATA, IBM SPSS, SAS, R, and HLM*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Gelman, A., & Hill, J. (2007). *Data analysis using regression and multilevel/ hierarchical models*. NY, USA: Cambridge University Press.

- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). Teacher trust in students and parents: A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102(1), 3-17.
- Goddard, Y. L., & Heron, T. E. (2001). The consultation process. In T. E. Heron ve K. C. Harris, *The educational consultant: Helping professionals, parents, and mainstreamed students* (4th ed., pp. 3–37). Austin, TX: PRO-ED
- Goddard, Y.L., Goddard. R.D, & Tschannen-Moran, M., (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896.
- Goertz, M. E., & Duffy, M. C. (2001). *Assessment and accountability systems in the 50 States, 1999-2000*. CPRE Research Report Series. https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/13
- Goldring, E. B., Porter, A. C., Murphy, J., Elliott, S., & Cravens, X. (2009). Assessing learning-centered leadership: Connections to research, professional standards, and current practices. *Leadership and Policy in Schools*, 8, 1-36.
- Goodenow, C., & Grady, K. (1993). The relationship of school belonging and friend's values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Goodson, I. (1987) "Subjects for study: Aspects of a social history of curriculum", *Journal of Curriculum Studies*, 15(4), 1983. 5. Ball, S., *The Micropolitics of the School: Towards a Theory of School Organization*, London and New York, Methuen,
- Gökdoğan, D. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

- Granovetter, M. (1985). Economic action and social structure: The problem of embeddedness. *American Journal of Sociology*, 91, 481-510.
- Gray, J. A., & Summers, R. (2015). International professional learning communities: The role of enabling school structures, trust, and collective efficacy. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 14(3), 61-75.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086795.pdf>
- Grossman, R., Thayer, A. L., Shuffler, M. L., Burke, C. S., & Salas, E. (2015). Critical social thinking: A conceptual model and insights for training. *Organizational Psychology Review*, 5(2), 99–125.
- Günel, Y. (2014). *Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verilebilirliği*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürbüz, G. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gürbüz, R. (2012). *Algılanan destek ve örgütsel güvenin, örgütsel bağlılık ile ilişkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gürbüz, S. (2021). *Sosyal Bilimlerde Aracı Düzenleyici ve Durumsal Etki Analizleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Hallam P.R., Dulaney, S.K., Hite, J.M., & Smith, H.R. (2014). Trust at ground zero: Trust and collaboration within the professional learning community. In D. Van Maele, P.B. Forsyth ve M. Van Houtte (Eds.), *Trust and School Life* (pp. 145-170). Dordrecht, the Netherlands: Springer Science+Business Media.

- Hampden-Thompson, G., & Galindo, C. (2017). School-family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69(2), 248–265.
- Hara, S., & Burke, D. J. (1998). Parent involvement: The key to improved student achievement. *The School Community Journal*, 8(2), 219-228
- Hargreaves, A. (1998). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2010). Review: Presentism, individualism, and conservatism: The legacy of Dan Lortie's *Schoolteacher: A Sociological Study*. *Curriculum Inquiry*, 40(1), 143-154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2009.00472.x>
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(5), 603-621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). Solidarity with solidity: The case for collaborative professionalism. *Phi Delta Kappan*, 100(1), 20-24. <https://doi.org/10.1177/0031721718797116>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hausman, C. S., & Goldring, E. B. (2001). Sustaining teacher commitment: The role of pro-fessional communities. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 30–51
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76, 408-420.
- Hayes, A. F. (2018) *Introduction to mediation, moderation and conditiona process analysis: A regression-based approach* (2. Baskı). New York: The Guilford Press.

- Heck, R., & Hallinger, P. (2014). Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning. *Journal of Educational Administration, 52*(5), 653–681
- Hedges, L. V., Pigott, T. D., Polanin, J. R., Ryan, A. M., Tocci, C., & Williams, R. T. (2016). The question of school resources and student achievement: A history and reconsideration. *Review of Research in Education, 40*(1), 143–168.
- Hedges, L.V., & Schneider, B. (Eds.) (2005). *The social organization of schooling*. New York: Russell Sage Foundation.
- Hesselbein, F., & Whitehead, J. (2000). Foreword. In Austin, J., *The collaboration challenge: How non-profits and businesses succeed through strategic alliances*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hitt, M. A., Beamish, P. W., Jackson, S. E., & Mathieu, J. E. (2007). Building theoretical and empirical bridges across levels: Multilevel research in management. *Academy of Management Journal, 50*(6), 1385-1399. doi: 10.5465/amj.2007.28166219
- Hobbes, T. (1651/2008). *Leviathan*. Yapı Kredi Yayınları.
- Hodson, R. (2004). Organizational trustworthiness: Findings from the population of organizational ethnographies. *Organization Science, 15*(4), 432–45.
- Hong, S., & Ho, H. Z. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology, 97*(1), 32-42.
- Hord, S. (2008). Evolution of the professional learning community: Revolutionary concept is based on intentional collegial learning. *The Journal of Staff Development, 29*(3), 10-13. <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2008/06/evolution-of-the-professionallearning-community.pdf>
- Hosmer, L. T. (1995). Trust: The connecting link between organizational theory and philosophical ethics. *Academy of Management Review, 20*, 379--403.

- Hox, J. (2002). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice, 8/9th edition*. New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G.(2008/2013). *Educational administration: Theory, research, and practice, 8/9th edition*. New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K. & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: no justice without trust. *International Journal of Educational Management*,18 (4), 250–259.
- Hoy, W. K. & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: no justice without trust. *International Journal of Educational Management*,18 (4), 250–259.
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (2003). The Conceptualization And Measurement of Faculty Trust In Schools. In W. K. Hoy and Miskel, R. C. (Eds.), *Studies In Leading And Organizing Schools* (p. 181-208). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (2003). The Conceptualization And Measurement of Faculty Trust In Schools. In W. K. Hoy and Miskel, R. C. (Eds.), *Studies In Leading And Organizing Schools* (p. 181-208). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Hoy, W. K. (2009). School Effectiveness Index. Retrieved from http://www.waynehoy.com/school_effectiveness_index.html
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice*. Random House Trade., Ninth edition
- Hoy, W. K., & Sabo, D. J. (1998). *Quality middle schools: Open and healthy*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K., & Sabo, D. J. (1998). *Quality middle schools: Open and healthy*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. (2000). School bureaucracies that work: Enabling, not coercive. *Journal of School Leadership*, 10, 525-541.

- Hoy, W. K., & Sweetland, S. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296 - 321.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. In *Journal of School Leadership*. 9(pp. 184-208).
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. In *Journal of School Leadership*. 9(pp. 184-208).
- Hoy, W. K., Barnes, K., & Sabo, D. (1996). Organizational health and faculty trust: A view from the middle level. *Research in Middle Level Education Quarterly*, pp. 19-38
- Hoy, W. K., Gage, C. Q., & Tarter, C. J. (2006). School mindfulness and faculty trust: Necessary conditions for each other? *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 236-255. doi: 10.1177/0013161X04273844
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*, Newbury Park, CA: Sage.
- Hoy, W. K., & Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness of schools. *Education Administration Quarterly*, 21 (2), 117-134.
- Hoy, W.K., & Kupersmith, W.J. (1985). The meaning and measure of faculty trust. *Educational and Psychological Research*, 5, 1-10.
- Hoy, W.K., & Kupersmith, W.J. (1985). The meaning and measure of faculty trust. *Educational and Psychological Research*, 5, 1-10.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J. & Witkoskie, L. (1992), "Faculty trust in colleagues: linking the principal with school effectiveness", *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 26, pp. 38-45.

- Hu, L-T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2016). Do accountability policies push teachers out? *Educational Leadership*, 73(8), 44–49.
- Jackson, C. K. & Bruegmann, E. (2009). Teaching students and teaching each other: The importance of peer learning for teachers. NBER Working Paper 15202. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Jackson, D. L. (2003). *Revisiting sample size and number of parameter estimates: some support for the N:q hypothesis*. *Structural Equation Modeling*, 10, 128-141.28.843.
- Jacobsen, R., Snyder, J. W., & Saultz, A. (2014). Understanding satisfaction with schools: The role of expectations. *Journal of Public Administration: Research and Theory*, 25(3), 831–848.
- John-Steiner, V., Weber, R., & Minnis, M. (1998). The challenge of studying collaboration. *American Education Research Journal*, 35 (4), 773-783.
- Kahveci, G. (2015). *Okullarda örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinisizm arasındaki ilişkiler*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kalemci Tüzün, İ. (2006). *Örgütsel güven, örgütsel kimlik ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi; uygulamalı bir çalışma*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kamens, D. H., & McNeely, C. L. (2010). Globalization and the growth of international educational testing and national assessment. *Comparative Education Review*, 54(1), 5–25.

- Kanold, T. D., Toncheff, M., & Douglas, C. (2008). Two high school districts recite the ABCs of professional learning communities. *The Journal of Staff Development*, 29(3), 22-26.
- Kaplan, F. (2008). *Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerini karşılama düzeyi (ankara ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi - kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel. (23. Baskı)
- Kars, M. (2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güvenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Khalifa, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272–1311.
- Kim, J. (2018). School accountability and standard-based education reform: The recall of social efficiency movement and scientific management. *International Journal of Educational Development*, 60(C), 80–87.
- Kisida, B., & Wolf, P. J. (2015). Customer satisfaction and educational outcomes: Experimental impacts of the market-based delivery of public education. *International Public Management Journal*, 18(2), 265–285
- Klein, K. J., Dansereau, F., & Hall, R. J. (1994). Levels issues in theory development, data collection, and analysis. *Academy of Management Review*, 19(2), 195-229.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York. NY: The Guilford Press.

- Kline, R. B. (2019). *Yapısal Eşitlik Modellemesinin İlkeleri ve Uygulaması*. S. Şen (Çev. Ed.) ve S. Gürel. (Çev) *Global Uyum Testi* (1. Baskı s. 272) içinde. Nobel Yayın Dağıtım.(Orijinal eserin yayınlandığı tarih 2016, 4. Baskı)
- Koç, A. (2019). Proje okullarının etkili okul özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları açısından incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Yurtdışı Enstitü, Kıbrıs.
- Korkmaz, M. & Ada, K. (2019). Ortaokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 37. doi:10.19171/uefad.605195
- Korton, D. C. (2001). The management of social transformation. In C. Stivers (Vol. Ed.), *Democracy, bureaucracy, and the study of administration* (pp. 476-497). Boulder, CO: Westview Press.
- Kovancı, M. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin örgütsel güven algıları ile örgütlerine yabancılaşmaları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Koyuncu, V., (2022). *Okul müdürlerinin yönetim becerileri ile okul etkililiği arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Koyuncu, V., (2022). *Okul müdürlerinin yönetim becerileri ile okul etkililiği arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Düzce
- Kramer, R.M. & Tyler T. (1996). *Trust in organizations*. Thousand Oaks: Sage
- Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Üsküdar İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Küçük, Ö. (2020). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgütsel sinizm ve psikolojik sermayenin aracılık etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ

- Leana, C. R. (2011). The missing link in school reform. *Stanford Social Innovation Review*, 9(4),30–35.
https://ssir.org/articles/entry/the_missing_link_in_school_reform
- Lewicki, R.J., & Bunker, B.B. (1995). Trust in relationships: A model of development and decline. In B.B. Bunker, J.Z. Rubin, ve Associates (Eds.), *Conflict, cooperation, and justice: Essays inspired by the work of Morton Deutsch* (pp. 137-173). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lewicki, R.J., & Bunker, B.B. (1996). Developing and maintaining trust in work relationships. In R. Kramer & T. Tyler (Eds.), *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* (pp. 114-139). Newberry Park, CA: Sage Publications.
- Li, L., & Liu, Y. (2020, August). An integrated model of principal transformational leadership and teacher leadership that is related to teacher self-efficacy and student academic performance. *Asia Pacific Journal of Education*, 1-18.
- Lieberman, A., Saxl, E. R. & Miles, M. B. (1988). "Teachers' leadership: Ideology and practice", in Lieberman, A. (ed.), *Building a Professional Culture in Schools*, New York, Teachers College Press, 148-66.
- Lin, N. (2001). *Social capital: A theory of social structure and action*. New York: Cambridge University Press.
- Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91 (4), 509-536.
- Lortie, D. (1975) *Schoolteacher*, Chicago, University of Chicago Press
- Louis, K. S. (2007). Trust and improvement in schools. *Educational Policy and Administration*, 8, 1-24.
- Louis, K.S. & Marks, H.M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575.

- Louis, K.S., Marks, H.M. & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798.
- Lyons, J. D. (2019). The Effect of Principals' Self-Efficacy on Student Reading Achievement in Rural Schools. ProQuest LLC.
- MacBeath, J. (2007). Improving school effectiveness: retrospective and prospective. T. Townsend (Ed) .In *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 57-74). Springer, Dordrecht.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M. & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39, 99-128.
- Maele, D. V., Moolenaar, N. M., & Daly, A. J. (2015) All for one and one for all: A social network perspective on the effects of social influence on teacher trust. M. F. DiPaola and W. K. Hoy. (Ed.), *Leadership and School Quality*, 171-196.
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 245-275.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20, 709-734.
- McMillan, R.B., Meyer, M. & Northfield, S. (2004). Trust and its role in principal succession: A preliminary examination of a continuum of trust. *Leadership and Policy in Schools*, 3(4), 275-294.
- Memduhoğlu, H. B. & Karataş, E. (2017). Öğretmenlere göre çalıştıkları okullar ne kadar etkili?. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 7(2), 227-244
- Memduhoğlu, H. B. & Zengin, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel güvene ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1), 211-217.

- Memduhoğlu, H. B., & Saylık, A. (2012). Okullarda informel ilişkiler leđinin geliştirilmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 9(1), 1-22.
- Mill, J. S. (1863/2017). *Faydacılık*. Alfa Yayınları.
- Mishra, A. K. (1995). Organizational responses to crisis: The centrality of trust. In R. M. Kramer & T. R. Tyler (Eds.), *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* (pp. 261-287). Sage.
- Mishra, A. K. (1996). Organizational responses to crisis. In R. Kramer ve T. Tyler (Eds.), *Trust in organizations. Frontiers of theory and research* (pp. 261-287). ThousandOaks, CA: Sage Publications.
- Mitchell, R. M., Sun, J., Zhang, S., Mendiola, B., & Tarter, C. J. (2015). School effectiveness: A meta-analytic review of published research. In M. DiPaola, & W. Hoy (Eds.), *Leadership and school quality* (12th Volume in Research and Theory in EducationalAdministration series, pp. 161-169). Charlotte, NC: Information Age Publishing
- Mitchell, R., Ripley, J., Adams, C., & Raju, D. (2011). Trust an essential ingredient in collaborative decision making. *Journal of School Public Relations*, 32, 145-170.
- Moolenaar, N. M., & Sleegers, P. J. C. (2010). Social Networks, trust, and innovation: The role of relationships in supporting an innovative climate in Dutch schools. In A.J. Daly (Ed.), *Social Network Theory and Educational Change* (pp. 97-114). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Moye, M., Henkin, A. & Egley, R.J. (2005). Teacher-principal relationships exploring linkages between empowerment and interpersonal trust. *Journal of Educational Administration*, 43 (3), 260-277.
- Murphy, J. (2010). *The educator's handbook for understanding and closing achievement gaps*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Mutluay, Y. (2018). *Okul yöneticilerinin okul yönetiminde evrensel değerleri uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Namlı, A., (2017). *Lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışlarının ve kolektif güvenin okul etkililiği üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Nias, J. (2005). Why teachers need their colleagues: A developmental perspective. In D. Hopkins (Ed.), *The practice and theory of school improvement* (pp. 223-237). The Netherlands: Springer.
- Nigmatov, Z. G., & Nugumanova, I. N. (2015). Methods for developing technological thinking skills in the pupils of profession-oriented schools. *Asian Social Science*, 11(8), 207.
- Noweski, C., Scheer, A., Büttner, N., von Thienen, J., Erdmann, J., & Meinel, C. (2012). Towards a paradigm shift in education practice: Developing twenty-first century skills with design thinking. In Plattner, H., Meinel, C., & Leifer, L. (Eds.), *Design thinking research* (pp. 71–94). Springer
- Nunes, L. C., Reis, A. B., & Seabra, C. (2015). The publication of school rankings: A step toward increased accountability? *Economics of Education Review*, 49(1), 15–23.
- Oldaç, Y. İ., (2016). *The Relationship Between Distributed Leadership, Enabling School Structure, Teacher Collaboration, Academic Optimism And Student Achievement: A School Effectiveness Model*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi: batman ili örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Osborne, J. W. (2000). Advantages of hierarchical linear modeling. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(1), 1-3.
- Özdemir, E. (2020). *Ortaokul öğretmenlerinin mesleki doyumlari ile örgütsel güven arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özer, N., Demirtaş, H. Üstüner, M. & Cömert, M. (2006). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, (7) 1, 103- 124.
- Özerdem,Ş., (2022) *Öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Özgenel, M. & Koç. M. H. (2020). An investigation on the relationship between teachers' occupational commitment and school effectiveness. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8: 494-530.
- Özgenel, M. & Mert, P. (2019). The role of teacher performance in school effectiveness. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 4(10): 417-434.
- Özgenel, M. (2020). An organizational factor predicting school effectiveness: School Climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 2020, 7(1): 38-50
- Özkan, Y. (2014). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okulların etkililik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mevlana Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Paker, N. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güvenleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki: sakarya ili örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Peña, O. F. C., Llanos, R. A., Coria, M. D., & Pérez-Acosta, A. M. (2015). Multidimensional model of assessment of economic thinking in college students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191(2), 1623–1628
- Peña, O. F. C., Llanos, R. A., Coria, M. D., & Pérez-Acosta, A. M. (2015). Multidimensional model of assessment of economic thinking in college students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191(2), 1623–1628
- Plowden, B. (1967). *Children and Their Primary Schools: A Report of the Control Advisory Council for Education (England).Vol.1:Report*. London: Her Majesty's Stationery Office. Retrieved from <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden1967-1.html> adresinden erişilmiştir
- Polat, S. & Celep, C. (2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54, 307- 331.
- Polat, R. (2013). *Ortaöğretim kurumlarında kronizm algısının örgütsel güven üzerindeki etkisi*. yayınlanmamış (Yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Pollack, J. M., VanEpps, E. M. & Hayes, A. F. (2012). The moderating effect of social ties on entrepreneurs' depressed affective and withdrawal intentions in response to economic stress. *Journal of Organizational Behavior*, 33, 789-810.
- Pounder, D. G. (1998). Teacher teams: Redesigning teachers' work for collaboration. In D. G. Pounder (Ed.), *Restructuring schools for collaboration: Promises and pitfalls*(pp. 65–88). Albany: State University of New York Press.
- Preacher, K. J.& Hayes A. F. (2008). Contemporary approaches to assessing mediation in communication research. In A. F. Hayes, M. D. Slater & L. B. Snyder (Eds.), *The Sage sourcebook of advanced data analysis methods for communication research* (13-54). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Preacher, K. J., Rucker, D. D. & Hayes, A. F. (2007) Addressing moderated mediation hypotheses: Theory, methods and prescriptions. *Multivariate Behavioral Research*, 42(1), 185-227.
- Quinn, R., & Quinn, R. E. (2009). *Lift: Becoming a positive force in any situation*. Berrett-Koehler Publishers.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE
- Ray, H. (2019). *Okullarda paylaşılan liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Riehl, C., & Sipple, J. W. (1996). Making the most of time and talent: Secondary school organizational climates, teaching task environments, and teacher commitment. *American Educational Research Journal*, 33, 873-901.
- Romero, L. (2010). *Student trust: Impacting high school outcomes*. Retrieved from <https://search-proquest>
- Ronfeldt, M., Owens Farmer, S., McQueen, K., & Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475-514. <https://doi.org/10.3102/0002831215585562>
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman
- Rotter, J. B. (1967), "A new scale for the measurement of interpersonal trust", *Journal of Personality*, Vol. 35, pp. 651-65.
- Rousseau, D. M., Sitkin, S. B., Burt, R. S., & Camerer, C. (1998). No sodifferentafterall: A cross-disciplineview of trust. *Academy of Management Review*, 23(3), 393-404.

- Rutter, M. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Harvard University Press.
- Salacuse, J.W. (2006). *Leading leaders: How to manage smart, talented, rich and powerful people*. New York: American Management Association.
- Samancı, G. (2007). Örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research. London: OFSTED.
- Sarason, S. (1996). *Revisiting the culture of school and the problem of change*. New York: Teachers College Press.
- Sarıçan, E. (2018). Okullarda entelektüel sermaye, inovasyon ve etkililik ilişkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale. doi:10.28979/comufbed.393122
- Sawyer, L. B. E., & Rimm-Kaufman, S. E. (2007). Teacher collaboration in the context of the responsive classroom approach. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(3), 211-245.
- Schermelleh, E. K., & Moosbrugger, 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.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004) *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- Seashore Louis, K., & Kruse, S. (1995). Professional and community perspectives on reforming urban schools. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Shachar, H., & Shmuelewitz, H. (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 53–72.
- Smith, P. A, Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Organizational health of high schools and dimensions of faculty trust. *Journal of School Leadership*, 12, 135-150.
- Smith, P. A. & Birney, L.L. (2005). The organizational trust of elementary schools and dimensions of student bullying. *International Journal of Educational Management*, 19(6), 469-485.
- Soydaş, İ. (2021). *Liselerde görev yapan öğretmenlerin iş tatmini ve örgütsel güven düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bilim Dalı).
- Spinoza, B. (2011). *Etika*. Dost Yayınevi.
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: From theory to practice* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn Bacon
- Stuckart, D. W., & Rogers, J. D. (2017). Dewey, technological thinking and the social studies: The intelligent use of digital tools and artifacts. *European Scientific*
- Sun, J., & Leithwood, K. (2015). Direction-setting school leadership practices: A meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4), 499–523.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar.
- Şahin Dinçsoy, B. (2011). *Ortaöğretim Okullarının Etkili Olmasında Okul müdürlerinin Kültürel Liderlik Rollerini*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

- Şahmelikoğlu Uçar, S. (2013). *Ortaöğretim öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel güven düzeyi ile örgüt kültürü düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Pendik ilçesi örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar*. Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik anlayışı: Etkili okullar*. Pegem A Yayıncılık. (3. Baskı)
- Tarter, C. J., Bliss, J. R., & Hoy, W. K. (1989). School characteristics and faculty trust in secondary schools. *Educational Administration Quarterly*, 25, 294-308.
- Tarter, C.J., Sabo, D. & Hoy, W.K. (1995), "Middle school climate, faculty trust and effectiveness: a path analysis", *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 29, pp. 41-9.
- Tepe, N. (2018). *Kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Tepe, N., (2018). *Kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Thoms, P., Dose, J.J. & Scott, K.S. (2002). Relationships between accountability, job satisfaction, and trust. *Human Resource Development Quarterly*, 13 (3), 307-323
- Toraman, Ç., Akay, E., Özdemir, H. F., ve Karadağ, E. (2018). *Çok düzeyli regresyon modelleri: HLM uygulamaları* (1. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4). 547-593.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W.K. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
- Tschannen-Moran, M. (1998). *Trust and collaboration in urban elementary schools*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, Columbus.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.
https://people.wm.edu/~mxtsch/Scholarship/JEA_CollaborationandNeedforTrust.pdf
- Tschannen-Moran, M. (2003). Fostering organizational citizenship: Transformational leadership and trust. W.K. Hoy & C.G. Miskel, (Ed.) *Studies in Leading and Organizing Schools* (s. 157–179). InformationAge Publishing: Greenwich: CT.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M. (2004a). *What's trust got to do with it?: The role of faculty and principal trust in fostering student achievement*. Paper presented at the University Council for Educational Administration annual convention, November, 2004, Kansas City, MO. p. 1 – 15.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W.K. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

- Tschannen-Moran, M., Bankole, R., Mitchell, R., & Moore, D. (2013). Student academic optimism and student achievement: A confirmatory factor analysis *Journal of Educational Administration*, 50(2), 150-175.
- Tunçel, M. (2008). *Genel Liseler ve Anadolu Liselerinin Etkili Okul Olma Özelliklerinin Karşılaştırılması (Ankara İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turgut, N. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel destek algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul
- Türker, Y. (2010). *İlköğretim Okullarındaki Etkililik Düzeyleri İle Örgüt Sağlığı Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Uygur, K. (2018). *Lise öğretmenlerinin personel güçlendirme algıları ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişki: Elazığ ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ünlü, A., Kasper, D., Trendtel, M., & Schurig, M. (2014). The OECD's Programme for International Student Assessment (PISA) study: A review of its basic psychometric concepts. In Spiliopoulou, M., Schmidt-Thieme, L., & Janning, R. (Eds.), *Data analysis, machine learning and knowledge discovery* (pp. 417–425). Springer.
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2011). The quality of school life: Teacher-student trust relationships and the organizational school context. *Social indicators research*, 100(1), 85-100.
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference?. *Teaching and teacher education*, 28(6), 879-889.

- Van Maele, D.,& Van Houtte, M. (2010). The quality of school life: Teacher-student trust relationships and the organizational school context. Retrieved from [www.academia.edu/222419/The Quality of](http://www.academia.edu/222419/The_Quality_of).
- Vangen, S. ve Huxham, C. (2003). Nurturing collaborative relations. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 39(1), 5-31.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15(1), 17-40.
- West, J. F. (1990). Educational collaboration in restructuring of schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(1), 23-40.
- Williamson, O. E. (1993). Calculativeness, trust, and economic organization. *Journal of Law and Economics*, 36, 453--486.
- Yalaza, O. B. (2019). Öğretmenlerin örgütsel politika algısının örgütsel güven düzeyine etkisi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 2(2), 120-136.
- Yanık, H. (2008). *İlköğretim okullarındaki yöneticilerin etkili okul algıları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yelok, F. E. (2006). *Genel liselerde görevli öğretmenlerin etkili okula ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım Duranay, P. (2005). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri (izmir örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Yıldırım, İ. , Akan, D. & Yalçın, S. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Okul Etkilliliği Algıları Arasındaki İlişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1) , 69-81 . DOI: 10.17556/erziefd.308643

- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, E. (2006a). Okullardaki örgütsel güven düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16; 739-756.
- Yılmaz, E. (2006b). Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, E. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, K. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel farkındalık ve örgütsel güven algıları ile okulların örgütsel etkililik düzeyleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yorgancı, A. E. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algıları ile örgütsel güven algılarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Yorgancı, A. E. & Bozgeyikli, H. (2016). Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik algılarıyla örgütsel güven algılarının incelenmesi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 45-77.
- Young, E. (2009). What makes a great teacher? *Education Digest*, 75(1), 39-40.
- Zand, D. E. (1972). Trust and managerial problem solving. *Administrative Science Quarterly*, 17(2), 229-239.
- Zhao, X., Lynch, J. G. & Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of Consumer Research*, 37, 197-206.

Kaynak Gösteriminde Dikkat Edilmesi Gereken Önemli Noktalar

- DOI yazımı "<https://doi>" ile başlayacak şekilde link olarak eklenmelidir.
- Uzun DOI numaraları veya URL'lerin biçimlendirilmesi şu şekildedir:
 - (a) satır sonları yazar tarafından manuel olarak eklenmemelidir,
 - (b) yalnızca bir kelime işlemci programı (Word vb.) tarafından otomatik olarak uygulanan kesmelere izin verilmektedir.
- Yayıncı ve yazar adı aynı olduğunda, yayıncı adına gerek yoktur.
- Web sitesi içeriği tasarım gereği sık sık güncellenmedikçe, "erişim tarihi" bilgisine gerek yoktur. İnternet sitesi alıntılarında "adresinden alınmıştır" ifadesine yer verilmemeli ve yayın başlığı italik yazılmalıdır.
- Kitaplar için basım yeri bilgisine gerek yoktur.
- 20 yazara kadar yazar isimlerine kaynakçada yer verilmelidir.

EK-A: Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu/ Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi

- Çalışma Etik Kurul İzni gerektirmiyorsa **Muafiyeti Formu** gerektiriyorsa **Etik Komisyonu Onay Bildirimi** bu bölüme eklenmelidir. Başlığı çalışmanın durumuna uygun olarak belirleyebilirsiniz.
- Tez çalışmasına ait ekler Etik Komisyonu ekinden önce gelmelidir. MEB izinleri Etik Komisyon İzin ekinden sonra gelebilir.



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük



Sayı : E-35853172-300-00001610868
Konu : Numan SAYLIK (Etik Komisyon İzni)

15.06.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 26.05.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001581997 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencilerinden Numan SAYLIK'ın Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN danışmanlığında yürüttüğü "Kolektif Güven, İşbirliği ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 08 Haziran 2021 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

EK-B: MEB Anket Uygulama İzinleri

T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-70562350-605.01-29219761
Konu : Uygulama İzni (Numan SAYLIK)

09/08/2021

VALİLİK MAKAMINA

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitimi Yönetimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Numan SAYLIK'ın "Kollektif Güven, İşbirliği ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi" konulu tez çalışmasının yapılabilmesi hususundaki yazıları incelenmiştir.

Söz konusu anket uygulama çalışmasının Van ilimize bağlı İpekyolu, Tuşba ve Edremit ilçelerinde yer alan resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere uygulamanın yapılabilmesi için, derslerin aksatılmaması kaydıyla ve gönüllülük esasına göre yapılması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Talat TOY
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

Uygun görüşle arz ederim.

Hasan TEVKE
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Meral UÇAR ARPA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres : A.Gazi Mah.İskele Cad.No:226 65040 Tuşba/VAN

Telefon No : 0 (432) 222 41 62
E-Posta:
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Siddik BEKTAŞ Strateji-Arge Birimi (Dahili 319)
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: www.van.mem.gov.tr Faks: 4322224161



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1d7e-10d5-3c76-a2b1-6a11 kodu ile teyit edilebilir.

EK-C: Anket Kullanım İzinleri

Merhabalar sayın hocam,

Doktora tezim kapsamında orijinali Hoy (2009) tarafından geliştirilen ve sizin tarafınızdan (Alanoğlu, 2014) Türkçe'ye uyarlanıp güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılan " Okul Etkilliliği Ölçeği'nin kullanım iznine ihtiyaç duymaktayım. Uyarlamasını yaptığımız ölçeğin Türkçe formunu kullanabilmem adına bana yardımcı olursanız sevinirim. Şimdiden çok teşekkürler ediyorum. Saygılar.

Numan SAYLIK
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Doktora Öğrencisi
E-mail: nmnsyik@gmail.com

Müslim Alanoğlu <[REDACTED]>
Alıcı: ben

7 Mar 2021 Paz 13:59

Merhabalar Numan bey,
Atf kurallarına uymak suretiyle ölçeği tabii ki kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Dr. Müslim ALANOĞLU

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
Educational Administration Discipline
Tel: 0 506 253 10 63

Alic: ayselnamli, ayselkizilkaya

Merhabalar sayın hocam,

Doktora tezim kapsamında orijinali Hoy ve Tschannen-Moran (2003) tarafından geliştirilmiş olan ve sizler tarafından (Namlı, 2017) Türkçe'ye uyarlanıp güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılan "Kolektif Güven Ölçeği'nin kullanım iznine ihtiyaç duymaktayım. Uyarlamasını yaptığımız ölçeğin Türkçe formunu kullanabilmem adına bana yardımcı olursanız sevinirim. Şimdiden çok teşekkürler ediyorum. Saygılar

Numan SAYLIK
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Doktora Öğrencisi
E-mail: nmnsyik@gmail.com

Aysel Kızilkaya Namlı <[REDACTED]>
Alıcı: ben

6 Mar 2021 21:17

Merhaba hocam,
Tabii ki kullanmanızda herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.
İyi çalışmalar dilerim.

Munzur Üniversitesi
Spor Bilimleri Fakültesi
Spor Yöneticiliği A.B.D
Dr. Öğretim Üyesi
Aysel KIZILKAYA NAMLİ

EK-Ç: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

12/03/2023

(İmza)

Numan SAYLIK

EK-D: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

10/03/2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Kolektif Güven İş Birliği ve Okul Etkilliliği Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
12/03 /2023	259	414,548	14/02/2023	%16	2035258651

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Numan SAYLIK

Öğrenci No.: N17147092

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Programı: Eğitim Yönetimi

Statüsü: Y. Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

((Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN))

EK-E: Thesis/Dissertation Originality Report

10/03/2023

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: Examination Of The Relationship Between Collective Trust Collaboration And Effectiveness Of School According To Teacher's Opinions

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
12/03/2023	259	414,548	14/02/2023	%16	2035258651

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Numan SAYLIK

Student No.: N17147092

Department: Educational Sciences

Program: Doctor of Philosophy in Educational Administration

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN)

EK-F: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /

(imza)

Numan SAYLIK

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tez erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan iş birliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

