



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı

KOLEKTİF ÖĞRETMEN YETERLİĞİ İLE ETKİLİ OKUL ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ (ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)

Mehmet Ata DÜZGÜNOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye ... En İyiyeye ...*



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı

KOLEKTİF ÖĞRETMEN YETERLİĞİ İLE ETKİLİ OKUL ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ (ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)

ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN COLLECTIVE TEACHER  
EFFICACY AND SCHOOL EFFECTIVENESS (ANKARA PROVINCE SAMPLE)

Mehmet Ata DÜZGÜNOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

## Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,  
Mehmet Ata D¼ZG¼NOđLU'nun hazırladığı "Kolektif Öğretmen Yeterliği ile Etkili Okul Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Ankara İli Örneği)" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı

Doç. Dr. Didem KOşAR



J¼ri Üyesi (Danışman)

Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR



J¼ri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Nuray KISA



Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 31.05.2019 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstitü Yönetim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber şAHİN  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

## Öz

Bu araştırmanın amacı resmi ortaokullarda görev alan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterlikleri ile etkili okul arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmada 2017-2018 Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan resmi ortaokullarda görev yapan 356 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Kolektif Öğretmen ve Okul Etkiliği kavramını bilimsel olarak açıklanmasının Türk eğitim sistemindeki eğitim örgütlerinde nasıl algılandığı oldukça önem arz etmektedir. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik veri toplama aracı olarak Tschannen-Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilen, Erdoğan ve Dönmez tarafından 2015 yılında Türkçe uyarlanan “Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ve Balcı (2002) tarafından geliştirilen “Etkili Okul Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS (IBM SPSS Statistics 20) adlı paket program kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre katılımcıların yüksek düzeyde kolektif öğretmen yeterliklerine sahip oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların kolektif öğretmen yeterlik düzeylerinin cinsiyet, eğitim düzeyi, meslekteki hizmet yılı ve çalıştıkları kurumdaki hizmet yılı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Yapılan korelasyon analizleri sonucunda kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Son olarak kolektif öğretmen yeterliğinin okul etkililiğinin bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** kolektif öğretmen yeterliği, etkili okul, öğretmen, ortaokul

## **Abstract**

The aim of this study is to examine the relationship between collective teacher efficacy of teachers working in public secondary schools and effective school. To that end, the study asked the opinions of 356 teachers working in public secondary schools in the central districts of Ankara, Turkey during the 2017-2018 academic year. It is highly important how a scientific explanation of the concepts of collective teacher and school efficiency is perceived by educational organizations in Turkish education system. To collect data for exploring the relationship between the variables, the study used "Collective Teacher Efficacy Scale" that was developed by Tschannen-Moran and Barr (2004) and adapted to Turkish by Erdoğan and Dönmez, and "Effective School Scale" developed by Balcı (2002). The data were analyzed by using SPSS software. In the analyses, the study used arithmetic mean, standard deviation, independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), correlation and multiple linear regression analyses. The results of the study indicated that the participants had high collective teacher efficacy. It was found that collective teacher efficacy did not differ significantly among the participants in relation to gender, level of education, work experience in teaching occupation and work experience in their current school. The results of the correlation analyses demonstrated a statistically significant, high positive relationship between collective teacher efficacy and school efficiency. The study came to the conclusion that collective teacher efficacy is a predictor of school efficiency.

**Keywords:** collective teacher efficacy, effective school, teacher, secondary school

## **Teşekkür**

Yüksek lisans tez çalışmam süresince değerli bilgi, birikim ve tecrübeleriyle her daim bana öncülük eden ve destek olan, üstesinden gelemeyeceğimi düşündüğüm zamanlarda sözleriyle çalışma azmimi perçinleyen saygıdeğer hocam ve danışmanım Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR'e; katkılarıyla her zaman yanımda olduklarını hissettiğim kıymetli hocam Doç. Dr. Didem KOŞAR ve Dr. Öğr. Üyesi Nuray KISA'ya; çalışmam sırasında yardımlarını esirgemeyen kıymetli Daire Başkanım Mehmet DİNÇ'e ve çalışma arkadaşlarım Dr. Senem ASLAN, Uzman Ümran Dilek TOPRAK ve Öğretmen Didem POÇAN'a; ayrıca tez çalışmamın farklı aşamalarında yardımlarını esirgemeyen değerli arkadaşlarım Çağrı AYDIN GÜLBAHAR ve Hamiyet ERÖZEREN'e; maddi ve manevi her türlü destekleriyle yalnız olduğumu hissettirmeyen aileme de sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım.

## İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini .....	viii
Şekiller Dizini.....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xi
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu .....	2
Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	3
Araştırma Problemi .....	4
Sayıltılar .....	5
Sınırlılıklar .....	5
Tanımlar .....	5
Bölüm 2 .....	6
Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	6
Kolektif Yeterlik Kavramı .....	6
Kolektif Yeterliğin Öncülleri / Belirleyicileri .....	8
Kolektif Yeterlik Kaynakları .....	8
Kolektif Öğretmen Yeterliği Kavramı .....	10
Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Bileşenleri .....	11
Kolektif Öğretmen Yeterliği Modeli .....	13
Kolektif Yeterlilik ve Kolektif Öğretmen Yeterliği İle İlgili Yapılmış Çalışmalar... ..	14
Etkili Okul Kavramı.....	16
Etkili Okulun Özellikleri.....	18
Etkili Okulun Bileşenleri.....	20
Okul Yöneticisinin Liderliği .....	20



Etkili Okulda Öğretmen .....	23
Etkili Okulda Program-Öğrenme Süreci ve Öğrenci .....	24
Etkili Okulun Kültürü ve Öğrenme İklimi .....	26
Etkili Okulda Çevre ve Aileyle İlişkiler .....	28
Etkili Okulun Ölçülmesi .....	29
Etkili Okul Modelleri.....	32
Etkili Okul İle İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....	35
Bölüm 3 .....	42
Yöntem .....	42
Araştırmanın Yöntemi .....	42
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi .....	42
Katılımcılara ilişkin Demografik Bilgiler .....	45
Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları.....	46
Katılımcıların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları .....	46
Katılımcıların Buldukları Okullardaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Dağılımları.....	47
Katılımcıların Öğretmenlikte Geçirdiği Hizmet Süresi Değişkenine Göre Dağılımları.....	47
Veri Toplama Süreci.....	48
Veri Toplama Araçları .....	48
Kişisel Bilgi Formu.....	49
Etkili Okul Ölçeği .....	49
Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği .....	54
Veri Toplama Araçlarının Güvenirliği.....	55
Verilerin Analizi .....	56
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	58
Ortaokul Öğretmenlerin Kolektif Öğretmen Yeterliğine İlişkin Görüşleri .....	58

Ortaokul Öğretmenlerin Kolektif Öğretmen Yeterliğine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi .....	60
Ortaokul Öğretmenlerinin Etkili Okula İlişkin Görüşleri.....	65
Ortaokul Öğretmenlerin Etkili Okul Anketine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi .....	73
Ortaokul Öğretmenlerin Kolektif Öğretmen Yeterliği ile Etkili Okul Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi .....	80
Ortaokul Öğretmenlerinin Kolektif Öğretmen Yeterliği Düzeylerinin Etkili Okul Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.....	82
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	84
Sonuçlar.....	84
Öneriler .....	87
Araştırmaya.Dönük.Öneriler.....	87
Uygulamaya.Dönük.Öneriler .....	88
Kaynaklar .....	90
EK-A: Veri Toplama Aracı .....	100
EK-B: Gönüllü Katılım Formu .....	105
EK-C: Etkili Okul Ölçeği Kullanım İzni .....	106
EK-Ç: Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği Kullanım İzni.....	107
EK-D: Etik Komisyonu Onay Bildirimi .....	108
EK-E: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni .....	109
EK-F: Etik Beyanı .....	110
EK-G: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu .....	111
EK-Ğ: Thesis Originality Report .....	112
EK-H: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	113

## Tablolar Dizini

Tablo 1. Araştırma Evreninin Seçilen İlçelere Göre Dağılımı.....	43
Tablo 2. Araştırma Evreninin Seçilen Merkez İlçelere Göre Dağılımı.....	44
Tablo 3. Veri Toplama Araçlarının Merkez İlçelere Göre Geri Dönüş Sayıları ve Oranları .....	45
Tablo 4. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları .....	46
Tablo 5. Katılımcıların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları .....	46
Tablo 6. Katılımcıların Buldukları Okullardaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Dağılımları .....	47
Tablo 7. Katılımcıların Öğretmenlikte Geçirdiği Hizmet Süresi Değişkenine Göre Dağılımları .....	48
Tablo 8. Etkili Okul Anketin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler...	50
Tablo 9. Etkili Okul Anketin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler...	51
Tablo 10. Etkili Okul Anketin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler.	52
Tablo 11. Etkili Okul Anketin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler.	53
Tablo 12. Etkili Okul Anketin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler.	53
Tablo 13. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler.....	54
Tablo 14. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler.....	55
Tablo 15. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları.....	55
Tablo 16. Etkili Okul Anketi ile Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği Basıklık ve Çarpıklık Analizlerine İlişkin Değerler .....	56
Tablo 17. Alt Ölçeklerde Yer Alan Seçeneklerin Sınırları ve Ağırlıkları .....	57
Tablo 18. Ortaokul Öğretmenlerin Kolektif Öğretmen Yeterlik Düzeylerinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri.....	58
Tablo 19. Ortaokul Öğretmenlerin Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılım Değerleri .....	59
Tablo 20. Ortaokul Öğretmenlerinin Kolektif Öğretmen Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları.....	61
Tablo 21. Ortaokul Öğretmenlerinin Kolektif Öğretmen Yeterlik Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre T Testi Sonuçları.....	62

Tablo 22. Ortaokul Öğretmenlerinin Kolektif Öğretmen Yeterlik Düzeylerinin Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	63
Tablo 23. Ortaokul Öğretmenlerinin Kolektif Öğretmen Yeterlik Düzeylerinin Çalıştıkları Kurumdaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	64
Tablo 24. Ortaokul Öğretmenlerin Etkili Okul Düzeylerinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri .....	65
Tablo 25. Ortaokul Öğretmenlerin Etkili Okul Anketinin Okul Yöneticisi Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılım Değerleri .....	66
Tablo 26. Ortaokul Öğretmenlerin Etkili Okul Anketinin Öğretmen Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılım Değerleri .....	68
Tablo 27. Ortaokul Öğretmenlerin Etkili Okul Anketinin Okul Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılım Değerleri .....	70
Tablo 28. Ortaokul Öğretmenlerin Etkili Okul Anketinin Öğrenci ve Veli Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılım Değerleri .....	72
Tablo 29. Ortaokul Öğretmenlerinin Etkili Okul Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları .....	74
Tablo 30. Ortaokul Öğretmenlerinin Etkili Okul Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre T Testi Sonuçları .....	75
Tablo 31. Ortaokul Öğretmenlerinin Etkili Okul Düzeylerinin Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	76
Tablo 32. Ortaokul Öğretmenlerinin Etkili Okul Düzeylerinin Çalıştıkları Kurumdaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	78
Tablo 33. Kolektif Öğretmen Yeterliği ile Etkili Okul Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Katsayıları .....	81
Tablo 34. Ortaokul Öğretmenlerinin Kolektif Öğretmen Yeterliği Düzeylerinin Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları .....	83

## **Şekiller Dizini**

*Şekil 1.* Kolektif öğretmen yeterliğinin kaynakları, bileşenleri, çıktıları ve etkileri.. 13

## Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

**AAAS:** The American Association For The Advancement Of Science

**ANOVA:** Tek Yönlü Varyans Analizi

**SPSS:** Statistical Package for the Social Sciences

**Sd. :** Serbestlik Derecesi

**n:** Katılımcı Sayısı

**N:** Evren

**F:** Varyans

**f:** Frekans

**p:** Anlamlılık Düzeyi

**t:** t puanı

**$\beta$ :** Standardize edilmiş regresyon katsayısı

**r:** Pearson Korelasyon Katsayısı

**$\bar{x}$ :** Ortalama

**S:** Standart Sapma

**$\alpha$ :** Alfa değeri

Rahmetli babama...

## Bölüm 1

### Giriş

Eğitim sisteminin en önemli temel taşı olan öğretmenler; gerek eğitimdeki yenileşme sürecinde gerek kurumsal gelişimde vazgeçilmez dinamiklerdir. Bu sebeple öğretmenlerin öğretimsel süreçlerdeki niteliklerini, yönelimlerini, performanslarını, motivasyonlarını ve tutumlarını etkileyen değişkenlerin belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu bağlamda otuz yıldan fazla bir süreden beri yapılan çalışmalarda öğretmenlerin davranışlarını ve tutumlarını etkileyen değişkenlerden birinin yeterlik algısı olduğu belirlenmiştir (Armor vd., 1976; Bandura, 1997; Dembo ve Gibson, 1985; Riggs ve Enochs, 1990; Ross, 1992). Yeterlik algısı öğretimsel etkililikte ortaya çıkan bireysel farklılıkları açıklayan bir değişken olarak tanımlanmıştır (Gibson ve Dembo, 1984).

Öğretmenlerin etkileşimli sosyal bir ortam olan okullarda diğer öğretmenlerden yalıtılmış bir şekilde çalışmanın aksine kolektif bir şekilde çalıştıklarını ifade etmiş ve kolektif yeterliği okul bağlamında değerlendirmiştir(Bandura, 1997). Okullar için kolektif yeterlik bir okuldaki öğretmenlerin, bir bütün olarak öğrenciler üzerinde olumlu etkiler göstermek için gerekli olan eylem aşamalarını yönetebileceklerine ilişkin sahip oldukları algılar olarak tanımlanmıştır (Goddard, 2001).

Kolektif öğretmen yeterliği okula ait önemli bir özelliktir ve okul kültürünün değiştirilmesi zor olan bir parçasını meydana getirir (Schechter ve Tschannen-Moran, 2006). Aynı zamanda öğretmenlerin davranışlarını, eylemlerini biçimlendiren okulun sosyal normlarını güçlü bir biçimde etkiler (Goddard vd., 2000).

Tschannen-Moran ve arkadaşlarına (1998) göre okullarda eğitim ve öğretim, genel olarak grup bağlamında gerçekleştirilir ve öğretmenlerin karşılaştığı birçok sorunlu durum, onların öğrencilerin yaşamlarını değiştirmeleri için kolektif olarak çalışmalarını gerektirir. Bandura'ya (1995'den akt. Grass, 2004) göre öğretmenler yalıtılmış olmaktan ziyade etkileşimli bir sosyal sistem içinde işlerini yaparlar. Öğretmenler görevlerini sınıflarda genellikle yalnız olarak gerçekleştirirler, ancak bu durum öğretmenlerin okul bağlamından etkilenmediği anlamına gelmez. Grup yapısı içinde çalışan insanlar etrafındakilerin etkilerinden tamamen soyutlanmış veya sosyal olarak yalıtılmış bir şekilde işlev görmezler. Belirli bir sistem tarafından sağlanan kaynaklar, engeller ve fırsatlar bireylerin ne kadar etkili olabileceğini



belirler. Bu sebeple, okullardaki eğitimin niteliğini artırabilmek için yapılan araştırmalar etkili okul kavramını ortaya çıkarmıştır.

Okul, öğretmenlerle öğrencilerin bir araya geldikleri bir öğretme ve öğrenme ortamıdır. Burada öğrencilerin öğrenme gereksinimleri ve toplumun eğitim istekleri karşılanır. Bu açıdan bakıldığında okulların temel işlevleri aynıdır. Ancak her okul tektir ve kendine özgü bir niteliği vardır (Burns ve Howes, 1988). Etkili okulun en önemli niteliği ise diğer okulların aksine eğitimsel etkililik düzeyinin yüksek olmasıdır. Bir okulun etkililik düzeyi öğrencilerin eğitimsel başarı düzeyleri ile ölçülür (Ostroff ve Schmitt, 1993). Başka bir ifadeyle okulun başarısı ve etkililiği öğrencilerin bilgi, beceri ve davranışlarındaki gelişim ile belirlenir (Purkey, 1985).

Etkili okul birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlamaya çalışılan bir kavramdır. Klopff ve izleyenleri (1982), etkili okulu; farklı zeka ve yetenekteki her öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve estetik yönden gelişmesine olanak sağlayan bir okul, olarak açıklarken, Brookover (1985) ise etkili okulu; farklı zeka ve yetenekteki her öğrenciye bilgi ve becerileri öğretmekte başarıyı hedef alan ve bunu yüksek düzeyde gerçekleştiren bir okul olarak tanımlamaktadır (Akt: Balcı, 1993). Levine ve Lezotte (1990)'a göre etkili okul, okula devam eden bütün öğrencilerin verilen programlardan en iyi şekilde yararlanması, bir başka anlatımla hazırlanan programın arzu edilen hedefe ulaşmasıdır.

Özdemir (1996) etkili okulu, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği, optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul olarak tanımlamaktadır. Şişman (2002) ise okul ve eğitim açısından etkililiği, okulun girdileri, okul programları, okul ve sınıf içi süreçler, okulun çıktıları, okulun içinde yer aldığı dış çevre gibi yönlerden ele alarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda, bu araştırmada ortaokullarda görev alan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterlikleri ile okulların etkinlikleri arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır.

## **Problem Durumu**

Kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin akademik ilginin son yıllarda arttığı görülmektedir ( Alinder, 1994; Goddard, 2001;Duman, Göçen, Duran, 2013; Turhan ve Yaraş, 2014). Bu çalışmalardan bazıları kolektif öğretmen yeterliği ile okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ve öğretmen öz yeterliği arasındaki

ilişkilerin belirlenmesi değişkenleriyle (Çalık, Sezgin, Kavgacı, ve Kılınç), bazıları ise tükenmişlik değişkeni ilişkisi üzerinde odaklanmıştır (Schwarzer ve Schmitz, 1999). Bununla birlikte okul etkililiği ile ilgili çalışmalarda mevcuttur (Balcı,1988; Köksal ve Karip vd.,1996). Bu çalışmalardan bazıları okul etkililiği ile okul iklimi değişkeni (Şenel ve Buluç, 2016), bazıları ise öğretmenlerin örgütsel farkındalık ve örgütsel güven algıları değişkenleri ile ilişkisini incelemiştir (Yılmaz, 2015). Alan yazın taramasında kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin görünümünün nasıl olduğunu sorgulayan çalışmalara ise rastlanamamıştır. Bu bağlamda bu çalışma kolektif öğretmen yeterlikleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin ortaokullardaki görünümüne odaklanmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmanın amacı, Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan kamu ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliklerinin ne düzeyde olduğunu ve araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlere ilişkin görüşlerin okulun etkililik düzeyi arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bu kapsamda, kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkililiği arasında nasıl bir ilişkinin olduğu ve kolektif öğretmen yeterliği okul etkinliğinin anlamlı yordayıcısı olup olmadığı sonucuna ulaşmak amaçlanmaktadır.

Bu araştırmanın önemi kolektif öğretmen yeterliğinin etkili okul değişkeni ilişkisine yol göstereceği düşünülmektedir. Ayrıca ortaokulların etkililik algılarının belirlenmesi ortaokulda görev alan öğretmenlerin kolektif yeterliği konusunda yapılacak araştırmalar özendirici bir nitelik taşıyacağı ve onlara katkı sağlayacağından ayrı bir öneme sahiptir. Yapılan incelemeler ve literatür taraması sonucunda kolektif öğretmen yeterliği ve etkili okul ayrı ayrı farklı değişkenler ile araştırma konusu olarak bilim dünyasına kazandırılmıştır fakat ülkemizde kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasında ilişkinin araştırılmadığı ve ele alınmadığı sonucuna ulaştırmıştır. Bu bağlamda Türk eğitim sistemi örgütlerinde uygulanacak bu araştırma kolektif öğretmenlerin yeterlikleri ile etkili okul arasındaki ilişki açısından yararlanabilecek bir metodoloji oluşturulması literatüre katkı sağlanması beklenmektedir.

## **Araştırma Problemi**

Ankara ilinde görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterlikleri ile okul etkililiği arasında bir ilişki var mıdır?

### **Alt problemler**

Bu kapsamda araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1. Ankara ilinde görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Ankara ilinde görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin katılımcı görüşleri;
  - a. Cinsiyetlerine,
  - b. Eğitim durumlarına,
  - c. Meslekteki hizmet yıllarına ve
  - d. Çalıştıkları kurumdaki hizmet yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Ankara ilinde görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerin görev yaptıkları okulların etkililiğine ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Ankara ilinde görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri;
  - a. Cinsiyetlerine,
  - b. Eğitim durumlarına,
  - c. Meslekteki hizmet yıllarına ve
  - d. Çalıştıkları kurumdaki hizmet yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermekte midir?
5. Ankara ilinde görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerin Kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkililiği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Ankara ilinde görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerin Kolektif öğretmen yeterliği okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

## **Sayıtlılar**

Bu çalışma; veri toplama aracının, araştırmanın amacına uygun verileri toplayabilmek için uygun ve yeterliliğe sahip olduğu, araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerin veri toplama aracına doğru, samimi ve tarafsız yanıtlar verdikleri varsayımları altında geręekleřtirilmiřtir.

## **Sınırlılıklar**

Bu çalışma; Ankara ilinin dokuz metropol ilçesi ile, bu ilçelerinde bulunan kamu ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenler ile, araştırmada kullanılan ölçme araçları ile, katılımcıların 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde kolektif öğretmen yeterlikleri ile okul etkililiği ölçme araçlarına verdikleri yanıtlar ile ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ile sınırlıdır.

## **Tanımlar**

**Öğretmen.** Araştırma kapsamında Ankara ili metropol ilçelerindeki kamu ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerdir.

**Kolektif Öğretmen Yeterliği.** Bandura (1997)'ya göre "Belirli düzeylerde beceriler üretmek için gerekli eylem aşamalarını örgütleme ve yönetme yeteneklerine ilişkin grubun paylaşılmış inancı" olarak tanımlamıştır.

**Etkili Okul.** Baştepe (2009)'ye göre kişi ve kişilerden oluşan toplumun eğitim ve öğretim istek ve arzularını en üst düzeyde geręekleřtiren öğrenci merkezli çağdaş bir eğitim ve öğretim ortamıdır.

**Merkez İlçe.** Ankara ilinde bulunan Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşi, Keçiören, Mamak, Porsaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçeleridir.

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

#### Kolektif Yeterlik Kavramı

İnsanlar, toplumdan izole bir şekilde yaşamazlar. Karşılaştıkları zorlayıcı ve zahmetli işlerin birçoğu kolektif bir çaba gerektiren grup temelli problemlerdir. Grupların, örgütlerin ve hatta milletlerin gücü, kısmen insanların birlikte çaba sarf ederek hayatlarını geliştirebileceklerine, problemleri çözebileceklerine ilişkin kolektif yeterlik inançlarına bağlıdır (Bandura, 1982). Başka bir ifadeyle, insan ilişkilerinin artan karşılıklı bağımlılığı, arzulanan sonuçları üretmek için insanların bilgi, beceri ve kaynaklarını bir araya getirmelerini zorunlu kılmıştır. Bu nedenle Bandura (2001) sosyal bilişsel kuramın temelini oluşturan bireysel düzeyli kişisel eylemlilik ve öz yeterlik kavramını grup düzeyine genişleterek kolektif eylemlilik ve kolektif yeterlik kavramını ortaya koymuştur. Öz yeterliğin, kişisel eylemliliğin temelini oluşturması gibi kolektif yeterlik de kolektif eylemliliğin temelini oluşturmaktadır (Bandura, 2000). Bandura (1997) kolektif yeterliği “bir grubun, belirli düzeyde kazanımlar elde edebilmek için gerekli olan eylem aşamalarını düzenleme ve yönetme yeteneklerine ilişkin paylaştıkları ortak inançlar” biçiminde tanımlamıştır. Daha basit olarak ifade etmek gerekirse algılanan kolektif yeterlik, bir gruptaki üyelerin örgütsel hedeflere ulaşma konusunda kendi beceri ve yeteneklerine olan inançlarıdır (Goddard ve LoGerfo, vd., 2004).

Örgütler içerisinde öz yeterlik, kişilerin kendi rollerine özgü görevleri başarılı bir şekilde yerine getirebileceklerine ilişkin kapasitelerine olan inançları yansıtırken kolektif yeterlik, örgütün karşılaştığı güçlüklerin ve zorlukların başarılı bir şekilde üstesinden gelebilmek için örgütteki üyelerin farklı roller ve uzmanlıklar arasında ihtiyaç duyulan sinerjiyi oluşturma ve birlikte uyum içerisinde hareket etme kapasitelerine olan inançları yansıtır (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, ve Steca, 2003). Kolektif yeterlik inancı ile kişisel yeterlik inancı farklı eylemlilik düzeylerini temel alsalar da her iki kavramın da benzer kaynakları vardır, benzer işlevlere hizmet ederler ve benzer süreçlerle etkilerini gösterirler (Bandura, 1997). Kolektif yeterlik inancı, insanların bir grup olarak ne yapmayı seçtiklerini, ne kadar çaba harcadıklarını ve başarısızlıkla sonuçlanan işlerde grup çabalarını ne kadar daha sürdüreceklerini belirler (Bandura, 1982). Yeterlik inancı yüksek olan gruplar, başarılı olabileceklerine

inanırlar, zorlu görevler karşısında yılgınlık göstermezler, başarısız oldukları zaman çabucak toparlanırlar.

Kolektif yeterlik, etkileşimli, koordineli, sinerjik dinamikleri içerir ve bu nedenle bir gruptaki bireylerin öz yeterlik inançlarının toplamından daha fazlasını ifade eder ve grup temelli bir özelliktir (Bandura, 2001). Yani bir grubun elde ettiği kazanımlar, yalnızca grup içerisinde yer alan farklı bilgi ve becerilerin birleşiminin ürünü değil aynı zamanda grup üyeleri arasında oluşan sinerjik ve dinamik etkileşimlerin de ürünüdür (Bandura, 2000). Bu nedenle grup üyeleri arasındaki etkileşimler, bütünün parçaların toplamından daha fazlası olmasını sağlar. Gruptaki yeteneklerin ve bilginin türü, grubun nasıl yapılandırıldığı, etkinliklerin nasıl koordine edildiği, gruba ne kadar iyi liderlik edildiği, stratejilerin nasıl benimsendiği ve üyelerin birbiriyle nasıl etkileşim gösterdiği gibi faktörler grup içinde oluşan etkileşimli dinamikleri etkiler (Bandura, 1997).

Çok sayıda araştırmada, kolektif yeterlik inancı farklı bağlamsal çerçevede ele alınmış ve kullanılan bağlama göre işlevsel tanımlar oluşturulmuştur. Bu araştırmalar kolektif yeterlik inancının, eğitim sistemleri, iş örgütleri, toplum sağlığı, atletizm takımları, muharebe ekipleri, kentsel mahalleler ve politik eylem grupları gibi çeşitli sosyal sistemlerin işleyişi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Kolektif yeterlik inancı ile mahallerde yaşanan suç oranları arasında negatif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir (Sampson, Raudenbush ve Earls, 1997). Politika alanında yapılan çalışmada kolektif yeterliğin politik katılımı artırdığı belirlenmiştir (Lee, 2006). Toplum sağlığı alanında yapılan çalışmada, kolektif yeterlik ile pozitif toplum sağlığı çıktıları arasında pozitif ilişki olduğu ve kolektif yeterlik inancının toplum sağlığını desteklediği belirlenmiştir (Cohen, Finch, Bower ve Sastry, 2006; Teig vd., 2009). Atletizm alanında yapılan çalışmalarda, kolektif yeterlik inancı ile takım performansı arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir (Myers, Feltz ve Short, 2004; Watson, Chemers ve Preiser, 2001).

Muharebe ekipleri ile ilgili yapılan çalışmada kolektif yeterliğin, hava trafiği kontrolcülerinin paylaşılan görev modelleri ile takım etkililiği arasında aracı bir değişken olduğu belirlenmiştir (Mathieu, Rapp, Maynard ve Mangos, 2010). İş örgütlerinde yapılan çalışmalarda, kolektif yeterlik inancının, öznel iyi oluş (Salanova, Llorens, Cifre, Martínez ve Schaufeli, 2003), örgütsel bağlılık, iş terki, iş doyumunu (Walumbwa, Wang, Lawler ve Shi, 2004), grup performansı (Gully,

Incalcaterra, Joshi ve Beaubien, 2002; Stajkovic, Lee ve Nyberg, 2009) üzerinde anlamlı bir etki gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma bulguları genel olarak incelendiğinde, kolektif yeterlik inancı arttıkça grupların motivasyonlarının daha yüksek olduğu, zorluklar karşısında daha mukavemetli oldukları, amaçları gerçekleştirmek için daha fazla çaba gösterdikleri, daha fazla performans sergiledikleri söylenebilir.

### **Kolektif Yeterliğin Öncülleri / Belirleyicileri**

Yazında, kolektif yeterlik ile bireysel yeterlik farklı düzeylerde ele alınmalarına rağmen, her ikisi de hemen hemen aynı kaynaklara, aynı fonksiyonlara ve süreçlere sahiptirler. Kolektif yeterlik algısının kökleri, bireysel yeterlik algısına dayanmaktadır. Aynı zamanda bireysel yeterlik algısının kaynaklarının/ belirleyicilerinin (geçmiş deneyimler, sözel ikna, dolaylı deneyimler ve psikolojik durum) kolektif yeterlik algısında da etkili olduğu belirtilmektedir (Bandura, 1997; Tasa, Taggar ve Seijts, 2007); Tschannen ve Barr, 2004). Bunun aksine, bazı bilimciler, (Zaccaro, Blair, Peterson ve Zazanis, 1995; Chen ve Bliese, 2002) her iki yeterlik türünün farklı mekanizmalara sahip olduğunu, öz-yeterliğin bireysel seviyede bir olgu olduğunu, kolektif yeterliğin ise grup düzeyinde ele alınması gerektiği belirtilmektedir. Bu bağlamda öz-yeterlik algısı kişisel değerlendirmeleri içerirken; kolektif yeterlik grup kapasitesi ile ilgili algılardan oluşmaktadır (Arıkan, 2009).

Gibson ve Early (2007), Borgogni ve Petitta (2010), göre kolektif yeterlik, üyelerin karakteristik özelliklerinden (yetenekleri ve öz-yeterlilikleri), iş süreçlerinden (yardımlaşma ve rekabet düzeyi) ve görev bağlamından (önemi, liderle iletişim) etkilenmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalarda grup bağlılığı ve güçlü grup normlarının kolektif yeterliği olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Lee, Tinsley, ve Bobko (2002), Gibson ve Early (2007). Collins ve Parker (2003) ise görev bağımsızlığının ve açıklığının kolektif yeterliği geliştirdiğini belirtmektedir.

### **Kolektif Yeterlik Kaynakları**

Sosyal öğrenme kuramında öz-yeterlilik inancının kaynakları olarak kabul edilen etmenlerin kolektif yeterlilik inancının da kaynağı olarak kabul edileceği söylenilmektedir (Goddard vd., 2000). Böylece öz-yeterlilik kaynakları olan performans başarısı, başkalarının performansını gözleme, sözel ikna ve duygusal

durumun gruplar ya da örgütler için de geçerli olan kaynakları arasında olduğu söylenilebilir (Kurt, 2009).

**Performans başarısı.** Performans başarısı yeterlilik algısının oluşması için önemlidir. Bireyin yeterlilik algısında etkili olan bu kaynak grup ya da örgütler için de geçerlidir (Kurt, 2009). Grubun ya da örgütün önceden gösterdikleri başarılı performanslar kolektif yeterlilik algısını olumlu yönde etkileyebilmektedir (Kurt, 2009).

**Başkalarının performansını gözleme.** Bu kaynak için grubun diğer başarılı grupların kullandığı tekniklerin gözlemlenerek kullanılması örnek verilebilir (Kurt, 2009). Yani, başarılı olan diğer gruplardaki tecrübeleri görerek kolektif yeterlilik inancı değişiklik gösterebilir. Başarılı olan grubun yetenek ve belirli özellikleri benzerlik gösteriyorsa, grup kendisini örnek alarak, başarılarından etkilenecek kendi yeterliliği de gelişebilir (Safkan, 2010). Diğer taraftan benzer gruplarda yüksek çabaya rağmen başarısızlık olduysa grubun başarı beklentisi düşebilir. Diğer bir ifadeyle, grupların kendi başarılarına benzeyen başarıları gördüklerinde yeterlilik inançları artmasına karşılık, grupların başarısızlıklarını gördüklerinde benzer performanslar için yeterlilik inançları düşebilir (Safkan, 2010). Örneğin; küçük bir firma örnek aldığı büyük bir firmanın başarılı olduğunu duydukça kendisinin de o noktada başarılı olabileceği inancını arttırırken; firmanın bir anda başarısız olması kendisinin başarılı olabileceği inancını azaltabilmektedir.

**Sözel ikna.** Grup dışındaki kişilerin gruba söylediği bazı sözler grubun performansı için etkili olabilir. Sözel ikna, zorlukların üstesinden gelme noktasında grup üyelerini teşvik edebilir (Goddard vd., 2004). Grup liderlerinin grup üyelerine söylediği sözler, verdiği bazı stratejiler grup üyelerinin verilen görevi yapmaları konusunda etkili olmaktadır. Yani burada önemli olan nokta öz-yeterlilik inancı kaynağındaki gibi destek olacak kişinin konuştuğunda grup tarafından dikkate alınacak bir kişi olmasıdır.

**Duygusal durum.** Gruplar ya da organizasyonlar da duygusal durumlardan veya strese etkilenebilir. Etkili organizasyonlar zor durumlarda nasıl baş edebileceğini öğrenirler ve krizler ya da olumsuz durumlarda çalışmaya devam edebilirler (Goddard vd., 2000). Fakat organizasyonların görevlerini gerçekleştirirken hissettiği baskı ve zorlama gibi durumlar kolektif yeterliliği olumsuz etkileyebilir (Kurt, 2009).

Görüldüğü gibi kolektif yeterlilik de öz-yeterlilik inancı gibi belirli kaynaklardan etkilenebilir. Grupların da bir bütün olarak grup dışındaki bir kişinin



söylediklerinden, grubun kendi motivasyon düşüklüğünden, grubun önceden gösterdiği başarı ya da başarısızlıklarından ve kendisinin örnek aldığı diğer grupların başarılarından kendisine pay çıkartarak ya da örnek alarak kendi yeterlilikleri üzerinde etki yaptığı görülmektedir.

### **Kolektif Öğretmen Yeterliği Kavramı**

Öğretmenler, diğer öğretmenlerden izole bir şekilde görev yapmak yerine etkileşimli sosyal bir sistem olan okullarda bir arada çalışırlar. Bu nedenle gerek sosyal sistemler için gerek okullar için de örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde kolektif yeterlik inancı büyük önem göstermektedir. Bandura (1993)' ya göre kolektif yeterlik kavramını okullar düzeyinde ele alarak bireysel düzeyli öğretmen yeterliğini, okullar düzeyinde incelemiştir ve kolektif yeterlik inancının okullar için önemli faktör olduğunu belirtmiştir. Goddard ve Goddard (2001, s. 17) kolektif öğretmen yeterliğini, “bir okuldaki öğretmenlerin, bir bütün olarak öğrenciler üzerinde olumlu etkiler göstermek için gerekli olan eylem aşamalarını yönetebileceklerine ve organize edebileceklerine olan inançlar” olarak tanımlamıştır. Adams ve Forsyth (2006, s. 44) “örgütsel düzeyde, kolektif yeterliğin, öğretim kadrosunun öğrenci başarısını destekleyen öğretim etkinliklerini gerçekleştirme konusundaki ortak becerilerine olan inançları yansıttığını belirtmiştir.”

Kolektif öğretmen yeterliği, öğretmenlerin tutumlarını, duygusal durumlarını, motivasyonlarını ve davranışlarını farklı biçimlerde etkileyen güçlü bir faktördür ve okul kültürünün değiştirilmesi zor olan bir bileşenini meydana getirir (Schechter ve Tschannen-Moran, 2006). Bununla birlikte kolektif yeterlik, öğretmenlerin davranışlarını, eylemlerini biçimlendiren okulun sosyal normlarını da güçlü bir biçimde etkiler (Goddard vd., 2000). Bir okuldaki kolektif öğretmen yeterliği inancı, öğretmenlerin öğrencileri nasıl eğiteceklerini, sınıf yönetimini nasıl sağlayacaklarını ve öğrencileri nasıl motive edeceklerini güçlü bir şekilde etkiler (Tschannen-Moran ve Barr, 2004). Ayrıca kolektif yeterlik inancı, öğretmenlerin öğretim sürecinde gösterdiği çabayı ve öğrenme sürecinde zorluk yaşayan öğrenciler için yeni öğretim tekniklerini deneme konusundaki kararlılıklarını da etkiler (Tschannen-Moran, Salloum, ve Goddard, 2015). Genel olarak kolektif yeterlik inançlarının, okulların davranışsal ve normatif ortamını şekillendirerek grup performansını etkilediği söylenebilir (Goddard, 2001).

Güçlü bir kolektif yeterlik inancı geliştiren okullar, paylaşılan bir sorumluluk duygusunu teşvik ederler ve bu okullarda görev yapan öğretmenler öğrencilerin başarısızlığının kaynağı olarak öğrencilerin sosyoekonomik durumunu, ırkını veya aile özelliklerini görmeyip, sorumlukları kendilerinde ararlar (Tschannen-Moran ve Barr, 2004). Kolektif yeterlik inancı güçlü olan etkili okullardaki öğretmenler, öğrenciler için zorlayıcı hedefler belirlerler ve öğrencilerin bu güç hedeflerine ulaşacağına inanırlar (Bandura, 1997), bununla birlikte yaratıcı problem çözme ve ulaşılacak istenen sonuçların kararlı bir şekilde takip edilmesini teşvik ederler (Goddard vd., 2004). Ayrıca öğrenci katılımını ve başarısını teşvik etmek için sınıf yönetimi dikkatli bir şekilde yürütürler ve sonuç olarak olumsuz davranışların gösterilme olasılığı azaldıkça akademik etkinliklere daha fazla zaman ayırırlar (Tschannen-Moran vd., 2015). Bir okulun kolektif yeterlik inancı ne kadar güçlü olursa öğretmenlerin arzulanan hedeflere ulaşmak için gerekli çaba ve sebat göstermeleri daha olasıdır. Güçlü kolektif yeterlik inancına sahip gruplar, başarısızlıkları yetersizlik olarak görmek yerine üstesinden gelmesi gereken geçici engeller olarak görürler (Goddard ve Skrla, 2006).

### **Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Bileşenleri**

Bandura'ya (1997) göre yeterlik inançları farklı eylemlilik düzeylerinde yer alsalar da hem öz yeterlik hem de kolektif yeterlik inançlarının benzer kaynakları vardır. Bu kaynaklar benzer işlevlere sahip olmakla beraber benzer süreçlerle etkilerini gösterirler. Bu bağlamda, öz yeterliğin temel bilgi kaynakları olan doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve duygusal durumlar kolektif yeterlik inancının gelişiminde önem gösteren bilgi kaynaklarıdır (Goddard, vd., 2004; Goddard vd., 2000). Bu kaynaklardan elde edilen bilgilerin bilişsel süreçler ile işlenerek yorumlanması sonucunda kolektif yeterlik inançları şekillenir. Kolektif öğretmen yeterliğinin kaynakları Şekil 1'de verilmiştir.

**Doğrudan deneyimler.** Doğrudan deneyimler, örgütlere doğrudan ve güçlü geribildirim sağladıkları için önemli bir bilgi kaynağıdır (Goddard ve Skrla, 2006) ve bu deneyimler öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının güçlenmesine veya zayıflamasına neden olabilmektedir (Cybulski vd., 2005). Bir grup olarak öğretmenler, başarıları ve başarısızlıkları deneyimler. Başarı ile sonuçlanan deneyimler öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarını güçlendirirken başarısızlıkla sonuçlanan deneyimler öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarını azaltıcı bir etki gösterir (Goddard

vd., 2000). Araştırmalarda doğrudan deneyimlere gösterge olarak okulların önceki başarıları esas alınmaktadır (Belfi, Gielen, De Fraine, Verschueren, ve Meredith, 2015; Cybulski vd., 2005; Goddard, Goddard, Sook Kim ve Miller, 2015). Ross, Hogaboam-Gray ve Gray (2004) okulların önceki başarı puanın, doğrudan deneyimlerin en iyi göstergesi olabileceğini belirtmektedir. Bandura (1993) akademik dönemin başında yapılan sınav sonuçlarının, akademik dönem sonunda yapılan kolektif ğretmen yeterliğine ilişkin ölçümleri yordadığını belirlemiştir. Goddard (2001) okulların önceki başarısının, okullar arasında ortaya çıkan kolektif ğretmen yeterliğine ilişkin varyansın %65'ini açıkladığını ve en güçlü yordayıcı olduğunu belirlemiştir.

**Dolaylı deneyimler.** ğretmenler, kolektif yeterliklerine ilişkin tek bilgi kaynağı olarak doğrudan deneyimlerine güvenmezler. Meslektaşlarının başarıları ve diğer okulların başarıları hakkındaki hikyeleri dinlerler (Goddard vd., 2000). Öğretmenler, ğrenci başarısının yüksek olduğu okullardaki öğretmenlerle görüşerek etkili olan ğretim stratejileri, yöntemleri ve etkinlikleri hakkında bilgi alarak dolaylı deneyimler kazanabilirler (Tschannen-Moran ve Barr, 2004). Dolaylı deneyimler aracılığıyla öğretmenler başarı ya da başarısızlıkları doğrudan deneyimlemezler. Başka ğretmenleri gözlemleyerek başarıya nasıl ulaştıklarını anlamaya çalışırlar ve edindiği fikirlerle ğrenci başarısını olumlu yönde geliştirebileceğine ilişkin inanç geliştirirler. Dolaylı deneyimlerin yeterlik inancını geliştirmede etkili ve başarılı olabilmesi için model alınan örneklerin bağlamsal özelliklerinin, kendi özelliklerine benzer olması gerekmektedir (Tschannen-Moran ve Barr, 2004).

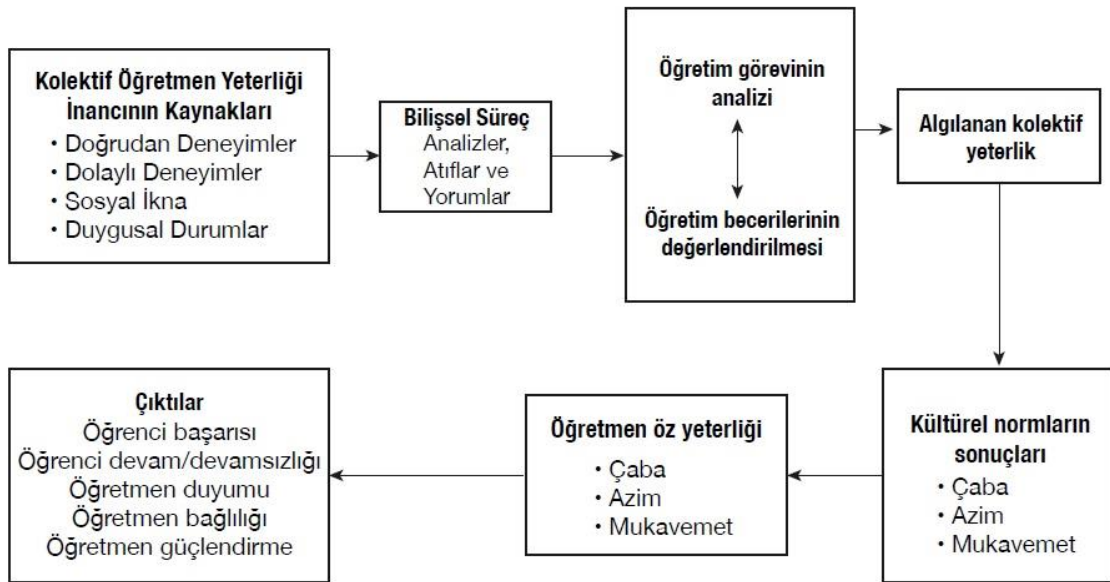
**Sosyal ikna.** ğretmenlerin amaçlara ulaşacak becerilere ve yeteneklere sahip oldukları konusunda onları ikna etmek, kolektif yeterlik inancını güçlendirmenin diğer bir yoludur (Goddard vd., 2000). Görüşmeler, alıştaylar, koçluk uygulamaları, mesleki gelişim fırsatları ve başarı hakkındaki geribildirimler, öğretmenleri harekete geçirecek etkiye sahiptir. Her ne kadar sözel ikna tek başına, kalıcı örgütsel değişim yaratmasa da başarılı modeller ve olumlu doğrudan deneyimler ile birleştiğinde öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarını şekillendirebilir (Goddard, Hoy, vd., 2004). Sosyal ikna ile elde edilen bilgilerinin etkisi, ikna eden kişinin uzmanlığına, güvenirliğine ve dürüstlüğüne bağlıdır (Bandura, 1997). Bu nedenle güçlü ve güvenilir bir lider, başarılı bir şekilde öğretmenleri yetenekleri konusunda ikna edebilirse

okullarındaki kolektif öğretmen yeterliği inancını güçlendirebilir (Goddard, Logerfo, vd., 2004).

**Duygusal durumlar.** Bireyler gibi örgütlerin de duygusal durumları vardır ve tıpkı bireyler gibi örgütler de strese ve olumsuz durumlara tepki gösterirler (Goddard vd., 2000). Grup becerilerine ilişkin güçlü inançlara sahip olan okullar, baskıyı ve krizleri tolere edebilir ve zayıflatıcı sonuçları olmadan çalışmaya devam edebilirler (Goddard, vd., 2004). Öğretmenler işlerinde desteklendiklerini, cesaretlendirildiklerini ve güçlendirildiklerini hissettikleri zaman pozitif duygular geliştirebilirler ve sonuç olarak kolektif yeterlik inançlarını güçlendirebilirler (Cybulski vd., 2005). Ayrıca öğretmenlerin akranlarından gördüğü destekler, öğretmenlerin kolektif yeterlik inançları üzerindeki olumsuz etkileri azaltabilir (Ross vd., 2004).

### Kolektif Öğretmen Yeterliği Modeli

Goddard, Hoy ve diğerleri (2004) kolektif öğretmen yeterliği inancını öğretim görevi ve öğretim becerilerinin analizine dayandırmışlar ve kolektif öğretmen yeterliği inancının gelişimini, etkilerini, çıktılarını döngüsel bir model ile ifade etmişlerdir. *Şekil 1*'de kolektif öğretmen yeterliğinin döngüsel süreç modeli yer almaktadır.



*Şekil 1.* Kolektif öğretmen yeterliğinin kaynakları, bileşenleri, çıktıları ve etkileri.

Kaynak: Goddard, R. D., Hoy, W. K. ve Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions.

*Educational Researcher*, 33(3), 3–13.

Kolektif öğretmen yeterliğinin temel bileşenleri olan öğretim görevi (teaching task) ve öğretim becerileri (teaching competence), elde edilen bilgi kaynaklarının bilişsel süreçlerden geçirilerek analiz edilmesi ve değerlendirilmesi sonucunda oluşur. Bu bileşenler kolektif yeterlik inancının gelişmesinde anahtar rol oynamaktadırlar (Goddard vd., 2000). Öğretim görevinin analizi, okulda öğretim sürecinde ortaya çıkabilecek güçlükler hakkında fikir verir yani öğretmenlerin öğretim sürecinde başarılı olmaları için neler yapmaları gerektiği konusunda çıkarımlar sağlar (Goddard vd., 2000). Kısaca “görev ne?” sorusuna yanıt verir (Cybulski vd., 2005). Bu süreç, öğrencilerin yetenekleri ve motivasyonları, öğretim materyallerinin kullanılabilirliği, öğretim kaynaklarının ve kısıtlamalarının varlığı ve okulun fiziksel yapısının uygunluğu konusunda değerlendirmeler içerir. Öğretim becerilerinin değerlendirilmesi, öğretmenlerin okullarındaki diğer öğretmenlerin öğretim görevini başarılı bir şekilde tamamlamak için gerekli becerilere, yeteneklere, uzmanlığa sahip olup olmadıkları konusundaki yargıları içerir (Goddard vd., 2000). Öğretim becerilerinin analizi, kısaca “yapabilir miyiz?” sorusuna yanıt verir (Cybulski vd., 2005). Kolektif yeterliğin temel bileşenleri incelendiğinde, görev analizi dışsal faktörlerin öğretim sürecindeki etkilerini ifade ederken, beceri analizi, öğretmenlerin beceri, yetenek gibi içsel faktörlerinin öğretim sürecindeki etkisine odaklanır.

*Şekil 1*'de yer alan model genel olarak incelendiğinde bilişsel süreçlerde işlenen bilgilerin, kolektif yeterlik inancını oluşturduğu ve kolektif öğretmen yeterliği inancının kültürel normları etkilediği söylenebilir. Kültürel normlar ise öğretmenlerin bir bütün olarak gösterdikleri çabayı, azim ve kararlılığı etkilemektedir. Sonuç olarak elde edilen başarılar, yeni bilgilerin kazanılmasını sağlamaktadır. Bu şekilde döngü devam ederek öğretmenlerin kolektif yeterlik inançları şekillenmektedir.

### **Kolektif Yeterlilik ve Kolektif Öğretmen Yeterliği İle İlgili Yapılmış Çalışmalar**

Literatür araştırması yapıldığında kolektif yeterlilik alanında yurt dışında daha çok çalışmanın bulunduğu ancak yurtiçinde ise kolektif yeterlilik alanında yapılmış çalışmaların az olduğu görülmüştür. Kolektif yeterlilik kavramının yer aldığı çalışmalar sporcular, öğretmenler ve hastalar üzerindedir. Çalışmalarda kolektif yeterlilik kavramının öz-yeterlilik içinde yer aldığı da görülmüştür. Yapılan çalışmalardan bazıları şu şekildedir;

Güneş (2014)' in yaptığı çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven ve kolektif yeterlilik algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda; ilköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlilik algıları cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kıdem, kurumdaki çalışma süresi branş ve yönetim/eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma değişkenlerine göre istatistiksel anlamda fark göstermiştir.

Kurt (2009)'un yaptığı bir çalışmada ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stillerinin öğretmenlerin öz yeterliği ve kolektif yeterliği ile ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. İşlemci liderliğin ise; öz yeterlikle doğrudan veya kolektif yeterlik üzerinden dolaylı olarak ilişkili olmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre farklılık göstermektedir. Ayrıca diğer bir sonuç, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, bununla birlikte branş değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bandura'nın (1993) öncü çalışmasından sonra Goddard ve diğerleri (2000) çok düzeyli analiz tekniklerini kullanarak kolektif öğretmen yeterliği ile öğrenci başarıları arasındaki çok düzeyli ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda, kolektif öğretmen yeterliği inancı ile hem matematik hem de okuma başarıları arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kolektif öğretmen yeterliğinin okullar arasında ortaya çıkan matematik başarılarındaki varyansın %53'ünü, okuma başarılarındaki varyansın ise %69'unu açıkladığı görülmüştür. Bandura'nın (1993) bulgularına benzer şekilde bu çalışmada da kolektif öğretmen yeterliğinin sosyoekonomik durumdan daha fazla varyans açıkladığı belirlenmiştir.

Bandura'nın (1993) çalışmasını izleyen yıllarda farklı eğitim kademelerinde yapılan araştırmalarda da kolektif öğretmen yeterliği ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğuna yönelik bulgulara ulaşılmıştır (Goddard vd., 2015; Goddard, Skrla ve Salloum, 2017). Bazı araştırmalar kolektif öğretmen yeterliğinin akademik başarı üzerinde, sosyoekonomik durum değişkeninden daha büyük etkiye sahip olduğunu ortaya koyarken (Goddard, 2001; Goddard, LoGerfo, vd., 2004), bazı araştırmalar ise sosyoekonomik durum değişkeninin akademik başarı üzerinde kolektif öğretmen yeterliğinden daha fazla etkiye sahip olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bulgular bir bütün olarak incelendiğinde, kolektif öğretmen yeterliği ile akademik

başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu, okulların kolektif yeterlik düzeyleri arttıkça akademik başarılarının da arttığı söylenebilir.

### **Etkili Okul Kavramı**

Eğitimsel etkililiğin kökleri Coleman (1966) ve Jencks (1972) tarafından yapılan, fırsat eşitliğine odaklanan çalışmalara dayanmaktadır. Birisi sosyoloji diğeri psikoloji alanından gelen bu iki çalışmada da eğitimsel faktörler tarafından açıklanan varyans açısından benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin yetenek ve aile özellikleri vb. değişkenler kontrol edildiğinde geriye kalan açıklanan öğrenci başarısı varyansı miktarı azalmaktadır. Buna karşılık, Coleman ve diğerlerinin (1966) raporuna yönelik ciddi eleştiriler getirilmiştir ve performans açısından uçlarda yer alan okulların verileri kullanılarak, bazı okulların benzer koşullarda diğerlerinden çok daha yüksek performans gösterdiği bulgusuna ulaşan araştırmalar literatüre kazandırılmıştır. Bu noktada alandaki literatürde önemli görülen ve genel olarak basında yer alan birbirine zaman olarak yakın olan iki çalışma benzer sonuçlar sağlamıştır. Bu çalışmalardan ilkinde Edmonds (1979) eğitim alanındaki uygulayıcıların; Brookover, Beady, Flood ve Schweitzer (1979) ise genel olarak eğitim alanında içinde bulunan topluluğun önemli faktörler olduğunu bulmuşlardır. Bu bulgular doğrultusunda okulların etkililiğini artırmaya yönelik projeler geliştirilmiş ve okul etkililiği üzerine çalışmalarda ciddi bir artış yaşanmıştır. Bu çalışmalar çoğunlukla eğitimin etkililiğinin bir göstergesi olarak kabul edilen eğitsel çıktılarını okul ve sınıf özellikleriyle ilişkilendiren korelasyonel çalışmalardır. Bu noktada, özellikle okul etkililiği konusunda yoğunlaşan korelasyonel çalışmaların da metodolojik açıdan eleştirildiği belirtilmelidir (Creemers, 2002).

İngiltere’de ise okul etkililiğinin incelenmesine yönelik eğilim özellikle Rutter (1979)’ın çalışmaları ile hız ve yoğunluk kazanmıştır. Bu çalışmalarda Rutter (1979), sıklıkla toplumda başarı ile doğrudan ilgili olduğu düşünülen sınıf büyüklüğü, okuldaki öğrenci sayısı, okul binasının yaşı ve büyüklüğü gibi değişkenlerin aslında bir okulun temel çıktılarını üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir. Beklentinin aksine, çıktılar üzerinde önemli etkiye sahip olan değişkenler okulda yüksek ve düşük yeteneğe sahip çocuk sayılarının dengesi, ödüllendirme sistemi, okul ortamı, çocukların sorumluluk alabilmesi için yaratılan fırsatlar, ödevlerin kullanımı, öğretmenin olumlu bir rol model olması, etkili sınıf yönetimi ve demokratik karar verme süreçlerini içeren liderlik olarak bulunmuştur. İngiliz Okul Etkililiği

Çalışmasında okula devam yüzdesi, suç işleme yüzdesi, davranış sorunları görülme yüzdesinin de okul etkililiği çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Reynolds, 1976).

1970 ve 1980'lerde devam eden Reynold'un çalışmaları okulların öğrencilerin okula yönelik tutumları, öğretmenlerin öğrencilere yönelik yaklaşımları, okul-içi organizasyonel faktörler ve okulun sağladığı kaynaklar açısından geniş çaplı gözlemlere dayanmaktadır. Bu gözlemlerin ortak çıktısı olarak, yetkili pozisyonlarda öğrencilerin yer alma sıklığı, kurumsal kontrolün esnek olması, olumlu akademik beklentiler, zorlayıcı yönetim yaklaşımının düşük düzeyde tutulması, yüksek düzeyde öğrenci katılımı, yüksek öğretmen/öğrenci oranı, belirlenen kurallara uyma konusunda daha toleranslı yaklaşıma sahip olma faktörlerinin etkili okulları ayırtıran özellikler olduğu görülmektedir. Edmonds (1979) tarafından bir okulun etkililiğini değerlendirmek üzere geliştirilen beş faktörlü model, sonra gelecek çalışmalar için bir öncül niteliğindedir ve modelin boyutları şu şekildedir;

- Güçlü eğitsel liderlik
- Öğrenci başarısına yönelik yüksek beklentiler
- Temel beceriler üzerine vurgu
- Güven ve düzene dayalı atmosfer
- Öğrenci gelişiminin sık aralıklarla izlenmesi.

Öncül çalışmaların bulgularının yanında, son 25 yıldaki çalışmalar ise metodolojik gelişmeler ve çok düzeyli istatistiksel analiz modellerinin gelişmesi, istatistiksel yazılımların da hızla artması ile okul etkililiğini odağına alan araştırmaların sayısını da hızla artırmıştır. Ayrıca, okulların etkililiğini belirlemede ve karşılaştırmalar yaparken hangi yöntemler kullanılacağına dair önemli ölçüde fikir birliğine de varılmıştır. Bu gelişmelere rağmen, okul etkililiğini belirlemede kullanılabilecek anlamlı, uygulanabilir modeller konusunda ciddi bir sınırlılık görülmektedir. Geliştirilen modeller metodolojik açıdan, yeterince kurama dayanmamakla ya da bir bütün olarak okul etkililiğini açıklamak için sınırlı sayıda faktörü dikkate almakla eleştirilmektedir (Goldstein, 2003).

Campbell, Kyriakides, Muijs ve Robinson (2003)'a göre diğer bir sorun da literatürde okul etkililiğine odaklanan çalışmaların büyük kısmı özellikle matematik ve yerel dil disiplinlerine yoğunlaşması, öğrencilerin bütüncül bir şekilde okul müfredatı kapsamında izlenmesinin ve meta-bilişsel becerilerini geliştirmek gibi çağdaş eğitimin



hedeflerinin takibinin mümkün olmamasıdır. Bunun sonucunda mevcut modeller ve yaklaşımlar, yalnızca öğrencinin bilişsel becerileri ile ilgilenmeleri ve odaklarını bu şekilde sınırlandırılmak açısından eleştirilmektedirler.

### **Etkili Okulun Özellikleri**

Etkili okulda temel ilgi öğretim olup okul müdürü öğretim lideridir. Okulun amaçları tüm personel tarafından bilinir. Açık iklime sahip okuldaki hava, öğrencinin öğrenmesine etkisi açısından önemlidir. Öğrenciler, belirlenen ve bütün öğrenciler için aynı olan asgari başarı standartlarına göre değerlendirilmektedirler. Etkili okulda öğretmen öğretebileceğine inanır. Öğretim için yapılanların ödüllendirileceğine ve değişimin yukardan aşağı doğru yapıldığına inanılır. Etkili okulda; öğrencilerin akademik başarıları üzerinde yoğunlaşma; öğrenci başarısı için yüksek beklentilere sahip olma; akademik öğrenme zamanının etkili ve etkin bir şekilde tahsisi ve kullanımı; düzenli ve destekleyici okul iklimine sahip olma; öğretmen ve öğrenciler için öğrenme imkanı sağlama ve düzenli değerlendirme programları kullanma ve sonuçları öğrencilere duyurma eylemleri vardır (Aydoğan, 1999).

Etkili okulun önemli öğelerinden biri de, temel beceri üstünlüğünün hemen hemen herkes tarafından kabul edilmesidir. Etkili okula ulaşmak için okulun mevcut kültürünün değişime uğraması, ortak amaçlar için çalışılması ve katılımlı karar mekanizmasının işletilmesi gerekmektedir (Dağlı, 2000). Etkili okullar, açık bir misyon geliştirir ve kullanırlar. Bu misyonla yönetici ve öğretmenler ortak bir amaç konusunda anlayışı paylaşır ve amacı gerçekleştirmek için istekli bir işbirliği ortaya koyarlar. Açık misyon, örgütsel etkinlikler için temel oluşturur. Örgüt üyelerini örgüte bağlar ve onları güdüler (Yıldız, 2001). Etkili okul; hakseverlik, iyilikseverlik, yüreklilik, doğruluk, ölçülülük ve hoşgörülülük olma gibi nitelikleri bireye kazandırırsa kişi kendisi, doğa ve toplumla barışık olacaktır. Etkili okulda dersler yaşamsal öğretim şeklindedir. Diğer bir deyişle, etkili okulda bilgi kazandırmak kadar anlam ve ruh kazandırmak da önemsenir (Binbaşoğlu, 2003).

Kısaca etkili okul, öğrenci merkezli, zengin akademik beklentileri olan, öğrencilerin öğrenmesini geliştiren olumlu açık bir iklime sahip, mesleki etkileşimi besleyen, yoğun hizmet içi eğitim ortamı olan, paylaşımcı liderlik yapılan, aile ve toplum katılımını sağlayan okuldur. Etkili okullarda başarı ve başarısızlık anlayışı farklıdır. İlkokuldan itibaren öğrenciler başarılı ve başarısız diye adlandırılmaktadır.

Başarı, genel olarak birey için anlamlı olan amaçların yapılmış günlük programlarla adım adım gerçekleşmesidir. Gerçek başarı, kişinin kendisini sürekli değerlendirerek ve kendisini geçerek elde ettiği başarıdır (Solmaz, 2002). Eğitim-öğretimde başarı, sınavlarda alınan sonuçlar ve mezun sayısı gibi dar ölçeklerle değil, bireyin sahip olduğu potansiyelden yeterince yararlanabilmeleri ile başarı yakalanmış olacaktır (Erdoğan, 2001). Okulun pedagojik yapısı, birimleri, sosyal durumları, olanakları, bunların kullanımı, öğrenci sayısı ve görünümündeki estetiklik, öğrencinin tutum, davranış ve başarısını etkilemektedir. Öğrencilerin birbiriyle ve öğretmenle ilişkisi, etkileşimi, öğrencilerin güdülenmesini ve eğitim-öğretim etkinliklerinin kalitesini ve öğrenci başarısını etkiler (Özsoy ve Altunal, 2001). Ayrıca öğrencilerin, eğitim-öğretim etkinliklerinin, kendileri için yararlarına inanmaları, bu çabaları benimsemeleri ve ilgiyle katılımları başarıyı etkilemektedir. Önceleri etkili okulda merkezi sınavlarda alınan akademik başarılar önemsense de daha sonraları, bir öğrencinin okula devam ettiği sürece okulun ona kazandırdığı değer ölçümleri de kullanılmıştır. Bir okulun etkililiği; farklı sınıflar, dersler, öğrenci grupları veya dönemlerde farklı düzeylerde olabilmektedir (Barış, 2002).

Öğrencilerin başarılarını, sosyo-ekonomik durumdan daha fazla okulların etkililiği belirlemektedir. Etkili okullar, beş faktör modelini uygularlar. Bu beş faktör aynı zamanda okulların etkililiğinde tekrarlanan özelliklerdir. Bunlar; güçlü öğretim liderliği, öğrenci başarısında yüksek beklenti, temel becerileri vurgulama, güvenli ve düzenli ortam ile öğrenci gelişiminin sık sık değerlendirilmesidir. Etkili okul, işlerin/her şeyin düzenli ve işbirliği içinde yapıldığı; çalışmanın anlamlı ve yaşamın önemli görüldüğü; öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalıştığı ve aynı anlayışı paylaştığı; başarıların tanındığı ve ödüllendirildiği; yüksek bir moralin bulunduğu; üst okul kademelerine fazla öğrenci gönderildiği; öğrencilerde öğrenme sevgisi, merak eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştiği; öğrencilere ahlaki değerlerin ve insanlar arası ilişkiler konusunda yeterlik kazandırıldığı söylenebilir. Etkisiz okullar, okulda yapılan iş ve işlemlerde bir karmaşıklık, verimsizlik, hoşnutsuzluğun egemen olduğu; öğrenci başarısının düşük ve devamsızlığın fazla olduğu; öğretmenin fazla mesai yapma eğiliminde olmadığı; disiplin konularında birtakım sorunların yaşandığı; kişiler arası ilişkilerde öğretmen ve yöneticiler arasında çatışmanın egemen olduğu ve ailelerin okuldan soyutlandığı söylenebilir (Şişman, 2002).

## **Etkili Okulun Bileşenleri**

Okul, okuma yazma öğretimden en yüksek düzeyde bilim eğitimi üreten ve farklı isimlerle anılan farklı kademedede eğitim ve öğretim sunan bütün sistemleri kapsayan temel sistemdir. Okullar yönetici ve öğretmenleri aracılığıyla, öğrencileri hayata ve mesleklerine hazırlamaları beklenen kurumlardır. Okulların temel hedefi eğitim-öğretimi sağlamaktır ve başlarında yöneticiler bulunur. Yöneticiler, okuldaki etkinlikleri koordine eden ve yönlendiren kişilerdir. Okullarda eğitim-öğretimin merkezinde bulunan en stratejik birim sınıftır ve sınıfın doğal yöneticisi olarak öğretmen dikkati çekmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin dışında öğrenci de okullarda bulunan önemli bir iç etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü okulların temel varlık sebebi öğrencilerdir. Programlama ve öğrenme süreci de öğrencilerin başarıya ulaşmasına yönelik olarak geliştirilir. Okulun sahip olduğu öğrenme kültürü ve iklimi ile velilerin bilgi ve görüşleri ile sağladıkları katkı da etkili bir okul ortamı oluşturmada önemli görülen etkenlerdir (Başaran, 1996).

## **Okul Yöneticisinin Liderliği**

Yönetim, bir örgütteki etkinlikleri amaçlar doğrultusunda planlama, örgütleme, eşgüdümleme ve kontrol etme çalışmalarıdır. Yönetme ise; yönetimin bu işlevlerini yerine getirmek için gerekli yetkiye sahip olma ve istenen çalışmaları yapma işlemidir. Eğitim yönetimi ise; toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü işletme, geliştirme ve çevresinde meydana gelen değişimler doğrultusunda yenileme sürecidir. Başarılı ve etkili bir yönetim sürecinin ortaya çıkarılması için yöneticinin liderliği ve liderlik özellikleri ön plana çıkmaktadır (Celep, 2004).

Liderlik, iki veya daha fazla kişiyi güç ve etkileme yoluyla yönlendirme sanatıdır. Başarılı bir liderlik ancak çevresindekileri etkilemek ile mümkün olabilir. Formal güç kaynakları ile kendisine liderlik verilen okul yöneticisi aynı zamanda informal güçlere ve kendi kişiliğinden kaynaklanan izleyicilerini etkileme gücüne sahip olmalıdır. Çalışanlarını etkileme gücüne sahip olmayan, herkes tarafından paylaşılan ortak değerler ve hedefler oluşturamayan bir okul liderinin, kendisine formal güç kaynaklarıyla verilen yetkiyle okulu yönetmesi, başarıya götürmesi ve etkili bir okul ortamı yaratması beklenen bir durum değildir. Etkili ve başarılı bir okul ortamı için en önemli öğelerden biri formal ve informal güç kaynakları ile okulu başarılı bir şekilde

yöneten bir okul müdürünün varlığı olarak görülmektedir. Etkili okul yöneticilerinin en önemli başarılarından biri hiç kuşkusuz birlikte çalıştığı kişileri öğretimi daha iyileştirmek için güdülemesidir (Çelikten, 2001).

Şişman (2002)'nin yaptığı çalışmaya göre okul müdürü, okul için gerekli olan insani, finansal ve maddi kaynakların sağlanmasında ve bu kaynaklar aracılığıyla öngörülen ürünlerin üretilmesinden, okul çalışanlarının ve öğrencilerin performansından sorumludur. Ancak okulun toplam performansı, okul içinde çalışan insanların performansına bağlıdır. Okul müdürü, okulun amaçlarının gerçekleşmesi için insanların sahip olduğu bedensel ve zihinsel güçlerin yanı sıra onların gönül güçlerini de harekete geçirmesi gereken kişi olmalıdır. Okul müdürü bütün bunların yanı sıra güçlü bir öğretimsel lider olmalıdır. Okul yöneticisinin sergilediği güçlü öğretimsel liderlik davranışları şunlardır;

- Program ve öğretimdeki öncelikli konuları belirleme,
- Okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesine kendini adanma,
- Okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için gerekli kaynakları sağlama ve kullanma yeterliliğine sahip olma,
- Öğretmenler, öğrenciler, veliler ve toplumun beklentilerini karşılayacak olumlu bir iklim oluşturma, Doğrudan öğretim politikasını geliştirici bir lider olarak; öğretmenlerle iletişim kurma, personel geliştirme etkinliklerine katılma ve bu etkinlikleri destekleme, yeni öğretim stratejilerinin kullanılmasını özendirme ve değişik öğretim materyalleri sağlama,
- Sürekli olarak öğrencileri okul başarısını artırma doğrultusunda geliştirme ve öğretmen etkililiğini sağlama,
- Uzun vadede okulun amaçlarına uygun olarak açık bir vizyon geliştirme, örgütsel amaçlarla özdeşleştiğini öğretmenlere yansıtma ve amaçlara ulaşma başarısını gösterme,
- Okulun karar verme sürecinde grupların ve ilgili birimlerin görüşlerini alma,
- Etkili materyal sağlama ve kullanma, öğretmenlerin akademik başarılarını artırmak için onlara zaman ayırma ve gerekli desteği sağlama,
- Kıt bir kaynak olarak zamanı etkili bir şekilde yönetme ve öğrenme sürecini bozucu faktörleri en aza indirerek düzen ve disiplin oluşturma.

Gerçekte formal yetkilerden güç alan bir üst olan okul müdürü, okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak öğelerin lideri olmalıdır. Çünkü okul müdürü, okuldaki diğer öğeler tarafından kabul edilip benimsendiğinde statüsünü kazanabilir (Bursalıoğlu, 2012). Şişman (2002) tarafından ifade edilen etkili okul müdürünün özellikleri şunlardır:

- Bir eğitim ve öğretim lideridir,
- Okul hakkında bir vizyon ve misyon sahibidir,
- Güçlü yazılı-sözlü iletişim ve ikna becerilerine sahiptir,
- Okulun amaç, vizyon ve misyonunun okul toplumunu oluşturan bütün üyeler tarafından paylaşılmasını sağlar,
- Okul için öncelikler belirler ve öğretmenleri karar sürecine katar,
- Öğretmenlerin performansını değerlendirir ve ödüllendirir,
- Açık okul kuralları belirler ve uygular,
- Öğrenci başarısı hakkında yüksek beklentilere sahip olup bu beklentilerini okul toplumunun bütün üyelerine iletir,
- Okul kadrosunu destekler, kadronun mesleki yönden geliştirilmesine dönük çalışmalar gerçekleştirir,
- Okul programının oluşturulmasında öğretmenlerle işbirliği içinde çalışır,
- Okul programlarının oluşturulmasında öğrencilerin beklentilerinden hareketle temel becerilerin kazandırılması üzerinde yoğunlaşır,
- Öğretim ve öğrenme için gerekli her türlü kaynakları sağlar, gerekli ortamları hazırlar,
- Okul programlarının değerlendirilmesine ve geliştirilmesine öncülük eder,
- Öğrenci gelişim ve başarısının sık değerlendirilmesini sağlar,
- Okulda ve sınıfta geçen zamanın etkili bir biçimde kullanılmasını sağlar,
- Okuldaki zamanını gözlem ve incelemeler yaparak harcar,
- Okulla ilgili her türlü bilgi ve başarının paylaşılmasını sağlar,
- Başarıların ödüllendirilmesini ve başkalarınca da tanınmasını, bilinmesini sağlar,
- Okulda işbirliğine dayalı bir çalışma ve öğrenme kültürü oluşmasına öncülük eder,
- Okulda bir takım ve topluluk ruhu gelişmesine öncülük eder,
- Okulda güvene dayalı bir okul ve öğrenme iklimi oluşmasını sağlar,

- Okulda diğerlerinin yeterliliğine inanır, güvenir, yetki devreder,
- Okul evresinin ve ailelerin okula destek ve katılımını sağlar,
- Diğerleri için iyi bir rol ve davranış modeli olur.

Davranışlar, liderler tarafından gösterildiği ve desteklendiği sürece çalışanlar üzerinde etki yaratır. Bundan dolayı okul yöneticisinin etkili bir okul ortamı oluşturmak için göstereceği davranışlar etkili okul ortamı oluşturma hususunda belirleyici rol oynayacaktır. Diğer yandan çalışanların etkili okul ortamı oluşturmak için yaptıkları eylemlerin yöneticileri tarafından desteklenmesi, onların bu eylem ve davranışları gösterme hususunda cesaretlenmelerini sağlar.

### **Etkili Okulda ğretmen**

Eğitim sistemlerinin en önemli rgt okullardır. Okulların da işlevlerini yerine getirebilmelerinin en önemli ve stratejik boyutu eğitimi aktif olarak üreten öğretmenlerdir. Özellikle ğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ile birlikte sınıf içerisinde öğrencilerin kendi deneyimleri ve düşünmeleri sonucunda kendi bilgilerini ve zihinsel modellerini oluşturmaları beklenmektedir. Bunları gerçekleştirmek için öğretmenlerin amaçları açıkça belirlemeleri ve amaçları gerçekleştirmek için sürekli bir çaba göstermeleri etkili öğretmende bulunması gereken önemli nitelikler olarak görülebilir (Can, 2013). Öğretmen, sınıf içi süreçlerin ve bu bağlamda öğretme-öğrenme sürecinin temel aktörüdür. Sınıf içerisindeki diğer etkenler ğretimi ne kadar etkilerse etkilesin sınıf içi süreçlerin doğal lideri ve en etkili öğesi öğretmendir. Öğretmen, sınıf içi öğrenmenin etkililiğinin belirleyicisi olduğu gibi etkili okul kavramının açıklanmasında da en önemli boyutlardan bir tanesidir (şişman, 2002).

Öğretmenlerin rolleri evre ve okuldaki rollerin bir bileşimi şeklinde meydana çıkar. Okulun bulunduğu çevrede meydana gelen değişmeler ve gelişmelere göre rollerini belirleyen ve bu değişim ile gelişimin farkında olan öğretmenler, okul ve sınıf içerisindeki davranışlarında okulun sahip olduğu öğrenme kültürü, öğrenme iklimi ve okulda öğrencilerden beklentilerin de farkında olmalıdırlar. Öğretmenler bütün bu etkenleri dikkate alarak sınıf içi öğretimde liderlik rolleri ile birlikte etkili bir sınıf içi ğretim sürecini ortaya çıkarabilirler (şişman, 2002);

- Eğitim-ğretim ile ilgili konularda işbirliği içerisinde alışma,
- Birlikte planlama-değerlendirme ve karara katılma,

- Mesleki açıdan sürekli gelişme çabası içerisinde olma,
- Yeni yöntemler-teknikler bulma ve uygulama çabası içinde olma,
- Üst düzeyde sorumluluk duygusuna sahip olma,
- Öğrenciler için iyi bir rol-davranış modeli olma,
- Programın amaçlarını öğrencilere açıklama,
- Öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarının farkında olma,
- Öğrencilerle ilgili yüksek beklentilere sahip olma,
- Öğrencilerin öğrenmesini sürekli izleme,
- Öğrencilerin öğrenmesine liderlik etme ve yol gösterme,
- Öğrencilerin çalışma ve ödevlerine yardımcı olma.

Özelliklerine sahip olmalıdır. Okul örgütünün birincil amacı ve ilgi odağı öğretim olgusudur ve okul öğretim için var olan bir kurumdur. Okuldaki her şey öğretime olan katkı derecesine göre değer kazanır. Okulun asıl işi olan bu öğretim, sınıf içerisinde öğretmenin yönlendirmesi ve denetimi altında öğretmen-öğrenci etkileşimi ile oluşur. Bundan dolayı öğretmenin sınıf içerisinde gösterdiği öğretimsel liderlik ve rol-model olma becerisi öğretimi etkileyen en önemli faktör olarak görülebilir (Balci, 2011).

### **Etkili Okulda Program-Öğrenme Süreci ve Öğrenci**

Etkili okul ile ilgili belirlenen özellikler, çok boyutlu ve birbirleriyle ilişkili kavramlardır. Fakat bu kavramların önemli bir kısmı sınıf içi süreçlerle ilgilidir. Sınıf içi süreçler göz önüne alındığında öğretmen, öğrenci ve eğitim programlarının birbirleriyle bir ilişki içerisinde olması beklenen bir durumdur. Okul, öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirdikleri bir çevre olup, öğrenci öğrenmesine karşı sorumluluklar taşımaktadır. Okula her çevreden, yaşam biçiminden ve farklı hazırbulunuşluk düzeyinden farklı davranış alışkanlıklarına sahip öğrenciler geldiğinden okullar homojen yapılar değildir. Ancak etkili okullarda öğrenciler arasında büyük farklılıkların ve ayrışmanın olmaması beklenmektedir (Şişman, 2002).

Bundan dolayı eğitim-öğretim programları geliştirilirken bütün öğrencilerin en uygun şekilde öğrenmelerini sağlayacak faktörler göz önünde bulundurulmalıdır. Bütün öğrencilerin öğrenebileceğine dair inançlar okul içerisinde paylaşılmalıdır ve bu inançlar okul politikalarına da yansıtılmalıdır. Okulda neyin nasıl öğretileceği sorusu eğitim programı konusunu gündeme getirmektedir (Balci, 2011). Alan yazında

eğitim programları ile ilgili tanımlar incelendiğinde, okulda öğretilen her Şey, konular listesi, çalışma programı ve materyaller seti gibi birbirinden farklı tanımların bulunduğu görülmektedir. Tanımlardaki bu farklılıkların programın kapsamı, materyal, paydaş çalıŐanlar ve bunlar arasındaki ilişkiler, mantıksal düzenleme, yaŐantılar, okul sorumluluğu, genel bilgi ve beceri gibi farklı özelliklerin göz önüne alınarak tanımlanmasından kaynaklandığı görülmektedir (Ada ve Baysal, 2012).

Planlamaya rehberlik eden amaçların belirlenmesinden sonra bu amaçları gerçekleştirmek için gerekli araçlar seçilir. Okulun amaçları çerçevesinde ortaya çıkan okul programı okulun eğitim-ğretim sürecine yol gösterir. Balcı (2011)'ya göre okulun zihinsel ve akademik yaşamı, program alanları içerisinde örgütlenmelidir. Program bir ekip çalışması içerisinde yapılmalı, veliler, öğrenciler, alan uzmanları, program geliştirme uzmanları ve eğitim teknologları bu ekipte yer almalıdır. Program planlaması; amaçlar, ğretim stratejileri, sıralanma-ardıŐıklık, süreklilik, değerlendirme ve dönüt elemanlarını içermelidir (Balcı, 2011). Etkili okullarda, bütün öğrencilere akademik ve toplumsal yaşam için gerekli olan becerilerin kazandırılması amaçlanır. Bu beceriler sosyal, yazılı, sözlü, elektronik, iletişim, vatandaşlık, bilgiye ulaşma ve bilgiyi analiz edebilme becerileri olarak sıralanabilir. Bütün bu becerilerin yanında iyi bir vatandaş olma, eleştirel düşünme ve estetik gelişim gibi becerilerin de kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu becerilerin öğrencilere optimum seviyede kazandırılması, sistematik bir Şekilde tasarlanmış olan eğitim programının sınıf ve ğrenci özelliklerine uygun olarak uygulanmasını gerektirmektedir (Şişman, 2002).

Sınıf içi ortamın en önemli öğesi sınıfı oluşturan öğrencilerdir. Öğrenciler okul ve sınıf varlığının temel n koŐuludurlar. Ierisinde ğrenci bulunmayan yapı bir beton yığınından farksızdır. Bu beton yığını anlamlı ve kutsal kılan unsur ise içerisinde; topluma faydalı, iyi birer insan olmak ve gelecek yaŐantılarını Őekillendirmek için akademik seviyelerini yükseltmeyi amaçlayan öğrencilerdir. Öğrenciler bu becerileri kazanmak için sürekli bir öğrenme ortamının içerisinde bulunmalıdırlar. ğrenme, farklı yöntem ve teknikleri olan, bireyin özellikleri, çalışma disiplini ve alışkanlıklarına göre değerlebilen bir kavramdır. Ancak bireyin kendi eylem ve uygulamalarıyla daha etkili öğreneceği düşünülmektedir. Bu durumda öğrenme, öğrencilerin içinde buldukları durum sonucunda kazandıkları deneyimler olarak tanımlanabilir (Can, 2013).



Öğrenci, öğrendikleriyle ve öğrenmek istedikleriyle okulu etkileyen etkenlerden biridir. Bundan dolayı etkili bir okuldan bahsedebilmek için okulu oluşturan öğrencilerin etkili öğrenci özellikleri göstermesi önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Etkili okulun oluşması için birçok değişkenin birlikte ve koordineli çalışması gerektiğini ve bu değişkenlerden birinin de öğrenci olduğunu belirten Ada ve Baysal (2012), etkili öğrencinin özelliklerini şu şekilde açıklamaktadırlar;

- Bilgi toplumuna hazır olacak şekilde, öğrenmeyi öğrenen bir anlayışa sahip olmak,
- Yaratıcılığını en üst düzeyde kullanmak,
- Aktif öğrenci olmak,
- Sosyal öğrenci olmak,
- Problem çözme becerisine sahip olmak,
- Eleştirel düşünme becerisine sahip olmak,
- Geleceğe ilişkin hedeflere sahip olmak,
- Kendisini objektif olarak değerlendirebilme,
- Bireysel teşebbüs gücüne sahip anlayışta olmak,
- Gelişmeye açık olmak,
- Takım çalışması ruhuna sahip olmak.

Ancak öğrencilerin bu becerileri kendi kendilerine kazanmaları beklenmemelidir. Gelişme çağında bulunmalarından dolayı aile içerisinde ve okulda, karşılaştıkları davranışlar ve öğrendikleri bilgilerin, üzerlerinde yüksek etki yaratacağı düşünülürse öğrencilerin etkili öğrenci özelliklerine sahip olmasında okul ve ailenin büyük sorumluluğu bulunmaktadır. Çünkü öğrencilerin gösterecekleri özellikler ancak karşılaştıkları ve öğrendikleri ile sınırlı olabilir.

### **Etkili Okulun Kültürü ve Öğrenme İklimi**

Paylaşılan değerler, normlar, inançlar ve sayılılar olarak kabul edilen kültür, bir okulun etkili okul olarak adlandırılmasında önemli faktörlerden biridir. Öğrenmeye dayalı güçlü bir kültüre sahip olmayan okulların etkililiğinden söz edilemez. Açık ve gizli sözleşmeler bütünü olarak görülen örgütlerde, formal sözleşmelerde çalışanlardan beklentiler, ödüller ve cezalar açık bir şekilde belirtilir. Örgüt içerisinde zamanla resmi olarak belirtilmeyen ancak informal olarak geliştirilen örgütsel varsayım kalıpları örgüt kültürünün temelini oluşturur (Balci, 2011). Okul kültürü,

okulda kabul görmüş birçok sayıltı, inanç ve değerden oluşur. Herhangi bir sınırı olmayan kültür, kendi felsefesine göre insanları yönlendiren, insan yaşamını her alanda etkileyen, her yerde hissedilen ve yaşamı şekillendiren toplumsal karakterlerdir (Döş, 2013). Bundan dolayı örgüt kültürü, örgütsel davranışın temel belirleyicisidir. Okulu oluşturan bireylerin davranışları okulun baskın kültürüne göre şekillenir. Örgüt kültürü, çalışanların örgütsel davranışlarını belirleyen yaşam biçimi olarak tanımlanabilir. Okul içerisinde gösterilecek davranışları belirleyen kültür, başarı merkezli ve öğrenmeye dayalı bir kültür ise okulda öğretmen ve öğrencilerin başarılı olmasına katkıda bulunacağından etkili bir okul ortamı meydana getirmeyi kolaylaştırır (Balci, 2011).

Etkili okul ile ilgili olarak yapılan araştırmalar, etkili okulda öğrenmeye uygun olumlu bir kültürün varlığını işaret etmektedir. Okulda olumlu bir kültür yaratılmadıkça etkili okuldaki söz etmek mümkün değildir. Okulun tarihi ve gelenekleri, çalışanların birikimleri ve karşılıklı olarak etkileşimleri sonucunda okula özgü bir kültür gelişir. Bu kültür norm, inanç, tutum, beklenti, davranış ve eğilimlerden oluşur. Etkili okulda bu kültür, eğitim ve öğretimi destekleyici nitelikte, bireysel öğrenme ve gelişme çabalarını özendiricidir (Ada ve Baysal, 2012).

Örgüt kültürünün başarı merkezli, bütünleştirici, işlevsel ve güçlü olması gerektiğini ifade eden Şişman (2002)' a göre, etkili okul kültürünün özellikleri şunlardır;

- Okulun temel değer ve sembolleri herkes tarafından paylaşılır,
- Okulda bir takım ruhu egemen olup ortaklaşa davranışlar teşvik edilir,
- Okul toplumunu oluşturan üyeler, birbiriyle dostane ilişki içindedir,
- Okulda yenilik ve değişim teşvik edilir,
- Okul kadrosu arasında karşılıklı bir yardımlaşma ve güven vardır,
- Başarılar kutlanır ve ödüllendirilir,
- Okul yöneticileri kültürel ve sembolik liderlik davranışları sergiler,
- Destekleyici bir ortam vardır.

Akan (2007), yapılan araştırmalar ışığında okul kültürü gelişmiş etkili okullarda şu özelliklerin varlığının ifade edildiğini belirtmektedir;

- Okul ve çevre arasında etkili bir iletişim sistemi vardır,
- Tüm öğrencilerin ve okul çalışanlarının mutluluk duyduğu bir ortam vardır,

- Okul kaynakları öğrenci başarısını geliştirmeye yönelik kullanılmaktadır,
- Herkesin kendisini rahatlıkla ifade edebildiği demokratik bir ortam vardır,
- Temel becerilerin geliştirilmesine odaklanılmıştır,
- Okulun başarısı okul çalışanları arasında işbirliğine dayanmaktadır,
- Başarılı öğretmenler takdir edilir ve ödüllendirilir,
- Okul çalışanları arasında sevgi, saygı ve güvene dayalı bir iletişim ortamı kurulmuştur,
- Görev yapma istek ve heyecanı üst düzeydedir,
- Değişime açık bir ortam sağlanmıştır
- Sorunlar göz ardı edilmemiştir, herkes çözüme katkı sağlamaktadır,
- Toplantılarda etkin bir düşünme ortamı oluşmuştur,
- Eğitimin kalitesini artırma konusunda uygun bir ortam vardır
- Tüm idari personel kendilerini eğitim-öğretim sürecinin bir parçası olarak görmektedir,
- Okulda toplum merkezi olabilecek sosyal etkinlikler yoğunlukta olmaktadır,
- Okul çalışanlarında mesai kavramı yoktur,
- Öğretmen ve öğrenciler okula ve yaşama ilişkin pozitif tutum içindedir,
- Okulda güvenli bir ortam vardır,
- Eğitim çalışanlarını birbirlerinin önemli günlerini kutladıkları bir ortam vardır.

Etkili bir okul ortamı için göz önünde bulundurulması gereken diğer bir özellik ise; örgüt kültürünün bir parçası ve toplumsal kültürün bir alt tabakasını oluşturan örgüt iklimidir. Balcı (2011)'ya göre üyelerin örgüt çevresine ilişkin algıları olarak tanımlanan örgüt iklimi, bir okula girildiğinde hissedilen psikolojik hava olarak da tanımlanabilir. Etkili okul ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda, örgüt ikliminin ahlak, psikolojik ortam, okulun iç çevresi ya da ortamı gibi farklı ifadelerle tanımlandığı görülmektedir. Ancak hangi ifade ile tanımlanırsa tanımlansın okulun hissedilen psikolojik havasını yansıtan bir kavramın var olduğu kabul edilen bir gerçektir.

### **Etkili Okulda Çevre ve Aileyle İlişkiler**

Aile, bireylerin doğumundan başlayıp ölümlerine kadar sürekli etkileşimde buldukları, okulları ve toplumsallaşmaya ilk başladıkları çevredir. Kişilik yapısının temel davranışları büyük ölçüde ailede elde edilir. Aile içerisinden çıkıp okul ile tanışan çocuk yeni bir dünyaya adım atmış olur. Ailelerin, çocukların nasıl bir eğitim

aldıkları, öğretmenlerin ise çocukların nasıl bir ortamdan geldikleri ile ilgili merakları okul aile ilişkilerinin temelini oluşturmaktadır. Etkili okullarda, ailelerin okulun temel misyonunu anlayıp desteklediğini ve okulun misyonunu gerçekleştirmek için okula yardımcı önemli roller oynamalarına fırsat verildiğini ifade eden Kirk ve Jones (2004)'a göre; aile ve okul arasındaki ilişki, okul ve ev arasında kurulmuş otantik bir ortaklık olmalıdır. Okul ve aile işbirliğine destek vererek öğrencinin kişisel ihtiyaçlarını belirlemede en kısa yolun aile ile birlikte çalışmak olduğu düşünülmektedir. Anne babaların çocukları en iyi tanıyan kişiler olmasından ve eğitim sürecinde okul-ev tutarlılığının gerekliliğinden, yola çıkarak, anne babaların da eğitim sürecinin etkin elemanları olarak, çocuklarının akademik, kişisel ve sosyal gelişimine katkıda bulunmaları büyük önem taşımaktadır.

Okul ve ailelerle işbirliği Türk Milli Eğitim sisteminin de temel ilkelerindedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 16. Maddesinde: "Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında işbirliği sağlanır. Bu amaçla okullarda okul-aile birlikleri kurulur." ifadesi yer almaktadır. Okullar, belli bir toplumsal çevre içinde yer alır ve bu çevre ile sürekli etkileşim içindedir. Akademik yönden yüksek başarıya sahip okulların, başarı düzeyi düşük okullardan daha fazla çevresel-ailesel destek ve katılıma sahip olduklarını yapılan araştırmalar göstermektedir (Akan, 2007).

### **Etkili Okulun Ölçülmesi**

Edmonds (1979)'ın sunduğu beş faktör modelinin Amerika Birleşmiş Devletlerindeki eğitim sektörü üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bu etkinin ön plana çıktığı alanlar özellikle liderlik ve yönetsel özelliklerdir. Buna ek olarak beş faktör modelinin geçerliğini kanıtlamak için ve başka faktörler olmadığını gösteren çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. 1985 ve sonrasında bu alanda yapılan çalışmalar, özellikle HLM (Hiyerarşik Lineer Modelleme) gibi istatistiksel analizlerin kullanım alanının genişlemesi dolayısıyla çalışma sayısı da ciddi ölçüde artmıştır.

Yenilikçi açıdan yapılan temel çalışmalardan biri Martimore, Sammons, Stoll, Lewis ve Ecob (1988) tarafından, olasılığa dayalı örnekleme süreci ile belirlenen 50 okuldaki toplam 2000 okul çağı çocuğu ile yapılan araştırmada sosyal ve akademik açıdan okullar açısından fark yaratan önemli faktörler aşağıda açıklanmıştır:

### *Yönetim tarafından amaç odaklı yaklaşım:*

Okulun ihtiyaçlarını anlamaya özen gösteren, sürece aktif olarak katılan ancak karar aşamasında gücü paylaşmaya eğilimli olan yönetim anlayışıdır. Personelin üzerinde baskı yaratan otoriter bir anlayış yerine, süreçler açısından onlara rehberlik etme ve destek olmayı içermektedir.

### *Paydaşların sürece dâhil olması:*

Eğitim politikalarının belirlenmesinde doğrudan/dolaylı olarak rol alan delegelerin, görev alanında yer alan okullarda da yönetsel süreçlerde rol alması, yönetimin olumlu yönde etki kazanmasını sağlar.

### *Öğretmenlerin sürece katılımı:*

Başarılı ve fark yaratan okullarda, öğretmenler yönetsel kararların alınmasında, müfredatın oluşturulmasında ve kendi müfredat programlarının yapılmasında rol almakta, bu süreçlere doğrudan katılmaktadır.

### *Öğretmenler arası tutarlılık:*

Personelin uzun süreli çalışması (düşük işten ayrılma oranı) ve öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutarlı davranışları etkinliği artırmaktadır.

### *Yapılandırılmış okul günleri:*

Öğrenciler, okuldaki süreleri bir şekilde yapılandırıldığında daha iyi performans göstermektedirler. Etkili okullarda çocuklardan beklenenler öğretmenler tarafından organize edilmekte ancak bu yapılandırma içinde çocukların belli bir düzeyde özgür olmaları garanti altına alınmaktadır. Sıklıkla, uzun bir görev listesi ve sınırsız sorumluluk ve özgürlük verilen öğrencilerin performanslarının olumsuz etkisi olduğu bulunmuştur.

### *Entelektüel açıdan zorlayıcı eğitim:*

Öğretmenlerin daha ilgi çekici güdüleyici bir süreci yönetmelerinin, öğrencilerin performansını artırması beklendiği bir durumdur. Bu nedenle yüksek düzey bilişsel becerileri ölçen soruların sorulması ve problem çözme becerilerini gerektiren süreçlerin işe katılması önemli görülmektedir.

### *İş merkezli ortam:*

Öğrencilerin yaptıkları işten ve içinde buldukları süreçlerden memnun oldukları, yeni görevlere başlamaya hevesli oldukları bir ortama sahip olmaları öğrenci performansını artırıcı bir role sahiptir. Bu ortamın standart özellikleri düşük ses seviyesi ve ortamdaki hareketin daha çok işle ilgili olması, nedensiz olmamasıdır.

### *Oturlar içinde sınırlandırılmış odaklanma:*

Öğretmenlerin, enerji ve odaklarının bir ya da en fazla iki konuyla sınırlandırılması öğrenci performansını artırmaktadır. Daha fazla konu söz konusu olduğunda, diğer bir ifadeyle odak konular sınırlandırılmadığında öğrenci odağı da dağılma eğilimindedir.

### *Öğrenci ve öğretmenler arasında maksimum iletişim:*

Öğrencilerin performansı, öğretmenleriyle içerik odaklı iletişim arttıkça ciddi ölçüde artmaktadır. Öğretmenler sıklıkla zamanların büyük kısmını içerik aktarmaya ayırmakta, öğrencilerle doğrudan iletişime daha az zaman ayırmaktadır. Bunun yerine, öğrencilerle tartışma ve konuşma fırsatlarını etkin şekilde kullanma, sık soru sorma ya da içerikle ilgili metinleri okumak daha etkili seçeneklerdir.

### *Bütüncül bir kayıt ve izleme sistemine sahip olma:*

Çocukların gelişimini izleme ve farklı şekillerde kaydetme yönetimin önemli sorumluluklarından biridir ve aynı zamanda öğretmenlerin planlama ve değerlendirme sürecinin de önemli bir parçasıdır.

### *Veli katılımı:*

İnformal olarak "açık-kapı" politikasına sahip olan, velilerin katılımı açısından açık ve destekleyici olan eğitim süreçleri öğrencilerin performanslarını artırıcı bir etkiye sahiptir. Böylece ebeveynler, çocuklarının evdeki eğitsel etkinliklerini izleme ve takip etmeye imkân bulmaktadır.

### *Olumlu iklim:*

Etkili bir okul, olumlu değerlere ve inançlara sahip olmayı gerektirir. Bu nedenle etkili bir okul iklimi, olumlu değişkenler ve yaklaşım gerektirir.

## Etkili Okul Modelleri

Okul etkililiğinin tanımlanmasında, yorumlanmasında ve hakkında bir yargıya varılmasında kullanılan ölçütlerin belirlenmesinde rehberlik edecek bir model olmadan okul etkililiğini saptamak mümkün olmamaktadır. Okulların etkililiklerini farklı açılardan yaklaşan pek çok model geliştirilmiştir. Ancak bir tek model ile okulların etkililiğini ölçmek, okul etkililiğini belirlemede yetersiz kalabilir. Bundan dolayı okul etkililiğinin ölçülmesinde bu modellerin ortak bir şekilde kullanılması okulları etkili olarak tanımlamada önemli sonuçların alınmasına katkı sağlayabilir.

**Amaç modeli.** Amaç modeli, belirtilen açık amaçların başarılmasına odaklanan bir modeldir. Ancak okullar karmaşık amaçları olan yapılardır ve onların amaçlarına ulaşip ulaşmadıklarını belirlemek oldukça güç olmaktadır. Bu modelin iki temel varsayımı vardır. Birincisi, karar alıcılara özel amaçlar kümesi yol gösterir. İkincisi, bu amaçlar yeterli sayıda, yeterince anlaşılır olarak tam bir katılım şeklinde tanımlanabilir (Balcı, 2011). Her iki varsayımdan da anlaşılacağı gibi amaçların açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmediği örgütsel sistemlerde, paydaşların amaçları gerçekleştirmek için katılımlarını sağlamak ve onları amaçlar doğrultusunda güdülemek zor olacaktır. Amaç modelinin uygulanabilmesi amaçların açık, ölçülebilir, sabit ve herkes tarafından aynı şekilde anlaşılıp ve yorumlanmasına bağlıdır (Şişman, 2002). Okulun amaçlarının farklı kesimler tarafından farklı değerlendirilmesi ve okullardan beklentilerin farklılık göstermesi nedeniyle amaç modelinin okullarda uygulanmasında zorluklar ortaya çıkarmaktadır.

Döş (2013)'e göre okulların etkililiğini amaç modeli çerçevesinde ölçmek için okullarda kurumsal bir hafıza oluşturulmalı ve okullar belli aralıklar ile kendi içinde, benzer yapıdaki okullar ve ideal okul olarak tanımlanabilecek okullar ile karşılaştırılmalıdır. Ancak amaçları tanımlamadaki zorluklardan dolayı bir okulu ideal okul olarak tanımlamak da oldukça zor görünmektedir. Okulların açık ve en önemli hedefi pek çok paydaş tarafından akademik başarı olarak görülmektedir. Ancak akademik başarıya odaklanmak, öğrencilerin kişilik ve karakter gelişimlerinin göz ardı edilmesine neden olabilir. Diğer taraftan bazı veliler, öğrencilerin mesleki becerilerini geliştirmelerini önemli görebilirler. Eğitimin politik ve ekonomik amaçlarına önem veren paydaşlar amaçları, politik istikrar ve ekonomik gelişme yönünden ele alabilirler. Bütün paydaşların beklentilerini aynı noktada birleştirmek mümkün

olmadığından sadece amaçların gerçekleştirilmesine odaklanarak okulun etkililiğini ölçmeyi hedefleyen bu model yetersiz kalabilir.

**Kaynak-sistem modeli.** Bütün sistemler gibi açık sistem olarak kabul edilen okullar da varlıklarını sürdürebilmek ve rekabet içerisinde kalabilmek için yeterli seviyede kaynakları çevreden almak zorundadırlar. Bu modele göre; çevrelerinde bulunan sınırlı kaynaklardan ihtiyaç duyduklarını elde etmede başarılı olan okullar etkili okul olarak adlandırılır. Bu kaynaklar aileyle ilgili kaynaklar, okul kaynakları, öğrenci kaynağı, toplumsal özellikler ve akran grupları olarak tanımlanabilir. Okulun hedeflerine ulaşmasını sağlayan ve engelleyen okul içi ve dışı etkenler bu modelde ele alınmalıdır. Bu etkenler tespit edilmeli ve geliştirilmelidir. Bundan dolayı okul ve çevre arasındaki ilişkiler bu modelde son derece önemli görülmektedir. Kaynakların elde edilmesindeki yetenek, esneklik ve çevreye uyum gibi konular üzerine odaklanan model, genel olarak ekonomik bir bakış açısıyla okullara yaklaşmakta ve harcanan paraların karşılığının alınıp alınmadığı önemli görülmektedir (Döş, 2013).

Ancak okullarda sadece girdilere odaklanması modelin zayıf yönü olarak görülmektedir. Çıktılardan daha fazla girdilere odaklanmakta olan bu modelde temel amaç olarak girdiler karşımıza çıkmaktadır. Okullar elde ettikleri kaynakları her zaman amaçlarını ve işlevlerini gerçekleştirmede kullanamayabilirler. Yani okulların girdilerindeki başarı etkililiklerini garanti etmeyebilir. Kaynak-sistem modeli, girdi ve çıktıları açık bir şekilde tanımlanmış olan sistemlerde etkililiğin ölçülmesinde oldukça etkili bir model olarak değerlendirilebilir. Ancak okul gibi karmaşık amaçları olan ve amaçlarını gerçekleştirmek için ihtiyaç duydukları girdileri farklı kaynaklardan elde etmeleri gereken sistemlerde etkililiği sadece çevreden elde edilen kaynaklarla ölçmek, sonucu belirlemek açısından oldukça zor görünmektedir.

**Süreç modeli.** Süreç modeli, okuldaki öğretimsel ve yönetsel süreçlere odaklanmaktadır. Modelde elde edilen kaynakların kapalı bir sistem olarak kabul edilen okullarda nasıl kullanıldığı ile ilgilenilmektedir. Yani bir okulun kaynakları elde etmesi yeterli değildir. Bu kaynakların okul içinde nasıl kullanıldığı, ayrıca öğretmenlerin sınıf içinde gösterdikleri öğretimsel liderlik rolleri ve kaynakları sınıf içerisinde etkili kullanabilme becerileri bu modelde oldukça önemli görülmektedir. Ancak süreçler üzerine yoğunlaşmaktan dolayı amaçların göz ardı edilebileceği düşüncesi bu modelin eksikliği olarak değerlendirilebilir. Okul ve sınıf içi süreçlerin,



okulun amaçlarına ulaşmasına sağladığı katkı göz önüne alınarak değerlendirilmelidir (Şişman, 2002).

**Doyum modeli.** Doyum modeli, okul paydaşlarının uygulamalardan sağladıkları doyuma odaklanmaktadır. Okulların iç ve dış çevrelerinde pek çok paydaşı bulunmaktadır, ancak bu paydaşların hepsini aynı oranda memnun etmek oldukça zordur. Okulun stratejik paydaşlarının beklentilerinin okulun amaçları ile örtüşmesi modelin başarısını artırır. Okulun farklı paydaşlarının beklentilerinin en üst düzeyde karşılanması okulu etkili kılmaktadır. Fakat bütün paydaşların beklentilerini yüksek düzeyde karşılamak özellikle okul gibi karmaşık ve birbiriyle çelişen amaçlara sahip olan örgütlerde çok güç olmaktadır. Okulla ilgili paydaşlar arasında öğrenciler, öğretmenler, okul yönetimi, okul yönetim kurulu, eğitimle ilgili il-ilçe merkez örgütü, aileler vb. sayılabilir. Ancak bunlar arasında daha güçlü olan paydaşların beklentileri genel olarak daha önemli görülmektedir. Ancak bu modelin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için paydaşların beklentilerinin birbirleriyle uyum içerisinde olması gerekir (Şişman, 2002).

**Etkisizlik modeli.** Etkisizlik modeli, okuldaki uygulama eksikliklerine ve yetersizliklere odaklanan bir modeldir. Okulun etkililik ölçülerinin belirlenmesi, bütün etkili okul çalışmalarında önemli bir sorun olarak görülmüştür. Bundan dolayı okulun eksik ve hatalı yönlerini tanımlamak, etkililik özelliklerini belirlemekten daha kolay görülmektedir. Bu modele göre, bir okulda etkisizlik göstergeleri ne kadar az ise bu okul ters orantılı bir şekilde etkili okul olarak tanımlanmaktadır (Can, 2013).

**Örgütsel öğrenme modeli.** Örgütsel öğrenme modeli, okuldaki öğrenme sürecine odaklanan bir modeldir. Sürekli değişim içerisinde olan bir çevrede varlıklarını sürdürmek ve rekabet avantajlarını kazanmak zorunda olan açık sistemler olarak değerlendirilen okullar, çalışanlarının sürekli öğrenmesi ve gelişme göstermesini sağlamalıdır. Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim ve öğrenime adanmış hizmet örgütleri olan okulların da örgütsel öğrenme kapasitelerini geliştirerek etkili olmaları beklenmektedir. Okulların örgütsel olarak öğrenme kapasitelerini artırması sonucu etkili okul özellikleri göstereceğini ifade eden örgütsel öğrenme modeline göre; bir okul çevreye uyum sağlamayı öğrendiği ve çevrenin geliştirilmesine katkıda bulunduğu ölçüde etkili okul olarak adlandırılır (Şişman, 2002).

**Toplam kalite yönetimi modeli.** Toplam kalite yönetimi, okulun bütün halinde kaliteyi üretmesine odaklanan bir modeldir. Toplam kalite yönetiminde nihai hedef müşteri memnuniyetini gerçekleştirmektir. Okullar, ürettikleri ürünleri sundukları bir müşteriye sahip olan örgütler değildir. Okulun bütün paydaşlarının okulda işlenen ürün olan öğrenciden farklı beklentileri bulunmaktadır. Eğitimde toplam kalite modeli, doyum, süreç ve örgütsel öğrenme modellerinin bileşimi olarak görülebilir. Toplam kalite yönetimi, okul süreçlerinin bir bütün olarak değerlendirilmesini ve sürekli gelişimini hedeflemektedir. Okullarda kalitenin temel olarak öğrenci gereksinimlerine göre tanımlanması gerektiğini belirten Bridge (2003)'e göre kalite sürekli gelişim üzerine kurulmalı, yanlışı meydana çıkarmaya değil önlemeye yönelik ve ölçülebilir olmalıdır. Lidere duyulan gereksinim diğerlerinin sorumluluklarını azaltmamalı, kalite kurum içinde tüm ilişkilere yayılmalı, sürekli değerlendirme yapılmalı, okullar öğrenci ve veliye yakın olmalı ve onların gereksinimlerini anlamaya çalışmalıdır.

### **Etkili Okul İle İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Balcı (1993)'nın geliştirmiş olduğu etkili okul ölçeği ile Türkiye' deki ilköğretim okullarının öğretmen algılarına göre okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı, öğrenciler, veliler boyutlarındaki etkililik düzeylerini ve öğretmenlerin bazı demografik özellikleri açısından etkili okul boyutlarında kendi okullarını değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Çalışmada şu sonuçlara varılmıştır;

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin düşük algılanan özellikleri daha çok öğretim liderliği ile ilgili olan özelliklerdir. Öğretmenlerin okul yöneticisi algıları yaş, branş ve öğretmenlikteki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin düşük algılanan özellikleri daha çok öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlamakla ilgili olan özelliklerdir. Öğretmenlerin etkili okul boyutlarından öğretmen boyutu algıları yaş, branş ve öğretmenlikteki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Şişman (2002) Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre etkili okul boyutlarından okul yöneticisi boyutu en etkili boyuttur. Etkililikte diğer boyutlar okul kültürü ve ortamı, öğretmen, okul programı ve eğitim öğretim süreci, öğrenci, okul çevresi ve veli boyutları olarak sıralanmaktadır. Merkezdeki okullarda etkililikteki

sıralama okul yöneticisi, öğretmen, okul çevresi ve veli, okul programı ve öğretim süreci, öğrenci, okul kültürü ve ortamı boyutları olarak değişmektedir.

Merkez dışındaki çevre okullarda etkililik okul yöneticisi, öğretmen, okul programı ve eğitim öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler ve öğrenci boyutları olarak sıralanmaktadır. Okul yöneticisi boyutu hariç öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim- öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler boyutlarında merkez okulları lehine anlamlı fark vardır.

Akan (2007)'in "Değişim Sürecinde İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri" konulu, Erzurum İlinde 155 okul yöneticisi, 616 öğretmen arasında yapmış olduğu doktora tez çalışmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır; Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin okul yöneticilerinin algı düzeyinin okul yöneticisi boyutunda "tamamen katılıyorum", öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı ve süreci, okul kültürü ve ortamı boyutunda "katılıyorum", okul çevresi ve öğrenci velileri boyutunda "kararsızım" düzeyinde olduğu görülmüştür. İlköğretim okullarının etkililiğine ilişkin okul yöneticilerinin algı düzeyinin okul yöneticisi boyutunda "tamamen katılıyorum", öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı ve süreci, okul kültürü ve ortamı boyutunda "katılıyorum", okul çevresi ve öğrenci velileri boyutunda "kararsızım" düzeyinde olduğu görülmüştür.

Aynı konuda sınıf öğretmenlerinin algı düzeyinin okul yöneticisi boyutunda "tamamen katılıyorum", öğretmen, öğrenme ortamı ve süreci, okul kültürü ve ortamı boyutunda "katılıyorum", öğrenci, okul çevresi ve öğrenci velileri boyutunda "kararsızım" düzeyinde olduğu görülmüştür. İlköğretim okullarında görev yapmakta olan okul yöneticisi ve öğretmenlerin etkili okul boyutlarına ilişkin algıları arasında öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı ve süreci, okul çevresi ve veli boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunurken, okul yöneticisi, okul kültürü ve ortamı boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Okul yöneticilerinin etkili okul boyutları algılarının cinsiyet, öğrenim durumu, branş değişkenlerine göre farklılaşmadığı, mesleki kıdem ve görev yeri değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür.

Öğretmenlerin etkili okul boyutları algılarının cinsiyet değişkenine göre okul yöneticisi, öğrenci, okul kültürü ve ortamı boyutlarında farklılaştığı belirlenmiştir. Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmen, öğrenme ortamı ve süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veli boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Branş değişkenine göre öğretmen algıları açısından etkili okul

boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır. Görev yeri değişkenine göre öğretmenlerin etkili okul algıları öğrenci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veli boyutlarında şehir merkezi ve kırsal kesimde çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın görüldüğü anlaşılmıştır. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre etkili okul algılarının okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı ve süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veli boyutlarında öğretmen algıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Ayık (2007)'in Erzurum ilinde "İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki" başlıklı, 401 okul çalışanı arasında yaptığı doktora çalışmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır; İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenler Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğini okul yöneticisi, öğretmen, okul ortamı ve eğitim süreci, öğrenci, veli yöneticileri boyutlarında "çok katılıyorum" düzeyinde değerlendirmişlerdir.

Okullardaki yönetici ve öğretmenlerin, okullarının etkililiğine ilişkin puanlarının cinsiyet değişkenine göre öğretmen, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenci, veli boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmen, öğrenci, veli boyutlarında ve etkili okul boyutlar toplamında, kıdem değişkenine göre öğretmen ve öğrenci boyutlarında, hizmet süresi değişkenine göre yönetici boyutunda, branş değişkenine göre tüm boyutlarda anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarındaki okul kültürü ile etkili okullar arasında aynı yönde pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir.

Çobanoğlu (2008)'nin 12 ilköğretim okulunda görevli olan 595 öğretmen ile yaptığı çalışmada ilköğretim okullarının etkililik düzeylerine göre, örgütsel kimliğin ve anlamlandırılmış dış imajın öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ve algılanan örgütsel kimliğin ve imajın çekiciliğinin okulların etkililik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir.

Öğretmenlerin öğretimsel sorunları danışacakları bir kaynak olma, ders planlarını inceleyerek dönüt verme, mesleki gelişimleri doğrultusunda teşvik etme gibi öğretimsel liderlik davranışlarını okul yöneticilerinin daha az sergilemesi, Okul-aile ilişkilerinde velilerin okul politikalarında yeterince aktif rol almamaları, ev ödevi politikasını çok az bilmeleri, okul kurallarına ve öğrenci başarısına ilişkin konularda yeterince sorumluluk almamalarıdır.

Çiftçi (2009)'nin İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul müdürü algılarını belirleme, etkili okul müdürünün göstermesi gereken liderlik davranışlarını saptama ve önerilerde bulunma amacıyla 318 öğretmene uyguladığı çalışmada etkili okul müdürlerinin etkileşimci ve dönüştürücü liderlik davranışı göstermesi gerektiği, öğretmenlerin otoriter liderliği istemediği sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz (2010) ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkiyi belirleme amacıyla 500 öğretmen gurubuyla yaptığı çalışmada ilköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeyleri ile etkili okul düzeyi arasında aynı yönde yüksek düzeyli ilişki bulunmuştur.

Orhan (2011) "Etkili Okul Karakteristikleri Çerçevesinde Okul Yöneticilerinin Davranışsal Özellikleri" başlıklı, 35 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 436 öğretmen ile yapmış olduğu çalışmada ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarından "öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" boyutundaki davranışları "ara sıra", diğer dört boyuttaki davranışları ise "çoğu zaman" sıklığında yerine getirdikleri belirlenmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin "öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" boyutundaki davranışları gerçekleştirme düzeyleri cinsiyet ve görev yapılan ilçeye göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Has (1998), ilköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Uygulamalarını Geliştirmelerinde Teftişin Rolü" isimli araştırmada elde edilen bulguların sonuçları özet olarak aşağıya çıkarılmıştır. 1. Müfettiş ve öğretmenler, eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yapılan teftişin, öğretmenlerin uygulamalarını geliştirmesine aritmetik ortalamaya göre orta derecede rolü olduğu görüşündedir. 2. Müfettiş ve öğretmenler, yönetim çalışmalarına yönelik yapılan teftişlerin öğretmenlerin uygulamalarının geliştirilmesine aritmetik ortalamaya göre orta derecede rolü olduğu görüşündedir. 3. Okul çevre ilişkilerine yönelik olarak yapılan teftişlerin öğretmenlerin uygulamalarını geliştirmesine aritmetik ortalamaya göre orta derecede rolü olduğu görüşündedirler.

Durmuş (2003), yaptığı araştırmada lise yöneticilerinin liderlik ve yöneticilik davranışlarına yönelik öz değerlendirme konulu çalışmasında; çeşitli değişkenlere göre yönetici ve lider davranışlarını incelemiş, yönetici ve liderlik davranışları cinsiyet, kıdem yılı, çalıştığı okullara göre farklılıklar gösterdiğini tespit etmiştir. Liderlik ,

öğretimse liderlik davranışları da değişkenlere göre farklılıklar arz ettiği sonucuna ulaşmıştır. Yöneticilerin okul başarılarını ve okul disiplini değişkenlerine göre izledikleri davranışlarında okul türlerine göre değişiklik arz ettiği sonucuna ulaşmıştır. Özel okullarda devlet okullarına göre daha manidar bir liderlik davranışları sergilendiği bu çalışma sonucunda tespit edilmiş olup; okul müdürlerinin müdür yardımcısına oranla daha fazla liderlik davranışları sergiledikleri bulunmuştur. Ayrıca bu çalışmada liderlik davranışları sergilenen okullarda okul başarısının sergilenmeyene göre daha da yükseldiği gözlemlenmiştir.

Getzel, 1952 yılında "Eğitim Yönetimi Çalışmaları İçin Psiko - Sosyolojik Çerçeve" adlı çalışmasını yayımlamıştır. Bu çalışmada Getzel'in ortaya koyduğu kuramsal modele göre bir örgütteki yönetsel davranış kurumun beklentileri ile çevresel şartlardan etkilenen bireyin kişiliği tarafından şekillendirilir. Getzel'in çalışması kendisinden sonraki araştırmacıların kullanabileceği faydalı bir yönetim kuramı geliştirmiş olması açısından önemlidir.

Halpin "Yönetsel Davranış Araştırmaları İçin Paradigma" adlı eserini yayımlamıştır. Bu paradigma, okul yöneticisinin yapacağı işleri üç değişken grubuna göre belirlediğini öne sürmüştür. Buna göre yöneticinin davranışları kişisel özelliklerle, örgüt içi veya örgüt dışı etkilerle açıklanabilir. Bu araştırmanın sonucunda Halpin ve Croft altı farklı tip örgütsel iklim tanımlamıştır. Bunlar kapalı, ataerkil, ailesel, kontrollü, otonom ve açık iklimlerdir. Bu çalışma örgütsel iklimle ilgili ilk çalışmalardan biridir ve yönetsel tarzın anlaşılabilmesi için kuvvetli bir kuramsal bağlantıdır.

İlk çalışmalar arasında sayılabilecek diğer bir önemli çalışma Hemphill, Griffiths ve Fredericks'in (1962) çalışmalarıdır. Bu çalışma zamanının en kapsamlı yönetsel tarz ve kişilik çalışmasıydı. 232 okul müdürü üzerinde yapılan bu çalışmada, okullarda normalde var olan çalışma şartlarına benzeyen faaliyetler tasarlandı. Bilişsel yetenek, bilgi, kişisel ilgiler ve değerlerle ilgili veriler de toplandı. Faaliyetlerde müdürün performansını tanımlayan sekiz faktör tanımlandı. Bunlardan dört faktörün, üstlerinin ve astlarının değerlendirmelerine göre yüksek müdür performansı ile ilişkili olduğu bulundu. Diğer dört faktörün yüksek performans değerlendirmeleri ile ters ilişkili olduğu belirlendi. Yüksek performansla aralarında pozitif korelasyon bulunan dört faktör; bilgi alış veriş, ilişkileri önemseme, tartışmalara hazırlanma ve iş miktarı iken yüksek performansla aralarında negatif korelasyon bulunan dört faktör ise; eyleme geçmeden önce tartışma, önerilere uygun

davranma, durumu analiz etme ve başkalarını yönlendirme olarak belirlendi. Bu verilere göre müdürler, verilen zamanda önemli miktarda işi başaranlar ve acil sorunları çözerken ya da gelecekle ilgili kararlar verirken planlamaya önem verenler olarak iki gruba ayrılmaktaydı. Bu çalışmanın bir sonucu olarak etkili müdürler; kararlı, çalışkan, birlikte çalıştığı arkadaşlarıyla yakın ilişkiler sürdüren ve bilgi bankası gibi çalışan kişiler olarak tanımlanmaktaydı.

Madden (1976) etkili okullarda müdürlerin daha az etkili okulların müdürlerine göre öğrenmeyi destekleyen bir atmosferin kurulmasına öncülük etmede daha başarılı olduklarını bulmuştur.

1980-1995 yılları arasında yapılan ve okul müdürünün liderlik tarzları ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarla ilgili bir literatür taraması yayımlayan Heck ve Hallinger bu araştırmaları kuramsal bir çerçeveye oturtmayı amaçlamıştır. Bunun için Pittner'in (1988) okul yöneticisinin okul ve öğrenme üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalarından faydalanan araştırmacılar bu çalışmalarını dört grupta toplamıştır.

Bunlardan birincisi, doğrudan etki modelidir ve eğitim liderinin öğrenme sonuçları üzerinde, herhangi bir ara değişken olmaksızın, etkili olduğunu öne sürmektedir. Çoğu çalışmada ara değişkenlerin etkisi istatistiksel olarak kontrol edilmemiştir. Literatürde bu tür araştırmalar oldukça yaygındır. Ancak bu yaklaşım, okul özellikleri - liderlik ilişkisi ve liderliğin doğası gibi karmaşık süreçleri incelemede basit kalmıştır. Bu araştırmalarda okul-eğitim yöneticilerinin yaptıkları etkiyi hangi süreç üzerinden yaptığı açık değildir. Ancak bu yaklaşımı benimseyen araştırmalardan bazıları veri analizinde bir ya da birden çok ön değişkeni de (öğrencilerin sosyoekonomik statüleri ya da daha önceki okul başarıları gibi) hesaba katmıştır. Birinci yaklaşıma benzer bir diğer yaklaşım da yine liderlik tarzının okul başarısı üzerindeki doğrudan etkisini inceleyen ancak bu süreçte liderin kişisel özelliklerini, okulun ve okul çevresinin etkilerini de açıklamaya çalışan araştırmalardır. Bu yaklaşım ön değişkenli doğrudan etki modeli olarak adlandırılabilir. Bu yaklaşımı benimseyen çalışmalar potansiyel olarak önemli olan çevre-liderlik ve kişisel özellikler-liderlik uygulamaları arasındaki ilişkilere ışık tutmuştur. Okul çevresinde yaşayan toplumun özellikleri, okulun büyüklüğü, öğrencilerin sosyoekonomik statüleri ve okul düzeyi (ilk, orta, lise) gibi okul özelliklerinin müdürlerin işlerine yaklaşımları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Bu yaklaşımı benimseyen araştırmalara örnek

olarak Rowan ve Denk'in 1984 yılındaki çalışması gösterilebilir. Araştırmacılar, müdür değişimi ile 6 yıllık bir süreçte öğrenci başarısını incelemişlerdir. Eğer okul müdürünün liderlik davranışı akademik performansı etkilemekte idiyse müdürün değişmesi ile akademik performansta da değişim olabilirdi. Bulgular okullar arasında sosyoekonomik statüye bağlı değişiklikler buldu. Düşük sosyoekonomik düzeydeki okullardaki öğrencilerin akademik performansında müdür değişikliğine bağlı birtakım değişiklikler olmakta idi, ancak aynı durum yüksek sosyoekonomik seviyedeki okullar için geçerli değildi.

Russel, Mazarella, White ve Maurer 1985 yılında yaptıkları çalışmada okul müdürünün liderlik tarzlarını, okul etkiliği ile ilişkilendirdiler ve müdürlerin okullarının etkililiğini arttırmak için almaları gereken önlemleri ifade eden 202 etkili davranış belirlediler. Çalışmanın amacı, bu davranışların deneysel olarak etkililiğini ya da etkisizliğini belirlemek değil, etkili okulların özellikleri ile belirli müdür davranışlarını ilişkilendirmektir. Bu davranışlardan bazıları şunlardı: öğretmen kararlarını ve ihtiyaçlarını doğrudan eylemle destekler, akademik başarıya özel ya da olağandışı önem verilmesine çalışır.



## Bölüm 3

### Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemine, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere ve uygulanaşına dair bilgilere yer verilmiştir.

#### Araştırmanın Yöntemi

Nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni altında yer alan genel tarama yönteminde ilişkisel tarama deseni ile yürütölen bu araştırmada tabakalama örnekleme yöntemi aracılığıyla Ankara ili merkez ilçe sınırları devlet ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenler ile çalışılmıştır. İlişkisel tarama modeli, Karasar (1984)'a göre geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde araştırmaya konu olan her neyse onları değiştirme ve etkileme çabası yoktur bu modelde. Amaç o şeyi doğru bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir. Asıl amaç değiştirmeye kalkmadan gözlemektir. İlişkisel tarama modelinde bilimin gözleme kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme, kontrol edilen değişmez ilişkiler üzerinde genellemelere varma vardır. Yani bilimin tasvir fonksiyonu ön plandadır (Yıldırım,1966,67).

#### Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, Ankara ili merkez sınır ilçeleri devlet ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma örnekleminin seçiminde, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Balcı'ya (2004) göre, tabakalı örnekleme yöntemiyle, evrendeki alt grupların örnekleme de temsil edilmeleri garanti altına alınmaktadır. Araştırmalarda uygun örnekleme büyüklüğünün ne olması gerektiğine ilişkin çeşitli kaynaklarda, evrenin büyüklüğüne göre seçilebilecek örnekleme büyüklükleri verilmektedir.

Araştırmada, Ankara'ya bağlı dokuz ilçenin (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) her biri, ilçe ölçütü alınarak bir tabaka olarak düşünölmüştür. Böylece, her bir ilçede yer alan okul ve öğretmen sayısının, toplam içindeki oranına göre araştırma örnekleminde Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

*Araştırma Evreninin Seçilen İlçelere Göre Dağılımı*

İLÇELER	OKUL		ÖĞRETMEN		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	Sayı	Sayı	%
Altındağ	47	0.11	932	411	1.343	0.09
Çankaya	75	0.18	1.939	539	2.478	0.16
Etimesgut	35	0.08	1.351	418	1.769	0.12
Gölbaşı	27	0.06	377	93	470	0.03
Keçiören	63	0.15	2.027	829	2.856	0.19
Mamak	60	0.14	1.290	517	1.807	0.12
Pursaklar	14	0.03	312	182	494	0.03
Sincan	45	0.11	1.398	559	1.957	0.13
Yenimahalle	52	0.12	1.480	511	1.991	0.13
Toplam	418	1.00	11.106	4.059	15.165	1.00

Bu bilgiler doğrultusunda örneklem seçiminde öncelikle, MEB İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Şubesi, İstatistik Bölümünden alınan Ankara'daki resmi ortaokulların öğretmen sayılarını gösteren '2016-2017 Öğretim Yılı Resmi Ortaokul İstatistik' bilgileri araştırma evrenini oluşturmaktadır (MEB, 2017). İlgili istatistikî bilgilere göre, 2016-2017 öğretim yılında, Ankara'nın dokuz merkez ilçesindeki resmi ortaokulların sayısı 418, bu okullarda görevli öğretmen sayısı ise 15165 olarak tespit edilmiştir. Ancak, evrenin tamamına ulaşmanın oldukça maliyetli ve zaman alıcı olmasından dolayı mevcut evrenden evreni temsil edebilme özelliğine sahip olduğu varsayılan uygun örneklem seçimi yapılmıştır.

Araştırmanın evreninde toplam 15165 ortaokul öğretmeni bulunmaktadır. Evreni temsil edeceği düşünülen örneklem büyüklüğü %95 güven aralığında; yani  $\alpha = 0.05$ 'lik bir standart sapma esas alınarak hesaplanmıştır.

Örneklemedeki öğretmen sayılarının ilçelere göre orantısal dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

*Araştırma Evreninin Seçilen Merkez İlçelere Göre Dağılımı*

Merkez İlçeler	Öğretmen Sayısı (Evren)	Yüzde (%)	Öğretmen sayısı (Örneklem)
Altındağ	1343	8.85	45
Çankaya	2478	16.34	80
Etimesgut	1769	11.66	60
Gölbaşı	470	3.09	15
Keçiören	2856	18.83	95
Mamak	1807	11.90	60
Pursaklar	494	3.25	15
Sincan	1957	12.90	65
Yenimahalle	1991	13.12	65
Toplam	15165	100.0	500

Tablo 2’de de görüleceği gibi Ankara ilinin 25 merkez ilçesinden Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçeleri çalışmaya dâhil edilmiş ve çalışmanın evreni, bu ilçelerde görev yapmakta olan ortaokul öğretmenleri ön planda tutularak dokuz alt tabakaya ayrılmıştır. Evren içindeki ağırlıklarına göre örneklemin dağılımı belirlenmiştir. Örneğin; bu ilçeler arasında Altındağ’da görev alan 1343 ortaokul öğretmeni, 15165 kişilik evrenin %8,85’ine karşılık gelmektedir. Bu orana göre yapılan hesaplamalar sonucunda Altındağ ilçesinde örnekleme dâhil edilecek olan öğretmen sayısı 45 olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde Çankaya’da 2478, Etimesgut’ta 1769, Gölbaşı’nda 470, Keçiören’de 2856, Mamak’ta 1807, Pursaklar’da 494, Sincan’da 1957 ve Yenimahalle’de 1991 öğretmen görev almaktadır. Bu öğretmen sayılarının evrende karşılığı olan yüzdelik dilimlerine göre yapılan hesaplama sonucunda örnekleme dahil edilecek öğretmen sayıları sırasıyla Çankaya’da 80, Etimesgut’ta 60, Gölbaşı’nda 15, Keçiören’de 95, Mamak’ta 60, Pursaklar’da 15, Sincan’da 65 ve

Yenimahalle’de 65 olarak belirlenmiştir. Hesaplamalar sonucunda toplamda 500 öğretmene ulaşılması planlanmış ve veri toplama araçları ilçelerdeki resmi ortaokullara dağıtılmıştır.

İlçelere göre ulaşılması hedeflenen öğretmen sayıları ile bu ilçelerden veri analizi için uygun geri dönen veri toplama aracı sayıları Tablo 3’ te sunulmuştur.

Tablo 3

*Veri Toplama Araçlarının Merkez İlçelere Göre Geri Dönüş Sayıları ve Oranları*

Merkez İlçeler	Öğretmen sayısı (Örnekleme)	Geri Dönen Veri Toplama Araç Sayısı	Geri Dönen Veri Toplama Araç Yüzdesi (%)
Altındağ	45	46	8.85
Çankaya	80	60	16.34
Etimesgut	60	46	11.66
Gölbaşı	15	0	0
Keçiören	95	112	18.83
Mamak	60	21	11.90
Pursaklar	15	14	3.25
Sincan	65	26	12.90
Yenimahalle	65	31	13.12
Toplam	500	356	100,0

Belirlenen örneklem sayıları ile yaklaşık 500 adet veri toplama aracı merkez ilçelerdeki ilgili ortaokullara dağıtılmıştır. Tablo 3’te görüldüğü gibi ilçelerden geri dönen veri toplama araçlarından 356’sı veri analizi için uygun bulunmuş ve araştırma bu veri toplama araçları üzerinden yürütülmüştür.

**Katılımcılara ilişkin Demografik Bilgiler**

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet, eğitim düzeyi, okuldaki hizmet süresi ve öğretmenlikte geçirilen hizmet süresi değişkenlerinin dağılımına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

### **Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları**

Tablo 4' te araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 4

#### *Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları*

Cinsiyet	Frekans	Yüzde %
Kadın	85	23.9
Erkek	271	76.1
Toplam	356	100.0

Araştırmaya katılan toplam 356 ortaokul öğretmenin 85'ini (%23.9) kadın, 271'ini (%76.1) erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Bu bilgiye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun erkek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **Katılımcıların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları**

Tablo 5'te araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerin eğitim düzeyine göre dağılımlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 5

#### *Katılımcıların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları*

Eğitim Düzeyi	Frekans	Yüzde %
Lisans	322	90.4
Lisansüstü	34	9.6
Toplam	356	100.0

Tablo 5'te görülebileceği gibi araştırmaya katılan 356 öğretmenin 322'si (%90.4) lisans mezunu, 34'ü (%9.6) ise lisansüstü eğitimini tamamlamış öğretmen olduğu gözlemlenmiştir.

## **Katılımcıların Buldukları Okullardaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Dağılımları**

Tablo 6'da araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerin buldukları okullardaki hizmet süresi değişkenine göre dağılımlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 6

### *Katılımcıların Buldukları Okullardaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Dağılımları*

Okul Hizmet Süresi ( $\bar{X} \pm S \rightarrow 5.21 \pm 4.75$ (yıl) )	Frekans	Yüzde %
1-5 yıl	247	69.4
6-10 yıl	68	19.1
11-15 yıl	25	7.0
16 yıl ve üzeri	16	4.5
Toplam	356	100.0

Tablo 6'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan 356 katılımcının 247'si (%69.4) 1-5 yıl, 68'i (%19.1) 6-10 yıl, 25'i (%7.0) 11-15 yıl, 16'sı (%4.5) buldukları okullarda 16 yıl ve üzeri görev yapan ortaokul öğretmenlerinden oluştuğu ve ortalama sürenin  $5.21 \pm 4.75$  (yıl) olduğu tespit edilmiştir.

## **Katılımcıların Öğretmenlikte Geçirdiği Hizmet Süresi Değişkenine Göre Dağılımları**

Tablo 7'de araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinde geçirdiği hizmet süresi değişkenine göre dağılımlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 7

*Katılımcıların Öğretmenlikte Geçirdiği Hizmet Süresi Değişkenine Göre Dağılımları*

Okul Hizmet Süresi ( $\bar{X} \pm S \rightarrow 14.71 \pm 8.25$ (yıl) )	Frekans	Yüzde %
1-10 yıl	120	33,7
11-20 yıl	149	41,9
21 yıl ve üzeri	87	24,4
Toplam	356	100,0

Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 356 katılımcının 120’si (%33.7) mesleklerinde 1-10 yıl, 149’u (%41.9) mesleklerinde 11-20 yıl, 87’si (%24.4) mesleklerinde 21 yıl ve üzeri görev yapan ortaokul öğretmenlerinden oluştuğu ve ortalama sürenin  $14.71 \pm 8.25$  (yıl) olduğu tespit edilmiştir.

**Veri Toplama Süreci**

Bu araştırmada kullanılacak ölçeklerin öğretmenlere uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu’na başvuru yapılmış ve resmi yazışma prosedürü doğrultusunda gerekli izinler alınarak anketin uygulanma sürecine geçilmiştir(Ek E ve Ek D).

Araştırma için gerekli olan verilerin toplanması amacıyla ölçeklerin kullanımı için yazarlar ile görüşülerek ve kaynak gösterilmesi koşuluyla kullanım için gerekli izinler alınmıştır (Ek C ve Ek Ç). İzinleri alınan ölçeklere kişisel bilgi formu eklenerek veri toplama aracı uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Verilerin toplanması 2017-2018 eğitim öğretim yılında başlanmıştır. Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan ortaokullara gidilerek veri toplama aracı, bu okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanması sağlanılmıştır. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenler gönüllülük esasına göre seçilmiş ve herhangi bir kimlik belgesi istenilmemiştir.

**Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır.

**Birinci bölüm:** Katılımcılara ait demografik bilgilerin bulunduğu dört maddeden oluşan kişisel bilgi formu

**İkinci bölüm:** Balcı (2002) tarafından geliştirilen, 5'li Likert tipinde hazırlanmış, 63 madde ve beş alt boyuttan oluşan "Etkili Okul Anketi"

**Üçüncü bölüm:** Tschannen-Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilen Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan 5'li Likert tipinde hazırlanmış, 12 madde ve iki alt boyuttan oluşan "Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği"

### **Kişisel Bilgi Formu**

Kişisel bilgi formu, araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin cinsiyet, mevcut okuldaki hizmet süresi, öğretmenlikte geçirilen hizmet süresi ve eğitim düzeyi gibi demografik bilgilerini edinmek amacıyla hazırlanan formdur.

### **Etkili Okul Ölçeği**

Araştırmada, resmi (devlet) ortaokullarda görev alan öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okulları etkili okul özelliklerine göre betimlemeleri için Balcı (2002) tarafından geliştirilen "Etkili Okul Anketi" kullanılmıştır. "Etkili Okul Anketi" 5'li Likert türünde hazırlanmış 63 madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Anketteki boyutlar itibarıyla madde sayısı, okul yöneticisi (12), öğretmenler (17), okul ortamı (22), öğrenciler (6), veliler (6) olmak üzere toplam 63 olarak belirlenmiştir.

Balcı (2002), geliştirmiş olduğu ankette alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Anketin ikinci bölümde yer alan "Okul Yöneticisi" boyutuna ait Cronbach Alpha katsayısı ( $\alpha$ ) .94 olarak hesaplanmıştır. Anketin bu boyutundaki ifadelerin madde toplam korelasyon katsayısı Tablo 8'de görüldüğü gibi .69 ile .81 arasında değişim göstermektedir.



Tablo 8

*Etkili Okul Anketin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler*

Alt Boyutlar	Maddeler	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları	Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı ( $\alpha$ )
Okul Yöneticisi	EO 1_1	.710	.94
	EO 1_2	.738	
	EO 1_3	.756	
	EO 1_4	.693	
	EO 1_5	.797	
	EO 1_6	.816	
	EO 1_7	.806	
	EO 1_8	.710	
	EO 1_9	.744	
	EO 1_10	.747	
	EO 1_11	.719	
	EO 1_12	.794	

Anketin ikinci boyutu olan “Öğretmenler” boyutuna ait Cronbach Alpha katsayısı ( $\alpha$ ) .95 olarak hesaplanmıştır. Anketin bu boyutundaki ifadelerin madde toplam korelasyon katsayısı Tablo 9’da görüldüğü gibi .55 ile .80 arasında değişim göstermektedir.

Tablo 9

*Etkili Okul Anketin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler*

Alt Boyutlar	Maddeler	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları	Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı ( $\alpha$ )
Öğretmenler	EO 2_1	.735	.95
	EO 2_2	.774	
	EO 2_3	.744	
	EO 2_4	.792	
	EO 2_5	.770	
	EO 2_6	.769	
	EO 2_7	.720	
	EO 2_8	.565	
	EO 2_9	.652	
	EO 2_10	.717	
	EO 2_11	.695	
	EO 2_12	.552	
	EO 2_13	.674	
	EO 2_14	.775	
	EO 2_15	.773	
	EO 2_16	.804	
	EO 2_17	.747	

Anketin üçüncü boyutu olan “Okul Ortamı” boyutuna ait Cronbach Alpha katsayısı ( $\alpha$ ) .96 olarak hesaplanmıştır. Anketin bu boyutundaki ifadelerin madde toplam korelasyon katsayısı Tablo 10’ da görüldüğü gibi .52 ile .83 arasında değişim göstermektedir.

Tablo 10

*Etkili Okul Anketin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler*

Alt Boyutlar	Maddeler	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları	Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı ( $\alpha$ )
Okul Ortamı	EO 3_1	.810	.96
	EO 3_2	.728	
	EO 3_3	.792	
	EO 3_4	.799	
	EO 3_5	.800	
	EO 3_6	.782	
	EO 3_7	.709	
	EO 3_8	.642	
	EO 3_9	.564	
	EO 3_10	.521	
	EO 3_11	.763	
	EO 3_12	.675	
	EO 3_13	.796	
	EO3_14	.812	
	EO 3_15	.817	
	EO 3_16	.806	
	EO 3_17	.829	
	EO 3_18	.700	
	EO 3_19	.750	
	EO 3_20	.826	
	EO 3_21	.830	
	EO 3_22	.728	

Anketin dördüncü boyutu olan “Öğrenciler” boyutuna ait Cronbach Alpha katsayısı ( $\alpha$ ) .89 olarak hesaplanmıştır. Anketin bu boyutundaki ifadelerin madde toplam korelasyon katsayısı Tablo 11’de görüldüğü gibi .68 ile .75 arasında değişim göstermektedir.

Tablo 11

*Etkili Okul Anketin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler*

Alt Boyutlar	Maddeler	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları	Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı ( $\alpha$ )
Öğrenciler	EO 4_1	.722	.89
	EO 4_2	.751	
	EO 4_3	.686	
	EO 4_4	.743	
	EO 4_5	.690	
	EO 4_6	.743	

Anketin beşinci boyutu olan “Veliler” boyutuna ait Cronbach Alpha katsayısı ( $\alpha$ ) .93 olarak hesaplanmıştır. Anketin bu boyutundaki ifadelerin madde toplam korelasyon katsayısı Tablo 12’de görüldüğü gibi .76 ile .82 arasında değişim göstermektedir.

Tablo 12

*Etkili Okul Anketin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler*

Alt Boyutlar	Maddeler	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları	Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı ( $\alpha$ )
Veliler	EO 5_1	.804	.93
	EO 5_2	.826	
	EO 5_3	.775	
	EO 5_4	.765	
	EO 5_5	.818	
	EO 5_6	.807	

Araştırmaya katılan bireylerden her bir ifadeyle ilgili olarak (1) Hiç katılmıyorum, (2) Az katılıyorum, (3) Orta derecede katılıyorum, (4) Çok katılıyorum ve (5) Tam katılıyorum seçeneklerinden kendileri için uygun olanı işaretlemeleri istenmiştir. Etkili Okul anketine ilişkin alt boyutları oluşturan maddelere verilen cevapların oldukça güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

## Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği

Öğretmenlerin bir bütün olarak öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olabileceklerine yönelik inançlarını belirlemeyi amaçlayan ölçme aracı ile öğretmenlerin bireysel yeterliklerine ilişkin inançlarını belirlemek yerine kolektif yeterliklerine ilişkin inançlarını belirlemek amacıyla Tschannen-Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilen Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği” 12 maddeli 5’li Likert türü ölçek kullanılmıştır.

Geliştirilen ölçek 2013-2014 eğitim öğretim yılında Malatya ili merkez ilçedeki ilk ve ortaokullarda görev yapan 202 öğretmene uygulanmıştır. Öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik alt boyutunda altı madde (1, 2, 5, 6, 9, 11) ve öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik alt boyutunda altı madde (3, 4, 7, 8, 10, 12) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır.

Erdoğan ve Dönmez (2015)’in, geliştirmiş olduğu ölçekte alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Anketin üçüncü bölümde yer alan “Öğretim Stratejileri” boyutuna ait Cronbach Alpha katsayısı ( $\alpha$ ) .91 olarak hesaplanmıştır. Anketin bu boyutundaki ifadelerin madde toplam korelasyon katsayısı Tablo 13’te görüldüğü gibi .73 ile .79 arasında değişim göstermektedir.

Tablo 13

### *Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler*

Alt Boyutlar	Maddeler	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları	Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı ( $\alpha$ )
Öğretim Stratejileri	KOY_1	.759	.91
	KOY_2	.794	
	KOY_5	.769	
	KOY_6	.734	
	KOY_9	.744	
	KOY_11	.757	

Ölçeğin ikinci boyutu olan “Öğrenci Disiplini” boyutuna ait Cronbach Alpha katsayısı ( $\alpha$ ) .89 olarak hesaplanmıştır. Anketin bu boyutundaki ifadelerin madde toplam korelasyon katsayısı Tablo 14’te görüldüğü gibi .75 ile .85 arasında değişim göstermektedir.

Tablo 14

*Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler*

Alt Boyutlar	Maddeler	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları	Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı ( $\alpha$ )
Öğrenci Disiplini	KOY_3	.661	.89
	KOY_4	.705	
	KOY_7	.734	
	KOY_8	.735	
	KOY_10	.726	
	KOY_12	.734	

Araştırmaya katılan bireylerden her bir ifadeyle ilgili olarak (1) Hiç katılmıyorum, (2) Az katılıyorum, (3) Orta derecede katılıyorum, (4) Çok katılıyorum ve (5) Tam katılıyorum seçeneklerinden kendileri için uygun olanı işaretlemeleri istenmiştir. Kolektif Öğretmen Yeterliği ölçeğine ilişkin alt boyutları oluşturan maddelere verilen cevapların oldukça güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

**Veri Toplama Araçlarının Güvenirliği**

Araştırma kapsamında her bir ölçeğe ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları tekrar hesaplanmış ve Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

*Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları*

	Değişken (N=356)	Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı ( $\alpha$ )	Madde Sayısı
Alt boyutlar	Etkili okul anketi	.98	63
	Okul yöneticisi	.94	12
	Öğretmenler	.95	17
	Okul	.96	22
	Öğrenciler	.89	6
	Veliler	.93	6
Alt Boyutlar	Kolektif öğretmen yeterliliği ölçeği	.94	12
	Öğretim stratejileri	.91	6
	Öğrenci disiplini	.89	6

Tablo 15'te de görüldüğü gibi araştırmada kullanılan ölçeklere ait hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları Etkili Okul Anketi için .98, alt boyutları için sırasıyla .94, .95, .96, .89 ve .93 olarak belirlenmiştir. Aynı şekilde katsayılar Kolektif Öğretmen Yeterliği ölçeği içinde hesaplanmış ve tamamına ilişkin güvenirlik katsayısı .94, alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayıları sırasıyla .91 ve .89 olarak belirlenmiştir. Büyüköztürk (2011)'e göre bir ölçeğin güvenilir olabilmesi için güvenirlik katsayıları .70 ve üzeri olması gerekmektedir. Belirtilen bu açıklayıcı fikir göz önünde bulundurularak her iki ölçeğin de bu araştırma için oldukça güvenilir ölçekler olduğuna karar verilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin parametrik ya da non-parametrik yöntemlerden hangisi ile analiz edileceğini belirleyebilmek için verilerin basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerlerine bakılmıştır. Etkili Okul Anketi ile Kolektif Öğretmen Yeterliği ölçeği için çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 16'da belirlenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013)'in çalışmalarında -1.5 ile 1.5 arasında basıklık ve çarpıklık değerlerine sahip olan verilerin normal dağıldığı varsayımına dayanarak verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 16

#### *Etkili Okul Anketi ile Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği Basıklık ve Çarpıklık Analizlerine İlişkin Değerler*

Değişken (N=356)	Çarpıklık	Basıklık
Etkili okul anketi		
Okul yöneticisi	-0.419	-0.256
Öğretmenler	-0.356	0.101
Okul	-0.261	-0.390
Öğrenciler	-0.248	0.022
Veliler	-0.215	-0.553
Kolektif öğretmen yeterliliği ölçeği		
Öğretim stratejileri	-0.634	1.385
Öğrenci disiplini	-0.559	1.251

Araştırma verilerinin istatistiksel analizlerinde SPSS (IBM SPSS Statistics 20) adlı paket program kullanılarak yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ölçekleri puanlamak amacıyla, katılımcıların ölçeğe verdikleri "tam katılıyorum" yanıtı için

5, “çok katılıyorum” yanıtı için 4, “orta derecede katılıyorum” yanıtı için 3, “az katılıyorum” yanıtı için 2 ve “hiç katılmıyorum” yanıtı için ise 1 puan verilmiştir. Alt ölçeklerde yer alan seçeneklerin sınırları ve verilen ağırlıkları Tablo 17’de şu şekilde belirlenmiştir (Balcı, 2002, 220).

Tablo 17

*Alt Ölçeklerde Yer Alan Seçeneklerin Sınırları ve Ağırlıkları*

Verilen Ağırlık	Seçenek	Sınırı
1	Hiç Katılmıyorum	1.00 - 1.79
2	Az Katılıyorum	1.80 - 2.59
3	Orta Derecede Katılıyorum	2.60 - 3.39
4	Çok Katılıyorum	3.40 - 5.00
5	Tam Katılıyorum	4.20 - 5.00

Bulguların yorumlanmasında frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde değerleri ve tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda değişkenler arasında farklılık olup olmadığının incelenmesinde; iki alt grubu bulunan değişkenler için bağımsız örneklem t testi, üç ya da daha fazla alt grubu bulunan değişkenler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılarak çözümlenmiştir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile ortaya çıkan istatistiksel olarak anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için ise Post Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Yapılan analizlerde  $\alpha=.05$  anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.



## Bölüm 4

### Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde verilerin analizlerinden elde edilen bulgulara göre kolektif öğretmen yeterliği ve etkili okul alt boyutlarına göre incelenmiş ve demografik değişkenlerin çalışmada yer alan kavramlar üzerindeki etkisi incelenmiş ve tartışılmıştır.

#### **Ortaokul Öğretmenlerin Kolektif Öğretmen Yeterliğine İlişkin Görüşleri**

Ortaokul öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterlik ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 18’de sunulmaktadır.

Tablo 18

*Ortaokul Öğretmenlerin Kolektif Öğretmen Yeterlik Düzeylerinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri*

Boyutlar	Ortalama	Standart Sapma
Öğretim Stratejileri	3.57	.67
Öğrenci Disiplini	3.64	.65
Genel Toplam	3.60	.63

Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterlikleri ( $\bar{x}=3.60$ ) yüksek düzeydedir. Katılımcıların kolektif öğretmen yeterlik düzeyleri boyutları açısından karşılaştırma yapıldığında en yüksek düzeyin öğrenci disiplini ( $\bar{x}=3.64$ ) boyutunda ortaya çıktığı ve bunu öğretim stratejileri ( $\bar{x}=3.57$ ) boyutunun takip ettiği görülmektedir. Buna göre katılımcılar öğrenci disiplini boyutunda “yüksek”, öğretim stratejileri boyutunda ise “orta” düzeyde kolektif öğretmen yeterliği algısına sahiptir. Bu bulgular doğrultusunda Uğurlu, Beycioğlu, Abdurrezzak (2018)’a göre öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada kolektif öğretmen yeterliği öğretim stratejileri algıları ile öğrenci disiplini algıları alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bunun yanında Goddard ve Goddard (2001)’in yaptığı araştırmada da benzerlik göstermektedir. Kolektif öğretmen etkisinin olduğu okullarda, öğretmen etkililiği daha yüksektir. Bir bakıma okulların öğretmen özelliklerini belirleyen önemli bir etken, onların sahip oldukları kolektif etkidir.

Katılımcıların kolektif öğretmen yeterliğinin öğretim stratejileri ve öğrenci disiplini alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin her ölçek maddesine ait frekans ve yüzde dağılım değerleri Tablo 19’da sunulmaktadır.

Tablo 19

*Ortaokul Öğretmenlerin Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılım Değerleri*

Değişken (N=356)	Hiç Katılmıyorum		Az Katılmıyorum		Orta Düzeyde Katılmıyorum		Çok Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kolektif Öğretmen Yeterliliği Ölçeği										
1. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin anlamlı (yaşama dönük, işlevsel, vb.) bir şekilde öğrenmelerini ne kadar sağlayabilirler?	6	1.7	16	4.5	134	37.6	168	47.2	32	9.0
2. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencileri okuldaki çalışmalarında (ders içi ve ders dışı etkinliklerde) başarılı olabileceklerine ne kadar inandırabilir?	5	1.4	14	3.9	113	31.8	188	52.8	36	10.1
3. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerden bekledikleri uygun davranışları ne kadar açık ifade edebilirler?	3	0.7	14	3.9	76	21.3	200	56.2	63	17.7
4. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrenmeyi destekleyen kuralları ve düzenlemeleri ne kadar oluşturabilirler?	2	0.6	18	5.1	103	28.9	192	53.9	41	11.5
5. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin karmaşık ve zor konuları tam olarak öğrenmelerine ne kadar yardımcı olabilirler?	7	2.0	18	5.1	115	32.2	175	49.2	41	11.5
6. Okulunuzdaki öğretmenler, ders konularının derinlemesine kavranmasını ne kadar sağlayabilirler?	3	0.7	17	4.9	123	34.6	172	48.3	41	11.5
7. Okulunuzdaki öğretmenler, istenmeyen (öğretmene karşı gelen, zıtlaşan vb.) davranışlarda bulunan öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirler?	6	1.7	30	8.4	145	40.7	146	41.0	29	8.2
8. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin olumsuz (söz almandan konuşma, diğer öğrencilerin öğrenmelerini engelleme, kopya çekme vb. ) davranışlarını ne kadar kontrol edebilirler?	2	0.6	29	8.1	125	35.1	170	47.8	30	8.4
9. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirler?	5	1.4	34	9.6	142	39.9	144	40.4	31	8.7
10. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin okul kurallarına uymalarını ne kadar iyi sağlayabilirler?	5	1.4	33	9.3	143	40.2	145	40.7	30	8.4
11. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesini ne kadar sağlayabilirler?	6	1.7	31	8.7	136	38.2	156	43.8	27	7.6
12. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin okuldayken kendilerini güvende hissetmelerini ne kadar sağlayabilirler?	5	1.4	14	3.9	95	26.7	170	47.8	72	20.2

Tablo 19 incelendiğinde araştırmaya konu olan ortaokul öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliliği ölçeğine vermiş olduğu cevaplar hakkında; 168 öğretmenin (%47.2) “1. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin anlamlı (yaşama dönük, işlevsel, vb.) bir şekilde öğrenmelerini ne kadar sağlayabilirler?”, 188’inin (%52.8) “2. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencileri okuldaki çalışmalarında (ders içi ve ders dışı etkinliklerde) başarılı olabileceklerine ne kadar inandırabilir?”, 200’ünün (%56.2) “3. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerden bekledikleri uygun davranışları ne kadar açık ifade edebilirler?”, 192’sinin (%53.9) “4. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrenmeyi destekleyen kuralları ve düzenlemeleri ne kadar oluşturabilirler?”, 175’inin (%49.2) “5. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin karmaşık ve zor konuları tam olarak öğrenmelerine ne kadar yardımcı olabilirler?”, 172’sinin (%48.3) “6. Okulunuzdaki öğretmenler, ders konularının derinlemesine kavranmasını ne kadar sağlayabilirler?”, 146’sının (%41.0) “7. Okulunuzdaki öğretmenler, istenmeyen (öğretmene karşı gelen, zıtlaşan vb.) davranışlarda bulunan öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirler?”, 170’inin (%47.8) “8. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin olumsuz (söz almandan konuşma, diğer öğrencilerin öğrenmelerini engelleme, kopya çekme vb. ) davranışlarını ne kadar kontrol edebilirler?”, 144’inin (%40.4) “9. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirler?”, 145’inin (%40.7) “10. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin okul kurallarına uymalarını ne kadar iyi sağlayabilirler?”, 156’sının (%43.8) “11. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesini ne kadar sağlayabilirler?” ve 170’inin (%47.8) “12. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin okuldaki kendilerini güvende hissetmelerini ne kadar sağlayabilirler?” görüşlerine çok katıldığı belirlenmiştir.

Katılımcıların kolektif öğretmen yeterlik ölçeğine ilişkin görüşlerin tamamına bakıldığında ( $\bar{x}=3.60$ ) çok katıldığı görüşünü benimseyerek yüksek düzeyde kolektif öğretmen yeterlik algısına sahip oldukları gözlemlenmiştir.

### **Ortaokul Öğretmenlerin Kolektif Öğretmen Yeterliliğine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi**

Ortaokul öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliliğine ilişkin görüşlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, meslekteki hizmet yılları ve kurumdaki hizmet yılları değişkenlerine göre incelenmiştir.

Katılımcıların kolektif öğretmen yeterlik düzeylerinin cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenlerinin analizi bağımsız örneklem t testi ile yapılmıştır. Tablo 20'de ortaokul öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tablo 20

*Ortaokul Öğretmenlerinin Kolektif Öğretmen Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları*

Alt Boyut	Alt Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Sd.	t	p
Öğretim Stratejisi	Erkek	85	3.66	.58	354	1.435	.152
	Kadın	271	3.54	.69			
Öğrenci Disiplini	Erkek	85	3.78	.58	354	2.279	.023*
	Kadın	271	3.59	.66			
Toplam Kolektif Öğretmen Yeterliği	Erkek	85	3.72	.55	354	1.925	.055
	Kadın	271	3.57	.65			

\* $p < .05$

Tablo 20'de belirtildiği gibi ortaokul öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliği düzeyleri, *öğretim stratejileri* ( $t_{(354)} = 1.435$ ,  $p > .05$ ), alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliği düzeyleri *öğrenci disiplini* ( $t_{(354)} = 2.279$ ,  $p < .05$ ) alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. *Öğrenci disiplini* boyutundaki anlamlı farklılık incelendiğinde erkek öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3.78$ ), kadın öğretmenlere ( $\bar{x} = 3.59$ ) göre ortalamalarının daha yüksek çıktığı görülmüştür.

Ortaokul öğretmenlerinin toplam kolektif öğretmen yeterliği düzeyleri cinsiyet ( $t_{(354)} = 1.925$ ,  $p > .05$ ) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kolektif öğretmen yeterliğinin benzer düzeyde ilişki olduğu incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{x} = 3.72$ ), standart sapması ( $S = .55$ ) ve kadın öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{x} = 3.57$ ), standart sapması ( $S = .65$ ) olarak belirlenmiştir. Duman, Göçen ve Duran'ın (2013) farklı

örneklemeler üzerinde yaptıkları çalışmada ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre herhangi bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Tablo 21’de ortaokul öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterlik düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 21

*Ortaokul Öğretmenlerinin Kolektif Öğretmen Yeterlik Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre T Testi Sonuçları*

Alt Boyut	Alt Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Sd.	t	p
Öğretim Stratejisi	Lisans	322	3.55	.68	354	-1.253	.220
	Lisansüstü	34	3.71	.57			
Öğrenci Disiplini	Lisans	322	3.62	.64	354	-1.400	.779
	Lisansüstü	34	3.78	.65			
Toplam Kolektif Öğretmen Yeterliği	Lisans	322	3.59	.63	354	-1.379	.531
	Lisansüstü	34	3.75	.58			

Tablo 21’de görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliği düzeyleri, *öğretim stratejileri* ( $t_{(354)} = -1.253$ ,  $p > .05$ ), *öğrenci disiplini* ( $t_{(354)} = -1.400$ ,  $p > .05$ ) ve toplam kolektif öğretmen yeterliği düzeyleri ( $t_{(354)} = -1.379$ ,  $p > .05$ ) alt boyutlarıyla birlikte eğitim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ortaokul öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak benzer düzeyde bir ilişki olduğu incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{x} = 3.59$ ), standart sapması ( $S = .63$ ) ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{x} = 3.75$ ), standart sapması ( $S = .58$ ) olarak belirlenmiştir.

Ortaokul öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin görüşlerinin meslekteki hizmet yılı ve çalıştığı kurumdaki hizmet yılı değişkenlerine göre farklılaşma durumunun incelenmesi ANOVA testi ile yapılmıştır. Tablo 22’de

ortaokul öğretmenlerinin meslekteki hizmet yılı değişkenine göre kolektif öğretmen yeterlilik düzeylerindeki farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 22

*Ortaokul Öğretmenlerinin Kolektif Öğretmen Yeterlik Düzeylerinin Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları*

Alt Boyut	Alt Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	Sd.	F	p
Öğretim Stratejisi	1-5 yıl	247	3.54	.72	3-352	2.33	.074
	6-10 yıl	68	3.67	.57			
	11-15 yıl	25	3.36	.36			
	16 yıl ve üzeri	16	3.85	.50			
	Toplam	356	3.57	.67			
Öğrenci Disiplini	1-5 yıl	247	3.65	.69	3-352	1.81	.144
	6-10 yıl	68	3.64	.59			
	11-15 yıl	25	3.39	.32			
	16 yıl ve üzeri	16	3.85	.53			
	Toplam	356	3.64	.65			
Toplam Kolektif Öğretmen Yeterliği	1-5 yıl	247	3.59	.68	3-352	2.05	.106
	6-10 yıl	68	3.65	.55			
	11-15 yıl	25	3.38	.31			
	16 yıl ve üzeri	16	3.85	.50			
	Toplam	356	3.60	.63			

Tablo 22'de incelenebileceği gibi araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin, kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin görüşleri meslekteki hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(3-352)}=2.05, p>.05$ ). Benzer şekilde kolektif öğretmen yeterliğinin *öğretim stratejisi* ( $F_{(3-352)}=2.33, p>.05$ ) ve *öğrenci disiplini* ( $F_{(3-352)}=1.81, p>.05$ ) alt boyutları da meslekteki hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.

Tablo 23'te ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları kurumdaki hizmet yılı değişkenine göre kolektif öğretmen yeterlilik düzeylerindeki farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 23

*Ortaokul Öğretmenlerinin Kolektif Öğretmen Yeterlik Düzeylerinin Çalıştıkları Kurumdaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları*

Alt Boyut	Alt Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	Sd.	F	p
Öğretim Stratejileri	1-10 yıl	120	3.45	.72	2-353	3.45	.033*
	11-20 yıl	149	3.60	.60			
	21 yıl ve üzeri	87	3.69	.68			
	Toplam	356	3.57	.67			
Öğrenci Disiplini	1-10 yıl	120	3.54	.68	2-353	2.19	.113
	11-20 yıl	149	3.67	.58			
	21 yıl ve üzeri	87	3.72	.69			
	Toplam	356	3.64	.65			
Toplam Kolektif Öğretmen Yeterliği	1-10 yıl	120	3.49	.67	2-353	3.02	.050
	11-20 yıl	149	3.63	.56			
	21 yıl ve üzeri	87	3.70	.67			
	Toplam	356	3.60	.63			

\* $p < .05$

Tablo 23 'te incelenebileceği gibi araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin, toplam kolektif öğretmen yeterliği ( $F_{(2-353)}=3.02$ ,  $p > .05$ ) ve öğrenci disiplini ( $F_{(2-353)}=2.19$ ,  $p > .05$ ) alt boyutunda çalıştıkları kurumdaki hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. Ortaokul öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliği düzeyleri *öğretim stratejisi* ( $F_{(2-353)}=3.45$ ,  $p < .05$ ) alt boyutunda kurumdaki hizmet yılı değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. *Öğretim stratejisi* alt boyutundaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak üzere yapılan *Scheffe* testinin sonuçlarına göre kurumda *1-10 hizmet yılı* grubu ile *21 yıl ve üzeri* hizmet yılı arasında *21 yıl ve üzeri* hizmet yılı lehine istatistiksel olarak ( $p < .05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durumda *1-10 yıl* sürede görev yapan öğretmenlerin *öğretim stratejileri* kolektif yeterliği, *21 yıl ve üzeri* sürede görev yapan öğretmenlerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## Ortaokul Öğretmenlerinin Etkili Okula İlişkin Görüşleri

Ortaokul öğretmenlerin Etkili Okul ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 24’te sunulmaktadır.

Tablo 24

### *Ortaokul Öğretmenlerin Etkili Okul Düzeylerinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri*

Boyutlar	Ortalama	Standart Sapma
Okul Yöneticisi	3.55	.83
Öğretmen	3.77	.63
Okul	3.57	.74
Öğrenci	3.20	.81
Veli	3.12	.98
Genel Toplam	3.54	.65

Tablo 24 incelendiğinde araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerin toplam etkili okul yeterlikleri ( $\bar{x}=3.54$ ) yüksek düzeydedir. Katılımcıların etkili okul düzeyleri alt boyutlar bakımından karşılaştırıldığında en yüksek düzeyin öğretmenler ( $\bar{x}=3.77$ ) boyutunda ortaya çıktığı ve bunu sırasıyla okul ( $\bar{x}=3.57$ ), okul yöneticisi ( $\bar{x}=3.55$ ), öğrenci ( $\bar{x}=3.20$ ) ve veli ( $\bar{x}=3.12$ ) boyutunun takip ettiği görülmektedir. Buna göre katılımcılar öğretmen alt boyutunda “yüksek”, veli alt boyutunda ise “orta” düzeyde etkili okul algısına sahiptir. Bu bulgular doğrultusunda Etkili okulun *veli* boyutuna ( $\bar{x}=3.12$ ) bakıldığında araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin görüşlerinin “orta derece katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu sonuçlar, Balcı’nın (1993) “Türkiye”de İlköğretim Okullarının Etkililiği”, Şişman’ın(1996), “Etkili Okul Yönetimi, İlkokullarda Bir Araştırma”, Baştepe’nin (2002) “Normal ve Taşımali Eğitim Yapan Okullardaki Yönetici, Öğretmen ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okullarının Etkililik Algıları” ve Yaralı’nın (2002) “İlköğretim Kurumlarının Etkili Okulun Veliler Boyutundaki Özellikleri Sahip Olma Düzeyleri” konulu çalışmalarında elde ettikleri bulguların destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Bu bulgular, çalışmanın yapıldığı okullarda, okul aile işbirliğinin olması gereken düzeyde olmadığı sonucuna ulaştırmaktadır.



Katılımcıların etkili okula ilişkin bulguların *okul yöneticisi, öğretmen, okul, öğrenci* ve *veli* alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin her bir ölçek maddesine ait frekans ve yüzde dağılım değerleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 25

*Ortaokul Öğretmenlerin Etkili Okul Anketinin Okul Yöneticisi Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılım Değerleri*

Değişken (N=356)	Hiç katılmıyorum		Az katılmıyorum		Orta derece katılmıyorum		Çok katılmıyorum		Tam katılmıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Bu okulda okul yöneticisi;	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Eğitim ve öğretim etkinliklerini önem sırasına dizer, planlar ve uygulamaya koyar.	7	2.0	21	5.9	114	32.0	144	40.4	70	19.7
2. Öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar.	6	1.7	15	4.2	89	25.0	161	45.2	85	23.9
3. Öğretim programlarını koordine eder.	3	0.8	22	6.2	104	29.2	153	43.0	74	20.8
4. Öğretmen ve öğrencilerden eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara ulaştırır.	7	2.0	33	9.3	110	30.9	141	39.6	65	18.3
5. Personelin okula bağlanmasını sağlar.	26	7.3	43	12.1	105	29.4	122	34.3	60	16.9
6. Öğretmenlerin ilgilerine eğilir, onlara destek verir.	25	7.0	46	12.9	107	30.1	121	34.0	57	16.0
7. Sınıflarda olup bitenleri (ne tür kitap ya da materyal okutulmakta, öğrencilere materyaller nasıl ulaştırılmakta vs.) sınıfları bizzat ziyaret ederek bilir.	24	6.7	56	15.7	103	28.9	119	33.4	54	15.3
8. Sıkça okulun her tarafında görülür.	14	3.9	31	8.7	83	23.4	120	33.7	108	30.3
9. Sürekli öğrenci ile temas halindedir.	15	4.2	40	11.2	89	25.0	132	37.1	80	22.5
10. Okulda kuralları korumada katı ancak adildir.	20	5.5	48	13.5	112	31.5	112	31.5	64	18.0
11. Öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder.	31	8.7	64	18.0	115	32.3	104	29.2	42	11.8
12. Başkalarına eşit şekilde ve bireyler olarak ilgi gösterir.	22	6.2	43	12.1	93	26.1	126	35.4	72	20.2

Araştırmaya konu olan öğretmenlerden okullarındaki *okul yöneticisi* hakkında; 144'ünün (%40.4) "1. Eğitim ve öğretim etkinliklerini önem sırasına dizer, planlar ve uygulamaya koyar.", 161'inin (%45.2) "2. Öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar.", 153'ünün (%43.0) "3. Öğretim programlarını koordine eder." görüşlerine çok katıldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin 141'inin (%39.6) "4. Öğretmen ve öğrencilerden eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara ulaştırır.", 122'sinin (%34.3) "5. Personelin okula bağlanmasını sağlar.", 121'inin (%34.0) "6. Öğretmenlerin ilgilerine eğilir, onlara destek verir." görüşlerine çok katıldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin 119'unun

(%33.4) “7. Sınıflarda olup bitenleri (ne tür kitap ya da materyal okutulmakta, öğrencilere materyaller nasıl ulaştırılmakta vs.) sınıfları bizzat ziyaret ederek bilir.”, 120’sinin (%33.7) “8. Sıkça okulun her tarafında görülür.”, 132’sinin (%37.1) “9. Sürekli öğrenci ile temas halindedir.” görüşlerine çok katıldıkları belirlenmiştir. 112’şer kişinin (%31.5) “10. Okulda kuralları korumada katı ancak adildir.” görüşlerine hem orta derecede hem de çok düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. 115 öğretmenin (%32.3) “11. Öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder.” görüşüne orta derecede ve 126 öğretmenin (%35.4) “12. Başkalarına eşit şekilde ve bireyler olarak ilgi gösterir.” görüşüne çok katıldığı belirlenmiştir.

Katılımcıların etkili okul anketinin *okul yöneticisi* alt boyutuna ilişkin görüşlerin tamamına bakıldığında ortalama ( $\bar{x}=3.55$ ) çok katıldığı görüşünü benimseyerek yüksek düzeyde okul etkililiği algısına sahip oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 26

*Ortaokul Öğretmenlerin Etkili Okul Anketinin Öğretmen Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılım Değerleri*

Değişken (N=356)	Hiç Katılmıyorum		Az katılmıyorum		Orta derece katılmıyorum		Çok katılmıyorum		Tam katılmıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Bu okulda öğretmenler;										
1. Okulun hedef ve amaçları ile öğretimden neler beklendiği konusunda anlaşmaya varmışlardır.	3	0.8	24	6.8	98	27.6	160	44.9	71	19.9
2. Öğrenme amaçlarına uygun öğretim stratejileri (teknikleri, yöntemleri) seçerler.	1	0.3	22	6.2	79	22.2	186	52.2	68	19.1
3. Sınıfta düzenli ve disiplinli bir ortam sağlarlar.	2	0.6	14	3.9	94	26.4	176	49.4	70	19.7
4. Sınıfta açık ve mantıklı ilişki kurallarını pekiştirirler.	2	0.6	13	3.7	87	24.4	183	51.4	71	19.9
5. Öğretimde doğrudan öğretim yaklaşımını (yani öğrencinin doğrudan öğrenme görevleri ile uğraşmayı, doğrudan öğrenci ile ilgilenmeyi) uygularlar.	3	0.8	11	3.1	72	20.2	195	54.8	75	21.1
6. Her derste ulaşılmaya istenen amaçları ve bunlara ulaştırıcı etkinlikleri açıkça gösterirler.	1	0.33	18	5.1	79	22.2	187	52.5	71	19.9
7. Öğrencilerin bir konuyu öğrenmesine çok zaman ayırırlar.	4	1.1	18	5.1	108	30.3	158	44.4	68	19.1
8. Öğrencilere sıkça ve yönlendirilmiş ev ödevi verirler.	5	1.5	36	10.1	125	35.1	140	39.3	50	14.0
9. Tüm öğrencilerin öğretilebileceğine inanırlar.	8	2.2	38	10.7	130	36.5	123	34.6	57	16.0
10. Öğrencilerin zayıf oldukları konu ve alanlarda ısrar etmeyerek, onların yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlarlar.	8	2.2	34	9.6	126	35.4	140	39.3	48	13.5
11. Yavaş öğrenen öğrencilere ilave ilgi gösterirler.	2	0.6	43	12.1	95	26.7	155	43.5	61	17.1
12. Kendi branşlarında öğretmenlik yaparlar.	4	1.1	12	3.4	53	14.9	152	42.7	135	37.9
13. Aynı sınıfları okutan diğer öğretmenler tarafından okutulan derslerin içeriğine aşinadırlar.	7	2.0	21	5.9	96	27.0	163	45.7	69	19.4
14. Öğrencilerin bir konudaki ihtiyaçlarını teşhis ederek öğretime ilişkilendirirler.	4	1.2	17	4.8	98	27.5	187	52.5	50	14.0
15. Etkinlikleri (faaliyet) birbirlerine dayandırır.	3	0.8	18	5.2	87	24.4	193	54.2	55	15.4
16. Öğrenci çalışmalarını yakından izleyip sonucu bildirirler.	2	0.6	19	5.2	85	23.9	180	50.6	70	19.7
17. Esnek öğretim stilleri (pekiştirme, ödev verme, ödev düzeltme vs.) uygularlar.	2	0.6	11	3.1	95	26.7	176	49.4	72	20.2

Öğretmenlerin okullarındaki *öğretmenler* hakkında; 160'ının (%44.9) "1. Okulun hedef ve amaçları ile öğretimden neler beklendiği konusunda anlaşmaya varmışlardır.", 186'sının (%52.2) "2. Öğrenme amaçlarına uygun öğretim stratejileri (teknikleri, yöntemleri) seçerler.", 176'sının (%49.4) "3. Sınıfta düzenli ve disiplinli bir ortam sağlarlar." görüşüne çok katıldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerden 183'ünün (%51.4) "4. Sınıfta açık ve mantıklı ilişki kurallarını pekiştirirler.", 195'inin (%54.8) "5. Öğretimde doğrudan öğretim yaklaşımını (yani öğrencinin doğrudan öğrenme görevleri ile uğraşmayı, doğrudan öğrenci ile ilgilenmeyi) uygularlar.", 187'sinin

(%52.5) “6. Her derste ulaşılması istenen amaçları ve bunlara ulaştırıcı etkinlikleri açıkça gösterirler.” görüşüne çok katıldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerden 158’inin (%44.4) “7. Öğrencilerin bir konuyu öğrenmesine çok zaman ayırırlar.”, 140’ının (%39.3) “8. Öğrencilere sıkça ve yönlendirilmiş ev ödevi verirler.”, 140’ının (%39.3) “10. Öğrencilerin zayıf oldukları konu ve alanlarda ısrar etmeyerek, onların yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlarlar.” görüşlerine çok katıldıkları belirlenmiştir. 130 öğretmenin (%36,5) “9. Tüm öğrencilerin öğretilebileceğine inanırlar” görüşüne orta derecede katıldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerden 155’inin (%43.5) “11. Yavaş öğrenen öğrencilere ilave ilgi gösterirler.”, 152’sinin (%42.7) “12. Kendi branşlarında öğretmenlik yaparlar.”, 163’ünün (%45.7) “13. Aynı sınıfları okutan diğer öğretmenler tarafından okutulan derslerin içeriğine aşınadırlar.” görüşüne çok katıldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerden 187’sinin (%52.5) “14. Öğrencilerin bir konudaki ihtiyaçlarını teşhis ederek öğretime ilişkilendirirler.”, 193’ünün (%54.2) “15. Etkinlikleri (faaliyet) birbirlerine dayandırır.”, 180’inin (%50.6) “16. Öğrenci çalışmalarını yakından izleyip sonucu bildirirler.” görüşlerine çok katıldıkları belirlenmiştir. 176 öğretmenin (%49,4) “17. Esnek öğretim stilleri (pekiştirme, ödev verme, ödev düzeltme vs.) uygularlar.” görüşüne çok katıldığı belirlenmiştir.

Katılımcıların etkili okul anketinin *öğretmen* alt boyutuna ilişkin görüşlerin tamamına bakıldığında ortalama ( $\bar{x}=3.77$ ) çok katıldığı görüşünü benimseyerek yüksek düzeyde okul etkililiği algısına sahip oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 27

*Ortaokul Öğretmenlerin Etkili Okul Anketinin Okul Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılım Değerleri*

Değişken (N=356)	Hiç Katılmıyorum		Az katılmıyorum		Orta derece katılmıyorum		Çok katılmıyorum		Tam katılmıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Bu okulda;										
1. Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında uyum ve işbirliği vardır.	11	3.2	36	10.1	119	33.4	129	36.2	61	17.1
2. Başarılı olanlar her zaman ödüllendirilir.	13	3.7	44	12.4	117	32.9	121	34.0	61	17.0
3. Yaratıcı düşünenler teşvik görür.	10	2.8	46	12.9	103	28.9	140	39.3	57	16.1
4. Değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kültür (norm, beklenti, inanç, uygulama ve davranışlar bütünü) vardır.	6	1.7	57	16.0	114	32.0	131	36.8	48	13.5
5. Yönetici, öğretmen ve öğrenciler temel ilişki kurallarına inanırlar.	9	2.5	34	9.6	119	33.4	136	38.2	58	16.3
6. Yönetici ve öğretmenler öğrencilere ilgi duyarlar, öğrenciler de bunun farkındadır.	4	1.1	25	7.0	113	31.7	149	41.9	65	18.3
7. Başarılı öğrenciler okul toplumuna açıkça ilan edilir, toplum önünde onurlandırılır.	4	1.1	17	4.8	73	20.5	145	40.7	117	32.9
8. Öğrenci gelişimi test, yazılı ve sözlü sınavlarla izlenir anında öğrenciye başarısı hakkında bilgi verilir.	2	0.6	13	3.7	83	23.2	152	42.7	106	29.8
9. Öğrencilere sorumluluk almaları için (nöbet, disiplin paneli üyeliği, yol yönetimi gibi) fırsat verilir.	10	2.8	28	7.9	77	21.6	135	37.9	106	29.8
10. Küçük sınıflarda küçük gruplarla ders yapılır.	51	14.3	68	19.1	101	28.4	96	27.0	40	11.2
11. Sınıftaki öğretim diğer öğrenme imkanları ile tamamlanır.	12	3.4	40	11.2	100	28.1	157	44.1	47	13.2
12. Eğitim araç ve gereçleri hayli zengindir.	34	9.6	58	16.2	121	34.0	109	30.6	34	9.6
13. Öğretmen ve yöneticiler okulun disiplin politikası konusunda yakın bir anlayış içindedir.	20	5.6	49	13.8	113	31.8	129	36.2	45	12.6
14. Tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır.	25	7.1	45	12.6	114	32.0	119	33.4	53	14.9
15. Paylaşılmış yönetim ve programlama anlayışı hakimdir.	10	2.8	40	11.2	126	35.4	134	37.6	46	13.0
16. Eğitim ve öğretim için olumlu bir ortam vardır.	10	2.8	32	9.0	107	30.1	146	41.0	61	17.1
17. Tüm örgüt ve yönetim düzenlemeleri sınıftaki öğretimi kolaylaştırıcı niteliktedir.	5	1.4	48	13.5	126	35.4	129	36.2	48	13.5
18. Sınıfta dersler kesintiye uğramadan yapılır.	10	2.8	24	6.8	94	26.4	146	41.0	82	23.0
19. Öğretmenlerin etkili kullanımı vardır.	2	0.6	22	6.2	93	26.0	175	49.2	64	18.0
20. İşbirliğine dönük davranışı pekiştirir.	4	1.1	23	6.5	110	30.9	164	46.1	55	15.4
21. Bireysel çabayı özendirir.	9	2.4	23	6.5	100	28.1	164	46.1	60	16.9
22. Her bir konunun neden öğretildiğinin çocuklara açıklanmasını vurgular.	1	0.3	25	7.0	100	28.1	167	46.9	63	17.7

Öğretmenlerin çalıştıkları okulları hakkında; 129'unun (%36.2) "1. Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında uyum ve işbirliği vardır.", 121'inin (%34.0) "2. Başarılı olanlar her zaman ödüllendirilir.", 140'ının (%39.3) "3. Yaratıcı düşünenler teşvik görür." görüşlerine çok katıldıkları

belirlenmiştir. 131 öğretmenin (%36.8) “4. Değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kültür (norm, beklenti, inanç, uygulama ve davranışlar bütünü) vardır.”, 136’sının (%38.2) “5. Yönetici, öğretmen ve öğrenciler temel ilişki kurallarına inanırlar.”, 149’unun (%41.9) “6. Yönetici ve öğretmenler öğrencilere ilgi duyarlar, öğrenciler de bunun farkındadır.” görüşlerine çok katıldıkları belirlenmiştir. 145 öğretmenin (%40.7) “7. Başarılı öğrenciler okul toplumuna açıkça ilan edilir, toplum önünde onurlandırılır.”, 152’sinin (%42.7) “8. Öğrenci gelişimi test, yazılı ve sözlü sınavlarla izlenir anında öğrenciye başarısı hakkında bilgi verilir.”, 135’inin (%37.9) “9. Öğrencilere sorumluluk almaları için (nöbet, disiplin paneli üyeliği, yol yönetimi gibi) fırsat verilir.” görüşlerine çok katıldıkları belirlenmiştir. 101 öğretmenin (%28.4) “10. Küçük sınıflarda küçük gruplarla ders yapılır.” ve 121 öğretmenin (%34.0) “12. Eğitim araç ve gereçleri hayli zengindir.” görüşlerine orta derece katıldıkları belirlenmiştir. 157 öğretmenin (%44.1) “11. Sınıftaki öğretim diğer öğrenme imkanları ile tamamlanır.”, 129’unun (%36.2) “13. Öğretmen ve yöneticiler okulun disiplin politikası konusunda yakın bir anlayış içindedir.”, 119’unun (%33.4) “14. Tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır.” görüşüne çok katıldıkları belirlenmiştir. 134 öğretmenin (%37.6) “15. Paylaşılmış yönetim ve programlama anlayışı hâkimdir.”, 146’sının (%41.0) “16. Eğitim ve öğretim için olumlu bir ortam vardır.”, 129’unun (%36.2) “17. Tüm örgüt ve yönetim düzenlemeleri sınıftaki öğretimi kolaylaştırıcı niteliktedir.” görüşlerine çok katıldıkları belirlenmiştir. 146 öğretmenin (%41.0) “18. Sınıfta dersler kesintiye uğramadan yapılır.”, 175’inin (%49.2) “19. Öğretmenlerin etkili kullanımı vardır.”, 164’ünün (%46.1) “20. İşbirliğine dönük davranışı pekiştirir.” görüşlerine çok katıldıkları belirlenmiştir. 164 öğretmenin (%46.1) “21. Bireysel çabayı özendirir.” ve 167 öğretmenin (%46.9) “22. Her bir konunun neden öğretildiğinin çocuklara açıklanmasını vurgular.” görüşlerine çok katıldıkları belirlenmiştir.

Katılımcıların etkili okul anketinin *okul* alt boyutuna ilişkin görüşlerin tamamına bakıldığında ortalama ( $\bar{x}=3.57$ ) çok katıldığı görüşünü benimseyerek yüksek düzeyde okul etkililiği algısına sahip oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 28

*Ortaokul Öğretmenlerin Etkili Okul Anketinin Öğrenci ve Veli Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılım Değerleri*

Değişken (N=356)	Hiç Katılmıyorum		Az katılıyorum		Orta derecede katılıyorum		Çok katılıyorum		Tam katılıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Bu okulda öğrenciler;										
1. Kendilerinden neler beklendiğini bilirler.	19	5.3	53	14.9	133	37.4	116	32.6	35	9.8
2. Kendi başlarına okuma, sınıf ve okul kütüphanelerini kullanmaları için özendirilirler.	22	6.2	44	12.4	119	33.4	121	34.0	50	14.0
3. Bazı okul işlerinden sorumlu tutulurlar.	19	5.3	47	13.2	131	36.8	121	34.0	38	10.7
4. Sık ve sistemli olarak değerlendirilirler.	14	3.9	44	12.4	128	36.0	129	36.2	41	11.5
5. Birbirleri için öğretmenlik yaparlar.	35	9.8	98	27.5	141	39.6	70	19.7	12	3.4
6. Öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayırırlar.	22	6.2	73	20.5	138	38.8	100	28.0	23	6.5
Bu okulda öğrenci velileri;										
1. Okulun etkinliklerine destek verip katılırlar.	40	11.3	66	18.5	119	33.4	107	30.1	24	6.7
2. Okul yönetimi ile iyi bir ilişki ve etkileşim içindedirler.	36	10.1	71	19.9	114	32.0	107	30.1	28	7.9
3. Günlük olarak okulu ziyaret edebilirler.	31	8.7	69	19.4	89	25.0	113	31.7	54	15.2
4. Öğrencilerin sorularını öğretmen ve yöneticilerle tartışabilirler.	23	6.4	63	17.7	89	25.0	122	34.3	59	16.6
5. Okulun kendilerinden neler beklediğini bilirler.	38	10.7	84	23.6	96	27.0	100	28.0	38	10.7
6. Öğrenci başarısında rol almaya isteklidirler.	36	10.1	85	23.9	110	30.9	87	24.4	38	10.7

Öğretmenlerin okullarındaki *öğrenciler* hakkında; 133 öğretmenin (%37.4) “1. Kendilerinden neler beklendiğini bilirler.”, 131’inin (%36.8) “3. Bazı okul işlerinden sorumlu tutulurlar.”, 141’inin (%39.6) “5. Birbirleri için öğretmenlik yaparlar.” ve 138’inin (%38.8) “6. Öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayırırlar.” görüşlerine orta derecede katıldıkları belirlenmiştir. 121 öğretmenin (%34.0) “2. Kendi başlarına okuma, sınıf ve okul kütüphanelerini kullanmaları için özendirilirler.” ve 129 öğretmenin (%36.2) “4. Sık ve sistemli olarak değerlendirilirler.” görüşlerine çok katıldıkları belirlenmiştir.

Katılımcıların etkili okul anketinin *öğrenci* alt boyutuna ilişkin görüşlerin tamamına bakıldığında ortalama ( $\bar{x}=3.20$ ) orta derecede katıldığı görüşünü benimseyerek orta düzeyde okul etkililiği algısına sahip oldukları gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin okullarındaki *öğrenci velileri* hakkında; 119’unun (%33.4) “1. Okulun etkinliklerine destek verip katılırlar.”, 114’ünün (%32.0) “2. Okul yönetimi ile iyi bir ilişki ve etkileşim içindedirler.” ve 110’unun (%39.9) “6. Öğrenci başarısında rol

almaya isteklidirler.” görüşlerine orta derecede katıldıkları belirlenmiştir. 113 öğretmenin (%31.7) “3. Günlük olarak okulu ziyaret edebilirler.”, 122 öğretmenin (%34.3) “4. Öğrencilerin sorularını öğretmen ve yöneticilerle tartışabilirler.” ve 100 öğretmenin (%28.0) “5. Okulun kendilerinden neler beklediğini bilirler.” görüşlerine çok katıldıkları belirlenmiştir.

Katılımcıların etkili okul anketinin *öğrenci* alt boyutuna ilişkin görüşlerin tamamına bakıldığında ortalama ( $\bar{x}=3.12$ ) orta derecede katıldıkları görüşünü benimseyerek düşük düzeyde okul etkililiği algısına sahip oldukları gözlemlenmiştir.

### **Ortaokul Öğretmenlerin Etkili Okul Anketine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi**

Ortaokul öğretmenlerin etkili okul anketine ilişkin görüşlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, meslekteki hizmet yılı ve kurumdaki hizmet yılı değişkenlerine göre ayrı ayrı incelenmiştir.

Katılımcıların okul etkililiği düzeylerinin cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre incelenmesi bağımsız örneklem t testi ile yapılmıştır. Tablo 29 ortaokul öğretmenlerinin etkili okul düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçlarına yer verilmiştir.



Tablo 29

*Ortaokul Öğretmenlerinin Etkili Okul Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları*

Alt Boyut	Alt Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Sd.	t	p
Okul	Erkek	85	3.67	.82	354	1.531	.79
Yöneticisi	Kadın	271	3.51	.83			
Öğretmen	Erkek	85	3.82	.66	354	.839	.44
	Kadın	271	3.75	.63			
Okul	Erkek	85	3.67	.76	354	1.461	.61
	Kadın	271	3.54	.74			
Öğrenci	Erkek	85	3.24	.81	354	.592	.91
	Kadın	271	3.18	.82			
Öğrenci	Erkek	85	3.15	1.04	354	.253	.24
Velisi	Kadın	271	3.11	.96			
Toplam Etkili Okul	Erkek	85	3.62	.66	354	1.284	.72
	Kadın	271	3.52	.64			

Tablo 29' da görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin etkili okul düzeyleri tüm alt boyutlar bakımından incelendiğinde, *okul yöneticisi* ( $t_{(354)} = 1.531, p > .05$ ), *öğretmen* ( $t_{(354)} = .839, p > .05$ ), *okul* ( $t_{(354)} = 1.461, p > .05$ ), *öğrenci* ( $t_{(354)} = .592, p > .05$ ) ve *öğrenci velisi* ( $t_{(354)} = .253, p > .05$ ) alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin toplam etkili okul düzeyleri *cinsiyet* ( $t_{(354)} = 1.284, p > .05$ ) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemekte benzer düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul etkililiğinin benzer düzeyde ilişki olduğu incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{x} = 3.62$ ), standart sapması ( $S = .66$ ) ve kadın öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{x} = 3.52$ ), standart sapması ( $S = .64$ ) olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre istatistiksel olarak çok anlamlı görülmemekle birlikte ortaokulda görev yapan erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okulda daha etkili oldukları gözlemlenmiştir. Tablo 30'da ortaokul öğretmenlerinin etkili okul düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 30

*Ortaokul Öğretmenlerinin Etkili Okul Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre T Testi Sonuçları*

Alt Boyut	Alt Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Sd.	t	p
Okul	Lisans	322	3.53	.82	354	-1.303	.36
Yöneticisi	Lisansüstü	34	3.72	.85			
Öğretmen	Lisans	322	3.76	.62	354	-1.022	.25
	Lisansüstü	34	3.88	.75			
Okul	Lisans	322	3.57	.73	354	-.390	.06
	Lisansüstü	34	3.62	.85			
Öğrenci	Lisans	322	3.19	.80	354	-.829	.31
	Lisansüstü	34	3.31	.92			
Öğrenci Velisi	Lisans	322	3.10	.98	354	-1.098	.87
	Lisansüstü	34	3.30	1.01			
Toplam Etkili Okul	Lisans	322	3.53	.64	354	-.999	.08
	Lisansüstü	34	3.65	.76			

Tablo 30' da görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin etkili okul düzeyleri tüm boyutlar bakımından incelendiğinde, *okul yöneticisi* ( $t_{(354)} = -1.303, p > .05$ ), *öğretmen* ( $t_{(354)} = -1.022, p > .05$ ), *okul* ( $t_{(354)} = -.390, p > .05$ ), *öğrenci* ( $t_{(354)} = -.829, p > .05$ ) ve *öğrenci velisi* ( $t_{(354)} = -1.098, p > .05$ ) alt boyutlarında *eğitim düzeyi* değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin toplam etkili okul düzeyleri *eğitim düzeyi* ( $t_{(354)} = -.999, p > .05$ ) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemekte benzer düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul etkililiğinin benzer düzeyde ilişki olduğu incelendiğinde *eğitim düzeyi* değişkenine göre lisans mezunu öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{x} = 3.53$ ), standart sapması ( $S = .64$ ) ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{x} = 3.65$ ), standart sapması ( $S = .76$ ) olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre istatistiksel olarak ortaokulda görev yapan lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre okulda daha etkili oldukları gözlemlenmiştir.

Ortaokul öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin meslekteki hizmet yılı ve çalıştığı kurumdaki hizmet yılı değişkenlerine göre farklılaşma durumunun incelenmesi ANOVA testi ile yapılmıştır. Tablo 31' de ortaokul öğretmenlerinin

meslekteki hizmet yılı değişkenine göre etkili okul düzeylerindeki farklılaşma durumunu incelemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 31

*Ortaokul Öğretmenlerinin Etkili Okul Düzeylerinin Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları*

Alt Boyut	Alt Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	Sd.	F	p
Okul Yöneticisi	1-5 yıl	247	3.53	.88	3-352	2.57	.05
	6-10 yıl	68	3.58	.70			
	11-15 yıl	25	3.28	.65			
	16 yıl ve üzeri	16	4.01	.65			
	Toplam	356	3.55	.83			
Öğretmen	1-5 yıl	247	3.75	.67	3-352	2.30	.07
	6-10 yıl	68	3.84	.51			
	11-15 yıl	25	3.56	.59			
	16 yıl ve üzeri	16	4.06	.50			
	Toplam	356	3.77	.63			
Okul	1-5 yıl	247	3.56	.79	3-352	3.25	.02*
	6-10 yıl	68	3.55	.63			
	11-15 yıl	25	3.36	.53			
	16 yıl ve üzeri	16	4.09	.48			
	Toplam	356	3.57	.74			
Öğrenci	1-5 yıl	247	3.21	.85	3-352	1.00	.39
	6-10 yıl	68	3.16	.78			
	11-15 yıl	25	3.02	.57			
	16 yıl ve üzeri	16	3.46	.52			
	Toplam	356	3.20	.81			
Öğrenci Velisi	1-5 yıl	247	3.11	1.02	3-352	1.83	.14
	6-10 yıl	68	3.11	1.00			
	11-15 yıl	25	2.97	.58			
	16 yıl ve üzeri	16	3.66	.71			
	Toplam	356	3.12	.98			
Toplam Etkili Okul	1-5 yıl	247	3.53	.69	3-352	3.18	.02*
	6-10 yıl	68	3.56	.53			
	11-15 yıl	25	3.33	.46			
	16 yıl ve üzeri	16	3.96	.46			
	Toplam	356	3.54	.65			

\*p<.05

Tablo 31' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin okul etkililiği bakımından incelendiğinde, *okul yöneticisi* ( $F_{(3-352)}=2.57, p>.05$ ), *öğretmen* ( $F_{(3-352)}=2.30, p>.05$ ), *öğrenci* ( $F_{(3-352)}=1.00, p>.05$ ) ve *öğrenci velisi* ( $F_{(3-352)}=1.83, p>.05$ ) alt boyutlarında meslekteki hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. Ortaokul öğretmenlerinin etkili okul düzeyleri *okul* ( $F_{(3-352)}=3.25, p<.05$ ) alt boyutunda meslekteki hizmet yılı değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. *Okul* alt boyutundaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak üzere yapılan *Scheffe* testinin sonuçlarına göre kurumda *11-15 hizmet yılı* grubu ile *16 yıl ve üzeri* hizmet yılı arasında *16 yıl ve üzeri* hizmet yılı lehine istatistiksel olarak ( $p<.05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durumda anlamlı farklılık *11-15 yıl* sürede görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{x}=3.36$ ) okul alt boyutundaki okul etkililiği, *16 yıl ve üzeri* sürede görev yapan öğretmenlerden ( $\bar{x}=4.09$ ) daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 32'de ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları kurumdaki hizmet yılı değişkenine göre etkili okul düzeylerindeki farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan *ANOVA* sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 32

*Ortaokul Öğretmenlerinin Etkili Okul Düzeylerinin Çalıştıkları Kurumdaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları*

Alt Boyut	Alt Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	Sd.	F	p
Okul Yöneticisi	1-10 yıl	120	3.42	.82	2-353	4.50	.012*
	11-20 yıl	149	3.53	.83			
	21 yıl ve üzeri	87	3.76	.80			
	Toplam	356	3.55	.83			
Öğretmen	1-10 yıl	120	3.67	.70	2-353	3.91	.021*
	11-20 yıl	149	3.76	.57			
	21 yıl ve üzeri	87	3.92	.61			
	Toplam	356	3.77	.63			
Okul	1-10 yıl	120	3.46	.76	2-353	5.49	.004*
	11-20 yıl	149	3.53	.72			
	21 yıl ve üzeri	87	3.79	.72			
	Toplam	356	3.57	.74			
Öğrenci	1-10 yıl	120	3.13	.93	2-353	2.26	.105
	11-20 yıl	149	3.16	.72			
	21 yıl ve üzeri	87	3.36	.76			
	Toplam	356	3.20	.81			
Öğrenci Velisi	1-10 yıl	120	2.88	1.06	2-353	6.04	.003*
	11-20 yıl	149	3.19	.92			
	21 yıl ve üzeri	87	3.33	.92			
	Toplam	356	3.12	.98			
Toplam Etkili Okul	1-10 yıl	120	3.42	.68	2-353	6.05	.003*
	11-20 yıl	149	3.52	.61			
	21 yıl ve üzeri	87	3.74	.63			
	Toplam	356	3.54	.65			

\* $p < .05$

Tablo 32' de incelenebileceği gibi araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin okul etkililiği bakımından incelendiğinde *öğrenci* ( $F_{(3-352)}=2.26$ ,  $p > .05$ ) alt boyutunda çalıştıkları kurumdaki hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. Ortaokul öğretmenlerinin etkili okul düzeyleri *okul yöneticisi* ( $F_{(3-352)}=4.50$ ,  $p < .05$ ), *öğretmen* ( $F_{(3-352)}=3.91$ ,  $p < .05$ ), *okul* ( $F_{(3-352)}=5.49$ ,  $p < .05$ ), *öğrenci velisi* ( $F_{(3-352)}=6.04$ ,  $p < .05$ ) ve *toplam etkili okul* ( $F_{(3-352)}=6.05$ ,  $p < .05$ ) boyutlarında çalıştıkları kurumdaki hizmet yılı değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir.

*Okul yöneticisi* alt boyutundaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak üzere yapılan *Scheffe* testinin sonuçlarına göre kurumda *1-10 hizmet yılı* grubu ile *21 yıl ve üzeri* hizmet yılı arasında *21 yıl ve üzeri* hizmet yılı lehine istatistiksel olarak ( $p<.05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durumda anlamlı farklılık *1-10 yıl* sürede çalıştıkları kurumda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{x}=3.42$ ) *okul yöneticisi* alt boyutundaki okul etkililiği, *21 yıl ve üzeri* sürede görev yapan öğretmenlerden ( $\bar{x}=3.76$ ) daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

*Öğretmen* alt boyutundaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak üzere yapılan *Scheffe* testinin sonuçlarına göre kurumda *1-10 hizmet yılı* grubu ile *21 yıl ve üzeri* hizmet yılı arasında *21 yıl ve üzeri* hizmet yılı lehine istatistiksel olarak ( $p<.05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durumda anlamlı farklılık *1-10 yıl* sürede çalıştıkları kurumda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{x}=3.67$ ) *öğretmen* alt boyutundaki okul etkililiği, *21 yıl ve üzeri* sürede görev yapan öğretmenlerden ( $\bar{x}=3.92$ ) daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

*Okul* alt boyutundaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak üzere yapılan *Scheffe* testinin sonuçlarına göre çalıştıkları kurumda *1-10 hizmet yılı* grubu ile *21 yıl ve üzeri* hizmet yılı arasında *21 yıl ve üzeri* hizmet yılı lehine istatistiksel olarak ( $p<.05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ayrıca çalıştıkları kurumda *11-20 hizmet yılı* grubu ile *21 yıl ve üzeri* hizmet yılı arasında *21 yıl ve üzeri* hizmet yılı lehine istatistiksel olarak ( $p<.05$ ) düzeyinde de anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durumda anlamlı farklılık *1-10 yıl* sürede çalıştıkları kurumda görev yapan öğretmenler ( $\bar{x}=3.46$ ) ile *11-20 yıl* sürede çalıştıkları kurumda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{x}=3.53$ ) *okul* alt boyutundaki okul etkililiği, *21 yıl ve üzeri* sürede görev yapan öğretmenlerden ( $\bar{x}=3.79$ ) daha düşük oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

*Öğrenci Velisi* alt boyutundaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak üzere yapılan *Scheffe* testinin sonuçlarına göre çalıştıkları kurumda *1-10 hizmet yılı* grubunun, *11-20 hizmet yılı* ile *21 yıl ve üzeri* hizmet yılı arasında istatistiksel olarak ( $p<.05$ ) düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Anlamlı farklılık incelendiğinde *1-10 yıl* sürede çalıştıkları kurumda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{x}=2.88$ ), *11-20 yıl* sürede çalıştıkları kurumda görev yapan öğretmenler ( $\bar{x}=3.19$ ) ile *21 yıl ve üzeri* hizmeti bulunan öğretmenlerin ( $\bar{x}=3.33$ ) *öğrenci velisi* alt boyutundaki okul etkililiğinin daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

*Toplam etkili okul* boyutu incelendiğinde anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak üzere yapılan *Scheffe* testinin sonuçlarına göre çalıştıkları kurumda *1-10 hizmet yılı* grubu ile *21 yıl ve üzeri* hizmet yılı arasında *21 yıl ve üzeri* hizmet yılı lehine istatistiksel olarak ( $p<.05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ayrıca çalıştıkları kurumda *11-20 hizmet yılı* grubu ile *21 yıl ve üzeri* hizmet yılı arasında *21 yıl ve üzeri* hizmet yılı lehine istatistiksel olarak ( $p<.05$ ) düzeyinde de anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durumda anlamlı farklılık *1-10 yıl* sürede çalıştıkları kurumda görev yapan öğretmenler ( $\bar{x}=3.42$ ) ile *11-20 yıl* sürede çalıştıkları kurumda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{x}=3.52$ ) *toplam etkili okul* boyutundaki okul etkililiği, *21 yıl ve üzeri* sürede görev yapan öğretmenlerden ( $\bar{x}=3.74$ ) daha düşük oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

### **Ortaokul Öğretmenlerin Kolektif Öğretmen Yeterliği ile Etkili Okul Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre kolektif öğretmen yeterliğinin 'öğretim stratejileri', 'öğrenci disiplini' alt boyutları ile etkili okul algılarının 'okul yöneticisi', 'öğretmen', 'okul', 'öğrenci', 'öğrenci velisi' alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için Pearson korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan katsayı değerlerine ilişkin bulgular Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33

*Kolektif Öğretmen Yeterliği ile Etkili Okul Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Katsayıları*

Ölçek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	$\bar{X}$	S
1 Kolektif Öğretmen Yeterliği	-									3.60	.63
2 Öğretim Stratejileri	.962**	-								3.57	.67
3 Öğrenci Disiplini	.960**	.847**	-							3.64	.65
4 Etkili Okul	.726**	.703**	.692**	-						3.54	.65
5 Okul Yöneticisi	.557**	.528**	.544**	.858**	-					3.55	.83
6 Öğretmen	.636**	.614**	.608**	.818**	.635**	-				3.77	.63
7 Okul	.686**	.668**	.649**	.958**	.801**	.702**	-			3.57	.74
8 Öğrenci	.597**	.585**	.562**	.745**	.502**	.479**	.690**	-		3.20	.81
9 Öğrenci Velisi	.537**	.527**	.506**	.722**	.468**	.431**	.667**	.708**	-	3.12	.98

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Tablo 33' te görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasında anlamlı, pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır ( $r=.72$ ,  $p<.01$ ). Ayrıca kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okulun *okul yöneticisi* alt boyutu arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki ( $r=.55$ ,  $p<.01$ ), kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okulun *öğretmen* alt boyutu arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki ( $r=.63$ ,  $p<.01$ ), kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okulun *okul* alt boyutu arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki ( $r=.68$ ,  $p<.01$ ), kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okulun *öğrenci* alt boyutu arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki ( $r=.59$ ,  $p<.01$ ) ve kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okulun *öğrenci velisi* alt boyutu arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde ( $r=.53$ ,  $p<.01$ ) bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların görüşlerine göre, kolektif öğretmen yeterliğinin *öğretim stratejisi* alt boyutu ile etkili okul arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde ( $r=.70$ ,  $p<.01$ ) bir ilişki olduğu, kolektif öğretmen yeterliğinin *öğretim stratejisi* alt boyutu ile etkili okulun *okul yöneticisi* alt boyutu arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde ( $r=.52$ ,  $p<.01$ ) bir ilişki olduğu, kolektif öğretmen yeterliğinin *öğretim stratejisi* alt boyutu ile etkili okulun *öğretmen* alt boyutu arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde ( $r=.61$ ,  $p<.01$ ) bir ilişki olduğu, kolektif öğretmen yeterliğinin *öğretim stratejisi*



alt boyutu ile etkili okulun *okul* alt boyutu arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde ( $r=.66, p<.01$ ) bir ilişki olduğu, kolektif öğretmen yeterliğinin *öğretim stratejisi* alt boyutu ile etkili okulun *öğrenci* alt boyutu arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde ( $r=.58, p<.01$ ) bir ilişki olduğu ve kolektif öğretmen yeterliğinin *öğretim stratejisi* alt boyutu ile etkili okulun *öğrenci velisi* alt boyutu arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde ( $r=.52, p<.01$ ) bir ilişkiye bulgular sonucu rastlanılmıştır.

Ortaokul öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliğinin *öğrenci disiplini* alt boyutu ile etkili okul arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde ( $r=.69, p<.01$ ) bir ilişki olduğu, kolektif öğretmen yeterliğinin *öğrenci disiplini* alt boyutu ile etkili okulun *okul yöneticisi* alt boyutu arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde ( $r=.54, p<.01$ ) bir ilişki olduğu, kolektif öğretmen yeterliğinin *öğrenci disiplini* alt boyutu ile etkili okulun *öğretmen* alt boyutu arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde ( $r=.60, p<.01$ ) bir ilişki olduğu, kolektif öğretmen yeterliğinin *öğrenci disiplini* alt boyutu ile etkili okulun *okul* alt boyutu arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde ( $r=.64, p<.01$ ) bir ilişki olduğu, kolektif öğretmen yeterliğinin *öğrenci disiplini* alt boyutu ile etkili okulun *öğrenci* alt boyutu arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde ( $r=.56, p<.01$ ) bir ilişki olduğu ve kolektif öğretmen yeterliğinin *öğrenci disiplini* alt boyutu ile etkili okulun *öğrenci velisi* alt boyutu arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde ( $r=.50, p<.01$ ) bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **Ortaokul Öğretmenlerinin Kolektif Öğretmen Yeterliği Düzeylerinin Etkili Okul Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi**

Araştırmaya katılım sağlayan ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği düzeylerinin okul etkililiğini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Katılımcıların kolektif öğretmen yeterliğinin, etkili okul üzerindeki varyansın ne kadar açıkladığını gösteren bulgular Tablo 34' te sunulmaktadır.

Tablo 34

*Ortaokul Öğretmenlerinin Kolektif Öğretmen Yeterliği Düzeylerinin Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Bağımlı Değişken: Etkili Okul			
Bağımsız Değişkenler	$\beta$	$t$	$p$
Öğretim Stratejileri	.41	6.03	.00*
Öğrenci Disiplini	.34	4.95	.00*
$R=.72$	$R^2=.52$	$F(3-352)=196.76$	$N=356$

\* $p<.05$

Tablo 34'ten izlenebileceği gibi ortaokul öğretmenlerinin kolektif öğretmen alt boyutları olan '*öğretim stratejileri*' ve '*öğrenci disiplini*' okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısıdır ( $R=.72$ ,  $R^2=.52$ ,  $F(3-352) =196.76$ ,  $p<.05$ ).

Tabloda belirtilen bağımsız değişkenlerin ikisi birlikte, etkili okul değişkenliğinin %52'sini açıklamaktadır. Standardize regresyon katsayı değerlerine göre okul etkililiğini açıklayan değişkenlerin önem sırası '*öğretim stratejileri*' ( $\beta=.41$ ) ve '*öğrenci disiplini*' ( $\beta=.34$ ) olarak belirlenmiştir.

Standardize regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde '*öğretim stratejileri*' ( $t=6.03$ ,  $p<.05$ ) ve '*öğrenci disiplini*' ( $t=6.03$ ,  $p<.05$ ) etkili okulun anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda ortaokul öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliği algıları okul etkililiğinin üzerinde herhangi bir açıklama gücünün olduğu sonucunu göstermektedir.

## Bölüm 5

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara yönelik sonuçlara ve bu sonuçlardan hareket ederek araştırmaya dönük ve uygulamaya dönük önerilere yer verilmiştir.

#### Sonuçlar

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara yönelik sonuçlar aşağıda sunulmaktadır.

- Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterlik düzeylerinin “yüksek” olduğu tespit edilmiştir.
- Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterlikleri boyutlar bakımından ele alındığında; en yüksek düzeyin *öğrenci disiplini* boyutunda ortaya çıktığı ve bunu *öğretim stratejileri* boyutunun takip ettiği görülmüştür.
- Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterlik düzeylerinin cinsiyet, eğitim düzeyi, meslekteki hizmet yılı ve çalıştıkları kurumdaki hizmet yılı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliğinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin *cinsiyet* değişkenine göre *öğretim stratejileri* alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği fakat *öğrenci disiplini* alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre erkek öğretmenlerin *öğrenci disiplini* düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliğinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Ortaokulda görev yapan öğretmenlerinin meslekteki hizmet yılı değişkenine göre görüşleri incelendiğinde anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

- Katılımcıların kolektif öğretmen yeterlik düzeylerinin *öğretim stratejisi* alt boyutunda çalıştıkları kurumdaki hizmet yılı değişkenine göre görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre çalıştıkları kurumlarda *21 yıl ve üzeri* hizmet yapan öğretmenlerin *1-10 yıl* arasında hizmet yapan öğretmenlere göre *öğretim stratejisi* düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.
- Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin “yüksek” düzeyde okul etkililiği yeterliğine sahip oldukları belirlenmiştir.
- Katılımcıların etkili okul yeterliği alt boyutları bakımından incelendiğinde; en yüksek düzeyin *öğretmen* boyutunda olduğu ve bunu *okul*, *okul yöneticisi*, *öğrenci* ve *öğrenci velisi* boyutlarının takip ettiği tespit edilmiştir.
- Ortaokul öğretmenlerin görüşlerine göre incelenen okul etkililiği yeterliği cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği fakat meslekteki hizmet yılı ve çalıştıkları kurumdaki hizmet yılı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin meslekteki hizmet yılı değişkenine göre bu fark incelendiğinde *16 yıl ve üzeri* hizmet yapan öğretmenlerin *11-15 yıl* arasında hizmet yapan öğretmenler göre okul etkililiği düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- Katılımcıların çalıştıkları kurumdaki hizmet yılı değişkenine göre fark incelendiğinde *21 yıl ve üzeri* görev yapan öğretmenlerin *1-10 yıl ve 11-20 yıl* arasında görev yapan öğretmenlere göre okul etkililiği düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Katılımcı öğretmenlerin görüşleri etkili okul alt boyutlarına göre incelendiğinde, meslekteki hizmet yılı değişkeni *okul* alt boyutunda ve çalıştıkları kurumdaki hizmet yılı değişkeninde *okul yöneticisi*, *öğretmen*, *okul* ve *öğrenci velisi* alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir.
- Katılımcıların meslekteki hizmet yılı değişkenine göre görüşlerinde yalnız *okul* boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulguya göre *16 yıl ve*

*üzeri* hizmeti bulunan öğretmenlerin *11-15 yıl* arasında hizmeti bulunan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde çalıştıkları kurumdaki hizmet yılı değişkenine göre *okul yöneticisi* alt boyutundaki fark incelendiğinde *21 yıl ve üzeri* sürede görev yapan öğretmenlerin *1-10 yıl* sürede hizmeti bulunan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılım sağlayan ortaokul öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde çalıştıkları kurumdaki hizmet yılı değişkenine göre *öğretmen* alt boyutundaki fark incelendiğinde *21 yıl ve üzeri* sürede görev yapan öğretmenlerin *1-10 yıl* sürede hizmeti bulunan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılım sağlayan ortaokul öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde çalıştıkları kurumdaki hizmet yılı değişkenine göre *okul* alt boyutunda ki fark incelendiğinde *21 yıl ve üzeri* sürede görev yapan öğretmenlerin *1-10 yıl* ve *11-20 yıl* sürede hizmeti bulunan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılım sağlayan ortaokul öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde çalıştıkları kurumdaki hizmet yılı değişkenine göre *öğrenci velisi* alt boyutunda ki fark incelendiğinde *11-20 yıl* hizmeti bulunan ve *21 yıl ve üzeri* sürede görev yapan öğretmenlerin *1-10 yıl* sürede hizmeti bulunan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Ortaokul öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.
- Kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okulun *okul yöneticisi, öğretmen, okul, öğrenci ve öğrenci velisi* alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkinin varlığı ortaya çıkmıştır.
- Kolektif öğretmen yeterliğinin *öğretim stratejisi* alt boyutu ile etkili okul arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Kolektif öğretmen yeterliğinin *öğretim stratejisi* alt boyutu ile etkili okulun *okul yöneticisi, öğretmen, okul, öğrenci ve öğrenci velisi* alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkinin varlığı ortaya çıkmıştır.
- Kolektif öğretmen yeterliğinin *öğrenci disiplini* alt boyutu ile etkili okul arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Kolektif öğretmen yeterliğinin *öğrenci disiplini* alt boyutu ile etkili okulun *okul yöneticisi, öğretmen, okul, öğrenci ve öğrenci velisi* alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkinin varlığı ortaya çıkmıştır.
- Kolektif öğretmen yeterliğinin iki alt boyutunun (*öğretim stratejileri ve öğrenci disiplini*) birlikte etkili okul değişkenliği üzerindeki toplam varyansın %52 ini açıkladığı belirlenmiştir. *Öğretim stratejileri ve öğrenci disiplini* alt boyutlarının etkili okulun anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşıldığından ortaokul öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliği algıları okul etkililiğinin üzerinde herhangi bir açıklama gücünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## Öneriler

Araştırma bulgularından yola çıkarak geliştirilen, araştırmacılara yol göstermesine ilişkin araştırmaya dönük öneriler ve sonuçların uygulanabilirliğine ilişkin uygulamaya dönük öneriler olacak şekilde iki başlık halinde sunulmaktadır.

## Araştırmaya Dönük Öneriler

- Bu araştırma, Ankara ilinden seçilen 9 merkez ilçelerinde yer alan resmi ortaokullardan elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Kullanılan örneklem yapısının güçlü tahminler ve doğru çıkarımlar yapmak için yeterli olduğu ifade edilebilse de araştırmanın farklı illerde ve farklı örneklem üzerinde tekrarlanması önerilebilir. Ayrıca devlet ortaokullarında yürütülen bu çalışma özel okullarda da uygulanabilir ve verilerin karşılaştırılması sonucunda genellemelere varılabilir.

- Araştırmanın farklı eğitim örgütlerinde ve eğitimin farklı kademelerinde benzer değişkenlerin kullanıldığı yeni araştırmaların yapılması ve elde edilen bulguların karşılaştırılması gerekli ve önemlidir. Bu sayede hem ilkokullarda hemde yükseköğretim kurumlarında görev yapmakta olan eğitim ve öğretimden sorumlu bireylerin kendi örgütlerine yönelik kolektif öğretmen yeterlikleri ve okul etkililiği düzeyleri belirlenmiş olur.
- Bu araştırmada, cinsiyet, eğitim düzeyi, meslekteki hizmet yılı ve çalıştığı kurumdaki hizmet yılı değişkenlerine göre incelenen kolektif öğretmen yeterliği ve okul etkililiği arasındaki ilişki; medeni durum, yaş, branş, sosyo ekonomik düzey, ders yükü/haftalık ders saati gibi değişkenler kullanılarak tekrar incelenebilir.
- Araştırmada okul düzeyli değişkenler olarak kolektif öğretmen yeterliği ve etkili okul değişkenleri kullanılmıştır. Yeni yapılacak araştırmalarda örgüt iklimi, örgüt kültürü, örgütsel bağlılık, örgütsel iletişim, öğretmen profesyonizmi, yönetici desteği, meslektaş, yöneticiye ve öğrenciyeye güven gibi diğer değişkenler ile incelenebilir ve aralarındaki ilişkinin varlığı ve düzeyi ortaya çıkarılabilir.
- Bu çalışmada kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasında; istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığı ortaya konulmuştur. Bu bağlamda yeni yapılacak araştırmalarda etkili okul ile kolektif öğretmen yeterliği algılarını olumlu yönde etkileyen ve güçlendiren değişkenler araştırılabilir.
- Son olarak bu araştırmada kolektif öğretmen yeterliğinin okul etkililiğinin bir yordayıcısı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde kolektif öğretmen yeterliğinin yordayacağı düşünülen örgütsel güven, örgüt iklimi, örgütsel vatandaşlık gibi bağımlı değişkenlerle ilintilenerek yeni araştırmalar yapılabilir.

### **Uygulamaya Dönük Öneriler**

- Çalışma sonucunda Ankara ili dokuz büyük merkez ilçelerinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, değişkenlerin okullar arasında ortaya çıkan okul etkililiği varyansının neredeyse yarısını açıkladığı görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin kolektif yeterliliklerini

artırıcı özelliklerini geliştiren ve güçlendiren uygulamalara önem vermesi ve bu yönde tedbirler alması gerekmektedir.

- Literatür incelendiğinde, hem kolektif öğretmen yeterliğinin hem de etkili okul düzeylerinin gelişmesine ve güçlenmesine destek olacak çok sayıda bireysel ve örgütsel değişkenin var olduğu görülmektedir. Bu bağlamda okullarındaki kolektif öğretmen yeterliği inancını güçlendirmek isteyen yöneticiler, öncelikle kolektif öğretmen yeterliğinin kaynaklarını etkili bir biçimde kullanabilirler. Öğretmenlerin diğer okullarda belli başarı sağlamış öğretmenlerle birlikte iletişim kurmalarını ve onları gözlemleyecek zamanı, fırsatı öğretmenlere sağlayabilirler. Bununla birlikte okul yöneticileri, öğretmenlere mentörlük uygulamaları, mesleki gelişim fırsatları gibi hizmet içi eğitimler almalarını ve kişisel gelişim kurslarına devam etmeleri konularında desteklenerek gelişim etkinlikleri sunabilirler. Benzer şekilde yöneticilerin öğretmenlere karar alma süreçlerine katılımlarını ve kişiler arası güvenin hâkim olduğu bir etkili okul ikliminin oluşmasını sağlayarak kolektif öğretmen yeterliği özelliklerini güçlendirilerek örgütsel bağlılıklarını artıracaktır.



## Kaynaklar

- Ada, S., ve Baysal, Z.N. (2012). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Adams, C. M., & Forsyth, P. B. (2006). Proximate sources of collective teacher efficacy. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 625–642.
- Akan, D. (2007). *Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü E.Y.T.P Anabilim Dalı, Erzurum.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 17(2), 86-95.
- Arıkan, S. (2009). *Collective efficacy and organizational effectiveness: antecedents and consequences*, Doktora Tezi Yök Tez Merkezi.
- Armor, D., Conroy Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., & Pascal, A. et al. (1976). *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools* (Report No. R2007LAUSD; ERIC Document Reproduction No. 130 243). Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bakanlığı, M. E. (2017). *Öğretmen strateji belgesi*. Ankara: MEB, 13, 20170609-13.
- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70), 21-30.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul, kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Erek Ofset.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A. (2011). *Etkili okul, okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bandura, A. (1995). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. İnde: A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. (pp. 1–45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman & Company.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75–78.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26.
- Bandura, A.(1997). *Self-Efficacy: The Exercise Of Control*. New York: Freeman.
- Başaran, İ.E. (1996). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- 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, Ankara.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 8(29), 76-83.
- Belfi, B., Gielen, S., De Fraine, B., Verschueren, K., & Meredith, C. (2015). Schoolbased social capital: The missing link between schools' socioeconomic composition and collective teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 45, 33–44.
- Borgogni, L., Petitta, L., & Mastroilli, A. (2010). Correlates Of Collective Efficacy İn The Italian Air Force Applied Psychology. *An International Review*,. 59(3), 515–537.
- Bridge, B. (2003). *Eğitimde toplam kalite yönetimi uygulamaları*. İstanbul: Beyaz Yayınları.

- Brookover, W. B. (1985). Can we make schools effective for minority students?. *The Journal of Negro Education*, 54(3), 257-268.
- Brookover, W.B., & Lezotte, L.W. (1979). *Changes In School Characteristics Coincident With Changes In Student Achievement, East Lansing*: Michigan State University, East Lansing Institute for Research in Teaching.
- Burns, L. T., & Howes, J. (1988). Handing Control to Local Schools. *Education Digest*, 54(3), 7.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul ynetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bykztrk, ř. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Campbell, R.J., Kyriakides, L., Mujis, R.D., & Robinson, W. (2003). Differential Teacher Effectiveness: Towards a Model For Research And Teacher Appraisal. *Oxford Review of Education*, 29(3), 347-362.
- Can, N. (2013). *Okul yönetiminde rol oynayan oğeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821–832.
- Celep, C. (2004). *Dnşmsel liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chen, G., & Bliese, P.D. (2002). The Role of Different Levels of Leadership in Predicting Self- and Collective Efficacy: Evidence for Discontinuity Walter Reed Army Institute of Research. *Journal of Applied Psychology In the Public Domain*, 87(3), 549–556.
- Cohen, D. A., Finch, B. K., Bower, A., & Sastry, N. (2006). Collective efficacy and obesity: The potential influence of social factors on health. *Social Science & Medicine*, 62(3), 769–778.
- Coleman, J. S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F., & York, R.L. (1966). *Equality Of Educational Opportunity*. Office of Education, 6(5), 19-28.

- Collins, C. G., & Parker, S.K. (2003). *Designing Project Teams To Enhance Their Collective Efficacy*, In 5th Australian Industrial And Organisational Psychology Conference, Presented At 5th Australian Industrial And Organisational Psychology Conference, Melbourne, 26 - 29 June
- Creemers, B.P.M. (2002). From school effectiveness and school improvement to Effective School Improvement, background, theoretical analysis, and outline of the empirical study. *Educational Research and Evaluation*, 8(4), 343-362.
- Cybulski, T. G., Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2005). The roles of collective efficacy of teachers and fiscal efficiency in student achievement. *Journal of Educational Administration*, 43(5), 439-461.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H., ve Kılınç, A. Ç. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2487-2504.
- Çelikten, M. (2001). Etkili okullarda karar süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(11), 1-12.
- Çiftçi, F. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel kimlik ve örgütsel etkililik* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çobanoğlu, F. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel kimlik ve örgütsel etkililik (Denizli ili örneği)* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Döş, İ. (2013). *Etkili okul ve yönetimi, kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Duman, B., Göçen, G., ve Duran, V. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel sayı (1), 144-155.
- Edmonds, R.R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-27.
- Erdoğan, U., ve Dönmez, B. (2015). Kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(3), 345-366. doi: 10.14527/kuey.2015.013

- Gibson, C.B., & Earley, P.C. (2007). Collective Cognition in Action: Accumulation, Interaction, Examination And Accommodation in The Development And Operation Of Group Efficacy Beliefs In The Workplace. *Academy Of Management Review*, 32(2), 438-458.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467–476.
- Goddard, R. D., Hoy, W.K., & Woolfolk, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Education Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807–818.
- Goddard, R. D., & Skrla, L. (2006). The influence of school social composition on teachers' collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 216–235.
- Goddard, R. D., LoGerfo, L. F., & Hoy, W. K. (2004). High school accountability: The role of perceived collective efficacy. *Educational Policy*, 18(3), 403–425.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K., & Hol, A.W. (2004). Collective efficacy beliefs: theoretical developments, empirical evidence and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K., & Hoy, W. (2000). Collective teacher efficacy: its meaning, measure and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goldstein, H. (2003). *Multilevel statistical models*. London: Edward Arnold.
- Grass, K. (2004). *Collective efficacy and increasing student achievement: A case study of one improving high poverty school* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Virginia. Available from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI Number: 3198953).

- Gully, S. M., Incalcaterra, K. A., Joshi, A., & Beaubien, J. M. (2002). A meta-analysis of team-efficacy, potency, and performance: Interdependence and level of analysis as moderators of observed relationships. *Journal of Applied Psychology, 87*(5), 819– 832.
- Güneş, D. Z. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve kolektif yeterlilik algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Jencks, C. S. (1972). *The Coleman report and the conventional wisdom*.
- Johnson, F., & Asera, R. (1999). Hope For Urban Education: A Study Of Nine High-Performing, High-Poverty, Urban Elementary Schools, Policy Studies Associates and The University of Texas at Austin, The Charles A. Dana Center.
- Karasar, N. (1984). *Bilimsel araştırma metodu*. Ankara: Hacetepe Taş Kitapçılık, 19.
- Karip E., ve Köksal K.(1996). Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, (2)*, 245-257.
- Kirk, D. J., & Jones, T. L. (2004). Effective schools. *Retrieved From: www.pearsonasses.com [22 Juli 2013]*.
- Klopf, G. J. (1982). The essentials of effectiveness : *A job description for principals. Principals, 61*(4), 35-38.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz-yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Lee, C., Tinsley, C. H., & Bobko, P. (2002). An Investigation of the Antecedents and Consequences of Group-Level Confidence 1. *Journal of Applied Social Psychology, 32*(8), 1628-1652.
- Lee, F. (2006). Collective efficacy, support for democratization, and political participation in Hong Kong. *International Journal of Public Opinion Research, 18*(3), 297–317.

- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually Effective Schools. A Review and Analysis of Research and Practice*. UW-Madison: The National Center for Effective Schools.
- Mathieu, J. E., Rapp, T. L., Maynard, M. T., & Mangos, P. M. (2010). Interactive effects of team and task shared mental models as related to air traffic controllers' collective efficacy and effectiveness. *Human Performance*, 23(1), 22–40.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., & Lewis, D., & Ecob, R.(1988). *School Matters: The Junior Years*. London: Paul Chapman.
- Mortimore, P. (1995). *Effective schools: current impact and future potential*. Institute of Education, University of London.
- Myers, N. D., Feltz, D. L., & Short, S. E. (2004). Collective efficacy and team performance: A longitudinal study of collegiate football teams. *Group Dynamics*, 8(2), 126–138.
- Orhan, M. (2011). *Etkili okul karakteristikleri çerçevesinde okul yöneticilerinin davranışsal özellikleri* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ostroff, C., & Schmitt, N. (1993). Configurations of organisational effectiveness and efficiency. *Academy of Management Journal*, 36 (6), 1345-1361.
- Özdemir, S. (1996). Okula dayalı yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(3), 421-425.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Purkey, C.S. (1985). School Reform. The District Policy Implications of the Effective School, *The Elementary School Journal*, 85, 353.
- Reynolds, D. (1976). *The delinquent school in, the process of schooling*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Riggs, I. M., & Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74(6), 625-637.
- Rollie, D.L. (2006). *Preface the problem of continuous school improvement, the keys to effective schools*. London: Sage Publications.

- Ross, D. (1992). *The origins of American social science* (Vol. 19). Cambridge University Press.
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Gray, P. (2004). Prior student achievement, collaborative school processes, and collective teacher efficacy. *Leadership and Policy in Schools, 3*(3), 163–188.
- Rowan, B., Bossert, S.T., & Dwyer, D.C. (1983). Research On Effective Schools: a Cautionary Note. *Educational Researcher, 12*(4), 24-31.
- Rutter, M. (1982). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Harvard University Press.
- Safkan, Ü. (2010). *Elit ve elit olmayan takımlarda kolektif yeterlik* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Mersin.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I. M., & Schaufeli, W. B. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among electronic work groups: An experimental study. *Small Group Research, 34*(1), 43–73.
- Sampson, R. J., Raudenbush, S. W., & Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science, 277*(532), 918–924.
- Schechter, C., & Tschannen-Moran, M. (2006). Teachers sense of collective efficacy: an international view. *International Journal of Educational Management, 20*(6), 480– 489.
- Schwarzer, R. (1999). *Selbstregulation, In R. Schwarzer; Jerusalem, M. (Hrsg.) Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin: Freie Universitaet, ISBN 3-00-003708-X.
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (1999). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Eine Langsschnittstudie in zehn Bundesländern Collective Efficacy of Teachers: A Longitudinal Study in Ten German States. *Zeitschrift fur Sozialpsychologie, 30*(4), 262-274.
- Stajkovic, A. D., Lee, D., & Nyberg, A. J. (2009). Collective efficacy, group potency, and group performance: Meta-analyses of their relationships, and test of a mediation model. *Journal of Applied Psychology, 94*(3), 814–828.



- Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şişman, M. (1996). Etkili okul yönetimi, ilkokullarda bir araştırma. *Eskişehir: Yayımlanmamış Araştırma Raporu*.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. bs.).
- Tasa, K., Taggar, S., ve Seijts, G. H. (2007). The Development Of Collective Efficacy In Teams: A Multilevel And Longitudinal Perspective. *Journal Of Applied Psychology*, 92(1), 17-17.
- Teig, E., Amulya, J., Bardwell, L., Buchenau, M., Marshall, J. A., & Litt, J. S. (2009). Collective efficacy in Denver, Colorado: Strengthening neighborhoods and health through community gardens. *Health & Place*, 15(4), 1115–1122.
- Tschannen, M. M., & Barr, M. (2004). Fostering Student Achievement: The Relationship Between Collective Teacher Efficacy And Student Achievement. *Leadership And Policy in Schools*, 3, 187–207.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M., Salloum, S. J., & Goddard, R. D. (2015). *Context matters: The influence of collective beliefs and shared norms*. İçinde H. Fives & M. Gregoire Gill (Ed.), (International Handbook of Research on Teachers' Beliefs). New York, NY: Routledge.
- Turhan, M., ve Yaraş, Z. (2014). İlkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algısına ve örgütsel öğrenme düzeyine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 175-193.
- Uğurlu, C. T., Beycioğlu, K., ve Abdurrezzak, S. (2018). Bilgi okuryazarlığı, kolektif öğretmen yeterliği ve etkili okul: Yapısal eşitlik modellemesi. *İlköğretim Online*, 17(4).

- Walumbwa, F. O., Wang, P., Lawler, J. J., & Shi, K. (2004). The role of collective efficacy in the relations between transformational leadership and work outcomes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(4), 515–530.
- Watson, C. B., Chemers, M. M., & Preiser, N. (2001). Collective efficacy: A multilevel analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 1057–1068.
- Yaralı, Ğ. (2002). *İlköğretim kurumlarının etkili okulun veliler boyutundaki özelliklerine sahip olma düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldırım, C. (1966). *Eğitimde araştırma metotları*. Ankara: Akyıldız Matbaası.
- Yılmaz, E. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, K. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel güven ve farkındalık algıları ile okulların etkililik düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Zaccaro, S. J., Blair, V., Peterson, C., & Zazanis, M. (1995). *Collective Efficacy*. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-Efficacy, Adaptation, And Adjustment: Theory, Research, And Application*. New York: Plenum Press.

## EK-A: Veri Toplama Aracı

Sayın Meslektaşım,

Bu veri toplama aracı, kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bir çalışmanın verilerini toplamak için geliştirilmiştir. Anket üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde etkili okul boyutlarına ilişkin her bir boyutu betimleyici maddeler yazılmıştır. Üçüncü bölümde okulda çalışan öğretmenlerin kolektif yeterliliklerine ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Her ifadenin karşısında beşli bir seçenek verilmiştir. Lütfen, her bir davranışı dikkatle okuyarak sizin için en uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneği "X" işareti koyarak belirtiniz.

Veriler bilimsel amaçlarla kullanılacak ve topluca değerlendirilecektir. Bu nedenle, adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Gösterdiğiniz ilgi ve sağladığınız katkı için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Mehmet Ata DÜZGÜNOĞLU  
Hacettepe Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Yüksek Lisans Öğrencisi

### BÖLÜM – I KİŞİSEL BİLGİLER

1.Cinsiyetiniz:

( ) Erkek ( ) Kadın

2. Bu okuldaki hizmet süreniz: ..... yıl

3.Öğretmenlikte geçirdiğiniz hizmet süreniz: ..... yıl

4. Eğitim düzeyiniz:

( ) Önlisans ( ) Lisans ( ) Lisansüstü

## BÖLÜM-II

**Açıklama:** Her ifadenin kendi okulunuz ve okulunuzdaki uygulamalarda ne derecede gerçekleştirildiğine ne kadar katıldığınızı düşününüz. Sonra da bu katılma durumunuzu gösteren ifadenin altına "X" işareti koyunuz.

### ETKİLİ OKUL ANKETİ

	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta derecede katılıyorum	Çok katılıyorum	Tam katılıyorum
<b>Bu okulda okul yöneticisi;</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Eğitim ve öğretim etkinliklerini önem sırasına dizer, planlar ve uygulamaya koyar.					
2. Öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar					
3. Öğretim programlarını koordine eder.					
4. Öğretmen ve öğrencilerden eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara ulaştırır.					
5. Personelin okula bağlanmasını sağlar.					
6. Öğretmenlerin ilgilerine eğilir, onlara destek verir.					
7. Sınıflarda olup bitenleri (ne tür kitap ya da materyal okutulmakta, öğrencilere materyaller nasıl ulaştırılmakta vs.) sınıfları bizzat ziyaret ederek bilir.					
8. Sıkça okulun her tarafında görülür.					
9. Sürekli öğrenci ile temas halindedir.					
10. Okulda kuralları korumada katı ancak adildir.					
11. Öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder.					
12. Başkalarına eşit şekilde ve bireyler olarak ilgi gösterir.					
<b>Bu okulda öğretmenler;</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Okulun hedef ve amaçları ile öğretimden neler beklendiği konusunda anlaşmaya varmışlardır.					
2. Öğrenme amaçlarına uygun öğretim stratejileri (teknikleri, yöntemleri) seçerler.					
3. Sınıfta düzenli ve disiplinli bir ortam sağlarlar.					
4. Sınıfta açık ve mantıki ilişki kurallarını pekiştirirler.					
5. Öğretimde doğrudan öğretim yaklaşımını (yani öğrencinin doğrudan öğrenme görevleri ile uğraşmayı, doğrudan öğrenci ile ilgilenmeyi) uygulurlar.					
6. Her derste ulaşılması istenen amaçları ve bunlara ulaştırıcı etkinlikleri açıkça gösterirler.					
7. Öğrencilerin bir konuyu öğrenmesine çok zaman ayırırlar.					

8. Öğrencilere sıkça ve yönlendirilmiş ev ödevi verirler.					
9. Tüm öğrencilerin öğretilebileceğine inanırlar.					
10. Öğrencilerin zayıf oldukları konu ve alanlarda ısrar etmeyerek, onların yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlarlar.					
11. Yavaş öğrenen öğrencilere ilave ilgi gösterirler.					
12. Kendi branşlarında öğretmenlik yaparlar.					
13. Aynı sınıfları okutan diğer öğretmenler tarafından okutulan derslerin içeriğine aşinadırlar.					
14. Öğrencilerin bir konudaki ihtiyaçlarını teşhis ederek öğretime ilişkilendirirler.					
15. Etkinlikleri (faaliyet) birbirlerine dayandırırılar.					
16. Öğrenci çalışmalarını yakından izleyip sonucu bildirirler.					
17. Esnek öğretim stilleri (pekiştirme, ödev verme, ödev düzeltme vs.) uygularlar.					
<b>Bu okulda;</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında uyum ve işbirliği vardır.					
2. Başarılı olanlar her zaman ödüllendirilir.					
3. Yaratıcı düşünenler teşvik görür.					
4. Değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kültür (norm, beklenti, inanç, uygulama ve davranışlar bütünü) vardır.					
5. Yönetici, öğretmen ve öğrenciler temel ilişki kurallarına inanırlar.					
6. Yönetici ve öğretmenler öğrencilere ilgi duyarlar, öğrenciler de bunun farkındadır.					
7. Başarılı öğrenciler okul toplumuna açıkça ilan edilir, toplum önünde onurlandırılır.					
8. Öğrenci gelişimi test, yazılı ve sözlü sınavlarla izlenir anında öğrenciye başarısı hakkında bilgi verilir.					
9. Öğrencilere sorumluluk almaları için (nöbet, disiplin paneli üyeliği, yol yönetimi gibi) fırsat verilir.					
10. . Küçük sınıflarda küçük gruplarla ders yapılır.					
11. Sınıftaki öğretim diğer öğrenme imkanları ile tamamlanır.					
12. Eğitim araç ve gereçleri hayli zengindir.					
13. Öğretmen ve yöneticiler okulun disiplin politikası konusunda yakın bir anlayış içindedir.					
14. Tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır.					
15. Paylaşılmış yönetim ve programlama anlayışı hakimdir.					
16. Eğitim ve öğretim için olumlu bir ortam vardır.					
17. Tüm örgüt ve yönetim düzenlemeleri sınıftaki öğretimi kolaylaştırıcı niteliktedir.					
18. Sınıfta dersler kesintiye uğramadan yapılır.					
19. Öğretmenlerin etkili kullanımı vardır.					
20. İşbirliğine dönük davranışı pekiştirir.					

21. Bireysel çabayı özendirir.					
22. Her bir konunun neden öğretildiğinin çocuklara açıklanmasını vurgular.					
<b>Bu okulda öğrenciler;</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Kendilerinden neler beklediğini bilirler.					
2. Kendi başlarına okuma, sınıf ve okul kütüphanelerini kullanmaları için özendirilirler.					
3. Bazı okul işlerinden sorumlu tutulurlar.					
4. Sık ve sistemli olarak değerlendirilirler.					
5. Birbirleri için öğretmenlik yaparlar.					
6. Öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayırırlar.					
<b>Bu okulda öğrenci velileri;</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Okulun etkinliklerine destek verip katılırlar.					
2. Okul yönetimi ile iyi bir ilişki ve etkileşim içindedirler.					
3. Günlük olarak okulu ziyaret edebilirler.					
4. Öğrencilerin sorularını öğretmen ve yöneticilerle tartışabilirler.					
5. Okulun kendilerinden neler beklediğini bilirler.					
6. Öğrenci başarısında rol almaya isteklidirler.					

**BÖLÜM – III**  
**KOLEKTİF ÖĞRETMEN YETERLİĞİ ÖLÇEĞİ**

<b>*Aşağıda çalıştığınız okuldaki öğretmenlere ilişkin ifadeler bulunmaktadır, Lütfen her ifadeyi okuduktan sonra size en uygun gelen yanıt seçeneğini işaretleyiniz.</b>	<b>Hiç katılmıyorum</b>	<b>Az katılıyorum</b>	<b>Orta derecede katılıyorum</b>	<b>Çok katılıyorum</b>	<b>Tam katılıyorum</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin anlamlı (yaşama dönük, işlevsel, vb.) bir şekilde öğrenmelerini ne kadar sağlayabilirler?					
2. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencileri okuldaki çalışmalarında (ders içi ve ders dışı etkinliklerde) başarılı olabileceklerine ne kadar inandırabilir?					
3. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerden beledikleri uygun davranışları ne kadar açık ifade edebilirler?					
4. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrenmeyi destekleyen kuralları ve düzenlemeleri ne kadar oluşturabilirler?					
5. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin karmaşık ve zor konuları tam olarak öğrenmelerine ne kadar yardımcı olabilirler?					
6. Okulunuzdaki öğretmenler, ders konularının derinlemesine kavranmasını ne kadar sağlayabilirler?					
7. Okulunuzdaki öğretmenler, istenmeyen (öğretmene karşı gelen, zıtlaşan vb.) davranışlarda bulunan öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirler?					
8. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin olumsuz (söz almandan konuşma, diğer öğrencilerin öğrenmelerini engelleme, kopya çekme vb.) davranışlarını ne kadar kontrol edebilirler?					
9. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirler?					
10. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin okul kurallarına uymalarını ne kadar iyi sağlayabilirler?					
11. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesini ne kadar sağlayabilirler?					
12. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin okuldayken kendilerini güvende hissetmelerini ne kadar sağlayabilirler?					

## **EK-B: Gönüllü Katılım Formu**

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma “Kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi” amaçlanmaktadır. Çalışmaya katılım gönüllüdür. Çalışmaya istediğiniz zaman devam etmeyebilir ya da çalışmayı yarıda bırakabilirsiniz. Ölçeklerin doldurulması yaklaşık olarak 10-15 dakikalık bir zaman alacaktır. Soruları cevaplandırırken, herhangi bir zarar görme riskiniz olmayacaktır. Lütfen her bir ölçeğin başında verilen yönergeleri dikkatlice okuyunuz. Her bir soruyu okuyup, içtenlikle doldurmaya çalışınız. Soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur.

Size verilen ölçeklerin üzerine adınızı ya da herhangi bir kimlik bilgisi yazmayınız. Kimlik bilgileriniz istenmemekle birlikte, verdiğiniz tüm yanıtlar gizli tutulacaktır. Veriler sadece akademik amaçlı olarak kullanılacaktır. Ölçeklerin uygulanması için Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu’ndan ve Milli Eğitim Bakanlığı’ndan gerekli yasal izinler alınmıştır.

Eğer bu çalışmayla ilgili olarak bir sorunuz olursa ya da çalışma tamamlandıktan sonra ilgili sonuçlar hakkında bilgi edinmek istiyorsanız Mehmet Ata DÜZGÜNOĞLU (e-posta: m.ata.duzgunoglu@gmail.com) ile bağlantıya geçebilirsiniz.

Katılımınız ve değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

### **Araştırmacılar**

Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR

Mehmet Ata DÜZGÜNOĞLU

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bölümü

**Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.**

**Tarih:**

**Adı:**

**Soyadı:**

**İmza:**



## EK-C: Etkili Okul Ölçeği Kullanım İzni

Kime: Mehmet Ata DÜZGÜNOĞLU;

----- Yönlendirilen ileti -----

Gönderen: Ali Balcı <[alibalc@gmail.com](mailto:alibalc@gmail.com)>

Tarih: 25 Eki 2017 Çar, saat 08:41

Konu: Re: Ölçek Kullanımı için İzin Talebi hk.

Alıcı: mehmet ata düzgünoğlu <[m.ata.duzgunoglu@gmail.com](mailto:m.ata.duzgunoglu@gmail.com)>

Sayın Düzgünoğlu,

Kaynak kullanma şartıyla "Etkili Okul" anketimi kullanmada sakınca bulunmamaktadır.  
Kolay gelsin.

Prof. Dr. Ali Balcı

24 Ekim 2017 15:12 tarihinde mehmet ata düzgünoğlu <[m.ata.duzgunoglu@gmail.com](mailto:m.ata.duzgunoglu@gmail.com)> yazdı:

Sayın Hocam;

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR danışmanlığında "kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi" konusunu yüksek lisans tezi için araştırmaktayım. Bu bağlamda sizin "Etkili okul anketi" sonucunda ortaya koyduğunuz ölçeğinizi tez araştırmamda kullanabilmek için izninizi rica ediyorum.

İlginiz için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Mehmet Ata DÜZGÜNOĞLU

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

--

Mehmet Ata DÜZGÜNOĞLU

Gençlik ve Spor Bakanlığı

## EK-Ç: Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği Kullanım İzni

24 Eki 2017 Sal, saat 21:38 tarihinde UFUK ERDOĞAN <[uerdogan@firat.edu.tr](mailto:uerdogan@firat.edu.tr)> şunu yazdı:

Merhaba Hocam,

Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğini kaynak göstererek araştırmanızda kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim.

24 Ekim 2017 07:27 tarihinde mehmet ata düzgünoğlu <[m.ata.duzgunoglu@gmail.com](mailto:m.ata.duzgunoglu@gmail.com)> yazdı:

Sayın Hocam;

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR danışmanlığında "kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi" konusunu yüksek lisans tezi için araştırmaktayım. Bu bağlamda sizlerin "kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması" sonucunda ortaya koyduğunuz ölçeğinizi tez araştırmamda kullanabilmek için izninizi rica ediyorum.

İlginiz için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Mehmet Ata DÜZGÜNOĞLU

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim, Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı.

--

Mehmet Ata DÜZGÜNOĞLU

Gençlik ve Spor Bakanlığı

--

Ufuk Erdogan

Research Assistant

Ph.D. Candidate | Educational Administration Policy, & Planning

School of Education | Firat University

Visiting Scholar | College of William & Mary

+90 424 2370000-4920 (office)

## EK-D: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük

Sayı : 35853172/

433 - 4241

18 Aralık 2017

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden **Mehmet Ata DÜZGÜNOĞLU**'nun **Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR** danışmanlığında yürüttüğü "**Kolektif Öğretmen Yeterliği ile Etkili Okul Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **05 Aralık 2017** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

H

## EK-E: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.417430  
Konu : Araştırma İzni

05.01.2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.  
b) 26/12/2017 Tarihli ve 51944218/2618 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Mehmet Ata DÜZGÜNOĞLU'nun "Kolektif Öğretmen Yetertliği ile Etkili Okul Arasındaki İlişkinin İncelenmesi(Ankara İli Örneği)" tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (4 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI  
Vali a.  
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza ile  
Aşılma Ayrılır.

08 Ocak 2018/2018.....

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi ardası Beşevler ANKARA  
e-posta: istatistik@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için  
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu e-rik güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2fca-c374-316f-b05c-d15c kodu ile teyit edilebilir.

11

## EK-F: 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.

31/05/2019

  
Mehmet Ata DÜZGÜNOĞLU

## EK-G: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

21/04/2019

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

Tez Başlığı: Kolektif Öğretmen Yeterliği ile Etkili Okul Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Ankara ili Örneği)

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
20/04/2019	127	206708	31/05/2019	%17	1115977736

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı 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: Mehmet Ata DÜZGÜNOĞLU

Öğrenci No.: N14324121

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi

Statüsü:  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.  
Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR



## EK-Ğ: Thesis Originality Report

21/04/2019

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

Thesis Title: Analysis Of The Relationship Between Collective Teacher Efficacy And School Effectiveness (Ankara Province Sample)

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
20/04/2019	127	206708	31/05/2019	%17	1115977736

Filtering options applied:

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

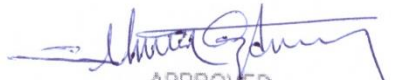
I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in 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: Mehmet Ata DÜZGÜNOĞLU  
Student No.: N14324121  
Department: Educational Sciences  
Program: Educational Administration, Supervision, Planning and Economy  
Status:  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.



### ADVISOR APPROVAL

  
APPROVED  
Assoc. Prof. Murat ÖZDEMİR

## EK-H: 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 izninle 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.

Tezimin 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 tezimin aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

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

31/05/2019



Mehmet Ata DÜZGÜNOĞLU

*"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 tezimin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metodların kullandığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlere korunmamış ve internetten 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 tezimin erişime açılması engellenabilir.

(3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konularla ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle 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.



