



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

OKUL FARKINDALIĞININ ÖĞRETMEN VE OKUL DÜZEYİNDE İNCELENMESİ:  
BİR KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI

Hilal BÜYÜKGÖZE

Doktora Tezi

Ankara, 2021

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye... En İyiyeye...*



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

OKUL FARKINDALIĞININ ÖĞRETMEN VE OKUL DÜZEYİNDE İNCELENMESİ:  
BİR KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI

INVESTIGATING SCHOOL MINDFULNESS AT TEACHER AND SCHOOL  
LEVELS: A MIXED-METHODS STUDY

Hilal BÜYÜKGÖZE

Doktora Tezi

Ankara, 2021

## Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,  
Hilal B¼Y¼KG¼ZE'nin hazırladığı "Okul Farkındalığının ¼đretmen ve Okul D¼zeyinde İncelenmesi: Bir Karma Y¼ntem çalışması" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Y¼netimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. Yaşar KONDAKÇI	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Murat ¼ZDEMİR	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Burcu ATAR	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Sedat G¼M¼ř	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOğLU	İmza

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 25 / 12 / 2020 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca ... / ... / ..... tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL  
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

## Öz

Bu araştırmada, Hoy'un okul ortamlarına uyarladığı kavramsal çerçeveden yola çıkılarak okul farkındalığını yordayan öğretmen ve okul düzeyindeki değişkenler incelenmiş ve araştırma açımlayıcı sıralı desende tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel aşamasına Ankara'daki 69 ortaokuldan 1354 öğretmen katılmıştır. Öğretmen düzeyindeki değişkenler (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, müdür ile çalışma süresi, mevcut okuldaki kıdem, toplam kıdem ve mesleki gelişim gün sayısı) ile okul düzeyindeki değişkenlerin (okul büyüklüğü, öğretim şekli, derslik başına düşen öğrenci sayısı, örgütsel güven, kolektif öğretmen yeterliği ve okul akademik vurgusu) okul farkındalığındaki okul içi ve okullar arası farklılaşmadaki rolü Hiyerarşik Lineer Modellemeyle incelenmiştir. Sonuçlar, okul farkındalığındaki varyansın %12,7'sinin okullar arası farktan kaynaklandığını, öğretmen düzeyinde müdür ile çalışma süresinin negatif yönlü manidar bir yordayıcı olduğunu ve okul düzeyinde müdüre güven, meslektaşlara güven ve kolektif öğrenci disiplini yeterliğinin pozitif yönlü manidar yordayıcılar olduğunu göstermiştir. Öğretmen ve okul düzeyindeki manidar yordayıcı değişkenlerin tümü okullar arasındaki değişimin %96.9'unu açıklamaktadır. Araştırmanın ikinci aşamasında iç içe geçmiş durum deseni benimsenmiş ve OFÖ'nün müdür farkındalığı boyutunda öğretmen görüşlerine göre en yüksek ve en düşük puan verilen 12 okul müdürü ile yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel veri, kuramsal tematik yöntem ile analiz edilmiştir. Nitel aşamada veri çeşitleme amacıyla yapılandırılmamış gözlemler ve okul internet sitelerinden de yararlanılmıştır. Güven, dinamik işbirliği ve karşılıklı iletişimin okulların problem çözme, karara katılım ve birlikte öğrenme kapasitesini artırarak okul farkındalığını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** okul farkındalığı, müdür farkındalığı, öğretmen farkındalığı, örgütsel güven, meslektaşlara güven, müdüre güven, öğrenci ve veliye güven, kolektif öğretmen yeterliği, kolektif öğretim stratejileri yeterliği, kolektif öğrenci disiplini yeterliği, okul akademik vurgusu, karma yöntem.

## Abstract

This study, inspired by the conceptual framework adapted into school settings by Hoy, investigated teacher and school level factors predicting school mindfulness, and employed an explanatory sequential mixed-methods design. Quantitative data came from 1354 teachers nested in 69 middle schools in Ankara. The role of teacher (gender, age, level of education, length of time with principal, years of experience in school, total years of experience in teaching, number of days attended professional development activities) and school-level factors (school size, mode of schooling, class size, organizational trust, collective teacher efficacy, academic press) on the school mindfulness variation within and between schools was explored by HLM. Results revealed that 12,7% of the total variance in school mindfulness originates from between-school variations, length of time with principal is a significant yet negative predictor at teacher-level, and teacher trust in principal, teacher trust in colleagues and collective efficacy in student discipline are significant predictors at school-level. All significant teacher-and school-level predictors explain 96.9% of the between-school variation in school mindfulness. In the second phase, an embedded-single-case design was adopted, and 12 semi-structured interviews were made with school principals, who scored the highest and the lowest in principal mindfulness subscale of the M-Scale, based on teachers' responses within the former phase. Qualitative data was analyzed by theoretical thematic analysis method. For triangulation, unstructured observations and school websites were also analyzed. This study concludes that trust, dynamic collaboration and mutual communication in schools enhance mindfulness by increasing the capacity for problem-solving, sharing decision-making and learning together.

**Keywords:** school mindfulness, principal mindfulness, teacher mindfulness, organizational trust, faculty trust in colleagues, faculty trust in principal, faculty trust in clients, collective teacher efficacy, collective instructional strategies efficacy, collective student discipline efficacy, school academic emphasis, mixed-methods design.

## Teşekkür

Doktora eğitimim ve tez araştırmam esnasında bana destek olan ve tanımaktan mutluluk duyduğum birçok değerli insana teşekkürü borç bilirim. Öncelikle her ne kadar bir kısmı pandemiye denk gelse de huzurlu, sakin ve verimli bir tez dönemi geçirmemi sağlayan, ihtiyacım olan her an kolaylıkla ulaşabildiğim, öğrenci merkezli ve çözüm odaklı bir anlayışla tüm süreçleri kolaylaştıran, nezaketi ile hayranlık uyandıran ve profesyonel açıdan gelişimime büyük katkıları olan çok değerli danışmanım Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR'e içten teşekkürlerimi sunarım. Doktora yolculuğumu Murat Hocam'ın rehberliğinde tamamladığım için kendimi daima ayrıcalıklı hissedeceğim.

Doktora ders dönemimde danışmanlığımı yürüten ve alandaki deneyimiyle her zaman ufuk açıcı perspektifler sunan değerli hocam Prof. Dr. Yüksel KAVAK'a çok teşekkür ederim. Bir şeyler başarmak istediğim ama nereden ve nasıl başlayacağımı bilemediğim bir zamanda yolumun kesiştiği değerli hocam Doç. Dr. Sedat GÜMÜŞ'e akademik ve sosyal yaşamıma katkıları, üzerimdeki emekleri, hoşgörülü ve motive edici yaklaşımı için minnettarım. Süreçte yer almasından büyük mutluluk duyduğum ve birlikte çalışmaktan çok keyif aldığım değerli hocam Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU'na olumlu yaklaşımı ve dönütleri için samimi teşekkürlerimi sunarım. Tez savunma jürimde başkan olarak yer alan ve eğitim yönetimi alanında tanıdığım ve sevdiğim ilk hocam Prof. Dr. Yaşar KONDAKÇI'ya zaman ayırıp yapıcı eleştirileri ve değerlendirmeleriyle tezimi geliştirmeme katkı sağladığı için çok teşekkür ederim. Derslerini takip etmeme izin verip çok düzeyli istatistikleri öğrenmemi sağlayan değerli hocam Doç. Dr. Burcu ATAR'a tezimin özellikle yöntem ve bulgular bölümlerine getirdiği yorumlar ve öneriler için teşekkür ediyorum.

Doktora eğitimim esnasında kendilerinden ders alma imkanı bulduğum ve bende emeği olan tüm hocalarıma, birlikte görev yaptığım Eğitim Bilimleri Bölümümüzün akademik ve idari personeline, Eğitim Bilimleri Enstitüsü personeline, araştırmama katılan öğretmen ve okul müdürlerine ve veri toplama aşamasında yardımlarını benden esirgemeyen dönem arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Özellikle tez dönemindeyken ortak çalışmalarımızdaki anlayışlı tutumları için değerli arkadaşlarım Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR ve Dr. Öğr. Üyesi Ömer ÇALIŞKAN'a teşekkür ederim.

Canım anneme ve babama, kendilerinin sahip olamadığı imkanları bizlere sundukları için hayatımın sonuna kadar minnettar kalacağım. Ablam Ayşenur ve kardeşim Süleyman'a her zaman yanımda oldukları için sonsuz teşekkür ederim. Sevgili yeğenlerim Ömer Yiğit ve Berra'yı bütün minnoşlukları ve zııırlıklarıyla hayatıma neşe kattıkları için sımsıkı kucaklıyorum. Evimizin minik üyeleri, kuşlarımız Fındık, Ananas ve Sarı'yı anmadan edemeyeceğim. Günün ilk ışıklarıyla uyanıp beni de uyandırarak tez yazma sürecime katkıda buldukları, sevimlilikleri ve güzellikleri ile yaşamıma renk kattıkları için hepsini öpüyorum.

Yazarken çok keyif aldığım araştırmamın alana katkı sağlaması dileğiyle..



## İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract .....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	x
Şekiller Dizini.....	xxii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xixiii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu .....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	4
Araştırma Problemi .....	6
Sayıtlar .....	7
Sınırlılıklar .....	7
Tanımlar .....	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	10
Okul Farkındalığı.....	10
Okul Farkındalığı ile İlgili Çalışmalar .....	14
Örgütsel Güven.....	17
Örgütsel Güven ile İlgili Çalışmalar .....	25
Örgütsel Güven ve Okul Farkındalığı .....	32
Kolektif Öğretmen Yeterliği .....	36
Kolektif Öğretmen Yeterliği ile İlgili Çalışmalar.....	46
Kolektif Öğretmen Yeterliği ve Okul Farkındalığı .....	53
Okul Akademik Vurgusu.....	55
Okul Akademik Vurgusu ile İlgili Çalışmalar .....	58
Okul Akademik Vurgusu ve Okul Farkındalığı.....	60
Bölüm 3 Yöntem.....	63

Araştırmanın Modeli .....	63
Nicel Aşamamın Yöntemi.....	65
Nitel Aşamamın Yöntemi.....	65
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi .....	67
Nicel Aşamamın Örneklemi.....	67
Nitel Aşamamın Örneklemi .....	72
Veri Toplama Araçları .....	75
Okul Farkındalığı Ölçeği'nin (OFÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları .....	77
Veri Toplama Süreci.....	93
Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi .....	99
Nicel Verinin İşlenmesi ve Çözümlemesi .....	99
Nitel Verinin İşlenmesi ve Çözümlemesi .....	126
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar .....	130
Öğretmenlerin Okul Farkındalığı ve Boyutlarına İlişkin Algılarının İncelenmesi .....	130
Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarının Cinsiyete göre İncelenmesi .....	132
Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarının Eğitim Düzeyine göre İncelenmesi .....	132
Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Öğretim Şekline göre İncelenmesi .....	133
Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarının Görev Yaptıkları Okuldaki Müdür ile Çalışma Süresine göre İncelenmesi.....	134
Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarının Meslekteki Toplam Çalışma Süresine göre İncelenmesi.....	135
Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarının Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısına göre İncelenmesi.....	137
Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algıları ile Örgütsel Güven, Kolektif Öğretmen Yeterliği ve Okul Akademik Vurgusu Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi.....	138

Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarının Okullar Arasındaki Farklılaşmasının İncelenmesi.....	141
Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algısı ile Okul Düzeyindeki Değişkenler Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi.....	143
Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algısı ile Öğretmen Düzeyindeki Değişkenler Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi.....	145
Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algısı ile Öğretmen Düzeyindeki ve Okul Düzeyindeki Değişkenler Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi.....	148
Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Müdür Farkındalığı Puanı En Yüksek ve En Düşük Olan Okul Müdürlerinin Okul Farkındalığı Bileşenlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi.....	150
Müdür Farkındalığı Puanı En Yüksek ve En Düşük Olan Okul Müdürlerinin Görev Yaptıkları Okullara İlişkin Yapılandırılmamış Gözlemler ve Okul İnternet Sitelerinin İncelenmesi.....	170
Bölüm 5 Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	176
Tartışma.....	176
Sonuç.....	199
Öneriler.....	201
Kaynaklar.....	207
EK-A: OFÖ Uyarılama ve Kullanım İzinleri.....	250
EK-B: OFÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Sözdizimi.....	251
EK-C: OFÖ İngilizce ve Türkçe Formları Örnek Maddeler.....	252
EK-Ç: ÇATÖ Kullanım İzinleri.....	253
EK-D: ÇATÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Sözdizimi.....	254
EK-E: ÇATÖ İngilizce ve Türkçe Formları Örnek Maddeler.....	255
EK-F: KÖYÖ Kullanım İzinleri.....	256
EK-G: KÖYÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Sözdizimi.....	258
EK-H: KÖYÖ İngilizce ve Türkçe Formları Örnek Maddeler.....	259
EK-J: AVÖ Kullanım İzinleri.....	260

EK-K: AVÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Sözdizimi .....	261
EK-L: AVÖ İngilizce ve Türkçe Formları Örnek Maddeler .....	262
EK-M: OFÖ ve Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları için Görüş Bildiren Alan ve Yabancı Dil Uzmanları.....	263
EK-N: Etik Komisyonu Onay Bildirimi .....	264
EK-O: MEB Uygulama İzni .....	265
EK-Ö: Etik Beyanı .....	266
EK-P: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu .....	267
EK-R: Dissertation Originality Report .....	268
EK-S: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı .....	269

## Tablolar Dizini

Tablo 1 Evren ve Örneklemde Yer Alan Okul ve Öğretmen Sayıları .....	69
Tablo 2 Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri .....	70
Tablo 3 Uygulama Yapılan Okulların Özellikleri .....	71
Tablo 4 Nitel Görüşme Yapılan Okul Müdürleri ve Görev Yaptıkları Okullara İlişkin Seçili Bilgiler .....	73
Tablo 5 Nitel Görüşme Yapılan Okul Müdürleri ve Görev Yaptıkları Okullara İlişkin Seçili Bilgiler .....	74
Tablo 6 Okul Farkındalığı Ölçeği'ne ait Güvenirlik Katsayıları .....	81
Tablo 7 OFÖ'ye ait Alt %27 ve Üst %27'lik Grup Farkları Bağımsız t-test Sonuçları .....	82
Tablo 8 Kayıp Veri Dağılımı .....	100
Tablo 9 Little'ın MCAR Testi Analiz Sonuçları .....	101
Tablo 10 Tek Yönlü Uç Değer Dağılımı .....	103
Tablo 11 Tek Yönlü Uç Değerlerin Değişken Bazında Dağılımı .....	103
Tablo 12 Değişkenlerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri .....	105
Tablo 13 Araştırmanın Bağımsız Değişkenlerine ait Korelasyon Matrisi .....	107
Tablo 14 Dalga Tekniği Analiz Sonuçları .....	109
Tablo 15 Okul içi Hatalara İlişkin Betimsel İstatistikler .....	116
Tablo 16 Araştırma Alt Problemlerine İlişkin Veri Setleri ve Analiz Teknikleri Özet Tablosu .....	128
Tablo 17 Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler	130
Tablo 18 Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarının Cinsiyet Değişkenine göre t-testi Sonuçları .....	132
Tablo 19 Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine göre t-testi Sonuçları .....	133
Tablo 20 Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Öğretim Şekli Değişkenine göre t-testi Sonuçları .....	134
Tablo 21 Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarının Okul Müdürü ile Çalışma Süresi (yıl) Tek Yönlü ANOVA Sonuçları .....	135
Tablo 22 Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarının Meslekteki Toplam Çalışma Süresi (yıl) Değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları .....	136

Tablo 23 Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarının Görev Yaptıkları Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine göre Welch's F Testi Sonuçları .....	137
Tablo 24 Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algıları ile Örgütsel Güven, Kolektif Öğretmen Yeterliği ve Okulun Akademik Vurgusu Arasındaki İlişkiler.....	139
Tablo 25 Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli Sabit Etki Sonuçları .....	141
Tablo 26 Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli Tesadüfi Etki Sonuçları .....	142
Tablo 27 Okulun Bağlamsal Değişkenlerine İlişkin Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli Sabit ve Tesadüfi Etki Sonuçları.....	143
Tablo 28 Örgütsel Güven, Kolektif Öğretmen Yeterliği ve Okulun Akademik Vurgusu Değişkenlerine İlişkin Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli Sabit ve Tesadüfi Etki Sonuçları.....	144
Tablo 29 Öğretmenlere İlişkin Değişkenlerin Tesadüfi Katsayılı Regresyon Modeli Sabit ve Tesadüfi Etki Sonuçları.....	146
Tablo 30 Öğretmen ve Okula İlişkin Değişkenlerin Sabit ve Eğitim Parametrelerinin Çıktı Olduğu Modele İlişkin Sabit ve Tesadüfi Etki Sonuçları .....	148
Tablo 31 Hatalara ve Başarısızlığa Odaklanma Temasına İlişkin Kategoriler ....	151
Tablo 32 Basitleştirmeye İsteksizlik Temasına İlişkin Kategoriler .....	155
Tablo 33 Eğitim-Öğretim Uygulamalarına Duyarlılık Temasına İlişkin Kategoriler .....	158
Tablo 34 Zorlukları Aşmaya Bağıllık Temasına İlişkin Kategoriler.....	163
Tablo 35 Uzmanlığı Dikkate Alma Temasına İlişkin Kategoriler .....	168

## Şekiller Dizini

Şekil 1. Okul farkındalığını oluşturan bileşenler.....	10
Şekil 2. Kolektif öğretmen yeterliği yapısının kronolojik gelişimi.....	37
Şekil 3. Aykırı ve aşırı durum örnekleme. ....	72
Şekil 4. Normal Q-Q olasılık grafiği ve histogram grafiği. ....	79
Şekil 5. OFÖ veri setine ait yol diyagramı.....	80
Şekil 6. OFÖ için DFA sonucu standartlaştırılmış yol katsayıları.....	83
Şekil 7. ÇATÖ için birinci düzey DFA sonucu standartlaştırılmış yol katsayıları... 86	
Şekil 8. ÇATÖ için ikinci düzey DFA sonucu standartlaştırılmış yol katsayıları. ... 87	
Şekil 9. KÖYÖ için DFA sonucu standartlaştırılmış yol katsayıları. ....	89
Şekil 10. AVÖ için DFA sonucu standartlaştırılmış yol katsayıları. ....	92
Şekil 11. ZRESID ile ZPRESID saçılma grafiği. ....	106
Şekil 12. Araştırmada incelenen değişkenlerin teorik düzeyleri.....	112
Şekil 13. Düzey-1 hatalar (I1resid) için normal Q-Q grafiği.....	114
Şekil 14. Düzey-1 hatalar (I1resid) için eğilimden arındırılmış Q-Q grafiği. ....	115
Şekil 15. Düzey-1 hatalar (I1resid) için Empirik Bayes (EB) tahminlerine ait histogram grafiği.....	116
Şekil 16. Düzey-2 hataları için MDIST'e karşı CHIPCT'e ait saçılım grafiği. ....	117
Şekil 17. Betimsel tümdengelimli veri analizi akış şeması.....	126
Şekil 18. Araştırmanın biçimsel özeti.....	129
Şekil 19. Katılımcı ortaokulların okul farkındalığı ortalama puanlarına ilişkin kutu grafiği. ....	131

## Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

$\alpha$  : anlamlılık düzeyi

$n$  : örneklem büyüklüğü

$N$  : evren büyüklüğü

$f$  : frekans

% : yüzde

$ss$  : standart sapma

**Ort** : ortalama

$\pm$  : artı eksi

**DFA** : doğrulayıcı faktör analizi

**AFA** : açımlayıcı faktör analizi

$r$  : korelasyon katsayısı

$R^2$  : belirlilik katsayısı

$p$  : anlamlılık değeri

**akt.** : aktaran

$\sim$  : yaklaşık

$<$  : küçüktür

$>$  : büyüktür

**HLM** : Hierarchical Linear Modeling

**OLS** : Ordinary Least Squares

**CI** : Confidence Interval

**sd** : serbestlik derecesi

$\leq$  : küçük eşittir

$\geq$  : büyük eşittir

**SH** : standart hata

**VIF** : Variance Inflation Factor



**ANOVA** : Analysis of Variance

**ANCOVA** : Analysis of Covariance

**ICC** : Intra Class Coefficient

**$\delta$**  : Cohen's *d*

**resid** : residual

**$\chi^2$**  : ki-kare

**RMSEA** : Root Mean Square Error of Approximation

**CFI** : Comparative Fit Index

**GFI** : Goodness of Fit Index

**NFI** : Normed Fit Index

**NNFI** : Non-Normed Fit Index

**SRMR** : Standardized Root Mean Square Residual

**AGFI** : Adjusted Goodness of Fit Index

**TLI** : Tucker Lewis Index

**$\rho$**  : gruplar arası korelasyon katsayısı

**LISREL** : Linear Structural Relations

**OLS** : Ordinary Least Square

**MDIST** : Mahalanobis Distance

**$\eta^2$**  : eta kare

**$\omega^2$**  : omega kare

**$\bar{\chi}$**  : aritmetik ortalama

**$\beta$**  : beta katsayısı

**K** : sınıf sayısı

## **Bölüm 1**

### **Giriş**

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacı ve önemine, problem cümlesi ve alt problemlerine, sayıltılarına, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

#### **Problem Durumu**

Açık bir sistem olarak okul, birbirini etkileyen ve birbirine bağlı öğelerden oluşan bir topluluktur (Bursalıoğlu, 2011; Hoy ve Miskel, 2005). Açık sistemlerin en önemli özelliği, sürekli olarak dönüşüm geçirerek gelişim ve ilerleme göstermeleri ve dinamik kalmalarıdır (Lunenburg ve Ornstein, 2007). Bu dinamizm sayesinde, okullar çevrelerinde olup biteni takip edip kısa süre içerisinde değerlendirilebilir ve gerekli ise uyum gösterebilir ya da tam tersine çevresini etkileyerek değişmesini sağlayabilir. Ancak, okullardaki iş ve işleyiş, belli yasal ve yönetsel metinler ve düzenlemeler çerçevesinde yürütülmekte ve sürdürülmektedir. Her ne kadar Weber (1947) en üst düzey etkililiğin ancak bürokrasi ile sağlanabileceğini iddia etse de okuldaki uygulama ve faaliyetlerin kapsamı ve süreci daha önceden belirlenen aşama ve kurallara bağlı olması, okullarda zaman içerisinde durağanlığın artması, canlılığın kaybolması, akıcılığın ve iletişimin azalarak hiyerarşinin önem kazanmasına yol açabilir (Barron, 2014; Hoy, Gage ve Tarter, 2006). Oysa, yetiştirdiği bireyler ile çevresine ve topluma yön veren eğitim kurumları olarak okullarda esneklik, yeni bilgi ve becerilere açık olma, karşılıklı güven, işbirliği, risk alma, farklı yol ve yöntemlere merak ve inisiyatif kullanma gibi niteliklerin teşvik edilerek birlikte çalışma kabiliyeti ve farkındalığı yüksek ortamlar oluşturulması beklenir. Bu çerçevede, örgüt düzeyinde farkındalık, potansiyel sorunları önceden sezmeye ya da görebilmeye, iletişime açık olmaya ve bir sorunla karşılaşıldığında kısa sürede aksiyon alabilmeye işaret etmektedir (Kruse, 2020; Ray, Baker ve Plowman, 2011; Renede, Gracia, Tomas ve Peiró, 2020; Weick ve Roberts, 1993; Weick ve Sutcliffe, 2015).

Farkındalık araştırmaları, eğitim örgütleri için oldukça yenidir (Hoy, 2003), ancak birey ve örgüt düzeyinde daha köklü bir geçmişe sahiptir (Hoy, Gage ve Tarter, 2004). Farkındalık kavramı, Langer'ın 1989 yılındaki çalışmasıyla dikkat çekmiştir. Langer (1989) bu çalışmasında farkındalığı bireysel düzeyde bir nitelik

olarak ele almış ve farkındalığı kişinin yeni ve değişik fikirlere açık olması, ana odaklanması, esnek ve özgün hareket edebilmesi şeklinde genel olarak açıklamıştır.

Weick ve Sutcliffe (2015)<sup>1</sup> ise Langer'ın (1989) sunduğu kuramsal çerçeveye dayanarak farkındalığı örgüt düzeyinde incelemiş ve 'örgütsel/kolektif farkındalık' olarak kavramsallaştırmıştır. Weick ve Sutcliffe (2015), farkındalığı yüksek güvenilirlikli örgütler temelinde incelemiş ve farkındalığın beş farklı ancak birbirini tamamlayan süreçten oluştuğunu savunmuştur. Örgütsel farkındalığı, "hatalara odaklanma", "basitleştirmeye isteksizlik", "uygulamalara duyarlılık", "zorlukları aşmaya bağlılık" ve "uzmanlığı dikkate alma" şeklinde beş süreç etrafında yapılandırmışlardır. Hoy (2003), Gage (2003) ve Hoy, Gage ve Tarter (2004) ise Weick ve Sutcliffe'in (2015) yapılandığı örgütsel farkındalığın bileşenlerini okul ortamlarına uyarlamış ve yapıyı genel olarak "okul farkındalığı" şeklinde adlandırmışlardır.

Okul ve eğitim ortamlarında farkındalık, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve diğer personelin sorunları sistematik ve özenli bir şekilde incelemeye, sorunlar daha büyümeden çözmeye, en küçük olayı dahi önemsemeye ve dikkate almaya, eğitim ve öğretim etkinliklerine odaklanmaya, sorunlar karşısında esnek olabilmeye ve uzmanlığa önem vermeye ne düzeyde bağlı oldukları ile yakından ilişkilidir (Ferguson, 2006; FitzGerald, 2012; Gage, 2003; Hoy, Gage ve Tarter, 2006; Marshall, 2013; Ong, 2013; Sharp-Rodriquez, 2015). Hoy (2003), Gage (2003) ve Hoy ve diğerleri (2004, 2006) tarafından okul ortamlarına ve yaşantısına uyarlanan farkındalık yapısı, "hatalara ve başarısızlığa odaklanma", "basitleştirmeye isteksizlik", "eğitim-öğretim uygulamalarına duyarlılık", "zorlukları aşmaya bağlılık" ve "uzmanlığa saygı" bileşenlerinden oluşmaktadır. Okul farkındalığı süreçleri sırasıyla; okuldaki en küçük hatayı dahi göz ardı etmemeyi; karşılaşılan sorunları basite indirgememeyi ve çok yönlü incelemeyi; eğitim-öğretim etkinliklerinin ve uygulamalarının kesintiye uğramadan ve özenli bir şekilde gerçekleştirilmesini; zorluklar karşısında kararlı olmayı ve statü ve kıdemden bağımsız olarak kişilerin uzmanlığına önem vermeyi gerektirmektedir (Hoy, Gage ve Tarter, 2004, s. 311).

---

<sup>1</sup> Weick ve Sutcliffe'in "Managing the unexpected" başlıklı kitabının ilk baskısı 2001 yılında yayınlanmıştır. Araştırma kapsamında bu kitabın üçüncü baskısına ulaşılabildiği için metin içerisinde 2015 yılında yayınlanan baskıya atıfta bulunulmuştur.

Farkındalığın yüksek olduğu okullarda, okul müdürleri farklı görüş ve fikirlere açıktır ve dönütleri memnuniyet ile karşılarlar (Hoy, Gage ve Tarter, 2004) o nedenle de okul personeli hatalarını ya da karşılaştığı sorunları üst yönetime aktararak sorunların daha büyümeden müdahale edilmesini ve ortadan kaldırılmasını önemser (Gage, 2003; Hoy, Gage ve Tarter, 2006). Açık ve şeffaf iletişim, destek ve işbirliği ve karşılıklı güven ilişkisinin kurulması okul farkındalığının pekişmesini sağlayan niteliklerdir (Hoy, 2003; Kearney, Kelsey ve Herrington, 2013; Ong, 2013; Youngs, 2018).

Farkındalığın yüksek olduğu okullarda küçük sorunlara kısa sürede müdahale edilmesi, başarısızlıkların örtülmemesi aksine sorgulanması, okul içinde gerçekleşen tüm eğitim-öğretim uygulamalarına titizlikle yaklaşılmaması ve önem gösterilmesi, güç ya da zor durumlarla karşılaşıldığında üstesinden gelinmesi ve uzmanlığa saygı gösterilerek okulda işlerin ehline bırakılması tipik özellikler arasında yer almaktadır (Hoy, 2003; Hoy, Gage ve Tarter, 2004, 2006; Kearney, Kelsey ve Herrington, 2013). Bu nitelikler aynı zamanda örgütsel öğrenme, kapasite geliştirme, karşılıklı güven, işbirliği ve anlayış, kolektif yeterlik, kolaylaştırıcı okul yapısı ve öğrenci akademik başarısının da sağlandığı okulların benzer özellikleridir (Ferguson, 2006; FitzGerald, 2012; Gage, 2003; Kearney, Kelsey ve Herrington, 2013; Ong, 2013; Russell, 2015; Schonert-Reichl ve Roeser, 2016; Steele, 2008; Verdorfer, 2016). Araştırmalar da okul farkındalığı yapısının okul örgütünün bağlamıyla organik bir bağı olduğuna işaret etmektedir (Gage, 2003). Esasen, öğretmen ve okul ile ilgili etmenlerin, okul ve müdür farkındalığıyla ilişkili olduğunu ortaya koyan uluslararası kaynaklı çalışmalar bulunmaktadır (örn. Mahfouz, 2018; Sharp-Rodriquez, 2015; Thomas, 2017; Wells, 2015; Williams, 2010). Uluslararası alanyazında okul farkındalığı konusunda yapılan araştırmaların öncelikle okul iklimi, okul kültürü ve sağlığı başlıklarında yoğunlaştığı gözlenmiştir (örn. Ferguson, 2006; FitzGerald, 2012; Gage, 2003; Hoy, Gage ve Tarter, 2006; Ong, 2013; Steele, 2008; Williams, 2010). Okul farkındalığı araştırmalarının yoğunlaştığı bir diğer ana başlık ise öğrenci ve okul başarısı, öğretimsel liderlik, okul etkililiği ve okul akademik vurgusu olmuştur (Kearney, Kelsey ve Herrington, 2013; May, 2016; Russell, 2015; Sharp-Rodriquez, 2015; Sims, 2011; Tekel ve Karadağ, 2019; Youngs, 2018). Öğretmen tutum ve davranışlarının okul farkındalığı ile ilişkisine odaklanan araştırmalar

gerçekleştirilmiştir (örn. Watts, 2009). Farkındalığın yüksek olduğu okulların temel özelliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar da yürütülmüştür (örn. Marshall, 2013; Ong, 2013). Bu noktadan hareketle ulusal alanyazın incelenmiş ancak geniş bir örnekleme dayalı ve okul farkındalığıyla ilişkili olabilecek faktörleri bir arada ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle, Türk eğitim sistemi içinde öğretmen ve okul düzeyinde okul farkındalığını açıklayan değişkenlerin neler olabileceğine yönelik ihtiyaç gözlenmiştir. Bununla birlikte, Türkiye’de çok sınırlı sayıda gerçekleştirilmiş olan okul farkındalığı araştırmaları sıklıkla ilişkisel desende tasarlanmıştır (örn. Kubat, 2017; Yılmaz, 2015; Zafer-Güneş, 2014), dolayısıyla yalnızca öğretmen düzeyinde veri kullanılarak okul içi ilişkiler ve değişimler anlaşılmaya çalışılmıştır. Ancak, okullar arası varyansları da kapsayan bir araştırma henüz gerçekleştirilmediği için okullar arası okul farkındalığı farklılaşmalarını açıklayan değişkenler ya da etkileşimler bilinmemektedir.

Son olarak, okul farkındalığı yapısının çoğunlukla ABD ve diğer bazı Batılı ya da gelişmiş ülkelerdeki okullar bağlamında incelendiği dikkate alınarak (örn. FitzGerald, 2012; Ong, 2013; May, 2016; Russell, 2015; Sims, 2011; Watts, 2009; Williams, 2010), Batılı olmayan (non-Western) bir bağlama, merkezîyetçi ve hiyerarşik bir sisteme sahip olan Türkiye’de okul farkındalığına ilişkin kapsamlı ve farklı perspektifleri içeren başlangıç niteliğinde bir araştırmanın gerekliliği gözlenmiştir. Bununla birlikte, Türkiye Hofstede’in (2001) kültürel boyutlar kuramına göre güç mesafesinin yüksek ve toplulukçuluğun hakim olduğu sosyal ve kültürel bir bağlama sahiptir. Batılı toplumlar ve sistemlere göre daha farklı kültürel normlar ve bağlamsal etmenlerle karakterize edilen Türkiye’de okul farkındalığı yapısının nasıl algılandığı, okullarda hangi süreçlerle ve ne düzeyde gerçekleştiği ve okul yaşantısına nasıl yansıdığı henüz bilinmemektedir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmada okul farkındalığı ile ilişkili okul içi ve okullar arası dinamikleri belirlemek amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde, Hoy, Gage ve Tarter (2004) tarafından geliştirilen ‘Okul Farkındalığı Ölçeği Türkçe’ye uyarlanmış; sonrasında okul farkındalığı ile örgütsel güven, kolektif öğretmen yeterliği ve okul akademik vurgusu arasındaki ilişkiler incelenmiş ve müdür farkındalığının en

yüksek ve en düşük olduğu okullarda görevli müdürlerin okul farkındalığının beş bileşeni temelinde görüşleri karşılaştırmalı olarak çözümlenmiştir.

Araştırma kapsamında ilk olarak Hoy, Gage ve Tarter'ın (2004) geliştirdiği 'Okul Farkındalığı Ölçeği'nin uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiş ve böylelikle eğitim örgütlerinde okul farkındalığını incelemeye imkan tanıyacak bir veri toplama aracı Türkçe alanyazına kazandırılmıştır. Sonrasında, öğretmen ve okul düzeyindeki birçok değişkenin okul farkındalığı ile ilişkisi incelenmiş, okullar arası farklılıklara odaklanılarak farkın kaynağı araştırılmıştır. Bu kapsamda, araştırmanın ilk aşamasında kurgulanan nihai analiz modelinin okullar arasındaki okul farkındalığı varyansının neredeyse tamamını açıklayan bir model olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, Türkiye'deki okul farkındalığı ile ilgili yapılacak gelecek çalışmaları okul içi varyansı açıklayacak değişkenleri incelemeye yönlendiren kaydadeğer bir katkı olmuştur. Araştırmanın nitel araştırma yöntemi kullanılarak tasarlanan ikinci aşamasında ise öğretmen görüşlerine dayalı olarak farkındalığı yüksek ve düşük olan okul müdürleri ile okul farkındalığının beş bileşeni temelinde yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve sonuçlar karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Araştırmanın bu aşamasında yapılandırılmamış gözlemler ve okul internet siteleri incelemeleri ile nitel aşama desteklenmiş ve okul farkındalığı hem okul müdürlerinin perspektifinden hem de destekleyici veri kaynakları ile detaylı şekilde ve derinlemesine incelenmiştir. Hoy, Gage ve Tarter (2006) farkındalığın yüksek olduğu ve düşük olduğu okulların belirlenerek nitel araştırma tasarımı ile ele alınmasının okul farkındalığı yapısının kuramsal ve ampirik açıdan daha rafine hale gelmesine katkı sunacağını belirtmiştir. Bu açıdan, araştırmanın ikinci aşamasındaki yöntem ve içerik, Hoy ve diğerlerinin (2006) işaret ettiği boşluğu da karşılamış bulunmaktadır.

Son olarak araştırmanın alana metodolojik katkısından bahsetmek mümkündür. Eğitim yönetimi alanyazını inceleyen güncel derleme çalışmaları da göstermektedir ki Türkiye'de karma yöntem kullanımı oldukça sınırlı kalmıştır (Bellibaş ve Gümüş, 2019; Gümüş, Bellibaş, Gümüş ve Hallinger, 2020). Bununla birlikte, okul farkındalığı konusu üzerine Türk eğitim sistemi kapsamında gerçekleştirilen araştırmaların tamamı ilişkisel desen ile tasarlanmış (örn. Kubat, 2017; Tabancalı ve Öngel, 2020; Yılmaz, 2015; Zafer-Güneş, 2014), tek bir

katılımcı grubundan veri toplanmış, bu nedenle yalnızca tek yönlü ve tek boyutlu çıkarımlar yapılabilmektedir. Mevcut araştırmada, hem öğretmen ve okul müdürlerinin görüşlerine yer verilmiş hem de gözlem ve doküman inceleme ile sonuçlar desteklenmiştir. Özetle, araştırmanın ulusal ve uluslararası okul farkındalığı alanyazınındaki kuramsal, ampirik ve metodolojik bilgi birikimindeki payı ve araştırma sonuçlarının uygulama ve araştırmaya dönük çıkarımları alana anlamlı bir katkı sağlamaktadır.

### **Araştırma Problemi**

Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul farkındalığı, örgütsel güven, kolektif öğretmen yeterliği, okul akademik vurgusu ve araştırma kapsamında incelenen öğretmen ve okul düzeyindeki faktörler tarafından anlamlı bir şekilde açıklanmakta mıdır, öğretmen görüşlerine dayalı olarak yüksek ve düşük müdür farkındalığı olan okul müdürlerinin farkındalık bileşenlerine ilişkin görüşleri nedir?

**Alt problemler.** Belirlenen araştırma problemi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okul farkındalığı ve boyutlarına ilişkin algısı nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Öğretmenlerin okul farkındalığı algısı;
  - a. cinsiyet
  - b. eğitim düzeyi
  - c. görev yaptıkları okulun öğretim şekli
  - d. görev yaptıkları okuldaki müdür ile çalışma süresi
  - e. meslekteki toplam çalışma süresi
  - f. görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısına göre istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin okul farkındalığı algısı, örgütsel güven duygusu, kolektif öğretmen yeterliği ve okulun akademik vurgusu arasında nasıl bir ilişki vardır?

4. Öğretmenlerin okul farkındalığı algısı puanları arasında okullara göre istatistiksel olarak manidar bir farklılık var mıdır? Varsa bu farklılığın ne kadarı okul içi ve okullar arası farktan kaynaklanmaktadır?

5. Öğretmenlerin okul farkındalığı algısı puanları arasında okullara göre istatistiksel olarak manidar farklılık bulunuyorsa, bu farklılık hangi okul düzeyi değişkenlerden kaynaklanmaktadır?

6. Öğretmenlerin okul farkındalığı algısı puanları arasında öğretmenlere göre istatistiksel olarak manidar farklılık varsa, bu farklılık hangi öğretmen düzeyindeki değişkenlerden kaynaklanmaktadır?

7. Öğretmenlerin okul farkındalığı ile istatistiksel olarak manidar ilişkisi saptanan öğretmen ve okul düzeyindeki değişkenlerin kompozisyonu okullar arasındaki okul farkındalığı farkının ne kadarını açıklamaktadır?

8. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak müdür farkındalığı puanı en yüksek ve en düşük olan okul müdürlerinin farkındalık bileşenlerine ilişkin görüşleri nedir?

9. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak müdür farkındalığı puanı en yüksek ve en düşük olan okul müdürlerinin görev yaptığı okulların internet sitelerine ilişkin incelemeler ve bu okullarda gerçekleştirilen yapılandırılmamış gözlemler okullar hakkında ne söylemektedir?

### **Sayıtlılar**

Bu araştırma, (1) katılımcı öğretmenlerin görüşlerinin anonim tutulacağı için görev yapmakta oldukları okullarına ilişkin okul farkındalığı, örgütsel güven, kolektif öğretmen yeterliği ve okul akademik vurgusuna ilişkin görüş ve gözlemlerini samimi ve içten bir şekilde ifade edecekleri ve (2) araştırma kapsamında incelenen okullarda görev yapmakta olan katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre müdür farkındalığı ortalama puanı en yüksek ve en düşük olan katılımcı okul müdürlerinin okul farkındalığının beş ayrı bileşeni bağlamında görüş ve gözlemleri olduğu ve mevcut araştırma kapsamında samimi ve gerçek görüş ve gözlemlerini paylaşacakları varsayımlarına dayanmaktadır.

### **Sınırlılıklar**

Araştırma aşağıda sunulan sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür;



1. Bu araştırma katılımcı öğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri, uygulanan veri toplama araçları, yapılandırılmamış okul gözlemleri ve okul internet siteleri ile sınırlandırılmıştır.

2. Araştırmada, yalnızca kamuya ait ortaokullar ele alınmış, özel ortaokullar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Dolayısıyla, veri ve analizler özel okulları içermemekte ve karşılaştırma yapmaya izin vermemektedir.

3. Araştırma, dört yıl süreli, gündüzlü ve zorunlu eğitim veren kamuya ait genel ortaokullar ile sınırlandırılmıştır.

4. Araştırma kapsamında yapılan değerlendirmeler, ölçek formlarının öğretmenlere uygulandığı, nitel görüşmelerin okul yöneticileri ile yapıldığı, yapılandırılmamış okul gözlemlerinin yapıldığı ve okul internet sitelerinin incelendiği zamanla sınırlıdır.

5. Araştırma, Ankara'nın Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle olmak üzere yalnızca dokuz ilçesi ile sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla, araştırma sonuçları Türkiye'deki tüm okullara genellenebilir nitelikte değildir.

6. Araştırma bulguları, kesitsel veriden elde edilmiştir. Bu nedenle, neden-sonuç ilişkisine dayalı çıkarımlara imkan vermemektedir.

## **Tanımlar**

**Okul farkındalığı:** Öğretmen ve yöneticilerin, okuldaki sorunları dikkatlice ve düzenli bir şekilde gözetmesi, kriz haline gelmeden küçük sorunları çözmesi, işleyişi ve süreci basite indirgememesi, eğitim ve öğretim faaliyetlerine odaklanması, sorunlar karşısında esnek olması ve uzmanlık gücüne saygı göstermesidir (Hoy, Gage ve Tarter, 2004, 2006).

**Algılanan örgütsel güven:** Örgüt içindekilerin, diğer örgüt üyelerinin yardımsever, güvenilir, yetkin, dürüst ve açık oldukları varsayımını kabullenmeye yönelik isteklilikleridir (Hoy ve Tschannen-Moran, 2003).

**Kolektif öğretmen yeterliği:** Bir okulda bulunan öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmesini güçleştirecek her türlü engele rağmen öğrenci öğrenmesinde olumlu

etki yaratma kapasitelerine olan bütünlük inancıdır (Tschannen-Moran ve Barr, 2004).

**Okul akademik vurgusu:** Okulun, öğrencilerin akademik başarısına dönük vurgusudur. Okulun yüksek başarı beklentisi, sıkı çalışan, işbirliği yapan, fazladan çalışmaya istekli ve yüksek not alan arkadaşlarını takdir edip saygı duyan öğrenciler tarafından karşılanır (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991; Hoy ve Tarter, 1997).

**Ortaokul:** Dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul öğrenimine dayalı olarak dört yıl süreli, zorunlu ve gündüzlü genel eğitim-öğretim veren Ankara ilinde bulunan kamuya ait eğitim-öğretim kurumudur.

**Öğretmen:** Ankara ilinde bulunan kamuya ait genel eğitim-öğretim veren ortaokullarda görev yapmakta olan eğitici personeldir.

**Okul müdürü:** Ankara ilinde bulunan kamuya ait genel eğitim-öğretim veren ortaokullarda görev yapmakta olan ve görev yaptığı kurumun eğitim-öğretim, yönetim ve işleyişine ilişkin usul ve esasların uygulanmasından sorumlu yönetici personeldir.

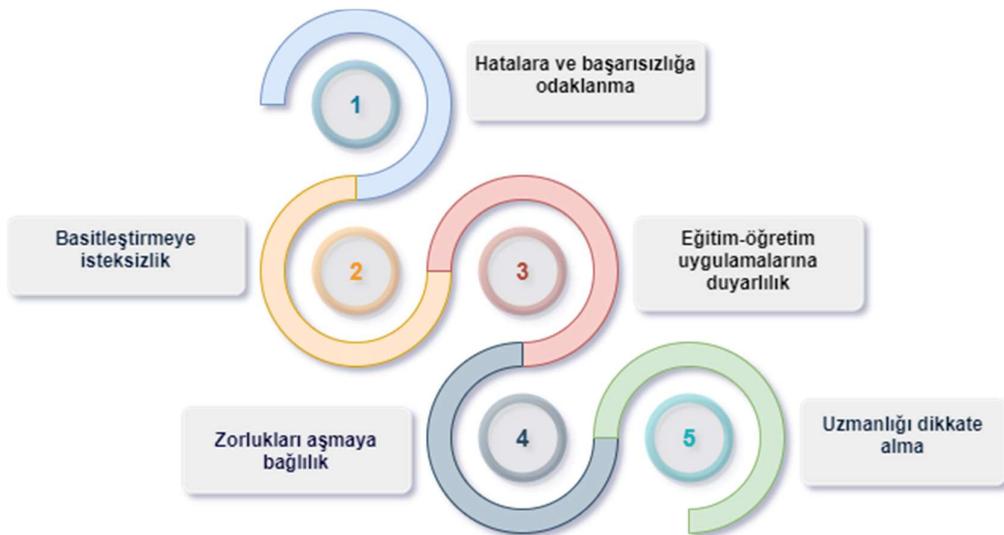
## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırma problemini ortaya koymak, çözümlenmek ve araştırma bulgularını yorumlayıp tartışmak amacıyla oluşturulan kavramsal ve kuramsal çerçeveye yer verilmiştir.

#### Okul Farkındalığı

Langer'ın 1989 yılındaki bireysel farkındalığa ilişkin alanın temelini oluşturan araştırması, dikkatleri farkındalık kuramına çekmiştir. Weick ve Sutcliffe (2015) ise bireysel farkındalığın kuramsal temeline dayalı olarak farkındalığı örgüt düzeyinde incelemiştir (Hoy, Gage ve Tarter, 2004). Weick ve Sutcliffe (2015) örgüt yaşamına uyarladıkları farkındalık yapısını 'kolektif farkındalık' ya da 'örgütsel farkındalık' şeklinde ifade etmişlerdir. Hoy ise öncelikle 2003 yılındaki çalışmasıyla, sonrasında Gage ve Tarter ile 2004 yılında yayınladıkları kitap bölümünde, Weick ve Sutcliffe (2015) tarafından kavramsallaştırılan örgütsel farkındalık yapısını okul ve eğitim ortamlarına uyarlamış ve böylelikle okul farkındalığı yapısının kuramsal çerçevesini sunmuştur. Hoy (2003) ve Hoy, Gage ve Tarter (2004) farkındalığın yüksek olduğu okulların beş temel özelliği olduğunu belirterek, okul farkındalığı yapısının esasen beş bileşenden oluşan bir üst yapı olduğunu vurgulamışlardır. Weick ve Sutcliffe'in (2015) çalışmasına dayanılarak geliştirilen beş bileşen Şekil 1'de sunulmaktadır.



Şekil 1. Okul farkındalığını oluşturan bileşenler.

Şekil 1'den izlenebileceği gibi okul farkındalığını oluşturan bileşenler; (1) hatalara ve başarısızlığa odaklanma, (2) basitleştirmeye isteksizlik, (3) eğitim-öğretim uygulamalarına duyarlılık, (4) zorlukları aşmaya bağlılık ve (5) uzmanlığı dikkate alma şeklindedir. Okul farkındalığını oluşturan bu beş ayrı bileşene ilişkin detaylar aşağıda sunulmuştur.

**Hatalara ve başarısızlığa odaklanma.** Genellikle örgütler başarılarına odaklanır ve bunu da gelecekteki başarıları için bir baskı unsuru olarak algılar. Potansiyel paydaşlarına da her zaman başarılarından bahseder ve pazarlarlar. Okullarda da işler benzer bir işleyişe sahiptir, okul örgütünde yer alan herkes başarılarını paylaşmaya ve kendine bir pay çıkarmaya eğilimlidir ancak kimse başarısızlıkları ya da hataları sahiplenmeye istekli olmaz. Ancak, Weick ve Sutcliffe (2015) başarıya ve işleyen yönle odaklanmanın rehavet, kibir ve tembelliği tetikleyeceğini öne sürmektedir. Çünkü örgütler yalnızca başarılarına odaklandıklarında, ne kadar beklentiyi karşıladıklarını görürler ancak ne kadar beklentiyi gerçekleştiremediklerinin farkına varamazlar. O nedenle, etkili örgütler başarıları ve başarısızlıklarına ne derece yoğunlaşmaları gerektiğine ilişkin bir denge gözeterek örgüt içerisinde farkındalığı sürdürebilir. Nasıl ki yalnızca başarıya odaklanmak örgütü hata yapmaya ve rehavete sürüklerse, yalnızca hatalara ve başarısızlıklara odaklanmak da umutsuzluğa ya da yanlış kararlara yol açabilir (Fiol ve O'Connor, 2003).

Hoy (2003) ise hatalara odaklanma bileşeninin, ilk bakışta, yenilgiyi kabul eden ya da umutsuzluğa yol açan bir algı oluşturduğunu belirtmekle birlikte, örgütleri en küçük sorunu dahi önemsemeye teşvik ettiği için esasen etkililiği arttıran bir alışkanlık olarak ifade etmektedir. Okulların da tek motivasyon kaynağı ve hedefi başarı olursa, yalnızca bu başarılarını destekleyen veriyi seçerler ve küçük başarısızlıklarını gözardı ederler. Bu durumda ise küçük sorunlar zamanla büyüyebilir ve başa çıkılması zor bir hal alabilir. Halbuki, özellikle de okullar hatalarına odaklanmalı ve çözüm üretmeye çalışmalıdır. Örnek vermek gerekirse, bir okuldaki öğrencilerin %90'ı başarılı ve %10'u başarısız ise okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bu %10'luk dilimde yer alan öğrencilerin düşük akademik performansına ilişkin hassasiyet göstermesi ve bu durumu kolektif bir şekilde aşmaya ilişkin girişimde bulunması beklenir (Hoy, Gage ve Tarter, 2004).

Böylelikle, başarısızlıklarla çok daha önceden meşgul olunup önlem alınarak okul etkililiğinin artması sağlanabilir.

**Basitleştirmeye isteksizlik.** Günümüzde örgütlere büyük ölçüde bilgi akışı olmakta, bu ise basite indirgeme fikrinin ya da davranışının doğal karşılanmasına yol açmaktadır. Öte yandan, basitleştirme ne kadar olağan ve yaygınsa, örgüt, içerisinde olup biteni anlamaya ve farkına varmaya o ölçüde uzak kalmaktadır (Weick, Sutcliffe ve Obstfeld, 2005). O nedenle, örgütler bilgi akışını sınırlandırmamalı, sağlıklı bilgi akışını desteklemeli ve uygun yollarla bilgi akışının gerçekleşmesini sağlamalıdır.

Okullar da diğer örgütlerde olduğu gibi işleyişi ve uygulamalarını basitleştirmenin yollarını arar. Ancak, özellikle de karar alma yetkisine sahip kişilerin okula ilişkin uygulamaları basite indirmeye isteksiz olmaları gerekir (Hoy ve Miskel, 2008). Bu doğrultuda, karar alma sürecinde tüm paydaşları temsil eden ve farklı görüşlere ya da bakış açılarına sahip kişilere yer verilmesi beklenir. Böylelikle, her kesimi dikkate alan ve aynı zamanda farklı görüşleri gözeterek kararlar alınabilir. Farklı bakış açıları sorunların çözümüne yönelik yeni yaklaşımlar üretilmesini sağlar, bu ise beklenmedik bir sorun ile karşılaşıldığında daha kısa süre içerisinde başa çıkabilir durumda olmasını ve kısa süre içerisinde müdahale edebilmesini sağlar (Pinck ve Sonnentag, 2017).

**Eğitim-öğretim uygulamalarına duyarlılık.** Uygulamalara duyarlılık, genelleştirmeye karşı olma ve sorunun kökenine inme açısından basitleştirmeye isteksizlik bileşeni ile örtüşmektedir. Uygulamalara duyarlılık, yapılan iş ya da görev esnasında her şeyin olması gerektiği gibi işleyip işlemediğine ilişkin sürekli olarak kontrol, takip ve izleme durumunda olmayı ifade eder. Weick ve Sutcliffe (2015) ise bu özelliğin, örgüt sistemi içerisindeki gerçekliğe yönelik tepkisel ve duyarlı olmayı gerektirdiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, olası tehlike ya da sorunların önceden fark edilmesi ve buna yönelik eyleme geçilmesi de bu niteliğe sahip örgütlerde daha kolay gerçekleşmektedir.

Okul ortamında ise bu özellik okul yöneticisinin eğitim ve öğretim faaliyetlerini çok yakından takip etmesi olarak ifade edilmektedir (Kearney, Kelsey ve Herrington, 2013). Okul yöneticisinin eğitim-öğretim uygulamalarına yönelik bu duyarlılığı okul personeli ile olan ilişkileri ile yakından ilişkilidir. Okulun mevcut

durumu, koşulları ve olup biten ne var ise öğretmenlerin bunu bir üst yönetime içtenlikle aktarabilmesi için karşılıklı güvenin inşa edilmiş olması gerekir (Hoy, 2003; Hoy, Gage ve Tarter, 2006). Çünkü okullar ne kadar bürokratik bir yapıda olursa olsun, öğretmenler sınıflarında büyük ölçüde özerktir ve ancak kendileri anlatmaya istekli olursa okul yöneticisinin sınıf içerisinde olanlardan bilgisi olabilir (Thomas, 2017). O nedenle, farkındalık kuramı kontrolü, sıkı kurallar ile değil etkili ve açık iletişim aracılığıyla sağlamayı öngörür.

**Zorlukları aşmaya bağlılık.** Farkındalığı yüksek olan kurumların beş özelliği ile ilgili ilk üç özellik, örgütlerin farkındalıklarını nasıl besleyebilecekleri ve beklenmedik durumları nasıl daha büyük sorunlar haline gelmeden çözebileceklerine ilişkindir (Vogus ve Sutcliffe, 2012). Zorlukları aşmaya bağlılık ise güvenirliliği yüksek örgütlerin krizle başa çıkma ve ardından hızlı bir şekilde örgütün kriz öncesi durumuna dönmesini sağlayan beceriler bütününü ifade etmektedir (Gage, 2003; Williams, 2010). Her örgütte sorunlar yaşanabilir, problemler çıkabilir ancak farkındalık sahibi okul yöneticileri bu gerçeğin bilincinde hareket ederler. Yüksek farkındalığa sahip okul müdürleri, sorunları büyümeden tespit etmeye odaklandıkları gibi bir kriz durumunda da zorlukları aşmaya yönelik bağlılıklarını ortaya koyarak bu yönde bir kapasitenin geliştirilmesini de rol model olarak desteklerler (Verdorfer, 2016).

Okullar da diğer örgütlerde olduğu gibi beklenmedik durumlara karşı her zaman tedbirli olmalı ve aynı zamanda zorlukları aşmaya yönelik direnç göstererek bunlarla başa çıkabilmelidir. Okul ortamında karşılaşılan zorlukları daha kolay ve zamanında aşabilmek için öncelikle okuldaki personelin birbirlerinin kapasitelerinin farkında olması, problemin çıktığı bağlamın bilgisi ve eleştirel yaklaşma becerisi gereklidir (Weick ve Sutcliffe, 2015). Bu nedenle, okul müdürleri, öğretmenler ve diğer paydaşlar, beklenmedik sorunlar ile başa çıkabilmek adına her zaman dirençli ve esnek olmaya odaklanmalıdır (Hoy, Gage ve Tarter, 2006; Williams, 2010).

**Uzmanlığı dikkate alma.** Bireylerin doğustan gelen yetenekleri, eğitim ya da deneyim ile kazandıkları bir uzmanlık alanı olabilir. Ancak, çoğu örgütte ya fark edilmediği için ya da gösterilmesine olanak tanınmadığı için bu uzmanlık potansiyelinden yararlanılamamaktadır (Gage, 2003). Weick ve Sutcliffe'in (2015) de belirttiği gibi birçok örgütte yukarıdan aşağı gerçekleşen bir karar alma süreci

benimsenmiştir ve bu durum üst yönetimde yapılan hataların hiyerarşide aşağılarda yer alanların hataları ile birleşerek daha kritik hale gelmesine yol açabilmektedir. Ancak, farkındalığın yüksek olduğu örgütlerde, kararlardan etkilenecek kişilerin pozisyon, kıdem ya da makamı gözetilmeksizin karar verme sürecine katkı sunması sağlanır. Bu var olan ya da potansiyel sorunlara çözüm üretmeyi kolaylaştıran bir etmendir (Gage, 2003; Hoy, 2003; Weick ve Sutcliffe, 2015).

Yüksek farkındalığa sahip okulların bir özelliği de standartlaşmış kurallardan ve katı yapıları ve süreçleri benimseme yanlısından uzak durmalarıdır. Bu okullarda, kıdemden ya da mevkiden bağımsız olarak mevcut sorun ile uygun uzmanlığı eşleştirmeye önem verilir. Farkındalığı yüksek okullarda, karar alma sürecinde çoğunlukla tüm okul personelinin görüşüne başvurulur ve önem verilir, ancak o konuda bilgi sahibi ve uzmanlığa sahip kişilerin fikirlerine öncelik verilir. Başka bir ifadeyle, yüksek farkındalığa sahip okullarda sorunların çözümünde hiyerarşiden çok uzmanlığa odaklanılır, otorite durumsaldır ve liyakata dayanır (Hoy, Gage ve Tarter, 2004).

### **Okul Farkındalığı ile İlgili Çalışmalar**

Okul farkındalığı konusunda yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalar çoğunlukla öğrenci ve okul başarısının artırılması, okul iklimi ve sağlığı, öğretmen tutum ve davranışları ve farkındalığın yüksek olduğu okulların özelliklerinin belirlenmesi başlıklarında gerçekleşmiştir. Bu konuda yapılan ilk araştırmalar (örn. Gage, 2003; Hoy, Gage ve Tarter, 2006; Steele, 2008) güven ve kolektif öğretmen yeterliği ile okul farkındalığı ilişkilerini belirlemeye yönelik olmuştur. Sonrasında okul farkındalığı ile öğretimin niteliğinin geliştirilmesi, akademik başarı, okul iklimi ve kolaylaştırıcı okul yapısı gibi (örn. Kearney, Kelsey ve Herrington, 2013; Russell, 2015; Sharp-Rodriquez, 2015; Youngs, 2018) okul etkililiği değişkenleri arasındaki etkileşimlerin saptanmasına yönelik bir eğilim olmuştur.

Okul farkındalığı konusunda gerçekleştirilen öncü çalışmalardan birisi Gage'e (2003) aittir. Bu araştırmada okul farkındalığı yapısı kavramsallaştırılmış ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak güven, kolaylaştırıcı okul yapısı, okul yönetiminin farkındalığa eğilimi ve kolektif yeterlik ile ilişkisi incelenmiştir. Okul farkındalığı, öğretmenin öğrenci ve veliye güveni ile kolektif yeterlik arasında

manidar ilişkiler saptanmıştır. Bununla birlikte, öğretmenin okul müdürüne güveni, kolaylaştırıcı okul yapısı ve okul farkındalığı arasında da pozitif yönlü ilişkiler olduğu rapor edilmiştir. Çalışma sonucunda, okulların öncelikli amacının öğrenci öğrenmelerini arttırmak olduğu ve okul farkındalığının bu açıdan dikkatedeğer bir yapı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul farkındalığı konusundaki öncü çalışmalardan bir diğesinde ise Hoy, Gage ve Tarter (2006) güven ve okul farkındalığı arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Araştırma, öğretmenlerin meslektaşlarına ve okul müdürüne duyduğu güvenin okul farkındalığının güçlü birer yordayıcısı olduğunu, öğretmenlerin öğrenci ve velilere duyduğu güvenin etkisinin çok düşük olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, okul farkındalığı ile güvenin karşılıklı olarak birbirini etkilediği şeklinde yorumlanmıştır.

Okul farkındalığı ile güven ilişkisini inceleyen bir diğere araştırmada Tabancalı ve Öngel (2020) okul farkındalığının açıklanmasında yalnızca müdüre duyulan güvenin istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar ürettiğini belirlemişlerdir. Öğretmenlerin okul müdürüne güveninin okul farkındalığındaki varyansın yaklaşık %78'sini açıkladığı rapor edilmiştir. Çalışma sonuçları, güven ile okul farkındalığı arasındaki güçlü ilişkiyi göstermesi açısından önemlidir. Kubat'ın (2017) araştırmasında güven ve okul farkındalığı ilişkisi beden eğitimi öğretmenleri örneğinde incelenmiş ve değişkenler arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak manidar ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Yazar, güvenin okul farkındalığını teşvik edici bir etmen olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak güven, okul farkındalığı ve örgütsel etkililiği inceleyen Yılmaz (2015), meslektaşlara güven, öğrenci ve veliye güven ve müdür farkındalığının okul etkililiğine yönelik öğretmen algılarının anlamlı birer açıklayıcısı olduğunu belirlemiştir. Araştırma, öğretmenlerin okul müdürünün farkındalığına ilişkin algıları ile okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin doğrusal bir eğilimi olduğunu göstermiştir. Dağlı'nın (2015) araştırmasında okul farkındalığı, örgütsel vatandaşlık davranışı ve okul müdürlerinin etkileme taktikleri arasındaki ilişkiler öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir. Bulgular, bu üç değişken arasında anlamlı düzeyde ilişkiler olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, okul farkındalığının aracılık rolü test edilmiş ancak okul müdürlerinin etkileme taktikleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme düzeyleri arasında okul farkındalığının aracı etkiye sahip olmadığı rapor edilmiştir.



Okul farkındalığı ile akademik iyimserlik ve/ya kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiler de birçok araştırma tarafından ortaya konulmuştur (örn. Hoy, Gage ve Tarter, 2004; May, 2016; Steele, 2008). Zafer-Güneş (2014) okul farkındalığı, kolektif öğretmen yeterliği ve güven ilişkisini incelemiş ve değişkenler arasındaki ikili ilişkilerin pozitif yönlü ve manidar olduğunu saptamıştır. Öte yandan, müdüre güvenin öğretmen farkındalığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Steele'in (2008) araştırma sonuçları, okul farkındalığı ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki pozitif yönlü ilişkiye katkı sunmaktadır. Okul farkındalığı boyutlarının kolektif öğretmen yeterliğindeki varyansın büyük bir bölümünü açıkladığı gözlenmiştir ( $\beta = .73, p < .01$ ). Araştırma, eğitim sistemlerinin daha hesapverebilir olmasının beklendiği günümüzde okullarda değişim ve gelişim açısından okul farkındalığı ve kolektif yeterliğin önemine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde, May (2016) ve Sims (2011) okul farkındalığı ile akademik iyimserlik ilişkisini incelemiştir. Her iki araştırma sonucu da okul farkındalığı arttıkça okul akademik iyimserliğinin de arttığını göstermiştir. Araştırmalar, açık iletişim, çok boyutlu bakış açısı ve yaratıcı olmanın okul yaşantısındaki ve etkililiğindeki etkilerine dikkat çekmiştir.

Ulusal ve uluslararası alanyazında okul farkındalığı ile öğrenci başarısı, öğretim liderliği, öğretmen etkililiği gibi etkililiğe odaklanan araştırmalar da yer almaktadır (örn. FitzGerald, 2012; Sharp-Rodriquez, 2015; Tekel ve Karadağ, 2019). Örneğin, Tekel ve Karadağ (2019) okul farkındalığı, akran zorbalığı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkileri yapısal eşitlik modellemesi ile incelemiştir. Lise öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak akran zorbalığının okul farkındalığı ve akademik başarı ile ters yönlü ve istatistiksel açıdan manidar ilişkisi olduğunu belirlemiştir. Başka bir ifadeyle, akran zorbalığının yüksek olduğu okullarda okul farkındalığını düşük olduğu gözlenmiştir. Araştırma sonucunda, okul farkındalığının okul yaşantısı kalitesi üzerindeki etkisini göstermesi açısından önemli sonuçlar elde edilmiştir. Bir başka araştırmada, Kearney, Kelsey ve Herrington (2013) müdür farkındalığı, güven ve bazı bağlamsal okul değişkenlerinin (örn. sosyo-ekonomik düzey, okul büyüklüğü, okul müdürünün okuldaki çalışma süresi) öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Müdür farkındalığının öğrenci başarısındaki varyansın %34'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Bu araştırma, farkındalık ile öğrenci başarısı arasındaki dikkat çekici ilişkiyi ortaya

koyması açısından önemlidir. Sharp-Rodriquez'in (2015) araştırması ise okul müdürünün öğretimsel uygulamaları ve inançları ile farkındalık arasında aynı yönlü ilişkiler olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçları, okul farkındalığının esasen okul etkililiğine katkı sağlayan bir yapısının olduğunu ortaya koymuştur.

FitzGerald (2012) dönüşümcü okul liderlerinin güven, farkındalık ve bağlılık ile okuldaki dönüşümü ve sosyal ağları nasıl güçlendirdiğini incelemiştir. Hem nicel hem de nitel veriye dayalı olarak okul müdürlerinin uygulamalarını incelemiş ve dönüşümcü liderlerin çoğunlukla okul farkındalığını oluşturan beş süreci okulda uyguladıklarını saptamıştır. Öğrenciler ve öğretmenler ile kurulan karşılıklı ilişkilerin kalitesine ve okul kültürüne yansımalarına dikkat çekilmiştir. Benzer şekilde, Ong (2013) farkındalığın okulun tüm ekosistemini etkileyen bir yapısının olduğunu, okullarda bütünsel anlamda gerçekleştirilmek istenen nitelikli dönüşümü hızlandırıcı rolünün bulunduğunu ve hem bireysel hem de sistemsel açıdan değişimi sağladığını ifade etmiştir. Singapur eğitim sistemini inceleyerek okul-temelli bir yaklaşım geliştirmiş ve farkındalıklı okul özelliklerine odaklanmıştır. Bu bağlamda Watts (2009) ve Marshall (2013) kolaylaştırıcı okul yapısı ile okul farkındalığı ilişkilerini incelemiştir. Her iki araştırma da kolaylaştırıcı okul yapısı ile okul farkındalığı arasında doğrusal bir ilişki olduğunu rapor etmiştir. Okul farkındalığının hakim olduğu bir okul kültürü esasen çözüm odaklı bir yaklaşım sergileyeceği için kolaylaştırıcı okul yapısının gözlenmesi kuramı destekleyen bulgular olmuştur. Ferguson'ın (2006) araştırması da okul iklimi ile okul farkındalığı ve okuldaki süreçlere yönelik detaylar sunmaktadır. Okul iklimi ve farkındalığının etkili okullar için önemli birer bileşen olduğu ve aralarında pozitif yönlü manidar ilişki olduğu belirtilmiştir. Araştırmada, okul iklimi ve okul farkındalığı arasında karşılıklı ve birbirini destekleyen bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Özetle, ulusal ve uluslararası alanyazında okul farkındalığı konusundaki araştırmaların okul etkililiği ve gelişimi, okul kültürü ve iklimi ve öğretmen tutum ve davranışları üzerine yoğunlaştığı belirtilebilir.

## **Örgütsel Güven**

**Güvenin tanımı.** Güven, alanyazında ilk olarak bir davranış olarak ele alınmış, sonrasında ise bir yargı ya da tutum olarak algılanmıştır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000; Tschannen-Moran, 2020). Sık kullanılan tanımına göre

güven, “bir bireyin ya da grubun, diğer tarafın yardımsever, güvenilir, yetkin, dürüst ve açık olduklarını kabullenmeye yönelik istelilikleri” (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999, s. 189) şeklinde ifade edilir. Bu tanımda güvenin çok yönlü ve bileşenli yapısına işaret edilmektedir. Tanıma göre güven yardımseverlik, güvenilirlik, yetkinlik, dürüstlük ve açıklık bileşenlerinden oluşmaktadır.

Alanyazındaki birçok güven tanımının bir diğer ortak noktası ise karşılıklı bağımlılığa ve kırılabilirliğe dikkat çekmeleridir. Bağımlılık ve bunun getirdiği kırılabilirlik, her iki tarafın da değer verdiği şeylerin gözetilmesini gerektirir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Ancak güvenin anlamı ya da kapsamı bağımlılığın doğasına göre farklılaşabilir. Örneğin, okul müdürü bir öğretmene, öğrencilere, velilere, kütüphane görevlisine, okul destek personeline ya da bir üst müdüre (amirine) güvenip güvenemeyeceğine ya da nasıl güveneceğine buna göre karar verir (Tschannen-Moran, 2020). O nedenle, her bir kişi ya da grubun farklı güven ilişkileri gerektirmesi güvenin karmaşık yapısını yansıtmaktadır.

**Güvenin düzeyleri.** Güven, taraflar arasındaki etkileşimler sonucunda kazanılan bilgi ve tecrübeye dayalı olarak gelişebilmekte ve farklı formlara evrilebilmektedir (Zayim-Kurtay, 2020). Kişisel ilişkilerdeki güven çoğunlukla duygulara dayalı gelişirken, iş yaşamındaki güven ilişkisi daha çok hedef odaklı ilerlemektedir. Bu kapsamda Lewicki ve Bunker (1996) güven ilişkisinde üç düzeyden bahseder.

*Hesaba dayalı güven (calculus-based trust).* Birinci düzey olarak kabul edilir. Bu düzeyde, güvenin tarafları aralarındaki anlaşmayı bozar ya da sözlerini yerine getirmemezse maliyetin kendilerine fazlaca zarar vereceğini bilir, o nedenle bu düzeyde duygular değil rasyonel hesaplar hakimdir. Olası bir cayma, sözü ya da vaadi yerine getirmeme durumundaki olası cezalar ya da caydırıcılar, sözün yerine getirilmesi durumunda gelecek olası ödüllere göre güven ilişkisinin devam etmesinde daha etkili görülmektedir (Lewicki ve Wiethoff, 2000, akt. Zayim-Kurtay, 2020).

*Bilgiye dayalı güven (knowledge-based trust).* Güvenin bir sonraki aşamasıdır. Taraflar birbiri hakkında zaman içerisinde daha çok bilgi edinir ve buna dayalı olarak karşı tarafın bazı durumlarda nasıl hareket edebileceğine ilişkin

tahminler geliştirebilir hale gelir (Lewicki ve Bunker, 1996). Zamanla iletişim ve bilgi alışverişi aracılığıyla karşı tarafa dair bilgi arttıkça güven de artar.

*Özdeşleşmeye dayalı güven (identification-based trust).* Bu düzeyde güven ilişkisinin tarafları birbirlerini anlarlar, benzer duygu ve düşünceleri, istekleri ve seğimleri paylaşır duruma gelir ve birbiri adına etkili bir şekilde hareket edebilirler (Lewicki ve Bunker, 1996). Tarafların her birinin yüksek düzeyde güven hissettiği düzeydir. Her bir taraf da karşı tarafın iyiliği ve ęıkarını da gözetir.

İlişkilerin bağlamı da güven düzeyinde etkili olabilmektedir. Çoğu iş ilişkisinde hesaba dayalı güven söz konusuyken, okul gibi sıklıkla ve zaman içerisinde etkileşimlerin arttığı bağlantılarda bilgiye dayalı güven düzeyinde ilişkilerin yürütülmesi daha olasıdır (Cosner, 2009). O nedenle, okullarda bilgiye dayalı güven düzeyinin hakim olması beklenir.

**Güvenin bileşenleri.** Güven, çok yönlü ve karmaşık bir yapıdır (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Güven ilişkisi kurmaya duyulan ihtiyaç, çoğunlukla başkasının katkısı olmadan ulaşamayacağımız karşılıklı bağımlılık durumlarında ortaya çıkmaktadır (Tschannen-Moran, 2017). Güven duyan kişi, karşı tarafın yardımseverlik, güvenirlik, yetkinlik, dürüstlük ve açıklığına dayalı olarak beklentisinin karşılanacağına inanır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). Bu beş kavram, alanyazında güvenin bileşenleri, kaynakları ya da koşulları olarak kabul edilmektedir.

*Yardımseverlik (benevolence).* Güvenin geniş çevrelerce kabul gören bileşenlerinden ilki olan yardımseverlik, karşılıklı iyi niyet duygusu olarak tanımlanır (Tschannen-Moran, 2014). Güvenilen kişi tarafından esenliğinizin korunacağı ya da zarar görmeyeceğine dayanan bir inançtır (Tschannen-Moran, 2017). Yardımseverlik, karşı tarafa empati duyma ve ihtiyaçlarına duyarlı olmayı gerektirir. Bir ilişkide, her iki tarafın da birbirinin iyiliğini isteme halidir. Okul ortamında yardımseverlik daha çok saygı ile ilişkilendirilir (Tschannen-Moran, 2014).

*Güvenilirlik (reliability).* Güvenirlik, verilen sözleri tutmayı, randevulara ya da görüşmelere sadık kalmayı, karşılıklı taahhütleri yerine getirerek güveni korumayı kapsar (Tschannen-Moran, 2020). Taraflardan birisi diğerinin ihtiyaç duyduğu bir şeyi gerekleştirecekse bunun belli bir standartı olacağını bilir. Ancak, çıktının ya

da sonucun beklenen standartı karşılamaması ya da verilen sözün yerine getirilmemesi durumlarında güven duygusu sarsılır (Tschannen-Moran, 2017).

*Yetkinlik (competence)*. Bir görevin beklendiği şekilde yerine getirme becerisidir. Okullardaki gibi kişiler arası iletişim ve etkileşimin yoğun olduğu sektörlerde yetkinliğin iki boyutundan bahsedilebilir; görev yetkinliği ve ilişki yetkinliği (Tschannen-Moran, 2020). Güvenin gelişebilmesi için her iki tür yetkinliğe de ihtiyaç vardır. Örneğin bir okul liderinin yetkinliğine güven, okul için yüksek standartlar belirleyip bu standartlara uyulmasını sağlamayı, okuldaki eğitim-öğretim uygulamalarına önderlik etmesini ve aynı zamanda rol model olma becerilerini kapsar (Tschannen-Moran, 2020).

*Dürüstlük (honesty)*. Dürüstlük, karakter, özgünlük, tamlığı ve hesapverebilmeyi ifade eder (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Başka bir ifadeyle, herhangi bir bireyin ya da grubun sözlü ya da yazılı beyanatına itimat edilebileceğine ilişkin beklentidir (Rotter, 1967, s. 651). Tarafların birbirine güvenebilmesi için karşılıklı olarak birbirlerinin sözlerine ve eylemlerine ilişkin beklentilerinin karşılanacağını bilmesi gerekir (Van Maele, Van Houtte ve Forsyth, 2014). Kişi söylediğine uygun hareket etmiyorsa, söyledikleri ile eylemleri uyumlu değilse bu durumda kendisine duyulan güven sarsılır (Tschannen-Moran, 2017). Son olarak ise dürüstlük içerisindeki hesapverebilirlik kavramı kişinin hatalarından başkasını sorumlu tutmamasını ve hatalarının sorumluluğunu üstlenebilmesini içerir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999).

*Açıklık (openness)*. En basit ifadesiyle tarafların birbiriyle bilgi paylaşımını kapsar. Bilgi paylaşarak ya da açık olarak aslında kişi kendisini diğer tarafa karşı kırılgan hale getirmektedir (Tschannen-Moran, 2020). Açıklık, kişinin paylaştığı bilginin güvendiği kişi tarafından kötüye kullanılmayacağını göstererek güven ilişkisinin sağlamlaşmasını sağlar (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Okul personeli ile fikirlerini ve düşüncelerini rahatlıkla paylaşan ve kendisi ile de paylaşılmasını sağlayan müdürler bu sayede hem güveni arttıracak hem de açıklık ve şeffaflık algısına da katkıda bulunacaktır. Bununla birlikte, öğretmenler, öğrenciler ve velileri paylaşımcı bir şekilde okuldaki karar süreçlerine dahil eden okul müdürlerinin algılanan örgütsel güvenin pekişmesine yardımcı olacağı açıktır (Tschannen-Moran, 2020).

**Eğitim örgütlerinde güvenin boyutları.** Güven yapısı, okullar ve okullardan beklenen çıktılar bağlamında birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu araştırmalar göstermiştir ki okulların başarısı ancak birçok paydaş arasındaki işbirliği ve koordinasyon ile mümkündür (Van Maele, Van Houtte ve Forsyth, 2014). Bu noktada güven, hem öğrencilerin hem de okulun başarısı, eğitimi ve esenliği için paydaşlar arası ilişkiyi sağlayan bir bağ dokusu görevi görmektedir (Berkovich, 2018b).

Güvenin okul bağlamındaki tanımından yola çıkarak sağlıklı bir okul ikliminin olduğu etkili okullarda güvenin üç boyutunun gözlemlendiği belirtilmiştir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Okullarda güven, öğretmenin meslektaşlarına güveni, öğretmenin öğrenci ve veliye güveni ve öğretmenin okul müdürüne güvenini kapsar (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000; Tschannen-Moran, 2001). Öğrenci ve veli ayrı birer grup olsa da, Hoy ve Tschannen-Moran (1999) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin bu iki gruba yönelik güveni arasında güçlü bir kovaryans saptadıkları için öğrenci ve veliye güveni tek bir boyut olarak ele almıştır. Boyutlara aşağıda daha detaylı yer verilmiştir.

*Meslektaşlara güven.* Öğretmenlerin meslektaşlarına güveni, birbirlerine zor durumlarda destek olacaklarına ve meslektaşlarının dürüstlüğüne güvenebileceğine yönelik inançları kapsar (Hoy, Sabo ve Barnes, 1996). Tanımdan da anlaşılacağı gibi güven, okul ortamında bireysel bir özellik göstermekten çok kolektif bir özelliğe sahiptir (Tschannen-Moran, 2003). Çünkü aynı okulda görev yapmakta olan öğretmenler, aynı bağlam içerisinde ve aynı örgüt hedeflerini gerçekleştirmeye çabalayan meslektaşlardır (Van Maele ve Van Houtte, 2009). Bununla birlikte, güvenin beş bileşeni öğretmenlerin meslektaşlarına güveni için de geçerlidir. Başka bir ifadeyle, 'meslektaşının dürüst, yetkin, açık, yardımsever ve güvenilir olduğunu düşünen öğretmenler', o meslektaşlarına daha yüksek düzeyde güven duyma eğiliminde olurlar (Gray, Kruse ve Tarter, 2016, s. 879).

Eğitim kurumlarında güvenin boyutlarından meslektaşların birbirine güveni, uzun yıllardır okul örgütünde önemli bir etmen olarak değerlendirilmiş ve anahtar öneme sahip olduğu belirtilmiştir (örn. Ball, 2010; Hallam, vd., 2015; Hoy, Sabo ve Barnes, 1996; Terry, 2015; Zayim ve Kondakci, 2015). Güven, bir okul için böylesine önemli olsa da güven ve karşılıklı saygıyı sağlamak zaman alan bir

süreçtir çünkü sözlerin eyleme dökülmüş haline dayanır ve güven oluştuğunda etkililik, eşgüdüm ve işbirliği de artar (Ball, 2010).

Meslektaşlara güven ile ilgili gerçekleştirilen araştırmaların örgütsel davranış, mesleki öğrenme toplulukları ve liderlik alanlarında yoğunlaştığı gözlenmiştir. Örgütsel davranışla ilgili çalışmalar incelendiğinde örgütsel vatandaşlık davranışı, algılanan örgütsel adalet, işe yönelik tutum, öğretmen profesyonelizmi gibi değişkenlerin ele alındığı belirlenmiştir. Örneğin, DiPaola ve Hoy (2005) örgütsel vatandaşlık davranışlarını oluşturan okul özelliklerini incelemiş ve öğretmenlerin meslektaşlarına olan güveniyle örgütsel vatandaşlık davranışları arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Bir başka araştırmada, Tschannen-Moran (2009) öğretmen profesyonelizminde okul müdürünün liderlik eğilimi ve güvenin rolünü incelemiştir. Bulgular, öğretmen profesyonelizminin, okul müdürünün mesleki eğilimleri ve öğretmenlerin meslektaşlarına duyduğu güven ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Hoy ve Tarter'ın (2004) araştırması ise örgütsel adalet ile güven ilişkisine odaklanmıştır. Analizi sonuçları, adalet duygusu ile güven arasındaki karşılıklı ilişkiyi desteklemiştir.

Meslektaşlara güven ve mesleki öğrenme topluluğu olma durumu ilişkisi de araştırmacıların dikkatini çeken bir diğer başlık olmuştur. Örneğin, Hallam ve diğerleri (2015) mesleki öğrenme topluluğunu oluşturan öğretmenlerin takımdaki işbirlikçi uygulamaları üzerinde grup üyelerinin birbirine olan güven düzeyinin etkisini araştırmıştır. Çalışma sonuçları, başarılı mesleki öğrenme topluluklarının güven düzeyine katkıda bulunduğunu, ayrıca okul müdürlerinin de mesleki öğrenme topluluğu üyelerinin güven inşasında etkili olduğunu göstermiştir. Zheng ve diğerlerinin (2016) araştırmasında ise okul müdürünün liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları arasındaki ilişkide meslektaşların birbirine olan güveni aracı değişken olarak incelenmiştir. Öğretmenlerin meslektaşlarına olan güveninin hem mesleki öğrenme toplulukları üzerinde rolü bulunduğu hem de okul müdürünün liderlik davranışları ile mesleki öğrenme toplulukları arasındaki ilişkiye aracılık ettiği rapor edilmiştir.

Okul müdürünün liderlik davranışları ile öğretmenlerin meslektaşlarına duyduğu güven ilişkisini inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Tschannen-Moran ve Gareis'in (2015b) çalışma sonuçları öğretmenlerin okul müdürüne güveninin meslektaşlarına olan güven ve öğretimsel liderlik ile ilişkili

olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte öğretmen profesyoneli, okulun akademik vurgusu ve topluluk katılımı gibi okul iklimi ile ilgili etmenlerle de bağlantılı olduğu rapor edilmiştir.

*Öğrenci ve veliye güven.* Okul ile aileler arasındaki ilişkiler gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Hem bilimsel araştırmalarda hem de politika belgelerinde sıklıkla okul-aile ilişkilerine vurgu yapılmakta ve bu ilişkilerin güçlendirilmesi önerilmektedir (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Goddard ve diğerleri (2001) öğrencilerin ve ailelerinin okulla bağlantısını güçlendirecek anahtar faktörün güven olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrenciler ile her gün temas halindedir ve bu noktada okul ile aile arasında köprü vazifesi görebilmektedir. O nedenle, öğrenci-öğretmen ilişkisi daha da önem kazanmaktadır.

Öğretmenler, öğrencilerin okuldaki deneyimleri ve iletişimlerinde önemli role sahiptir. Örneğin, öğrencinin öğretmenin kendisiyle kurduğu ilişki ve öğrenciye yönelik davranışlarını nasıl algıladığı öğrenci çıktılarını belirleyebilmektedir (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Van Petegem, Aelterman, Van Keer ve Rosseel, 2008, akt. Van Maele ve Van Houtte, 2011). Bu açıdan bakıldığında öğrenci ile öğretmen arasındaki güven ilişkisi hem öğretmenler için hem de öğrenciler için okul yaşantısının niteliğinde belirleyici olabilmektedir (Van Maele ve Van Houtte, 2011).

Öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerine güvenmediğini düşündüklerindeyse, bu durum öğrenme süreçlerine ket vurabiliyor (Tschannen-Moran, 2004). Benzer şekilde, öğretmenler tarafından desteklenmediğini düşünen öğrencilerin okula bağlılığı azalabiliyor (Hallinan, 2008). Görülmektedir ki olumlu öğrenci-öğretmen ilişkileri öğrenci çıktılarının istendik yönde olmasını ve böylelikle okuldaki eğitimsel kültürün niteliğinin artmasına da katkı sunmaktadır.

Öğretmenin öğrenci ve veliye güvenini inceleyen araştırmalar da karşılıklı güven ilişkisinin önemini gösteren sonuçlara ulaşmıştır. Okul yaşantısının kalitesi bağlamında öğretmen-öğrenci ilişkisinde güvenin rolünü inceleyen Van Maele ve Van Houtte (2011) öğretmenin öğrenciye yönelik öğretilirlik algısının öğrenciye olan güvenini yordadığını ortaya koymuştur. Bu ise okul ortamında güvenin oluşması için öğrencilerin kendilerinden beklenenleri karşılama becerilerine ilişkin öğretmenlerin algılarının ne düzeyde önemli olduğunu vurgulamaktadır.



Öğretmenlerin öğrenci ve veliye güveni ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) ise öğrenci özellikleri, önceki başarıları ve sosyo-ekonomik düzeyi kontrol edildiğinde bile okullar arası başarı farklılıklarını açıklamada öğretmenlerin öğrenci ve veliye güveninin önemli bir rolü olduğunu rapor etmiştir. Sonuç olarak, okul etkililiği ve gelişiminde güvenin anahtar bir rolü olduğu vurgulanmıştır.

*Okul müdürüne güven.* Öğretmenin okul müdürüne olan güveni, okul müdürünün verdiği sözleri tutacağı ve onların üstün yararını gözeteneğine ilişkin itimadı içerir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999, 2003). Araştırmalar, öğretmenin okul müdürüne duyduğu güvenin okulun başarısı, performansı ve sağlıklı okul ikliminin sağlanmasında önemli bir rolü olduğunu göstermiştir (Moye, Henkin ve Egley, 2005; Tschannen-Moran ve Gareis, 2015b; Van Maele, Van Houtte ve Forsyth, 2014). O nedenle, okul müdürünün kendisine güveni sağlayabilmesi için neler yapması ya da ne gibi özelliklere sahip olması gerektiği birçok araştırmaya konu olmuştur (Seashore-Louis, 2007; Tarter, Bliss ve Hoy, 1989; Tschannen-Moran, 2003; Van Maele ve Van Houtte, 2009).

Okul müdürüne duyulan güveni artıran etmenler olarak müdürün güvenilirliği, liderlik uygulamaları ve okul iklimi ve okul ve öğretmen özellikleri öne çıkmaktadır (Zayim-Kurtay, 2020). Müdürün güvenilirliğine odaklanan Hanford ve Leithwood (2013) öğretmenlerin beş farklı özelliği müdürde güvenirlilik ile güçlü şekilde ilişkilendirdiğini belirlemiştir. Bu özellikler; yetkinlik (standartların belirlenmesi, çatışma yönetimi ve problem çözme becerisi vb.), tutarlılık ve güvenilirlik (dönüt verme, söz ve eylemlerde tutarlı olma vb.), açıklık (karara katılımı sağlama, bilgi paylaşımı ve duyguların ifade edilmesi vb.), saygı (emek ve çabanın takdir edilmesi ve karşılıklı bağlılık vb.) ve dürüstlüğü (etik ve ahlaki değerlere bağlılık vb.) kapsamaktadır.

Çok sayıdaki araştırma okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının, öğretmenlerin okul müdürüne olan güvenini artıracak atmosferi desteklediğini saptamıştır. Örneğin, Tarter, Bliss ve Hoy (1989) okul müdürünün liderlik davranışlarının öğretmenlerin okul müdürüne olan güveninde doğrudan etkisinin olduğunu rapor etmiştir. Başka bir araştırmada ise okul müdürüne duyulan güven, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve okul müdürünün dönüşümcü liderlik davranışları arasında yüksek düzeylerde ilişki olduğu belirlenmiştir

(Tschannen-Moran, 2003). Okul iklimi açısından incelendiğinde ise Hoy ve Tarter'ın (2004) çalışmasından bahsedilebilir. Araştırmada örgütsel adalet ile örgütsel güven algısı ilişkisine odaklanılmıştır. Öğretmenlerin müdüre ve meslektaşlarına olan güveninin örgütsel adalet üzerinde doğrudan ve önemli bir açıklayıcı gücü olduğu gözlenmiştir.

Okul ve öğretmen özellikleri ile öğretmenlerin güven düzeyini birlikte ve doğrudan inceleyen az sayıda çalışma bulunmaktadır. Van Maele ve Van Houtte'nin (2009) araştırmasında okul düzeyinde birçok değişkenin güven üzerindeki rolü incelenmiştir. Müdüre duyulan güven üzerinde yalnızca öğretmenlerin cinsiyetinin yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre okul müdürüne duyduklarının güvenin daha yüksek düzeyde gerçekleştiği rapor edilmiştir. Berkovich (2018a) ise okul müdürü ile öğretmenin cinsiyeti aynı olduğunda okul müdürüne duyulan güvenin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Başka bir ifadeyle, okul müdürü ile öğretmenin cinsiyetinin aynı olması durumunun öğretmenlerin iş ile ilgili tutumunda belirleyici olduğu belirtilebilir.

Son olarak, okul müdürüne duyulan güven ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiler incelendiğinde tutarsız sonuçlar rapor edildiği görülebilmektedir. Örneğin, Tschannen-Moran ve Gareis'in (2015b) araştırmasında öğrenci başarısı ile okul müdürüne güven arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Ancak, manidar ilişkinin olmadığını belirten araştırmalar da bulunmaktadır (örn. Forsyth, Barnes ve Adams, 2006).

## **Örgütsel Güven ile İlgili Çalışmalar**

Algılanan örgütsel güven ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, bu yapının çoğunlukla örgütsel süreçler ve okul ya da öğrenci düzeyinde çıktılarla ilişkilendirildiği görülmektedir. Algılanan örgütsel güven, esasında okul etkililiği ile oldukça iç içe geçmiş bir yapıdır (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Tschannen-Moran ve Hoy, 1998, 2000). Bununla birlikte, örgütsel güven araştırmalarının iletişim, okul iklimi ve sağlığı, öğrenci başarısı, kolektif öğretmen yeterliği ve liderlik davranışları ile sıklıkla birlikte incelendiği belirlenmiştir (Ball, 2010; Beycioglu, Ozer ve Ugurlu, 2012; Kearney ve Gray, 2015; Liu, Hallinger ve Feng, 2016; Zayim ve Kondakci, 2015).

İlk olarak algılanan örgütsel güven ile okul iklimi ve okul sağlığı çalışmaları incelendiğinde, Hoy, Sabo ve Barnes'ın (1996) öncü çalışması ele alınmıştır. Bu çalışma, New Jersey'de bulunan 86 ortaokuldan 2741 öğretmen üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada okul sağlığı ile algılanan güven arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, okul iklimi ne kadar sağlıklıysa, öğretmenlerin meslektaşlarına ve okul müdürüne olan güveninin de o düzeyde arttığı rapor edilmiştir. Bu kapsamda, okullarda sağlıklı iletişim ve kişiler arası etkileşim ile güven ikliminin tesisinin en önemli hedefler arasında yer alması gerektiği ifade edilmiştir.

DiPaola ve Hoy'un (2005) araştırmasında ise örgütsel vatandaşlık davranışlarını teşvik eden okul özellikleri incelenmiştir. Araştırma, 75 ortaokuldan 1300 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin meslektaşlarına olan güveniyle örgütsel vatandaşlık davranışları arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle, öğretmenler meslektaşlarına güvendiklerinde daha fedakar ya da diğerkam davranışlar göstermeye eğilimli olmaktadır. Bir diğer araştırmada, öğretmenler arası işbirliği ve öğrenci başarısının artırılmasında etkililiği bilinen mesleki öğrenme topluluklarına odaklanılmıştır (Hallam, Smith, Hite, Hite ve Wilcox, 2015). Araştırmada, mesleki öğrenme topluluğunu oluşturan öğretmenlerin takımdaki işbirlikçi uygulamaları üzerinde grup üyelerinin birbirine olan güven düzeyinin etkisi incelenmiştir. Bulgular, başarılı mesleki öğrenme topluluklarının güven düzeyine katkıda bulunduğunu, ayrıca okul müdürlerinin de mesleki öğrenme topluluğu üyelerinin güven inşasında etkili olduğunu göstermiştir. Araştırma, öğretmenler arası işbirliğinin gelişiminde güvenin rolünü ortaya koymasından önemlidir. Ergin-Kocatürk (2016) İstanbul'da yürüttüğü araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişimi, okul kültürü ve güven ilişkisine odaklanmıştır. Araştırma sonuçları, okul kültürünün öğretmenlerin mesleki gelişimini etkilediğini ve güvenin kısmi aracılık rolünün bulunduğunu göstermiştir. Sonuçlar, bireysel olarak bir öğretmenin mesleki gelişimini desteklemesi açısından okula özgü kültürün ve güven ortamının önemini ortaya koymuştur. Mesleki topluluklar bağlamında Seashore-Louis (2006), örgütsel öğrenme, mesleki öğrenme toplulukları ve güvenin iç içe geçmiş, birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen süreçler olarak ifade etmiştir. Okulunda mesleki öğrenme topluluklarını güçlendirmeyi hedefleyen okul yöneticilerinin işe öğretmenler

arasında güvenin tesis edilmesiyle başlaması gerektiğini belirtmiştir. Başka bir araştırma ise benzer amaçla Çin'de gerçekleştirilmiştir (Zheng, Yin, Liu ve Ke, 2016). Okul müdürünün liderlik davranışları ile mesleki öğrenme toplulukları arasındaki ilişkide meslektaşların birbirine olan güveni aracı olarak test edilmiştir. Öğretmenlerin meslektaşlarına olan güveninin hem mesleki öğrenme toplulukları üzerinde rolü bulunduğu hem de okul müdürünün liderlik davranışları ile mesleki öğrenme toplulukları arasındaki ilişkiye aracılık ettiği saptanmıştır. Mevcut araştırma, öğretmenler arası işbirliği ve iletişimde güvenin önemini bir kez daha ortaya koymuştur. Tschannen-Moran'ın (2003) çalışmasında da okul müdürüne duyulan güven ile örgütsel vatandaşlık davranışı ve dönüştürücü liderlik arasında korelasyon olduğu belirlenmiştir. Araştırmacı, okul müdürlerinin örgütsel güvenin gücünün farkında olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Tschannen-Moran'ın (2001) diğer bir çalışması da okuldaki güven iklimi ile işbirliği kültürünün karşılıklı olarak birbiri ile ilişkili olduğuna işaret etmiştir. Okul müdürü ile işbirliği ile okul müdürüne duyulan güven, öğretmenler arası işbirliği ile meslektaşlara güven ve veliler ile işbirliği ile velilere güven hissi arasında istatistiksel olarak manidar ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, okulda işbirliğinin sağlanması ve artırılması için güvenin önemli bir etmen olduğu belirtilmiştir.

Hoy ve Tarter'ın (2004) çalışması ise örgütsel adalet ile güven ilişkisine odaklanmıştır. Path analizi sonuçları, adalet duygusu ile güven arasındaki karşılıklı ilişkiyi desteklemiştir. Öğretmenlerin müdüre olan güveni ve meslektaşlarına olan güveninin örgütsel güven üzerinde doğrudan ve önemli bir açıklayıcı gücü olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar, okulda güven olmadan adaletin, adalet olmadan da güvenin sağlanamayacağı çıkarımında bulunmuşlardır. Alazmi ve Alenezi (2020) ise Kuveyt'te bulunan 30 farklı devlet okulunda görev yapmakta olan 200 öğretmenin görüşlerine göre örgütsel adalet algısı ile öğretmen bağlılığında öğretmenlerin okul müdürüne güven duygusunun aracı etkisini incelemiştir. Analiz sonuçları bu hipotezi doğrulamıştır. Araştırmada, öğretmen bağlılığının aynı zamanda algılanan örgütsel adalet ile okul müdürüne güven üzerinde de yordayıcı gücü olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerde bağlılığın artırılması için örgütsel adalet ve güven duygularının pekiştirilmesi ve beslenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Tarter, Bliss ve Hoy (1989) öğretmen görüşlerine dayalı olarak okuldaki güven iklimini etkileyen etmenleri belirlemeyi hedefledikleri araştırmada 72 okuldan 1083 öğretmenin görüşüne başvurmuştur. Öğretmenlerin meslektaşlarına olan güveninin açıklık, ilgili öğretmen davranışı ve engelleyici öğretmen davranışı ile ilişkili olduğunu, öğretmenlerin okul müdürüne olan güveninin ise açıklık, destekleyici müdür davranışı ve emredici müdür davranışı ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Okul iklimindeki açıklık ve kişiler arası ilişkilerde güven birbirini tamamlayan faktörlerdir. Bununla birlikte, okul müdürünün liderlik davranışları, yönetime olan güveni, öğretmenler arasındaki ilişkilerden daha çok açıklamaktadır. Bu ise okul müdürünün davranışlarının öğretmenlerin okul müdürüne olan güveninde doğrudan etkisinin olduğunu göstermektedir. Cosner (2009) okul kapasitesinin geliştirilmesinde öğretmenin güven duygusunun işlevini ve önemini incelemiştir. Yaklaşık 18 ay süren araştırmasında 11 lise müdürü ile görüşmeler gerçekleştirmiş ve okul dokümanlarını incelemiştir. Müdürler, güven tesisini ne kadar önemsiyorlarsa o düzeyde güven ikliminin oluşturulmasına çabaladıkları ve işbirliğini destekledikleri belirlenmiştir. Müdürler çok farklı özelliklere sahip okullarda görev yapıyor olsalar da güven ikliminin oluşturulması açısından birçok benzer inanç ve uygulamayı dile getirmiş olmaları dikkat çekici olmuştur.

Ghamrawi (2011) güven duygusunu öğretmen liderliği için bağlamsal bir faktör olarak tasarlayarak öğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda Lübnan-Beyrut'ta yürüttüğü araştırmada alanyazını destekler nitelikte sonuçlara ulaşmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonucunda, güvenin, öğretmen öz-yeterliği, işbirliği, bağlılık, kolektif vizyon ve okula aidiyet duygusu üzerinde önemli bir rolü olduğunu ve tüm bunların ise öğretmen liderliği için ortam hazırladığı rapor edilmiştir. Güven ortamının sağlanmasında okul müdürlerinin, öğretmenleri mesleki/ profesyonel konulara dahil olmalarını sağlayacak bir ortamın sağlanması, belli liderlik davranışlarına model olması ve yansıtıcı uygulama ile ortaya çıkan fikirlerin ya da programların okulda uygulamaya koyma gibi davranışlarının etkili olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde, Demir (2015) de güven ve öğretmen liderliği ilişkisini incelemiştir. Araştırma, Burdur'da görev yapan 378 ilköğretim öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi sonuçları, algılanan örgütsel güvenin öğretmen liderliğindeki varyansın %76'sını açıkladığını göstermiştir. Okul

müdürlerinin öğretmenler arasındaki etkileşimi ve işbirliğini destekleyici ortamlar oluşturması önerilmiştir.

Smith ve Birney (2005) okuldaki güven atmosferinin akran zorbalığı ile ilişkisine odaklanmıştır. Bulgular, öğretmen görüşlerine dayalı olarak algılanan örgütsel güven düzeyi arttıkça akran zorbalığının azaldığını göstermiştir. Ancak, algılanan örgütsel güvenin boyutları özelinde incelendiğinde, öğretmenin okul müdürüne olan güveninin akran zorbalığının öğretmen koruması boyutunda istatistiksel olarak manidar bir rolü olmadığı belirlenmiştir. Araştırma bulgularına dayalı olarak müfredat dışı etkinlikler, ders sonrası faaliyetler ve veli-öğretmen etkileşimini arttıracak uygulamaların okulda güven ortamının inşasına katkı sağlayacağı ve böylelikle okul özelinde saldırganlıklar ve zorbalıkların azalabileceği belirtilmiştir.

Seashore-Louis (2007) güven ile inovatif uygulamalara ilişkin tutum ilişkisini incelediği araştırmada, veriyi bireysel ve odak grup görüşmeleri ile elde etmiştir. Yaklaşık üç yıl süren ve beş okulun personeli ile gerçekleştirilen çalışma sonucunda, sürekli gelişim ve kalite yönetimi faaliyetlerini okullarında uygulamak isteyen müdürler ile çalışmaya isteklilikte güvenin anahtar bir rolü olduğu belirtilmiştir. Başka bir ifadeyle, güven duygusunun değişime hazır olma ve değişimde yer alma istekliliği ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde, Zayim ve Kondakci (2015) ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan 603 öğretmen verisine dayalı olarak algılanan örgütsel güven ile değişime hazır olma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okul düzeyi ve öğretmen özellikleri kontrol edildiğinde öğretmenlerin meslektaşlarına ve okul müdürüne olan güveni ile değişime hazır olma arasında manidar ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci ve veliye güven boyutu ile değişime hazır olma arasında ilişki bulunmaması ebeveyn katılımının yeteri düzeyde olmamasından kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Okul yaşantısının kalitesi bağlamında öğretmen-öğrenci ilişkisinde güvenin rolünü inceleyen Van Maele ve Van Houtte (2011) hipotezlerini destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Araştırma verisi, Belçika'nın Flanders Bölgesi'nde bulunan 84 ortaokulda görev yapmakta olan 2104 öğretmenden edinilmiştir. Çok düzeyli analiz sonuçları, öğretmenin öğrenciye yönelik öğretilebilirlik algısının öğrenciye olan güvenini yordadığını ortaya koymuştur. Bu ise okul ortamında güvenin oluşması için öğrencilerin kendilerinden beklenenleri karşılama becerilerine ilişkin

öğretmenlerin algılarının ne düzeyde önemli olduğunu vurgulamaktadır. Başka bir çalışmada, aynı veri seti üzerinde okulun bağlamsal özellikleri ile öğretmen görüşlerine dayalı olarak örgütsel güven incelenmiştir (Van Maele ve Van Houtte, 2009). Okulun değer kültürü, okul büyüklüğü ve öğrenci kompozisyonunun, algılanan örgütsel güvendeki varyansın anlamlı bir kısmını açıkladığı belirlenmiştir. Ancak, okulun bağlamsal özelliklerinin, öğretmenlerin okul müdürüne olan güveninde manidar bir rolü bulunmamaktadır. Bu durum, müdüre güvenin, okulun bağlamsal özelliklerindense müdürün liderlik davranışlarıyla daha ilişkili olduğunu göstermektedir.

Tschannen-Moran (2009) öğretmen profesyoneliğini desteklemek için okul müdürünün liderlik eğilimi ve güvenin rolüne odaklanmıştır. Bu kapsamda 80 ortaokuldan toplanan veri analiz edilmiştir. Öğretmen profesyoneliğinin, okul müdürünün mesleki eğilimleri ve öğretmenlerin meslektaşlarına duyduğu güven ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, okullarda öğretmen profesyoneliğini artırmak için okul müdürlerinin yönetsel görevlerini bürokratik eğilimlerle değil profesyonel eğilimlerle ve okulun tüm paydaşlarının güvenini kazanacak şekilde yürütmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bir başka çalışmada ise, öğrenci öğrenmeleri ile öğretmen görüşlerine dayalı güven ilişkisi incelenmiştir (Tschannen-Moran ve Gareis, 2015a). Bulgular, öğretmenlerin okul müdürüne olan güveninin okulun akademik vurgusu, kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmen profesyoneliği aracılığıyla öğrencilerin öğrenmesinde etkili olduğunu göstermiştir. Güvenin her bir aracı değişkenle ilgili olduğu, yol analizinin her bir bağlantısında manidar rolünün bulunduğu gözlenmiştir. Araştırmacılar, güvenin okul liderliği için uygun ortamı oluşturucu ve hazırlayıcı bir rolü bulunduğu çıkarımında bulunmuştur. Okulların öğrenen örgüt olma durumu, örgütsel güven ve öğretmen iş doyumunu ilişkilerini Ankara'da görev yapmakta olan lise öğretmenlerinden elde ettiği veri ile inceleyen Bil (2018), örgütsel güven ile okulların öğrenen örgüt olma durumu ve öğretmenlerin iş doyumunu arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu saptamıştır. Okulun öğrenme kapasitesi açısından örgütsel güvenin önemli bir etmen olduğu belirlenmiştir. Öğretmen güçlendirme ile kişilerarası düzeyde öğretmenin okul müdürüne olan güveni arasındaki ilişkiyi inceleyen Moye, Henkin ve Egley (2005), iş ortamında desteklendiğini düşünen öğretmenlerin okul müdürlerine kişilerarası düzeyde güveninin daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Bununla birlikte, işini anlamlı bulan ve iş ortamında manidar düzeyde özerkliği olan ve iş ortamını bir dereceye kadar etkileyebilen öğretmenlerin de okul müdürüne olan güveninin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Araştırma bulgularına dayalı olarak öğretmenlerin güçlendirme, güvenilirlik ve dürüstlük algılarını destekleyici davranışları okul müdürlerinin sıklıkla göstermesi gerektiği önerilmiştir.

Tschannen-Moran ve Gareis (2015b) öğretmenlerin okul müdürüne güveni, okul müdürünün liderlik davranışları, okul iklimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma verisi, 64 okuldan 3215 öğretmenden oluşmaktadır. Bulgular, öğretmenlerin okul müdürüne güveninin meslektaşlarına olan güven ve öğretimsel liderlik ile ilişkili olduğunu, bununla birlikte öğretmen profesyoneliği, okulun akademik vurgusu ve topluluk katılımı gibi okul iklimi ile ilgili etmenlerle de bağlantılı olduğunu göstermiştir. Öğrenci başarısının ise güven, liderlik davranışları ve okul iklimi ile manidar korelasyonu saptanmıştır. Araştırma sonunda okul müdürlerinin okullarını etkili bir şekilde yönetmek istiyorlarsa güven iklimini oluşturmaları ve sürdürmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Tschannen-Moran, 2014 yılındaki bir makalesinde de aynı önerileri dile getirmiştir. Okul gibi işbirliği ve etkileşim gerektiren bir ortamda güven atmosferinin olması gerektiği, aksi halde üretken ilişkilerin kurulamayacağı ve etkililiğin sağlanamayacağını belirtmiştir. Bir başka araştırmada, öğrenme merkezli liderlik ve öğretmen güveninin öğretmen mesleki öğrenmelerindeki rolü incelenmiştir (Liu, Hallinger ve Feng, 2016). Çin'in üç farklı şehrinde bulunan 41 ilk ve ortaokulda görev yapmakta olan 1259 öğretmen ile gerçekleştirilen araştırmada yapısal eşitlik modellemesi uygulanmıştır. Araştırma bulguları, öğrenme merkezli liderlik ile mesleki öğrenme arasında pozitif bir ilişki olduğunu ve öğretmen güveninin ise bu ilişkiye aracılık ettiğini göstermiştir. Araştırma, okul düzeyindeki etkili liderliğin okulda emniyetli ve güven veren bir ortam sağlayarak öğretmen öğrenmelerine uygun bir atmosfer oluşturduğunu göstermiştir. Terry (2015) ise okul ortamlarında kolektif sorumluluğun yordayıcılarını araştırmıştır. Alabama'nın kuzeybatısında yer alan 60 ilkokuldan veri toplanmıştır. SED kontrol edildiğinde öğretmenlerin meslektaşlarına olan güveni ile kolektif sorumluluk arasında manidar ilişki saptanmıştır. Ancak, öğretmenlerin okul müdürüne olan güveni ile kolektif sorumluluk algıları arasında manidar bir ilişki bulunmamıştır. Bununla birlikte, araştırma sonuçlarına göre SED kolektif sorumluluğun manidar bir yordayıcısı değildir.



Berkovich (2018a) ise çalışmasında İsrail örneğinde okul müdürü ve öğretmenin cinsiyetinin aynı olmasının güven duygusundaki etkisi incelenmiştir. Okul müdürü erkek ya da kadın olan 594 kadın öğretmenin görüşüne dayalı olarak çalışma gerçekleştirilmiştir. Bulgular, okul müdürü ve öğretmenin cinsiyeti aynı olduğunda okul müdürüne duyulan güvenin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ancak, kadın öğretmenlerin erkek okul müdürlerine olan güven duygusunun zamanla arttığı belirlenmiştir. Sonuçlar, cinsiyetin eğitim liderliği alanında göz ardı edilen ancak oldukça önemli bir olgu olduğunu ve okul müdürü-öğretmen cinsiyetinin aynı olmasının öğretmenin iş ile ilgili tutumlarını etkilediğini göstermiştir. Gören ve Özdemir'in (2015) araştırmasında ise ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet, medeni durum ve kıdem değişkenlerine göre algılanan örgütsel güven düzeyleri incelenmiştir. Araştırma verisi Ankara'da görev yapmakta olan 325 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Analizler, öğretmenlerin algılanan örgütsel güven düzeylerinin medeni durum ve kıdeme göre değişmediğini, ancak cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını göstermiştir. Erkek katılımcıların kadın öğretmenlere göre meslektaşlara güven boyutunda daha yüksek örgütsel güven algısı deneyimledikleri gözlenmiştir. Erkek öğretmenlerin, kadın meslektaşlarına göre güven algılarının daha yüksek oluşunun toplumdaki ataerkiyle bağlantılı olabileceği, erkeklerin kadınlara göre daha serbest yetiştirilmeleri nedeniyle sosyal ilişkilerinde daha rahat olmalarına olanak sağlamış olabileceği belirtilmiştir.

### **Örgütsel Güven ve Okul Farkındalığı**

Okullarda farkındalık davranışları ve uygulamalarının benimsenebilmesi için güven iklimine ihtiyaç vardır. Böyle bir okulda, okul personeli ve öğrencilerin farklı şeyler denemeye açık olmaları, risk alabilmeleri ve hata yapmaktan korkmamaları beklenir (Hoy, Gage ve Tarter, 2006). Ancak güven atmosferinin hakim olduğu okullarda rutinlerden ve standartlardan kaçınılarak yeni yol ve yöntemlere, gelişime, iyileşmeye ve öğrenmeye açık olunabilir (Weick ve Sutcliffe, 2015). Bu noktadan hareketle, algılanan örgütsel güven ve boyutları ile okul farkındalığı ilişkisi ve/ya etkileşimini inceleyen araştırmalar detaylı bir şekilde gözden geçirilmiş ve bu başlık altında derlenmiştir.

İlk olarak, FitzGerald'ın (2012) nitel araştırma yaklaşımını benimsediği doktora tez çalışması incelenmiştir. Çalışma kapsamında, 10 ilkokul müdürü ile

gerçekleştirilen görüşmeler ve anketlere dayalı olarak dönüşümcü liderlik yaklaşımının altında yatan motivasyonlara odaklanılmıştır. Sonuçlar, dönüşümcü okul müdürlerinin, okul personelinde güven duygusu oluşturmak ve bağlılıklarını arttırmak için risk almanın kaçınılmaz hatta gerekli olduğunu vurguladıklarını göstermiştir. Bununla birlikte, okul müdürünün öğretmenler ile ilişkilerini güçlendirmek için benimsediği proaktif yaklaşımın aynı zamanda öğretmenlerin meslektaşları ve öğrencileri ile olan ilişkilerinin kalitesinin de artmasını sağladığını göstermiştir. Bulgulara dayalı olarak, okulda karşılıklı güven ikliminin sağlanmasında farkındalıklı etkileşim ve katılımın öneminin her geçen gün arttığı sonucu çıkarılmıştır.

Gage (2003) okul farkındalığı alanındaki ilk çalışmalardan birisini gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada, farkındalık yapısı okullar bağlamında kavramsallaştırılmış, okul farkındalığını ölçmek üzere bir araç geliştirilmiş ve son olarak okul farkındalığı ile algılanan güven, kolaylaştırıcı okul yapısı, okul müdürünün farkındalık yönelimi ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Korelasyon analizi sonuçları, öğretmenlerin okul farkındalığı algısı ile okul müdürüne güven arasında yüksek düzeyde ( $r = .90, p < .01$ ), meslektaşlara güven ile yüksek düzeyde ( $r = .73, p < .01$ ) ve veli ve öğrencilere güven ile orta düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir ( $r = .67, p < .01$ ). Yapısal eşitlik modellemesi sonucunda öğretmenlerin veli ve öğrenciye güveni ( $\beta = .46, p < .01$ ) ile okul müdürüne güveninin ( $\beta = .24, p < .01$ ) okul farkındalığını dolaylı olarak açıkladığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırma ve okul etkililiğini arttırmanın eğitim yönetimi araştırmalarında çok önemli olduğu ve okul farkındalığı yapısının bu denklemde önemli bir yeri olduğu ifade edilmiştir.

Hoy, Gage ve Tarter'ın (2006) okul farkındalığı konusundaki öncü çalışması tamamen algılanan örgütsel güven ile okul farkındalığı ve boyutları arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Ohio'da bulunan 75 ortaokulda görev yapmakta olan 2600 öğretmen ile çalışma yürütülmüştür. Korelasyon analizi sonucunda, okul farkındalığı ile öğretmenlerin okul müdürüne güveni arasında yüksek düzeyde ( $r = .90, p < .01$ ), öğretmenlerin meslektaşlarına güveni arasında yüksek düzeyde ( $r = .73, p < .01$ ) ve öğretmenlerin öğrenci ve veliye güveni arasında orta düzeyde ( $r = .67, p < .01$ ) ilişki olduğu belirlenmiştir. Gerçekleştirilen çoklu regresyon analizinde ise öğretmenlerin okul müdürüne duyduğu güven ( $\beta = .72, p < .01$ ) ve

meslektaşlarına duydukları güvenin ( $\beta = .36, p < .01$ ) okul farkındalığının güçlü ve anlamlı birer yordayıcısı olduğu belirlenirken, öğretmenlerin öğrenci ve veliye güvenin ( $\beta = .04, p > .05$ ) okul farkındalığının manidar bir yordayıcısı olmadığı saptanmıştır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin okul müdürüne ve meslektaşlarına duydukları güven, okul farkındalığının %94 varyansını açıklamaktadır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, güven ve okul farkındalığının karşılıklı olarak birbirlerini etkilediği ve birbiri için gerekli koşullar olduğu ifade edilmiştir. Okul farkındalığı olmadan güvenin sağlanamayacağı, güven olmadan da okul farkındalığının olamayacağı sonucu çıkarılmıştır. Benzer şekilde, Tabancalı ve Öngel (2020) de okul farkındalığı ile algılanan örgütsel güven ilişkisine odaklanmıştır. Araştırmayı İstanbul'da görev yapan 495 öğretmen ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada okul farkındalığı ile öğretmenlerin meslektaşlarına ( $\beta = .79, p < .01$ ) ve okul müdürlerine duydukları güven ( $\beta = .85, p < .01$ ) arasında yüksek düzeyde ve öğrenci-veliye duydukları güven arasında orta düzeyde ( $\beta = .64, p < .01$ ) ilişki olduğu gözlenmiştir. Gerçekleştirilen regresyon analizinde algılanan örgütsel güvenin okul farkındalığındaki varyansın %78'ini açıkladığı saptanmıştır. Regresyon analizinde öğretmenlerin öğrenci-veliye güveninin okul farkındalığının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı da belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, okul farkındalığının, öğretmenlerin okulda güven algısının olumlu bir çıktısı olarak değerlendirilebileceği belirtilmiştir. Yılmaz (2015) da öğretmen görüşlerine dayalı olarak örgütsel güven ve okul farkındalığını boyutları temelinde incelemiştir. Bulgular, müdür farkındalığı ile müdüre güven arasında .76, meslektaşlara güven arasında .40 ve öğrenci-veliye güven arasında .18 düzeyinde ilişki olduğunu belirtirken, öğretmen farkındalığı ile müdüre güven arasında .47, meslektaşlara güven arasında .67 ve öğrenci-veliye güven arasında .26 düzeyinde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Zafer-Güneş'in (2014) araştırma bulgularına göre daha düşük düzeylerde ilişki tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, okul farkındalığı ile algılanan örgütsel güven arasında .32 ( $p < .01$ ) düzeyinde ilişki olduğu rapor edilmiştir.

May (2016), okul farkındalığı ile okul akademik iyimserliğini incelediği araştırmasını 39 ortaokul ve lisede görev yapmakta olan 577 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Bulgular, okul farkındalığı ile öğretmenlerin öğrencileri ve velilere olan güveni arasında orta düzeyde ( $r = .50, p < .01$ ) bir ilişki olduğunu göstermiştir. Regresyon analizinde ise öğretmenlerin meslektaşlarına güveninin

okul farkındalığının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir ( $\beta = -.08, p > .05$ ). Araştırma sonusunda, okul farkındalığı alanyazını ile örtüşen sonuçlara ulaşıldığı belirtilmiştir. Sims (2011) de benzer şekilde okul farkındalığı ile akademik iyimserlik ilişkisine odaklanmıştır. Araştırma, 67 ortaokuldan 1353 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Akademik iyimserliğin bileşenlerinden öğretmenlerin öğrenci ve veliye güveni ile okul farkındalığı arasında orta düzeyde bir korelasyon ( $r = .36, p < .01$ ) olduğu saptanmıştır. Regresyon analizinde ise öğretmenlerin öğrenci ve veliye güveninin okul farkındalığının manidar bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir ( $\beta = .35, p > .05$ ).

Gilbert (2012) hesapverebilirlik çabalarının artmasıyla birlikte, okul müdürlerinden beklentilerin de değiştiğini belirterek, okul güvenirliliği ve öğrencilerin öğrenme çıktılarındaki başarısının devamlılığını sağlamak adına müdürlerden artık okulu daha dayanıklı bir ortama dönüştürmesinin beklendiğini ifade etmiştir. Yüksek güvenirlilikli örgütlerde, kolektif farkındalığın dayanıklılığı arttırdığı bilgisinden hareketle, araştırmacı veri-temelli stratejiler ile ortaokullarda dayanıklılığın nasıl sağlandığı ve ne gibi stratejilerin uygulandığını incelemiştir. Aktif destek ve hata yapmaktan kaçınmamak bu stratejilerden en öne çıkanlar olmuştur. Okul müdürlerinin sorunların erken uyarılarını fark etmeleri ve bu yönde proaktif destek sunmaları gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Norden'ın (2020) araştırması da okul yöneticilerinin üzerindeki başarı baskısına binaen kurgulanmıştır. Okul etkililiğini arttırmak için okul müdürleri ve eğitim bölge sorumlularının güven inşa etme uygulamalarına odaklanmıştır. Bu kapsamda, Alabama'da görev yapan dört okul müdürü ve bir eğitim bölge sorumlusu ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Analiz sonucunda dört tema ortaya çıkmıştır; iletişim, güçlendirme, bilgiye dayalı karar alma ve normlara model olma. Bununla birlikte, okul müdürleri, bölge sorumlusundan farklı olarak 'risk alma davranışı ve uygulamaları' temasına da güven inşasında değinmişlerdir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan temaların farkındalığa işaret ettiği, ilişkilerde güvenin sağlanmasında okul farkındalığı ve biliçli uygulamaların önemli olduğu ve yöneticilerin bu uygulamalara okullarında yer vermeleri durumunda okul gelişiminin sağlanabileceği ifade edilmiştir.

Sharp-Rodriquez (2015) mevcut öğretimsel liderlik ölçme araçlarının, okul müdürlüğünün farkındalık kısmını ihmal ettiğini belirterek araştırması kapsamında

müdür farkındalığı ve okuldaki uygulamaları arasındaki bağlantıların tespit edilebileceği 'Öğretimsel Farkındalık Liderliği' aracını geliştirmiştir. Araştırmada, eğitim-öğretim uygulamalarının gelişimi için hata yapmaktan kaçınılmayan ve korkulmayan, karşılıklı güven ikliminin inşasının önemli olduğu ve bu durumdan da okulun son kullanıcıları olarak öğrencilerin fazlaca yararlanacakları ifade edilmiştir.

### **Kolektif Öğretmen Yeterliği**

Kolektif öğretmen yeterliği yapısının kronolojik gelişimi incelendiğinde (Şekil 2) köklerinin sosyal bilişsel kurama dayandığı ve sosyal öğrenme kuramından da izler taşıdığı görülebilmektedir (Goddard, 2001; Goddard ve Goddard, 2001). Yeterlik kavramının eğitim ortamları ve okullar için kullanımı ise Bandura'nın (1993) çalışması ile başlamıştır. Bu doğrultuda, bu başlık altında öncelikle sosyal bilişsel kuram, sonrasında ise öz-yeterlik, öğretmen yeterliği, kolektif yeterlik ve kolektif öğretmen yeterliği yapısına yer verilmiştir.



Şekil 2. Kolektif öğretmen yeterliliği yapısının kronolojik gelişimi.

Kaynak: Eells, R. J. (2011, s. 12). *Meta analysis of the relationship between collective teacher efficacy and student achievement* (Unpublished doctoral dissertation). Loyola University Chicago, Illinois'dan uyarlanmıştır.

**Sosyal bilişsel kuram.** Bireylerin bilgiyi nasıl işlediğini anlamaya yönelik gerçekleştirilen araştırmalar, bilişsel fonksiyonlarımızı açıklamaya yardımcı olmuştur, ancak bu araştırmalar olgusal bilginin ve basit muhakeme sürecinin insan zihnindeki işleyişini anlamaktan öteye geçememiştir (Bandura, 1993). Oysa ki bilişsel işleyişin sosyal, güdüsel ve duyuşsal yönleri insanın eylemliliği (human agency) ile anlam kazanır (Bandura, 1990). Eylemlilik genel olarak kişinin kendi yaşamına ilişkin kararlar vermesi ve bu kararlarının sorumluluğunu kabul etme kapasitesi olarak ifade edilebilir (Bandura, 2006). İnsan eylemliliği, Bandura'ya (2006) göre kasıtlılık (intentionality), öngörü (forethought), öz-tepkisellik (self-reactiveness) ve öz-yansıtıcılık (self-reflectiveness) olmak üzere dört ana özelliğe sahiptir.

İnsan eylemliliğinin ilk özelliği *kasıtlı* oluşudur. İnsanlar niyetleri doğrultusunda planlar ve stratejiler geliştirirler. Ancak insanların çoğu niyeti, başkalarından yardım almasını gerektirir, tek başına gerçekleşebilecek özelliğe sahip değildir, o nedenle kolektif çaba gerektiren niyetlilik/kasıtlılık için paylaşılan hedefler ve eşgüdüm de gerekli olabilmektedir. Eylemliliğin ikinci özelliği ise *öngörüdür*. İnsanlar kendilerine hedefler koyar ve muhtemel eylemlerinden hangilerinin bu hedefleri gerçekleştirmek için daha etkili olacağını öngörerek eylemlerine yön verirler. Bir diğer özellik ise *öz-tepkiselliktir*. Bireyler, hedef belirleyip hedefin gerçekleşmesini beklemez, aynı zamanda hedefine giden yol haritasını belirler ve bu yönde eylemlerini düzenler. İnsan eylemliliğinin son özelliği ise *öz-yansıtıcı* olmasıdır. Bireyler kendi kararlarının hem uygulayıcıları hem de denetleyicileridir. Buna göre, öz-yansıtıcılık sayesinde insanlar fikirleri ve eylemlerini sorgular ve gerekli durumlarda değişikliğe gider (Bandura, 2006).

Sosyal bilişsel kurama göre eylemliliğin üç ayrı formu bulunmaktadır – kişisel (personal), temsili (proxy) ve kolektif (collective). *Kişisel* eylemlilik, bireylerin bilişsel, güdüsel, duyuşsal ve seçim süreçlerinde direkt olarak kendi eylemlerini etkilemelerini içerir (Bandura, 2000). İnsanlar, yaşamlarını etkileyen toplumsal ya da kurumsal koşullar üzerinde çoğunlukla doğrudan etki ya da kontrol gücüne sahip değildir (Bandura, 2006). Bu nedenle, *temsili* eylemliliğin işaret ettiği gibi arzu ettikleri sonuçlara ulaşabilmek için diğer insanların uzmanlığına ya da etki gücüne başvururlar. İnsanlar, yaşamlarını bireysel özerklik ile idame ettiremezler, çoğu hedeflerini elde edebilmek için bir arada ve karşılıklı çaba sarf ederek

çalışmaları gerekir. *Kolektif* eylemliliğin öngördüğü şekilde insanlar bilgi, beceri ve kaynaklarını bir araya getirerek gelecek hedeflerine ulaşmaya çabalar (Bandura, 2000, 2006).

Kişisel, temsili ve kolektif eylemliliğin nispi önemi kültürler arası ve yaşam alanlarına göre farklılık gösterse de bireylerin tüm eylemlilik türlerine ihtiyacı vardır (Bandura, 2006). İnsan eylemliliğinin anahtar bileşeni ise bireysel yeterlik inancıdır. Yeterlik inancı, bireylerin davranışlarını, motivasyonunu ve doğal olarak başarılarını veya başarısızlıklarını güçlü bir şekilde etkileme kapasitesine sahiptir (Bandura, 1997). Bireyin yeterliğine olan inancı düşükse bir hedef doğrultusunda çaba sarf etmesinin boşuna olacağını düşünür ve nihayetinde de çaba sarf etmekten vazgeçer (Tschannen-Moran ve McMaster, 2009).

**Öz-yeterlik.** Öz-yeterlik, bireyin arzuladığı sonuçlara ulaşma yeteneğine olan inancıdır (Bandura, 1997). Bireyin yeterlik algısı, hislerini, düşüncelerini, motivasyonunu ve davranışlarını etkiler. Yeterlik inançları bu etkileri dört farklı süreç aracılığıyla üretmektedir. Bu süreçler; bilişsel, güdüsel, duyuşsal ve seçim süreçleri olarak adlandırılır (Bandura, 1990, 1993).

**Bilişsel süreçler.** Yeterlik inancının *bilişsel süreçler* üzerindeki etkileri farklı şekillerde gerçekleşebilmektedir. İnsan davranışları kasıtlı olsa da bilişsel hedefler öngörü ile şekillenebilmektedir. Başka bir ifadeyle, bireyin kendisi için belirleyeceği hedefler, yeteneklerine ilişkin algısı ve yeteneklerini değerlendirmesi ile ilişkilidir. Bu noktada, bireyin öz-yeterlik algısı ne kadar güçlüyse, kendisi için belirlediği hedef de o derece güçlüdür. Hedefe olan bağlılıkları da öz-yeterlik inançları ile yakından ilgilidir (Bandura, 1993). Bununla birlikte, insanın çoğu eylemi esasında öncelikle düşünce olarak şekillenir ve yeterlik inançları geleceğe dönük beklentilerini de etkiler. Yeterlik inancı yüksek olanlar, başarılı oldukları senaryolara daha çok inanmaya eğilimliyken düşük öz-yeterlik inancı olanlarda başarısızlık senaryolarına ilişkin beklenti daha yüksek olur ve yanlış gidebilecek şeylere ya da sorunlara daha çok odaklanırlar (Bandura, 1993).

**Güdüsel süreçler.** İnsanların çoğu *motivasyonu* bilişsel temellidir (Bandura, 1990). İnsanlar kendi kendilerini motive eder, eylemlerine öngörülerini doğrultusunda yön verir ve böylelikle neleri yapabilecekleri ya da başarabileceklerine ilişkin inançlar oluştururlar. Bu kapsamda hedefler belirler ve



bu gelecek hedeflerini gerçekleştirmek adına aksiyon alırlar. Bilişsel motivasyonun temelinde atıf kuramı, beklenti-değer kuramı ve hedef kuramı yer almaktadır (Bandura, 1990). Atıf kuramına göre, kendini yüksek düzeyde yeterli olarak algılayan bireyler, başarısız olduklarında bunu yeterince çaba sarf etmedikleri şeklinde yorumlar, düşük öz-yeterlik algısına sahip bireyler ise bu gibi durumlarda başarısızlıklarını yeterince yetenekli olmadıklarına yorarlar. Bu gibi nedensel atıflar, kişinin öz-yeterlik inancı aracılığıyla motivasyonunu, performansını ve duyuşsal tepkilerini etkilemektedir (Bandura, 1993). Beklenti-değer kuramına göre ise bireyin motivasyonu davranışlarının neticesinde elde etmeyi umduğu sonuçlar (beklentiler) ve bu sonuçların kendi açısından değeri ile şekillenir (Bandura, 1990). Bu nedenle, esasında insanların yetenek açısından yetersiz olduklarını düşündükleri için ulaşmaya çabalamadıkları birçok seçeneğe karşılarına çıkar. Hedef kuramına göre ise birey gerçekçi olmayan beklentiler ardından gitmez, gerçekçi hedeflere odaklanır. Bu bağlamda, öz-yeterliği yüksek bireylerin kendileri için zorlayıcı hedefler belirlemesi bu yöndeki motivasyonlarını artırır ve hedefe bağlılıkları artar (Bandura, 1997).

**Duyuşsal süreçler.** İnsanların öz-yeterlik inançları, zorlayıcı ya da stresli durumlarda hissettikleri stres ve motivasyonu da etkiler (Bandura, 1993). Zorlayıcı durumlarda, kişinin öz-yeterlik inancı strese yol açan etmenleri kontrol altına almakta önemli role sahiptir. Tehditleri ya da zorlayıcı etmenleri kontrol altına alabileceğine yönelik inancı daha yüksek olanlar rahatsız edici düşüncelere odaklanmazlar, buna karşın bu gibi tehditler ile başa çıkamayacağına kanaat getiren kişiler, rahatsız edici düşüncelere ve yetersizliklerine odaklanarak kaygılanırlar. Hatta bu düşünce kalıpları nedeniyle çevrelerini de tehditlerle dolu ve muhtemel tehditleri olduğundan daha şiddetli ya da daha olasılıklı olarak algırlar (Bandura, 1990).

**Seçim süreçleri.** Bireylerin öz-yeterlik inançları, seçtikleri ya da oluşturdukları ortamlar aracılığıyla yaşamları üzerinde bir düzeye kadar etki oluşturabilmektedir (Bandura, 1993). İnsanlar, yönetemeyeceklerini ya da üstesinden gelemeyeceklerini düşündükleri durumlardan ya da etkinliklerden uzak durma eğiliminde olurlar, kendi yeterliklerine uygun olduğunu düşündükleri ortamları seçerler. Öz-yeterlik inançları güçlü olanlar karşılarına çıkan daha çok

sayıdaki seçeneği değerlendirir, bu deneyimlerden elde ettiği bilgi ve tecrübe ile kendilerini gelecekteki farklı seçimler için daha iyi hazırlar (Bandura, 1990, 1997).

**Öğretmen yeterliği.** Öğretmen yeterlik inancı, “öğretmenin belli bir bağlamda belli bir öğretim görevini başarılı bir şekilde gerçekleştirebilme adına bir eylem planı (işler bütünü) tasarlayıp uygulama yeteneğine olan inancı” olarak tanımlanmıştır (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998, s. 233). Bir başka tanıma göre ise motivasyonu düşük ya da zor öğrencilerde bile katılımı ve öğrenmeyi sağlayabileceğine ilişkin öğretmenin kendi kapasitesine dönük yargısıdır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Tanımlardan da anlaşılabilir gibi, öğretmen yeterlik inancı eğitim ortamları için önemli çıkarımlara işaret eden bir yapıdır.

Etkili bir öğretim için yalnızca içerik ve pedagoji bilgisi yeterli olmamaktadır (Knoblauch ve Tschannen-Moran, 2008). Günümüzde artık birçok araştırma, öğretmenlerin yeterlik inançlarının öğretimin etkililiği ile ilişkili olduğunu göstermektedir (örn. Klassen ve Tze, 2014; Throndsen ve Turmo, 2013). Öğretmenlerin yeterlik inançları, sınıf içerisindeki davranışlarına yansımaktadır. Öğretmenlerin öğretimin etkililiğini artırmak için ortaya koyduğu çabayı, ayırdıkları süreyi ve aynı zamanda mesleki açıdan istekliliklerini etkilemektedir (Bandura, 1997; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Bu kapsamda Bandura algılanan yeterlik düzeylerine göre öğretmenlerin sınıf ve okul düzeyindeki uygulamalarının önemli ölçüde farklılaştığını ifade etmiştir. Buna göre algılanan yeterlik inancı görece yüksek düzeyde olan öğretmenler;

- Başarısız ya da zor öğrencilerin daha fazla çaba ya da uygun stratejiler kullanılarak öğrenebileceklerine inanır.
- Uygun yöntemlerle öğrencinin ailesinin de desteğini almaya çabalar.
- Öğrencinin sosyal çevresinin öğrenci başarısı üzerindeki (varsa) olumsuz etkisini azaltmaya çalışır.
- Zorlanan öğrencilerine gerekli rehberliği sağlar.
- Akademik başarı elde eden öğrencilerini takdir eder, örnek gösterir.
- Öğretim faaliyetlerine daha çok süre ayırır.
- Derslerine daha hazırlıklı gelir.

- Öğrencilerini sınıfıçi tartışmalara, fikirlerini beyan etmeye teşvikte daha başarılıdırlar.

Buna karşın, algılanan yeterlik algısı görece daha düşük düzeyde olan öğretmenler;

- Başarısız olmaları durumunda öğrencilerini eleştirir.
- Akademik olmayan faaliyetlere daha çok zaman ayırır.
- Öğrencileri motive etmede etkilerinin olmadığını düşünürler.
- Bilgisayarı öğretimsel amaçla kullanma yeteneklerine pek güvenmezler.
- Hızlı sonuç edinemediklerinde öğrencilerden kolaylıkla vazgeçerler.
- Öğrencilerin yetenekleri ve bilişsel gelişimlerini destekleyici sınıf ortamını oluşturmakta sıklıkla başarısız olurlar.
- Öğrencilerin bilişsel gelişiminin sosyo-ekonomik düzeyleri ile sınırlı olduğunu düşünerek destekleyici olma yönünde isteksiz davranırlar.
- Sınıfta kontrolü sağlamak için katı düzenlemelere, olumsuz yaptırımlara ve dışsal teşviklere sıklıkla başvururlar.
- Sınıf yönetiminde kısıtlayıcı ve cezalandırıcı disiplin yöntemlerine başvurmaya eğilimlidirler.
- Öğrenci öğrenmeleri ya da katılımını teşvik etmektense ders içeriğini sunmaya odaklanırlar (Bandura, 1997, s. 240-241).

Görülebilmektedir ki öğretmenlerin yeterlik algısı, ders konularının öğrencilere aktarılmasından çok daha fazlasını içermektedir. Özetle, öğretmen yeterliği, düzenli ve öğrenmeye elverişli bir sınıf ortamı hazırlama ve bu atmosferi sürdürebilme, ebeveynleri de öğrencilerin akademik başarısını artırma konusunda teşvik etme ve düzenli olarak bilgilendirme, öğrencilerin akademik anlamdaki çabalarını ve hedef bağlılıklarını canlı tutma ve artırma ve sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin çevresel ve sosyal zorluklarını aşmaya yardımcı olmayı kapsar (Bandura, 1997; Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2004; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007).

**Kolektif yeterlik.** Bandura (1997), bireylerin toplumdan ayrı bir şekilde yaşamını idame ettiremeyeceği hatta yaşamda karşılaşılan birçok zorluğun ancak

kolektif bir emek ile üstesinden gelinebileceği düşüncesinden hareketle sosyal bilişsel kuramın temelinde yer alan öz-yeterliğin sınırlarını kolektif yeterlik kavramıyla genişletmiştir. Kolektif yeterlik, genel olarak insanların istedikleri sonuçlara ya da hedeflere ulaşabilmek için kolektif güçlerine olan ortak inançları şeklinde ifade edilmektedir (Bandura, 2000). Kolektif inançlarına göre hareket eden grup üyeleri aynı zamanda grubun ortak kazanımlarını teşvik eden dinamiklere de katkıda bulunmuş olur (Bandura, 2006). Herhangi bir grubun kolektif performansı bireysel yeterliklere indirgenemez, çünkü kolektif yeterlik etkileşimli ve eşgüdümlü dinamikler içerir (Bandura, 2006).

Bandura (2006) kolektif yeterliğin yalnızca küçük gruplarla ilgili bir kavram olmadığını, küreselleşmenin getirdiği ulusötesi sistemlerin devinimi ve sürdürülebilirliği için ortak çıkar ve refahın korunması ve artırılması amacıyla da kolektif yeterliğin kritik bir rolü olduğunu ifade etmektedir. Örneğin, kolektif yeterliği yüksek olan şirketlerin, teknolojideki gelişmelere ve rekabetçi küresel piyasaya daha kolay uyum sağladıkları ve karşılaşılan güçlüklerle daha kolay başa çıkabildikleri rapor edilmiştir (Bandura, 2000). Bununla birlikte, kolektif yeterlik ile grup performansı ve grup hedeflerine bağlılık arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu belirtilmiştir (Bray, 2004). Örgütsel davranış ve örgüt psikolojisi alanlarında yapılan diğer araştırmalarda ise kolektif yeterlik inancının öz-yeterlik inancı, iyimserlik, lider ve takım etkililiği, algılanan grup performansı gibi değişkenlerle de ilişkili olduğu saptanmıştır (Teixeira, 2013; Watson, Chemers ve Preiser, 2001). Sonuç olarak, kolektif yeterliği yüksek olan gruplarda performansın ve etkililiğin daha yüksek olma eğiliminin olduğu ve grup üyelerinin bağlılık ve motivasyonlarının da daha yüksek olduğu belirtilebilir.

**Kolektif öğretmen yeterliği.** Kolektif öğretmen yeterliği, “bir okulda bulunan öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmesini güçleştirecek her türlü engele rağmen öğrenci öğrenmesinde olumlu etki yaratma kapasitelerine olan bütünleşik/birleşik inancı” olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran ve Barr, 2004, s. 190). Bu açıdan, kolektif öğretmen yeterliği grup içi dinamiklerin ve grup üyelerinin etkileşiminin bir ürünüdür (Bandura, 1997). Kolektif yeterlik, grup üyelerinin her birinin yeterliğinin toplamından çok daha fazlasını ifade eden, grup ya da topluluk düzeyinde bir özelliktir (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000). Bu nedenle, araştırmalarda da kolektif öğretmen yeterliğini değerlendirirken veri

toplama aracından elde edilen puanın gelişigüzel okul düzeyinde birleştirmenin doğru bir yaklaşım olmayacağı, ölçek maddelerinin okul düzeyindeki davranış ve özellikleri ölçüyor olması gerektiği ifade edilmiştir (Goddard, 2001).

Kolektif öğretmen yeterliği, ortak hedefler, çaba ve sorunlar karşısında gösterilen dayanıklılık sonucunda hem grup davranışlarını hem de grup çıktılarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir (Bandura, 1997) çünkü öğretmenler de diğer insanlar gibi ulaşabileceklerine inandıkları hedefler doğrultusunda çaba sarf etmeye daha istekli olurlar (Tschannen-Moran ve Gareis, 2017). Öğretmenlerin kolektif yeterliğe dayalı olarak sergilediği ya da geliştirdiği davranışlar, bir süre sonra okulda öğretmen davranışları kapsamında normlara dönüşüp okul kültürünü de etkileyebilen bir etmene dönüşebilmektedir (Donohoo, Hattie ve Eells, 2018).

Kolektif yeterlik kavramını okul ortamları için kavramsallaştıran ilk çalışmalardan birisi Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy (2000) tarafından gerçekleştirilmiş, bu araştırma ile birlikte öğrenci başarısı ile kolektif yeterlik kapsamında ortaya koyulan davranışlar ilişkilendirilerek incelenmeye başlamıştır (Donohoo, 2018). Örneğin Donohoo, Hattie ve Eells (2018) kolektif öğretmen yeterlik algısı yüksek olduğunda, öğrenci akademik başarısı açısından yüksek hedeflerin koyulduğu bir okul kültürünün de fazlaca olası olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde, başka araştırmalarda da kolektif öğretmen yeterliğinin görece yüksek olduğu okullarda akademik vurgunun ve buna bağlı olarak da öğrencilerden beklentilerin yüksek olduğu vurgulanmıştır (Chong, Klassen, Huan, Wong ve Kates, 2010; Goddard, 2001; Tschannen-Moran ve Barr, 2004; Tschannen-Moran ve Gareis, 2017). Bununla birlikte, çok sayıdaki araştırma sonucu kolektif öğretmen yeterliği ile olumlu ve üretken öğretmen davranışlarının ilişkili olduğunu da göstermiştir. Kolektif öğretmen yeterliğinin yüksek olduğu okullarda, veli ve dış paydaşların okul katılımının (Kirby ve DiPaola, 2011), öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarının, mesleki öğrenmenin ve profesyonelizmin (Donohoo, 2017; Tschannen-Moran ve Gareis, 2017; Wave ve Kitsantas, 2007) ve öğretmenlerin iş doyumunun da arttığı (Klassen, Usher ve Bong, 2010), öğretmenlerin istenmedik öğrenci davranışları kaynaklı stres düzeylerinin azaldığı (Klassen, 2010) rapor edilmiştir.

Görülmektedir ki yüksek düzeydeki kolektif öğretmen yeterliği hem öğrenci çıktıları hem de öğretmen düzeyindeki çıktıları olumlu yönde şekillendirmektedir.

Kolektif öğretmen yeterliği inancının oluşabilmesi için ise bireysel öz-yeterlik inancında olduğu gibi bazı bilgi kaynaklarına ihtiyaç duyulmaktadır. Kolektif öğretmen yeterliğinin kaynaklarına ilişkin detaylar aşağıda sunulmaktadır.

***Kolektif öğretmen yeterliğinin kaynakları.*** Algılanan kolektif yeterlik, bireysel düzeyde öz-yeterlik ile aynı kaynakları aynı süreçler aracılığıyla işler. Algılanan kolektif yeterlik inançlarının bilgi kaynakları (Bandura, 1997), uzmanlık deneyimi (mastery experience), dolaylı deneyim (vicarious experience), sosyal ikna (social persuasion) ve duyuşsal durumdur (affective state). Bu bilgi kaynakları, bireysel düzeyde olduğu kadar örgüt düzeyinde de yeterlik inancının gelişiminde temel bir işleve sahiptir.

***Uzmanlık deneyimi.*** Yeterlik inancının gelişimindeki en önemli bilgi, uzmanlık deneyimleri, başka bir ifadeyle doğrudan deneyimlerle elde edilir (Bandura, 1997). Öğretmenler başarıları ve başarısızlıkları kolektif olarak deneyimlerler. O nedenle, geçmiş başarılı deneyimlerin kolektif yeterlik inancını artırması beklenirken, başarısızlıkla sonuçlanan deneyimlerin kolektif inancı zayıflatacağı düşünülür (Donohoo, 2017; Goddard, 2001). Başarılı deneyimler (zor bir durumun üstesinden gelme, daha önce başarısız olan bir öğrencinin ders başarısının artması ya da disiplin sorunlarının azalması vb.) öğretmenlerin birbirlerinin kapasitesine olan güven duygularını pekiştirerek zor şartlarda dahi öğrencilerde olumlu etkiler yaratabileceklerine olan inançlarını arttırabilmektedir (Bandura, 1997). Bu deneyimler aynı zamanda bir topluluk olarak okulun, hedeflerini belirlemesinde ya da gözden geçirip güncellemelerinde yardımcı olabilmektedir (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000).

***Dolaylı deneyim.*** Öğretmenler, kolektif yeterlik algısı bilgi kaynağı olarak yalnızca kendi deneyimlerine bağlı kalmazlar (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000). Başka meslektaşlarını ya da kurumları da gözlemlerler (Goddard, 2001; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007). Örneğin, belli bir konuda sorun yaşayan bir okul, bu sorunu belli bazı yöntemlerle çözüp üstesinden geldiyse, benzer sorunu yaşayan bir başka okul da sorunun üstesinden geleceğine ilişkin inancı artar (Dohohoo, 2017). Kurumlar da insanlar gibi gözlem yoluyla öğrenebilir ve yeterlik inancını geliştirebilirler.

*Sosyal ikna.* Meslektaşlarla olan diyaloglar, atölye eğitimleri, mesleki gelişim faaliyetleri, seminerler ve öğretim uygulamaları hakkındaki dönütler de öğretmenlerin yeterlik algısını etkileyebilmektedir (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007). Bu noktada eğitimi veren kişi ya da dönüt sağlayan eğitimcinin ikna ediciliği önemlidir. Bilgi kaynağı ne kadar güvenilir ya da ikna ediciyse, yeterlik inancına katkısı da o düzeyde olacaktır (Donohoo, 2017). Ancak sözlü ikna girişimleri tek başına yeterince güçlü bir kaynak değildir, hem başarılı deneyimlerle hem de doğrudan deneyimlerle etkisi katlanacaktır. Sosyal iknanın, öğretmenlerin fazladan çaba sarf etmeleri yönünde gönüllülüklerini artırıcı ve sorunların çözümünde daha ısrarcı ve dayanıklı olmalarını teşvik eden bir özelliği de bulunmaktadır (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000).

*Duyuşsal durumlar.* Kapasite ya da yetersizlik algısı ile ilişkili kaygı ve heyecan gibi duyguları içeren duyuşsal durumlar en az etkisi olan bilgi kaynağı olarak ifade edilmektedir (Donohoo, 2017). Bireyler, stres durumlarında nasıl reaksiyon gösteriyorsa örgütlerin de aynı şekilde stresli zamanları olabilmektedir. Kolektif yeterliği yüksek olan okullar baskıyı ya da kriz zamanlarını tolere edebilir, bu duruma uyum sağlayabilir ve bu durumla nasıl başa çıkacağını öğrenebilir (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000). Buna karşın, yüksek düzeydeki stresin grup performansını düşürebileceği de belirtilmiştir (Bandura, 1997). Özetle, herhangi bir örgütün ya da okulun duyuşsal durumu esasında karşılaşılan güçlüklerle nasıl yanıt verileceğini ve içinde bulunulan durumun nasıl yorumlanacağını belirlemektedir (Goddard, 2001).

### **Kolektif Öğretmen Yeterliği ile İlgili Çalışmalar**

Kolektif öğretmen yeterliği ile ilgili çalışmalar, öğrenci başarısı, liderlik ve okul ikliminin yanı sıra tükenmişlik, bağlılık, algılanan örgütsel destek gibi psikolojik yapılar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Kolektif öğretmen yeterliği ile ilgili çalışmalar öğretmenin bireysel yeterlik inancı ile ilişkisini inceleyen araştırmalar ile başlamıştır (Bandura, 1993; Goddard ve Goddard, 2001). Sonrasında öğrenci başarısı ve okul müdürünün liderlik davranışları ile ilişkilendirilerek devam etmiştir (Donohoo, 2018; Hoy, Smith ve Sweetland, 2002; Larrick, 2004; Leithwood, Patten ve Jantzi, 2010; Tschannen-Moran ve Barr, 2004).

Kolektif öğretmen yeterliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye odaklanan birçok makale, doktora tezi ve kitap bölümü bulunmaktadır (örn. Barr, 2002; Çoğaltay ve Karadağ, 2017; Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000; Schumacher, 2009). Esasen kolektif yeterlik inancı ile öğrenci başarısının ilişkisini ortaya koyan ilk çalışma Bandura'ya (1993) aittir. Bandura bu çalışmasında algılanan öz-yeterliğin üç farklı düzeyde akademik gelişime katkı sunduğunu ifade etmiştir. Buna göre; öğrencilerin öz-yeterlik inancı istekliliklerini, motivasyon düzeylerini ve akademik başarılarını belirler, öğretmenlerin öz-yeterlik inancı oluşturdukları öğrenme ortamını ve öğrencilerinin akademik anlamda ilerleme düzeyini etkiler ve öğretmenlerin kolektif öğretim yeterliklerine olan inançları ise okulların genel akademik başarı düzeyine katkı sağlar.

Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy'un (2000) öz-yeterlik kuramını kolektif anlamda okul ortamlarına uyarlayarak geliştirdikleri model, kolektif öğretmen yeterliği konusundaki öncü çalışmalar arasında yer almaktadır. Araştırmacılar, kolektif öğretmen yeterliğinin okulun normatif ortamını şekillendirerek öğretmen davranışlarını ve sonrasında da öğrenci başarısını etkilediğini belirtmişlerdir. Araştırma kapsamında öğrencilerin cinsiyet, etnik köken ve sosyo-ekonomik düzey değişkenleri kontrol edilmiştir. HLM analiz yönteminin kullanıldığı makalede, kolektif öğretmen yeterliğinin okullar arasındaki öğrenci başarısı farkının matematik alanında %53.27'sini ve okuma alanında %69.64'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Yazarlar, bulguların Bandura'nın (1993) hipotezlerini doğruladığını belirtmiş ve grup yetkinliğinin okulda önemli bir unsur olduğu sonucunu çıkarmışlardır. Goddard (2001) da 91 ilkokulda yürüttüğü ve öğrenci demografik özelliklerini ve önceki öğrenmeleri kontrol ettiği araştırmasında kolektif yeterlik ile öğrenci başarısı arasında istatistiksel olarak manidar bir ilişki rapor etmiştir. Benzer şekilde, Barr (2002) ve Tschannen-Moran ve Barr (2004) 66 ortaokuldan 8. sınıf öğrencilerinin matematik, yazma ve İngilizce test puanları ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Kolektif öğretmen yeterliğinin öğrencilerin matematik başarısındaki varyansın %18'inin, yazma başarısındaki varyansın %28'ini ve İngilizce test başarısındaki varyansın %14'ünü açıkladığı saptamışlardır. Araştırma bulgularına dayalı olarak, okulda kolektif öğretmen yeterliğinin güçlendirilmesinin öğrenci başarısına katkı sağlayacağı sonucu çıkarılmıştır. Fancera (2016) da bazı okul ve öğretmen özellikleri ve kolektif



öğretmen yeterliği ilişkilerini incelemiştir. Kolektif öğretmen yeterliğinin akademik başarı gibi bazı okul ve öğrenci düzeyindeki çıktılarının önemli bir yordayıcısı olduğu ve sosyo-ekonomik düzeyin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini hafifletmek adına okul müdürlerinin okulda kolektif öğretmen yeterliğini desteklemesi gerektiği belirtilmiştir.

Ross, Hogaboam-Gray ve Gray (2003), 141 ilkokuldan 2170 öğretmenin görüşüne göre kolektif öğretmen yeterliğinin öncüllerini incelediği araştırmada veriyi yapısal eşitlik modellemesi ile analiz etmiştir. Sosyal bilişsel kuram ile paralel şekilde, öğrencilerin önceki başarılarının kolektif öğretmen yeterliğinin manidar bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Öğrenci başarısıyla okuldaki kolektif öğretmen yeterliği arasında karşılıklı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Bir diğer çalışmada Larrick (2004) Virginia eyaletinde bulunan sosyo-ekonomik düzeyi düşük okullardan veri toplayarak kolektif öğretmen yeterliği ile öğrenci başarısı ilişkisini araştırmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilerin matematik ve okuma alanındaki başarıları ile kolektif öğretmen yeterliği arasında manidar ilişki olduğu, yazma alanında ise herhangi bir manidar ilişki olmadığı saptanmıştır. Yazar, öğrenci başarısı ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi dikkate alarak kolektif öğretmen yeterliğini güçlendirecek hizmetiçi mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesini önermiştir. Goddard, Goddard ve Tschannen-Moran'ın (2007) araştırma bulguları da okullarda işbirliği ve kolektif çalışmaya vurgu yapmaktadır. Çalışma sonuçları, öğretmenler arası işbirliğinin yüksek olduğu okullarda öğrencilerin matematik ve okuma başarılarının daha yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Bulgulara dayalı olarak araştırmada öğretmenlerin müfredat, öğretim uygulamaları ve mesleki gelişim başlıklarında daha çok işbirliği yapabilecekleri fırsatların oluşturulması önerilmiştir.

Örgütsel vatandaşlık davranışı, kolektif öğretmen yeterliği ve ilkokul 3 ve 5. sınıf öğrencilerinin matematik ve okuma ders başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen Jackson (2009) da alanyazındaki diğer çalışmalara benzer bulgular rapor etmiştir. Kolektif öğretmen yeterliği ile kolektif öğretmen yeterliği arasında manidar bir ilişki saptanmıştır. Bununla birlikte, kolektif öğretmen yeterliğinin 3. sınıf öğrencilerinin okuma ve 5. sınıf öğrencilerinin matematik ve okuma alanındaki başarılarının önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bir diğer araştırmada Iowa'da bulunan 56 ilkokuldan veri toplanarak öğrenci başarısı ile kolektif öğretmen yeterliği ilişkisi

araştırılmıştır (Schumacher, 2009). Koralsyon analizi sonuçları, kolektif öğretmen yeterliği ile öğrencilerin okuma ( $r = .44$ ) ve matematik ( $r = .55$ ) başarıları arasında önemli düzeyde ilişki olduğunu göstermiştir. Ancak, sosyo-ekonomik düzey değişkeni kontrol edilerek analiz tekrar gerçekleştirildiğinde okuma başarıları ile kolektif öğretmen yeterliği arasında manidar bir ilişki olmadığı saptanmıştır. O'Hara (2011) da benzer şekilde kolektif öğretmen yeterliği ve öğrenci başarısını okulun bağlamsal özellikleri (sosyo-ekonomik düzey, okul büyüklüğü, önceki başarılar vb.) de ele alarak incelemiştir. Virginia eyaletinde bulunan 22 ortaokul araştırmaya katılmıştır. Daha önceki çalışmalardan farklı olarak bu araştırma kapsamında kolektif öğretmen yeterliğinin azınlık öğrencilerinin akademik başarı farklarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı rapor edilmiştir.

Çoğaltay ve Karadağ (2017), kolektif öğretmen yeterliği ve öğrenci başarıları ilişkisini inceleyen araştırmaların bir meta-analizini gerçekleştirmiştir. Kolektif öğretmen yeterliğinin öğrenci başarıları üzerindeki etki büyüklüğü .52 olarak rapor edilmiştir. Etki büyüklüğü alan bazında incelendiğinde ise matematik için .54, okuma için .61, yazma için .61 ve İngilizce dili için .50 olarak hesaplanmıştır. Araştırma bulguları, bir okulda görev yapan öğretmenlerin ortak yeterliklerine olan inancının öğrencilerin akademik başarısının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Son olarak ise Erdoğan (2018) doktora tez araştırmasında kolektif yeterlik, örgütsel vatandaşlık davranışıyla öğrenci başarıları arasındaki ilişkileri HLM analizi kullanarak incelemiştir. Araştırma, Malatya'da bulunan 57 ortaokulda görev yapmakta olan 674 öğretmen ve 7173 öğrenci verisi ile gerçekleştirilmiştir. Bulgular, okulun sosyo-ekonomik düzeyi kontrol edildiğinde kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışının okullar arasındaki başarı farkının %45'ini açıkladığını göstermiştir. Araştırma bulgularına dayalı olarak sosyo-ekonomik koşulları düşük olan okullarda bile kolektif öğretmen yeterliğinin öğrenci başarılarını güçlendiren bir özelliğe sahip olduğu sonucu çıkarılmıştır.

Kolektif öğretmen yeterliği ile okul müdürünün liderlik davranışları, öğretimsel liderlik, öğretim uygulamaları gibi yapıların ilişkisi de çokça araştırmaya konu edilmiştir. Örneğin, Cansoy ve Parlar'ın (2018) araştırması okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışları, öğretmenlerin öz-yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasında pozitif yönlü manidar düzeyde ilişkiler olduğunu ortaya

koymuştur. Bununla birlikte, öğretimsel liderliğin ve öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının aynı zamanda kolektif öğretmen yeterliğinin önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Yazarlar, bulgulara dayalı olarak okul müdürlerinin, öğretmenlerin grup olarak daha etkili ve yeterli hissetmelerini sağlayacak desteği sağlamasını önermişlerdir. Aynı değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen bir diğer araştırma Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğretimsel liderliğin kolektif öğretmen yeterliği üzerinde pozitif ve direkt etkisi olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları arttıkça kolektif öğretmen yeterliğinin de arttığı ifade edilmiştir. Sonuç olarak, okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışlarının kolektif öğretmen yeterliğini artırdığı belirtilmiştir. Bir diğer araştırmada öğretimsel liderlik ile öğretmenlerin işten ayrılma niyetinde kolektif öğretmen yeterliği ve paylaşılan vizyonun aracılığı test edilmiştir (Qadach, Schechter ve Da'as, 2019). Model, İsrail'de bulunan 130 ilkokulda görev yapmakta olan 1700 öğretmenden elde edilen veri üzerinde sınanmıştır. Analizler, kolektif öğretmen yeterliğinin hem Yahudi hem de Arab okullarında öğretimsel liderlik ile işten ayrılma niyeti arasında aracılık rolünün olduğunu göstermiştir. Araştırma sonucunda kolektif öğretmen yeterliği ile işten ayrılma niyeti arasında negatif bir ilişki olmasına dayanarak kolektif öğretmen yeterliğinin öğretmenlerin gelecekteki davranışlarını öngörmeye önemli bir yordayıcı olduğu belirtilmiştir. Karacabey, Bellibaş ve Adams (2020) ise okul müdürlerinin öğretimsel ve dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasında güven ve kolektif öğretmen yeterliği modelini test ettikleri araştırmada kolektif öğretmen yeterliğinin aracılık rolünün manidar olduğunu rapor etmişlerdir. Okuldaki kolektif öğretmen kapasitesinin, öğretmenlerin mesleki öğrenme ile daha çok ilgili ve meşgul olmalarına olanak tanıdığı belirtilmiştir.

Kolektif öğretmen yeterliğinin, okul yöneticisinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel davranışları arasındaki aracılık rolünü test eden bir araştırmada yapısal eşitlik modellemesi uygulanarak İstanbul'da görev yapmakta olan 247 öğretmenden toplanan veri analiz edilmiştir (Cansoy, Parlar ve Polatcan, 2020). Araştırma bulguları, modeli doğrulamış ve kolektif öğretmen yeterliğinin okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin bağlılıkları arasında aracı rolü olduğunu göstermiştir. Çalışmada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenler arasında işbirliğini artırdığını, bunun da okula

olan bağılılıklarına katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Ross ve Gray (2006) ise Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına dayalı olarak dönüşümcü liderlik, öğretmen bağılılığı ve örgütsel değerler ilişkisini kolektif öğretmen yeterliğı aracılığıyla incelemiştir. Araştırma verisi, 218 ilkokulda görev yapan 3074 öğretmenden oluşmaktadır. Analiz sonuçları, dönüşümcü liderlik davranışlarının kolektif öğretmen yeterliğı üzerinde manidar etkisi olduğunu ve öğretmen yeterliğinin öğretmenlerin topluluk işbirliklerine olan bağılılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin bakış açılarını etkileyerek öğretmenlerin yeterlik inançları üzerinde etkili olabildiklerini ve liderlik-yeterlik ilişkisinin oldukça güçlü olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Ninković ve Knežević-Florić (2018) de öğretmen görüşlerine dayalı olarak dönüşümcü okul liderliğı, öğretmen öz-yeterliğı ve algılanan kolektif öğretmen yeterliğı arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Sırbistan'da görev yapan 120 kadrolu ortaöğretim düzeyinde görev yapan öğretmenden veri toplanmıştır. Analizler, dönüşümcü liderliğın ve öğretmen öz-yeterliğinin kolektif öğretmen yeterliğinin manidar birer yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, araştırma bulgularının sosyal bilişsel kuramda ifade edildiğı gibi öğretmen öz-yeterliğı ile kolektif öğretmen yeterliğı arasındaki karşılıklı nedenselliğı teyit ettiğı belirtilmiştir. Shi (2016) ise Çinli ve Amerikalı öğretmen örneklemi üzerinde öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, kolektif öğretmen yeterliğı ve matematik dersi pedagojik içerik bilgisi düzeyleri arasındaki ilişkilere odaklanmıştır. Bulgular, Çinli öğretmenlerin pedagojik içerik bilgisi ile öz-yeterlik ve kolektif yeterlik inançları arasında manidar bir ilişki olmadığını, buna karşın Amerikalı öğretmenlerin bireysel öz-yeterlik inançları ile pedagojik içerik bilgisi arasında pozitif yönlü ve manidar ilişki olduğunu göstermiştir. Araştırma bulguları, bireyselci ve toplulukçu kültür anlayışı bağlamında tartışılmıştır.

Pierce (2014) okul müdürünün davranışları ile kolektif öğretmen yeterliğı ilişkisini duygusal zeka bağlamında inceleyerek farklı bir perspektiften incelemiştir. Öğretmen ve okul müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak ilkokul müdürlerinin duygusal zeka düzeyi ile öğretmenlerin kolektif yeterliğı arasındaki ilişkilerin incelendiğı araştırmada Pierce (2014) kolektif öğretmen yeterliğinin gelişmesi için duygusal zekanın bir bileşeni olan ilişki yönetiminin önemli bir rolü olduğunu saptamıştır. Bununla birlikte, duygusal zekanın bileşenlerinden çatışma yönetimi

dışında tüm bileşenler ile öğretmenlerin kolektif yeterlik inançları arasında pozitif ilişkiler olduğu rapor edilmiştir. Sonuç olarak, okul müdürlerinin öğretmenler arasında eşgüdümün sağlanması ve kolektif yeterlik inancının güçlenmesini sağlayacak koşulların oluşturulmasında anahtar rolünün olduğu ifade edilmiştir. Benzer şekilde, Rentz (2007) de kolektif öğretmen yeterliği üzerinde pozitif davranışların rolünü incelemiştir. 106 lise öğretmeniyle gerçekleştirilen araştırmada, pozitif davranış desteğine ilişkin algısı yüksek olan öğretmenlerin aynı zamanda kolektif yeterlik inançlarının da yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, alanyazına paralel şekilde pozitif davranışların kolektif yeterliği geliştirdiğini göstermiştir. Breen'in (2013) araştırması da Rentz'in (2007) bulgularını destekler niteliktedir. Bu araştırmada 114 ortaokul öğretmeninden sosyal medya aracılığıyla veri toplanmış ve algılanan örgütsel destek ile kolektif öğretmen yeterliği ilişkisi incelenmiştir. Bulgular, bu iki yapı arasında pozitif yönlü manidar bir ilişki olduğunu ve algılanan örgütsel desteğin kolektif yeterlik inancının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Okul iklimi ile kolektif yeterliğe odaklanan Lim ve Eo'nun (2014) araştırması ise okul ikliminin yansıtıcı diyalogunu yüksek düzeyde algılayan öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının da yüksek olduğu buna karşın tükenmişlik duygularının daha düşük düzeyde gerçekleştiğini rapor etmiştir. Bununla birlikte, okul iklimi bağlamında örgütsel politikanın daha yüksek olduğu okullarda kolektif öğretmen yeterliğinin daha düşük gerçekleştiği belirlenmiştir. Politika yapıcıların okullarda yansıtıcı diyalogu ve öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını destekleyecek imkanları oluşturması önerilmiştir. Skaalvik ve Skaalvik (2007) de öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile kolektif yeterlik ve tükenmişlik duyguları arasında güçlü ilişkiler olduğunu rapor etmiştir. Öz-yeterliği düşük olan bireylerin baş etme gücünün daha düşük olduğu bunun ise tükenmişlik ile sonuçlanabildiği belirtilmiştir. Ayrıca, kolektif öğretmen yeterliğinin hedefe bağlılık bağlamında normatif bir beklenti oluşturduğu ve yüksek kolektif yeterliğin aynı zamanda dayanıklılığı da artırdığı savunulmuştur.

Ware ve Kitsantas (2007) geniş bir örneklem üzerinde ( $n = 26257$ ) kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmenlik mesleğine olan bağlılığı incelemiştir. Kolektif öğretmen yeterlik inançlarının öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarının manidar bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin işten ayrılma oranları göz önünde bulundurularak, mevcut araştırmanın bulgularının öğretmenlerin

meslekte kalmaları adına önemli çıkarımları olduğu belirtilmiştir. Belfi, Gielen, De Fraine, Verschueren ve Meredith (2015) ise okulun sosyo-ekonomik kompozisyonu ile kolektif öğretmen yeterliği arasında okul temelli sosyal sermayenin aracı rolünü araştırmıştır. Belçika'nın Flanders Bölgesi'nde yer alan 183 ilkokuldan 2006-2008 yılları arasında toplanan veri, çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi ile analiz edilmiş, okulun önceki başarıları, okulun etnik kompozisyonu ve okul büyüklüğü kontrol edildiğinde bile okul personeli tarafından algılanan okul temelli sosyal sermaye düzeyinin, okul kompozisyonu ile kolektif öğretmen yeterliği ilişkisine aracılık ettiği belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, okuldaki tüm bireyler için nitelikli sosyal ilişkilerin okul bağlamında önemine dikkat çekmektedir. Kolektif öğretmen yeterliği ile öğrenci başarısının oldukça ilişkili olduğu göz önüne alındığında, okul içindeki işbirliği daha da önem kazanmaktadır.

### **Kolektif Öğretmen Yeterliği ve Okul Farkındalığı**

Kolektif yeterlik, öğretmenlerin bir bütün olarak öğrenci başarısı ve öğrenmesi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduklarına ilişkin ortak inançlarıdır (Hoy, Gage ve Tarter, 2004). Kolektif öğretmen yeterliğinin yüksek olduğu okullarda, farkındalığı yüksek olan okul müdürleri ve öğretmenlerin olduğu okullardaki gibi zorlayıcı hedefler doğrultusunda çaba gösterme, dayanıklılık, sebat gösterme ve amaçları başarmaya yönelik istelilik hakimdir. Bununla birlikte, öğretmen kolektif yeterliğinin yüksek olduğu okullarda karşılıklı güven, daha az çatışma ve öğretmenlerin görevlerine, derslerine ilişkin kontrol duygusu da genel olarak gözlemlenmektedir. Bu kapsamda, Hoy, Gage ve Tarter (2004) kolektif öğretmen yeterliği ile okul farkındalığı ve boyutlarının ilişkili olabileceğini düşünerek ölçek geliştirme aşamasında her iki yapı arasındaki ilişkileri de incelemiştir. Analizler sonucunda, kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmen farkındalığı ( $r = .65$ ) ve müdür farkındalığı ( $r = .47$ ) arasında orta düzeyde ve .01 düzeyinde manidar ilişkiler rapor etmişlerdir. Bununla birlikte, kolektif öğretmen yeterliği ile genel okul farkındalığı arasında yine orta düzeyde ve pozitif yönlü manidar bir ilişki olduğu gözlenmiştir ( $r = .62$ ,  $p < .01$ ). Araştırma sonuçları, farkındalığı yüksek okulların aynı zamanda öğrenen örgütler olduğunu, başka bir ifadeyle eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanan şekilde devam ettiği, sorunların ortaya çıkmadan öngörüldüğü ve herhangi bir sorun olması durumunda hızlıca ve

etkili şekilde eyleme geçildiği kurumlar olması gerektiğini göstermiştir. Örgütsel öğrenmenin yoğun olması ve sorunlara karşı hızlıca aksiyon alınmasının yanı sıra, Hoy, Gage ve Tarter (2004) farkındalığı yüksek okullarda aynı zamanda güven kültürünün ve hümanist değerlerin hakim olmasının beklendiğini ifade etmiştir. Hoy ve Tarter (2011) başka bir çalışmada kolektif öğretmen yeterliğinin okuldaki öğretmen ve öğrencilerin performansının geliştirilmesinde yararlanması gereken bir yapısı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin kendi öz-yeterliklerine yönelik inançları, okulla ilgili uygulama, davranış ve algılarına da yansır. O nedenle, okul farkındalığının beş bileşenine paralel şekilde zorluklarla karşılaşıldığında dayanıklı olma ve güçlü bir yeterlik duygusu başarılı bir meslek yaşamı için elzemdir. Sınıf yönetiminde daha etkili hale geldikçe, öğretim uygulamalarını daha nitelikli gerçekleştirdikçe öğretmenlerin öz-yeterlik inancı da güçlenir. Sonuç olarak, bireysel öz-yeterlik inancı geliştikçe, okuldaki öğretmenler arası kolektif yeterlik de artar (Hoy, 2003; Hoy ve Tarter, 2011).

Gage (2003) ise okul farkındalığı, güven, kolaylaştırıcı okul yapısı, okul müdürünün farkındalığa yönelimi ve kolektif öğretmen yeterliği ilişkisine odaklanan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Ohio'da bulunan 75 ortaokuldan bu kapsamda veri toplanmıştır. Korelasyon analizi, okul farkındalığı ile kolektif öğretmen yeterliği arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde manidar bir ilişki olduğunu göstermiştir ( $r = .69, p < .01$ ). Path analizi ise kolektif öğretmen yeterliğinin okul farkındalığı üzerinde direkt etkisi olduğunu göstermiştir ( $\beta = .47, p < .01$ ). Okul farkındalığı boyutları bağlamında incelendiğinde ise kolektif öğretmen yeterliğinin hem öğretmen farkındalığı ( $\beta = .75, p < .01$ ) hem de müdür farkındalığı ( $\beta = .21, p < .01$ ) üzerinde direkt etkisinin olduğu gözlenmiştir. Buna göre, kolektif öğretmen yeterliğinin okul farkındalığı ve boyutlarının güçlü bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Steele (2008) farkındalıklı uygulamalar ve kolektif yeterliğin sağlıklı okul ikliminin iki önemli bileşeni olduğunu ifade ederek, bu iki yapı arasındaki ilişkileri Teksas'da bulunan ilkokullardan veri toplayarak incelemiştir. Kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmen farkındalığı ( $r = .61, p < .01$ ) ve müdür farkındalığı ( $r = .46, p < .01$ ) arasında pozitif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Regresyon analizinde ise kolektif öğretmen yeterliği sabit olarak ele alınmış ve öğretmen farkındalığı ( $\beta = .51, p < .01$ ) ile müdür farkındalığının ( $\beta = .16, p < .05$ ) manidar birer yordayıcı

olduğu belirlenmiştir. Araştırma ile kolektif yeterliğin okuldaki uygulamaların etkili bir şekilde sürdürülmesi için çok önemli olduğu ve öğretmenlerin yeterlik inançlarını pozitif bir şekilde etkilemeyi isteyen okul yöneticilerinin okul farkındalığının bileşenlerini okulda hayata geçirmesi gerektiği sonucu çıkarılmıştır. Zafer-Güneş (2014) ise Steele'in (2008) çalışmasını geliştirerek güven, kolektif yeterlik ve okul farkındalığı ilişkisini incelemiştir. Kolektif öğretmen yeterliği ile okul farkındalığı arasında .30 ( $p < .01$ ) düzeyinde, öğretmen farkındalığı ile .58 ( $p < .01$ ) düzeyinde ve müdür farkındalığı ile .23 ( $p < .05$ ) düzeyinde pozitif yönlü korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlara dayalı olarak okul içi sosyalleşmenin artırılması, daha esnek bir yapının benimsenmesi ve açık iletişim ortamının bulunmasına dikkat edilmesi önerilmiştir.

Okul farkındalığı ile akademik iyimserlik ilişkisine odaklanan araştırmalardan Sims (2011), akademik iyimserliğin bileşenlerinden kolektif öğretmen yeterliği ile okul farkındalığı arasında .28 ( $p < .01$ ) düzeyinde pozitif yönlü bir ilişki olduğunu rapor etmiştir. Alabama'da bulunan 67 ilkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerden elde edilen veri üzerinde gerçekleştirilen çalışma kapsamında farkındalık ile kolektif yeterliğin karşılıklı olarak birbirini etkileyen iki yapı olduğu, öğretmenlerin farkındalığı arttıkça meslektaşlarının da profesyonel anlamda neler yaptığını takip etmeye başlayacağı ve böylelikle bir bütün olarak öğrenci başarısını artırmaya yönelik uygulamalarının artacağı belirtilmiştir. Son olarak, May'in (2016) çalışmasını incelediğimizde bireysel farkındalık, okul farkındalığı ve akademik iyimserlik ilişkisine odaklandığı belirlenmiştir. Akademik iyimserliğin bileşenlerinden kolektif yeterlik ile bireysel farkındalık arasında .57 ( $p < .01$ ) düzeyinde ve okul farkındalığı ile .68 ( $p < .01$ ) düzeyinde ilişki saptanmıştır. Buna göre, kolektif yeterlik ile hem bireysel hem de örgüt düzeyinde farkındalığın yüksek düzeyde ilişkili olduğu belirtilebilir. Regresyon analizi sonuçları ise kolektif yeterliğin okul farkındalığındaki varyansın %45'ini açıkladığını göstermiştir. Kolektif yeterlik arttıkça okulda beklenmeyen olaylara karşı daha hızlı ve tutarlı bir şekilde yanıt verilebildiği ve bu şekilde okuldaki etkinlik ve uygulamalarda etkililiğin arttığı belirtilmiştir.



## Okul Akademik Vurgusu

Günümüz koşullarında akademik başarı, kalite ve mükemmellik okullardan beklenen en zorlu nitelikler arasında yer almaktadır. Yaklaşık son 30 yıldır yoğunlaşan okul etkililiğini ve hesapverebilirliği artırma çabaları, standartlara dayalı akademik başarı stratejileri geliştirilmesini ve akademik başarının nesnel bir şekilde ölçülmesini ön plana çıkarmıştır (Geist, 2002). Bu bağlamda, artan etkili okul araştırmalarıyla birlikte kavramsallaştırılan 'akademik vurgu', okul iklimi, sağlıklı okul, okul etkililiği ve öğrenci başarısıyla ilişkilendirilen bir yapı olarak ele alınmaktadır (Barron, 2014).

Okulun akademik vurgusu, okulun ne düzeyde akademik mükemmellik arayışı içinde olduğunu ifade etmektedir (Hoy ve Tarter, 1992; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991; Hoy ve Woolfolk, 1993). Sims (2011) ise akademik vurguyu, mükemmellik arayışından ziyade akademik başarı ve öğretim kalitesinin okul yönetiminin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin birinci önceliği halini alması şeklinde açıklamaktadır. Başka bir bakış açısından ise 'okul temelli çevresel etmenlerin öğrenci başarısı için yaptığı vurgu (Murphy, Weil, Hallinger ve Mitman, 1982, s. 22)' olarak tanımlanmaktadır. Buna göre, akademik vurgu yalnızca öğretmen ve okul yöneticilerinin öğrencilerden yüksek beklentilerini içermez, hem okul personeli hem de öğrencilerin hemfikir olduğu ve birlikte oluşturdukları 'okul politikaları, uygulamalar, beklentiler, normlar ve ödüller bütününden doğan gücü (s. 22)' de ifade eder. Tüm bu etmenler öğrencinin içerisinde bulunduğu akademik çevreyi oluşturur ve öğrencinin daha sıkı çalışması ve akademik açıdan daha yüksek başarı göstermesi yönünde teşvik eder. Tschannen-Moran ve Gareis (2017), Murphy ve diğerlerinin (1982) tanımındaki normların oldukça gerekli bir ifade olduğunu, okul akademik vurgusunun okul politikaları ve uygulamaları ile desteklendiğini ve doğal olarak okul topluluğu içerisinde yer alanların davranış normlarına bağlı olduğunu belirtmiştir. Özetle, tanımlardan yola çıkılarak akademik vurgunun, okul personelinin, öğrencilerin ve bir topluluk olarak okulun tüm süreçlerine nüfuz eden ve kendini gösteren bir özellik olarak ifade edilmesi uygun olacaktır (Barron, 2014).

Akademik vurgusu yüksek olan okullarda hem öğretmenler ve okul yöneticileri hem de öğrenci velileri tarafından öğrencilerin akademik gelişimi için

yüksek ancak erişilebilir akademik hedefler belirlenir (Rutter, 1983). Öğretmenler de öğrenciler de ders ve okul düzeyindeki hedefleri ciddiye alır ve çalışmalarını bu yönde gerçekleştirir (Gray, Kruse ve Tarter, 2016; Licata ve Harper, 1999; Rutter, 1983). Öğretmenler her bir öğrencinin akademik olarak başarılı olabileceğine inanır (Goddard, Sweetland ve Hoy, 2000; Hoy, 2012) ve akademik beklentileri karşılamakta zorluk çeken öğrencilere yardım eder (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

Akademik vurgu, akademik başarıyı teşvik eden bir okul iklimi unsurudur ve karşılıklı nedenselliğe dayalı döngüsel bir doğası vardır (Goddard, Sweetland ve Hoy, 2000). Başka bir ifadeyle, akademik vurgusu yüksek olan okullarda öğrenci akademik başarısı artar, akademik başarı arttıkça okulun akademik vurgusu daha da artar. Bununla birlikte, bireysel akademik vurgu algısı, okulun kolektif akademik vurgusu ile yakından ilişkilidir ve bireyin akademik vurgu algısı akademik başarısının artmasını sağlarken aynı zamanda okulun akademik başarısının da artmasını sağlar. Bu açıdan okulun akademik vurgusu, güçlendirirken güçlenen katma değerli bir okul iklimi bileşenidir (Teddlie ve Reynolds, 2003).

Akademik vurgusu yüksek olan okullarda, öğrencilerin sıkı çalışması, işbirliğine açık olması ve akademik açıdan başarılı olan ve yüksek puanlar alan arkadaşlarının bu başarılarına saygı duyması beklenir (Hoy ve Miskel, 2005; Hoy ve Tarter, 1997; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Bu okullarda, her öğrencinin akademik olarak başarılı olabileceğine yönelik güçlü bir inanç vardır ve öğrenme-öğretme etkinlikleri bu vurgu çerçevesinde tasarlanır (Hoy, 2003; Nilsen ve Gustafsson, 2014). Bu doğrultuda, öğrenci velileri de öğretmenler de öğrencileri daha yüksek akademik başarı için teşvik eder ve cesaretlendirirler (Hoy, Gage ve Tarter, 2006; Hoy, Tarter ve Woolfolk-Hoy, 2006). Öğrenmeye ayrılan süre yüksektir ve katılımcı bir yaklaşım vardır (Sammons, Hillman ve Mortimore, 1995).

Murphy, Weil, Hallinger ve Mitman (1982) okulun akademik vurgusuna katkıda bulunan öğretmen uygulamalarını beş kategoride incelemiştir;

- Akademik açıdan beklentili bir iklim oluşturmak,
- Düzenli ve iyi yönetilen bir sınıf oluşturmak,
- Öğrencinin akademik açıdan başarılı olmasını sağlamak,

- Öğrencinin başarısını destekleyen öğretim uygulamaları gerçekleştirmek,
- Öğrenci sorumluluğu ve liderliği için fırsatlar sağlamak (s. 26).

Bu açıdan, öğretmenler ders düzeyinde okulun akademik vurgusunu destekleyen ve yansıtan davranışlar sergilemezse ve öğrencilerin akademik gelişimine ilgi göstermezse okulun akademik vurgusu zayıflayacaktır. Shouse (1996) da benzer şekilde bireyselleştirilmiş akademik desteklerin, düzenli bir sınıf ortamının ve başarıyı teşvik eden sınıf düzeyindeki öğretim uygulamalarının güçlü akademik vurgusu olan okulların belirleyici özellikleri olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte, öğretmenler öğrenmeyi vurgulayan anlamlı ödevler verir ve velileri de öğrenme sürecine katarak öğrencilerin akademik gelişimi ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusunda rutin olarak bilgilendirir, dönütler verir (Shouse, 1996, s. 19).

Akademik vurgunun yüksek olduğu okullarda, öğrenciler her bir ders için gösterdikleri başarı ve yetenek düzeylerine göre sınıflandırılıp takip edilmez, aksine daha bütüncül bir yol izlenerek öğrencilerin genel başarı düzeyleri dikkate alınır ve öğrencilere daha yoğun ve yüksek içerikli bir öğretim sağlanmaya çalışılır (Horner, Jordan ve Brown, 2019). Bu holistik yaklaşımla ilişkili olarak güçlü akademik vurgusu olan bir okul ikliminde, hem öğretmenler hem de öğrenci davranışları bundan etkilenir ve okulun yararına olacak kolektif bir inanç örüntüsü de desteklenmiş olur (Goddard, Sweetland ve Hoy, 2000; Gray, Kruse ve Tarter, 2016). Ayrıca, ortak akademik tutum ve motivasyonlara sahip öğrencilerin topluluk hissi, bağlılık ve aidiyet duyguları gelişir, bu ise okulun kolektif başarısına da yansır (Osterman, 2000; Shouse, 1996).

### **Okul Akademik Vurgusu ile İlgili Çalışmalar**

Okul akademik vurgusu ile ilgili çalışmalar, çoğunlukla öğrenci akademik başarısı, akademik iyimserlik, okul iklimi ve okul sağlığı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Örneğin, okul sağlığı ve okul ikliminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceleyen Hoy, Tarter ve Bliss (1990) araştırmayı 58 liseden 872 öğretmenin görüşlerine dayalı olarak yürütmüştür. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyinin kontrol edildiği araştırmada okul sağlığı bileşenlerinden yalnızca okul akademik vurgusunun öğrenci başarısında manidar bir etkisi ( $\beta =$

.31) olduğu rapor edilmiştir. Araştırmacılar, bulgulara dayalı olarak okul sağlığının okul etkililiğinin kestirilmesinde okul iklimine göre daha önemli bir yapı olduğunu ifade etmiştir. Başka bir araştırmada, Hoy ve Hannum (1997) 86 ortaokuldan elde ettikleri veri üzerinde okul iklimi bileşenleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okulun sosyo-ekonomik düzeyi analizlerde kontrol altına alınmasına rağmen öğrencilerin matematik ( $\beta = .28$ ) ve okuma ( $\beta = .22$ ) başarısının en önemli yordayıcısı akademik vurgu değişkeni olmuştur. Benzer şekilde, okul iklimi ve öğrenci başarısını uzamsal inceleyen bir diğer çalışmada 86 ortaokulda görev yapmakta olan 2741 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur (Hoy, Hannum ve Tschannen-Moran, 1998). İki farklı ölçüm yapılan araştırmanın her iki aşamasında da öğrencilerin matematik ( $\beta = .27$ ,  $\beta = .28$ ), okuma ( $\beta = .22$ ,  $\beta = .26$ ) ve yazma ( $\beta = .24$ ,  $\beta = .31$ ) başarılarını yordayan en önemli okul iklimi bileşeni okulun akademik vurgusu olmuştur. Lee ve Bryk'in (1989) araştırmasında ise hiyerarşik lineer modelleme aracılığıyla 160 liseden 10187 öğrencinin verisi incelenmiştir. Ortalama başarı puanı yüksek olan okullarda, okulun sosyal kompozisyonunun ve okul akademik vurgusunun etkili olduğu belirlenmiştir. Arifoğlu (2019) TIMSS 2015 Türkiye verisine dayalı olarak 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik başarısında etkili olan okul düzeyindeki değişkenleri çok düzeyli bir analizle incelediği araştırmasında, 242 ilkokuldan 6241 öğrencinin ve 218 ortaokuldan 6040 öğrencinin verisini kullanmıştır. Okul düzeyinde incelenen değişkenlerden okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve okulun akademik vurgusu arasında her iki sınıf düzeyinde de öğrenci başarısı üzerinde güçlü etkisi olduğu belirlenmiştir.

Goddard, Sweetland ve Hoy (2000) okul ikliminin önemli bir bileşeni olan okul akademik vurgusunun öğrencilerin matematik ve okuma başarısı üzerindeki etkisini hiyerarşik lineer modelleme analizi ile incelemiştir. Araştırmada 45 okuldan elde edilen 442 öğretmen verisi kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin cinsiyeti, etnik kökeni, sosyo-ekonomik düzeyleri kontrol edildiğinde bile okulun akademik vurgusunun öğrenci başarısında önemli bir yordayıcı olduğunu ortaya koymuştur. Çok düzeyli analiz sonuçları, okulun akademik vurgusundaki bir birimlik artışın öğrenci matematik başarısında 16.53 ve okuma başarısında 11.39 puanlık bir artış ile ilişkilendirilebileceğini göstermiştir. Araştırmacılar, güçlü akademik vurguya sahip bir okul ikliminin hem öğretmen hem de öğrenci davranışlarını etkilediğini,

böylelikle okul için kolektif bir davranışlar ve inançlar modelinin desteklendiği sonucuna varmışlardır.

Birney (2004) okulun akademik vurgusu ile okul ikliminin diğer etmenlerinden öğretmen liderliği, müdür etkisi, kaynak desteği, örgütsel kırılganlık ve öğretmen profesyonelliği arasındaki ilişkileri incelemiştir. Analiz birimi olarak okul ele alınmıştır ve 31 ilkokul ve ortaokuldan elde edilen veri incelenmiştir. Okulların sosyo-ekonomik düzeyi kontrol edildiğinde, okulun akademik vurgusunu yordayan en önemli değişkenler öğretmen profesyonelliği ( $\beta = .37$ ) ve öğretmen liderliği ( $\beta = .24$ ) olmuştur. Sonuçlar, tüm araştırma değişkenlerinin okulun akademik vurgusu ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde Smith'in (2008) çalışması da kolektif öğretmen yeterliği, öğretmen ve veliye güven ile okulun akademik vurgusunun ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Willis (2019) kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik, öğrenci kontrol ideolojisi ve okul disiplin iklimi ilişkisini 72 ayrı okuldan topladığı nicel veriye dayalı olarak incelemiştir. Kolektif öğretmen yeterliği, öğrenciye ve veliye güven ve okul akademik vurgusundan oluşan akademik iyimserlik üst yapısının kolaylaştırıcı okul yapısı ile yüksek düzeyde korelasyon gösterdiğini rapor etmiştir. Bununla birlikte, Afro-Amerikan oranlarının yüksek olduğu okullarda okul akademik iyimserliğinin daha düşük düzeylerde gerçekleştiği de eklenmiştir. Malloy ve Leithwood (2017) ise dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin akademik iyimserliği ve öğrencilerin matematik ve dil başarıları üzerindeki rolünü incelemiştir. Araştırmada dağıtımçı liderliğin öğrenci başarısındaki etkisi üzerinde akademik iyimserliğin aracılık rolüne odaklanılmıştır. Araştırma verisi Ontario'da bulunan 113 ilkokulda görev yapmakta olan 2122 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmada incelenen değişkenlerden okul sosyo-ekonomik düzeyi ile akademik vurgu arasında negatif yönlü manidar bir ilişki rapor edilmiştir ( $r = -.32, p < .01$ ). Bu sonuçlar, sosyo-ekonomik düzeyi daha düşük olan öğrencilerin bulunduğu okullarda akademik iyimserliğin daha düşük olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, dağıtımçı liderliğin ve okul akademik vurgusunun öğrencilerin dil başarısında etkili olduğu ortaya konulmuştur. Bir diğer araştırmada Lee ve Smith (1999), öğrencilere akademik çalışmalarında sunulan sosyal desteğin matematik ve okuma başarısındaki rolünü incelemiştir. 304 ortaokuldan 30 bin 6. ve 8. sınıf öğrencisi çalışmaya dahil edilmiştir. Sosyal destek ile öğrenme arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Dahası,

öğrenmenin ve öğrenme ile sosyal destek ilişkisinin okulun akademik vurgusuna duyarlı olduğu belirlenmiştir.

### **Okul Akademik Vurgusu ve Okul Farkındalığı**

Okul farkındalığını oluşturan beş bileşenden birisi, eğitim-öğretim uygulamalarına duyarlılıktır. Hoy, Gage ve Tarter (2004) bu bileşenin fonksiyonunu şu ifadelerle açıklamaktadır; “Farkındalık, öğretme ve öğrenmeye duyarlıdır. Okulun odak noktası, temel teknolojisi (uygulama alanı) olan öğretme ve öğrenme olmalıdır. Öğretme ve öğrenmenin sık sık değerlendirilmesi, sistemdeki gizli hataların daha büyük ve ciddi sorunlar yaratmasını önler (s. 311)”. Okul akademik vurgusu ise okulun akademik başarı ve öğretim kalitesine dönük eğilimidir. Aynı zamanda akademik vurgu, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, öğrenci velilerinin ve öğrencilerin öğrenmeyi desteklemek adına işbirliği yapabileceklerine duydukları inancın davranışa dönüşmüş halidir. Bu bağlamda, okul farkındalığı ile akademik vurgu birbirini güçleyen, destekleyen iki yapı olarak ifade edilebilir. Okul akademik vurgusu yüksek olan okullarda eğitim-öğretim uygulamalarına ilişkin duyarlılığın da yüksek olması beklenir, çünkü güçlü akademik vurgunun olduğu okullarda öğretim kalitesine, ders ve okul düzeyindeki öğretim etkinliklerine ve hedeflere ciddiye gösterilir, uygulamalar bu odakla planlanır.

Russell (2015), okulda gerçekleştirilen farkındalık uygulamalarının öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve öğrencilerin çalışmalarına fayda sağladığını ancak eyalet sistemindeki bölge sorumlularının da yer aldığı ve öğretimi iyileştirmenin amaçlandığı pek az çalışmanın gerçekleştirildiğini ifade etmiştir. Bu kapsamda, öğretimi iyileştirme, okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışları ve okuldaki farkındalığı değerlendirmeye ilişkin veri toplama araçlarını yetersiz bulduğunu belirterek öğretmenlerin farkındalıklı öğretim uygulamaları ve okul müdürlerinin farkındalıklı öğretimsel liderlik uygulamalarını ölçmek amacıyla iki farklı veri toplama aracı geliştirmiştir. Çalışma verisi, Washington eyaletinde görev yapmakta olan bölge eğitim sorumluları, okul müdürleri ve öğretmenlerden edinilmiştir. Sonuçlar, bölge eğitim sorumluları ve öğretmenlerin farkındalıklı öğretim uygulamalarının en çok öğrenciler arasındaki başarı farklarının kapatılmasına ilişkin yararlı olduğunu düşündüklerini göstermiştir. Bununla birlikte, okul müdürlerinin kendi farkındalıklı öğretimsel liderlik davranışlarının en çok okul

topluluğu ile içiçe olma ve etkileşim kurma ile ilişkili olduğunu, en az ise verinin planlanması konusunda ilişkili olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, farkındalıklı öğretmen ve okul müdürü davranışları ve öğretim uygulamalarının okulların başarı vurgusunu ön plana çıkardığı belirtilebilir. Bir diğer araştırmada May (2016) güven, kolektif yeterlik inancı ve akademik vurgudan oluşan bir üst yapı olan akademik iyimserliğin bireysel farkındalık ve örgütsel farkındalık üzerindeki etkisini incelemiştir. Korelasyon analizi, okul farkındalığı ile okul akademik vurgusu arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişki ( $r = .63, p < .01$ ) olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, doğrusal regresyon analizi okul akademik vurgusunun okul farkındalığının manidar bir yordayıcısı olmadığını göstermiştir ( $\beta = .31, p > .05$ ). Benzer şekilde, Sims (2011) de okul farkındalığı ile akademik iyimserliğin bileşenlerinin ilişkisine odaklanmıştır. Araştırmada, okul farkındalığı ile okul akademik vurgusu arasında .49 düzeyinde pozitif yönlü bir ilişki rapor edilmiştir. May'in (2016) bulgusunun aksine regresyon analizinde okul akademik vurgusunun  $p < .01$  düzeyinde okul farkındalığının manidar bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır ( $\beta = .48$ ).

Sharp-Rodriguez (2015) öğretimsel liderlik ve okul farkındalığına odaklandığı araştırmada, okul müdürünün öğretimsel liderliğe farkındalık penceresinden bakmasının ufukta oluşabilecek büyük sorunları gösteren 'zayıf sinyalleri' fark etmesine ve böylelikle okuldaki eğitim-öğretim uygulamalarının niteliğinin artmasına katkı sağlayacağını ifade etmektedir. Okul müdürü, akademik başarının artmasına yönelik öğretmenleri destekleyici mesleki gelişim programlarının belirlenmesi, işbirliğine dayalı çalışmaların planlanması ve mesleki öğrenme topluluklarının desteklenmesi yoluyla uygulamalara ilişkin duyarlılığını devam ettirebilir. Benzer şekilde, başka bir çalışmada öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul müdürü farkındalığı ile öğrenci başarısı ilişkisi incelenmiştir (Kearney, Kelsey ve Herrington, 2013). 149 okulda gerçekleştirilen araştırma sonuçları, müdür farkındalığının öğrenci başarısının manidar bir yordayıcısı ( $\beta = .34$ ) olduğunu göstermiştir. Özetle, sınırlı sayıdaki araştırma bulgusu okul akademik vurgusu ile okul farkındalığı ilişkisine kanıt sunmaktadır.

## Bölüm 3

### Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın problemi doğrultusunda benimsenen araştırma tasarımı, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin işlenmesi ve çözümlenmesine ilişkin detaylar sunulmuştur.

#### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada karma araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılmasına ilişkin biçimsel tartışmalar 1959'da başlamış ve 1990lı yıllara kadar hızla gelişmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2011). Gitgide karmaşılaşan araştırma sorularının yanıtlanmasında tek metodlu yöntemler yetersiz kalmaya başlamıştır. Nitel tasarlanan araştırmalar, sonuçlarının genellenebilirliğinin kısıtlayıcı bir etmen olması nedeniyle eleştirilmiştir. Nicel araştırmaların ise özellikle 1995 yılında yayınlanan Gulbenkian Komisyonu raporunda “matematikselleşmeye olan sarsılmaz güven (2012, s. 48)” nedeniyle abartıldığı ve “ilgi alanı ya da verilerin ele alınış tarzı bakımından disiplinleri birbirinden ayıran açık seçik sınır çizgilerinin kaybolmasına (s. 48)” yol açtığı iddia edilmiştir. Ancak günümüzde araştırma sorularının daha çok kaynaktan elde edilmiş veri ile yanıtlanması hem politika yapıcılar, uygulayıcılar hem de başta sosyal bilimler olmak üzere diğer bilim alanlarında da bir eğilim haline gelmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2011).

Karma araştırma yaklaşımı, pragmatizmi temel alarak araştırma sorusunun en iyi şekilde yanıtlanmasını sağlayacak yöntem(ler)in kullanımını ve araştırmanın amacına odaklanması gerektiğini savunur (Biesta, 2010; Feilzer, 2010; Onwuegbuzie ve Leech, 2005; Tashakkori ve Teddlie, 2010). Bu nedenle, karma araştırma tasarımını tercih eden bir araştırmacı esasen kendi araştırma sorusuna en uygun tasarımın karma tasarım olduğu varsayımı ile hareket etmiş olur (Creswell ve Plano Clark, 2011). Bu bağlamda, nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının güçlü yönlerini araştırma modeline dahil ettiği ve tek metodlu (nitel veya nicel) araştırmalara kıyasla çalışmanın zayıf yönlerini minimuma indirdiği için karma araştırma tasarımları hızla kabul görmeye başlamış (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004) akabinde eğitim yönetimi alanının öncü isimleri tarafından da



tercih edilmiştir (örn: Hallinger ve Hosseinholizadeh, 2019; Liu ve Hallinger, 2017; Spillane ve Hunt, 2010).

Karma yöntem araştırmalarında birden fazla araştırma dizisi, araştırma verisi ve veri analiz yöntemi birlikte kullanılır (Creswell, 2009; Mertkan, 2015). Böylelikle her bir yöntem birbirini güçlendirerek pekiştirir (Axinn ve Pearce, 2006; Miller, 2006). Farklı yöntemler ve veri çeşitilmesi ile elde edilen sonuçların geçerlik ve güvenilirliği de artar (Bamberger, Rao ve Woolcock, 2010; Doyle, Brady ve Byrne, 2016; Olsen, 2004).

Karma yöntem araştırmaları, araştırma dizileri arasında olması beklenen etkileşime, hangi aşamanın daha baskın olacağına ve aşamalar arasındaki düzene (paralel, sıralı vb.) göre çeşitli şekillerde modellenmektedir (Creswell, 2007; Creswell ve Plano-Clark, 2011). Sıralı karma desenler genel olarak geliştirme (örneklem geliştirme, veri toplama aracı geliştirme vb.), açıklama (belli bir fenomeni detaylıca açıklama vb.) ve genelleme (bir önceki araştırma dizisinin bulgularının genellenebilirliğini arttırma vb.) amacı ile kullanılmaktadır (Ivankova ve Kawamura, 2010). Bu araştırma ise karma araştırma desenlerinden 'açımlayıcı sıralı desene (explanatory sequential design)' dayalı yürütülmüştür (Creswell ve Plano-Clark, 2011; Onwuegbuzie ve Combs, 2010).

Açımlayıcı sıralı desende araştırma esasen birbirini izleyen iki araştırma dizisinden oluşur. İlk araştırma dizisi, nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülür, ikinci araştırma dizisi ise nicel veri ile elde edilen sonuçların açıklanmasına yardımcı olacak şekilde nitel araştırma yaklaşımına göre desenlenir. Bu modelde ikinci aşamayı oluşturan nitel araştırma, birinci aşamada yürütülen nicel araştırmanın sonuçlarını daha derinlemesine ve açımlayıcı şekilde incelemek üzere yürütülür. Açımlayıcı sıralı desendeki nitel araştırma, özellikle de nicel araştırmada ortaya çıkan istatistiksel olarak oldukça manidar olan ya da istatistiksel olarak hiçbir anlamı olmayan; üst düzey performans ya da aykırı değer gösteren; şaşırtıcı ya da beklenmedik sonuçların daha iyi anlaşılabilmesi için bir izleme ve takip evresi işlevi görür (Morgan, 2014; Morse, 1991). Bununla birlikte, açımlayıcı sıralı desenler nicel araştırma aşamasıyla başladığı için nicel araştırma dizisi daha baskın bir role sahiptir, ancak yürütülen çalışma kapsamında hangi aşamanın daha baskın olacağına araştırmacı kendisi karar verir. Açımlayıcı desenin iki ayrı türü bulunmaktadır; açıklamaların birbirini takip ettiği varyasyon

(follow-up explanations variant) ve katılımcı seçimli varyasyon (participant-selection variant). Bu araştırmada açımlayıcı desenin ilk varyasyonu benimsenmiştir. Buna göre araştırmanın önceliği nicel olan ilk aşamadır, nitel veri ve sonuçlar nicel aşamadan elde edilen sonuçların açıklanmasında ya da zenginleştirilmesinde kullanılır (Creswell ve Plano-Clark, 2011, s. 85). Özetle, mevcut araştırma kapsamında ilk araştırma dizisi nicel yaklaşıma göre yürütülmüştür, nicel verinin analizi sonucunda Okul Farkındalığı leği'nin okul müdürü farkındalığı boyutundaki toplam yedi maddesinden ğretmen görüşlerine göre en yüksek ve en düşük ortalama puan alan okullarda görev yapmakta olan okul yöneticilerinin durumları daha derinlemesine incelemek amaçlandığı için 'açımlayıcı sıralı desen' uygulanmıştır.

### **Nicel Aşamanın Yöntemi**

Araştırmanın ilk aşaması, ortaokul ğretmenlerinin görüşlerine göre örgütsel güven, kolektif ğretmen yeterliği, okulun akademik vurgusu, araştırma kapsamında incelenen ğretmen ve okul özelliklerinin okul farkındalığı ile ilişkisinin saptanmasını sağlayan yordayıcı ilişkisel desende (predictive correlational design) gerçekleştirilmiştir. İlişkisel yöntem, iki ve/ya daha fazla değişken arasındaki olası ilişkileri belirlemeye odaklanan deneysel olmayan bir araştırma yöntemidir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

### **Nitel Aşamanın Yöntemi**

Araştırmanın ikinci aşamasında, nicel veri toplanan okullardan ğretmen görüşlerine göre Okul Farkındalığı leği'nin okul müdürü farkındalığı boyutunda yer alan maddelerden en yüksek ve en düşük puan ortalaması alan okullarda görev yapan mdrlerin lider farkındalığını daha derinlemesine ve detaylı şekilde betimlemek, açıklamak ve anlaşılmasını sağlamak için nitel araştırma desenlerinden "i içe geçmiş tek durum deseni (embedded single-case design)" uygulanmıştır (Creswell, Hanson, Plano-Clark ve Morales, 2007; Merriam, 1998; Stake, 2008; Yıldırım ve şimşek, 2013). Yin (2009) araştırmacıların tek durum desenini tercih etmeleri için genel anlamda beş ayrı gerekçe sunmuştur. Bu gerekçelerden birisi araştırmada ele alınacak durumun genel standartlara uygun düşmeyen, aşırı, aykırı ya da kendine has özelliklerinin bulunmasıdır. Bu zellikleri

barındıran durumların nitel araştırma yaklaşımının doğasıyla uyumlu şekilde incelenmesi, analiz edilmesi ve raporlanmasının araştırma değeri taşıyacağını belirtmiştir.

Tek durum desenleri, bütüncül ve iç içe geçmiş tek durum deseni olmak üzere kendi içerisinde ikiye ayrılmaktadır. Mevcut araştırmada da uygulanan iç içe geçmiş tek durum deseni, araştırma konusunun birden fazla alt birimin ya da ögenin göz önünde bulundurulmasıyla değerlendirilmesine olanak tanımaktadır (Güler, Halıcioğlu ve Taşğın, 2015; Stake, 1995). Bununla birlikte, Flyvbjerg (2001) bu desende incelenen durumlara ilişkin çıkarımda bulunup genellemeye varmaya dair küçük bir adım da atılabileceğini belirtmiştir. Araştırmanın nitel bölümünde, nicel evrede en yüksek ve en düşük puan ortalaması alan okullarda görev yapan müdürlerin lider farkındalığı incelendiği ve bu okullar iki aykırı ve/ya kendine has özellikler içeren durumlar olarak ele alındığı için bu bölüm iç içe geçmiş tek durum olarak tasarlanmıştır.

Durum çalışmalarında ele alınan durumu etraflıca betimlemek amacıyla *çeşitlemeye* başvurmak önerilen bir yöntemdir (Creswell, Hanson, Plano-Clark ve Morales, 2007). Mevcut araştırmada hem iç geçerliği güçlendirmek hem de ele alınan durumu daha detaylı şekilde sunmak amacıyla çeşitleme (triangulation) yöntemi uygulanmıştır (Creswell, 2009; Lewis, 2009; Miles, Huberman ve Saldaña, 2014). Çeşitleme yöntemi ile en az üç farklı ve birbirinden bağımsız ölçümün araştırma kapsamında elde edilen bir bulguyu desteklemesi ya da o bulgu ile çelişmemesi beklenir (Miles, Huberman ve Saldaña, 2014). Çeşitleme, farklı yaklaşımlar çerçevesinde gerçekleştirilebilmektedir. Bu kapsamda, *veri kaynağı* (insanlar, zaman, mekanlar vb.), *yöntem* (gözlem, görüşme vb.), *araştırmacı* (A araştırmacısı, B araştırmacısı, C araştırmacısı vb.) ve *kuram* (A kuramı, B kuramı vb.) temelinde çeşitleme uygulanabilir (Denzin, 2001). Araştırmanın bu aşamasında okul müdürleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, okul websiteleri incelenmiş ve yapılandırılmamış okul gözlemlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda, mevcut araştırmada *veri toplama yöntemi* temelinde çeşitleme benimsenmiştir. Okul müdürleri ile yapılan görüşmelerde *görüşme yöntemi*, yapılandırılmamış okul gözlemlerinde (unstructured observations) *gözlem yöntemi* ve okul websitelerinin incelenmesinde *doküman inceleme yöntemi* uygulanmıştır.

## **Araştırmanın Evreni ve Örneklemi**

Karma yöntem kullanılan çalışmalarda, araştırma verisi çoğunlukla tek bir evren ve örneklemden toplanmaz, birden fazla örnekleme ihtiyaç duyulur (Collins, 2010). Birden fazla örneklemin kullanıldığı sıralı karma araştırmalarda nicel ve nitel araştırma dizileri için ayrı birer örneklem belirlenip araştırma verisi farklı örneklemelerden elde edilir (Collins, Onwuegbuzie ve Jiao, 2006). Böylelikle, araştırmanın farklı dizilerinde farklı örneklemelerle çalışılarak bir yandan nicel araştırma yaklaşımı ile hareket edilip incelenen fenomen hakkında genelleme yapılır, aynı zamanda araştırmanın nitel dizisinde ise incelenen fenomen derinlemesine ve detaylı şekilde incelenir (Kemper, Stringfield ve Teddlie, 2003; Teddlie ve Yu, 2007).

## **Nicel Aşamının Örneklemi**

Mevcut araştırmanın nicel aşamasının evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde Ankara'nın Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan kamuya ait genel ortaokullar ve bu okullarda görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında birden fazla okul kademesinin ya da türünün araştırma değişkenleri üzerindeki etkilerinden kaçınmak amaçlanmıştır. Bu nedenle, araştırma yalnızca genel ortaokullarda yürütülmüştür.

Bu dokuz ilçede yer alan kamuya ait genel ortaokulların listesine Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü websitesinden (<http://ankara.meb.gov.tr/>) ulaşılmıştır (Ocak 2018). Ulaşılan istatistiki bilgi doğrultusunda ilçelere göre okul sayıları ve görevli öğretmen sayıları elde edilmiştir. Bu kapsamda, araştırmanın nicel aşamasındaki evrenin 322 ortaokul ve 13771 öğretmenden oluştuğu belirlenmiştir.

Araştırmanın bu aşamasında uygulanan iki düzeyli hiyerarşik modelleme yaklaşımına uygun olarak seçkisiz örnekleme yöntemlerinden 'aşamalı tabakalı örnekleme' uygulanmış (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Fraenkel ve Wallen, 2006; Tabachnick ve Fidell, 2012) ve veri iki düzey şeklinde toplanmıştır. Mikro düzeyde (Düzyey 1) öğretmenler, makro düzeyde (Düzyey 2) ise okullar örnekleme oluşturmuştur. Dolayısıyla, her düzey için ayrı örneklem hacmi dikkate alınmıştır (Cohen, 1998; Raudenbush ve Bryk, 2002).

Araştırmanın evreninde yer alan her bir ilçe tabaka olarak ele alınmıştır. Buna göre, araştırmanın mikro evrenini .99 ( $\alpha = .01$ ,  $1 - \alpha$ ) anlamlılık düzeyinde ve .01 sapma miktarı ile 449 öğretmenin temsil edebileceği saptanmıştır (Çıngır, 1994). Aynı işlem Düzey-2 örnekleminin belirlenmesinde de uygulanmıştır. Örneklemin belirlenmesinde izlenen formül ve işlem basamakları şu şekildedir:

$$n = n_0 / [1 + (n_0 - 1) / N]$$

$$n_0 = (t^2 PQ) / d^2$$

N = evren büyüklüğü (13771)

t = anlamlılık düzeyi tablo değeri (2.58)

PQ = evren için tahmin edilen varyans

d = tahmini sapma miktarı (.01)

n = örneklem büyüklüğü

Formüle verileri yerleştirdiğimizde;

$$n_0 = (2.58^2 \times .01) / .01^2 = 665.64$$

$$n = 665.64 / [1 + (665.64 - 1) / 13771] = 448.96$$

Araştırmanın 13771 öğretmenden oluşan hedef evrenini .99 güven düzeyi ve .01 sapma miktarı ile ~449 öğretmenin temsil edeceği varsayılmıştır. Her bir ilçeden hedef evrendeki oranları dikkate alınarak örneklem için öğretmen sayıları belirlenmiştir.

Örneğin;

$$\text{Tabaka ağırlığı: } 449 / 13771 = .0326$$

$$\text{Altındağ ilçesi : } 1158 \times .0326 = 37.75$$

Buna göre, Altındağ ilçesinden ~38 öğretmenin mikro örnekleme dahil edilmesi gerekmektedir. Tabaka ağırlıklarına göre ortaya çıkan dağılım aşağıda Tablo 1'de sunulmaktadır.

*Tablo 1*  
*Evren ve Örnekleme Yer Alan Okul ve Öğretmen Sayıları*

İlçeler	Okul		Öğretmen	
	Evren	Örneklem	Evren	Örneklem
1. Altındağ	33	3.38	1158	37.75
2. Çankaya	53	8.71	2240	73.02
3. Etimesgut	26	2.09	1295	42.21
4. Gölbaşı	21	1.36	470	15.32
5. Keçiören	51	8.07	2904	94.67
6. Mamak	49	7.45	1592	51.89
7. Pirsaklar	11	0.37	440	14.34
8. Sincan	37	4.25	1741	56.75
9. Yenimahalle	41	5.21	1931	62.95
<i>TOPLAM</i>	<i>322</i>	<i>40.89</i>	<i>13771</i>	<i>448.96</i>

Tablo 1’de sunulduğu üzere araştırma verisinin 41 ortaokulda görev yapmakta olan ~449 öğretmenden elde edilmesi yeterli görünmektedir. Ancak, bilindiği gibi örneklem büyüklüğü arttıkça hem yapılan analizin gücü artar hem de standart hata düşer (Gelman ve Hill, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2012). Buradan hareketle, olası veri kayıpları da göz önünde bulundurularak mikro ve makro düzeylerde örnekleme daha fazla sayıda ölçek uygulaması yapılmıştır. Böylelikle evren büyüklüğüne daha da yaklaşmıştır. Tablo 2’de Düzey-1 için ulaşılan katılımcılara ilişkin özelliklerin dağılımlarına yer verilmektedir.

Tablo 2

## Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken	<i>f</i>	%	Ort	ss	ranj
Cinsiyet					
Kadın	950	70.2			
Erkek	404	29.8			
Yaş			41.08	8.31	41
Eğitim düzeyi					
Önlisans/ Lisans	1191	88.0			
Lisansüstü	163	12.0			
Toplam çalışma süresi*			16.78	8.29	39
Okulda çalışma süresi*			5.29	3.90	30
Müdürle çalışma süresi*			2.90	1.38	8
Mesleki gelişim etkinliklerine katılım**			3.66	6.31	50

*N = 1354, \*yıl \*\*gün*

Tablo 2'den izlenebileceği gibi Düzey-1 katılımcıları 950'si kadın (% 70.2) ve 404'ü erkek (% 29.8) olmak üzere 1354 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemde elde edilen cinsiyet dağılımı bu açıdan evrendeki oranlarla (Kadın % 70.53, Erkek % 29.47) neredeyse birebir aynıdır. Katılımcılar eğitim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde ise büyük çoğunluğunun önlisans ve lisans mezunu olduğu ( $n = 1191$ , % 88.0) belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin yaş ortalaması 41.08 yaş olarak hesaplanmıştır ( $ss = 8.31$ ).

Katılımcı öğretmenlerin toplam öğretmenlik süresi ortalama 16.78 yıl ( $ss = 8.29$ ) iken mevcut okullarındaki ortalama görev süresi 5.29 yıl ( $ss = 3.90$ ) olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin mevcut okul müdürleri ile ortalama çalışma süresi ise 2.90 yıldır ( $ss = 1.38$ ,  $ranj = 8$ ). Öğretmenlerin son bir yıl içerisinde mesleki gelişim etkinliklerine katıldıkları gün sayısının ise ortalama 3.66 gün ( $ss = 6.31$ ) olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın makro düzeyinde, başka bir ifadeyle Düzey-2'de okullar örnekleme alınmıştır. Araştırma kapsamında veri toplanan 69 ortaokula ilişkin seçili bazı özellikler Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3

## Uygulama Yapılan Okulların Özellikleri

Değişken	En düşük	En yüksek	Ortalama	ss	ranj
Öğrenci sayısı	138	2109	945.58	388.26	1971
Öğretmen sayısı	19	139	63.50	20.43	120
Derslik/ öğrenci oranı	6.27	56.50	28.49	8.78	50.23
Geçerli form sayısı	12	42	19.62	4.89	30

N = 69

Tablo 3'ten izlenebileceği gibi uygulama yapılan 69 ortaokulun öğrenci sayıları 138 ile 2109 arasında değişmektedir ( $ort = 945.58$ ,  $ss = 388.26$ ). Bu okullardaki öğretmen sayılarının dağılımı incelendiğinde ise ortalama öğretmen sayısının 63.50 olduğu görülmektedir ( $ranj = 120$ ,  $ss = 20.43$ ). Bununla birlikte, derslik başına düşen öğrenci sayısının ortalama 28.49 olduğu belirlenmiştir ( $ss = 8.78$ ). Bu bilgilerden, farklı büyüklüklere sahip okullardan veri toplanıp çeşitliliğin yansıtıldığı söylenebilir.

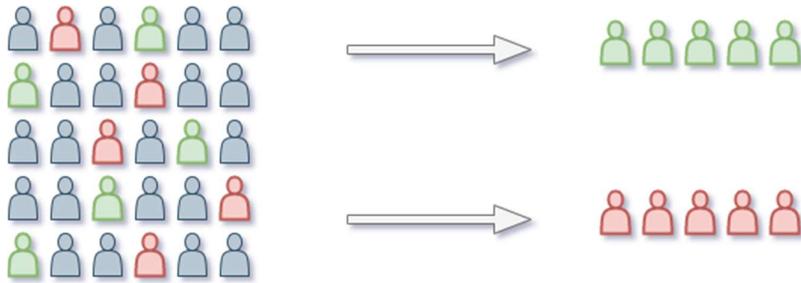
Araştırma kapsamında uygulama yapılan okullardan elde edilen ve geçerli bulunan ortalama form sayısı 19.62'dir ( $ranj = 30$ ,  $ss = 4.89$ ). Başka bir ifadeyle, çalışmaya her okuldan yaklaşık 20 öğretmen katılmıştır. Snijders ve Bosker (2012), çok düzeyli analizlerde her bir düzey için gerekli örneklem büyüklüğünü belirlemek üzere gerçekleştirdiği simülasyon çalışmasında 31 Düzey-2 grubunun düşük standart hata için yeterli olduğunu ifade etmiştir. Kreft (1996) ve Kreft ve de Leeuw (1998), hiyerarşik lineer modelleme analizi için 30'ar mikro düzey birimden oluşan minimum 30 makro düzey grubun gerekli olduğunu belirtirken, Hox (1998) minimum 20'şer Düzey-1 biriminden oluşan en az 50 Düzey-2 birimin gerekli olduğunu rapor etmiştir. Benzer şekilde, Maas ve Hox (2005) 50'den az sayıda grubun Düzey-2 hatalarında yanlılığa yol açacağını belirtmiştir. Görülmektedir ki yaklaşık 30 ve üzeri Düzey-2 grubu çok düzeyli analizler için yeterli bulursa da daha net ve güçlü kestirimler ve daha düşük standart hata için örneklemin olabildiğince büyük tutulması önerilmektedir (Mathieu, Aguinis, Culpepper ve Chen, 2012; McNeish ve Stapleton, 2016). Bu kapsamda, ölçme ve değerlendirme ve psikometri uzmanları tarafından ortaya konulan örneklem hacimleri göz önünde bulundurularak ortalama 20 birimden meydana gelen 69 Düzey-2 grubundan



oluşan mevcut data setinin çok düzeyli hiyerarşik analiz için uygun olduğuna karar verilmiştir.

### Nitel Aşamanın Örnekleme

Araştırmanın ikinci dizisinde incelenen durumların temsil kabiliyetini maksimum düzeyde gerçekleştirebilmek adına (Miles, Huberman ve Saldana, 2014) amaçlı örnekleme uygulanmıştır. Amaçlı örnekleme, incelenen fenomen ya da varyasyon hakkında önemli ve detaylı bilgiye sahip olduğuna inanılan birey ya da olayların seçilmesidir (Creswell, 2007; Maxwell, 1997; Silverman, 2000). Mevcut araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden 'aykırı veya aşırı durum örnekleme' tercih edilmiştir (Patton, 2002). Buna göre, sıradan durumlardan daha farklı, aykırı, beklenmedik ya da şaşırtıcı bir özelliği olan ve bu nedenle de normal durumlara göre daha zengin bilgi edinmeye olanak tanıyan durumlar seçilir ve daha iyi anlamaya çalışılır (Sandelowski, 2000). Mevcut araştırmanın nitel dizisinin amacı doğrultusunda örnekleme alınacak katılımcılar belirlenirken öncelikle nicel veri analiz edilmiştir. Bu kapsamda, uygulama yapılan 69 ortaokuldan öğretmen görüşlerine göre Okul Farkındalığı Ölçeği'nin 'müdür farkındalığı' boyutundan en yüksek ortalama puan verilen okul müdürleri ve en düşük ortalama puan verilen okul müdürleri örneklem olarak belirlenmiştir. Bu aşamada benimsenen örnekleme görseli aşağıda Şekil 3'te sunulmaktadır.



Şekil 3. Aykırı veya aşırı durum örnekleme.

Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.'nin 54. sayfasında yer alan şekilden esinlenilerek çizilmiştir.

Şekil 3'te yeşil renk en yüksek ortalama puanı alan okul müdürlerini, kırmızı renk ise en düşük ortalama puanı alan okul müdürlerini temsil etmektedir. Şekil 3'ten anlaşılacağı gibi esasen iki ayrı grup oluşturulmuştur. Creswell (2012), durum çalışmaları için üç ila beş katılımcının yeterli olduğunu belirtirken Guest,

Bunce ve Johnson (2006) ise ilgili tema ve kategorilerin çıkarılabilmesi için en az altı katılımcıya ulaşılması gerektiğini, bilgi doyumunun (saturation) sağlanabilmesi için ise 12 görüşmeye ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir. Ancak yine de belirtmek gerekir ki araştırmacı(lar) bilgi doyumuna ulaştığını, katılımcıların benzer ifadeleri tekrarlamaya başladığını düşünerek görüşme yapmayı sonlandırırsa bile görüşme yapılan kişilerin dışındaki kişilerin çok farklı şeylerden bahsetmeyeceğinden emin olamaz. O nedenle, araştırmacı(lar) verinin doyum noktasına ulaştığını ancak sezgisel olarak hissedip veri toplamayı sonlandırabilir. Bununla birlikte, günümüzde artık daha yaygın bir uygulama olduğu için daha büyük bir örneklemden veri toplama, araştırmacının gereksiz yere büyük boyutlarda veri ile uğraşmasına ve buna bağlı olarak araştırmanın yüzeysel bir nitel analiz ile sonuçlanmasına neden olabilir (Smith, 2016). Bu görüşlerden hareketle, araştırmanın nicel dizisinde uygulama yapılan 69 ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine göre 'müdür farkındalığı' boyutunda en yüksek ortalama puan verilen altı okul müdürü ve en düşük ortalama puan verilen altı okul müdürü ile görüşme yapılmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda, okul ortalamalarına göre ilgili okul müdürleri ile iletişime geçilmiş ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların mahremiyetinin ihlal edilmemesi, kimliklerinin gizliliğinin sağlanması ve kendilerine sunulan 'bilgilendirilmiş onam' çerçevesinde katılımcılara ve görev yaptıkları okullara ilişkin bilgiler Tablo 4'te ve Tablo 5'te sınırlandırılarak sunulmuştur (Cheek, 2008; Citro, Ilgen ve Marrett, 2003; Hammersley ve Traianou, 2012; Miles, Huberman ve Saldaña, 2014; Polit ve Beck, 2006 akt. Whiting, 2008; Yin, 2009).

Tablo 4

Nitel Görüşme Yapılan Okul Müdürleri ve Görev Yaptıkları Okullara İlişkin Seçili Bilgiler

İlçe	Cinsiyet	Toplam Yöneticilik Süresi*	Okuldaki Yöneticilik Süresi*	Okuldaki Öğrenci Sayısı	Okuldaki Öğretmen Sayısı
Çankaya	E	7	5	500+	50+
Çankaya	E	18	5	500+	30+
Çankaya	E	13	4	700+	60+
Çankaya	E	15	2	500+	40+
Çankaya	E	15	3	500+	60+
Keçiören	E	11	4	500+	60+

\*yıl

Tablo 4'te araştırma kapsamında uygulama yapılan okullarda görev yapmakta olan öğretmen görüşlerine göre 'müdür farkındalığı' en yüksek bulunan okul yöneticileri ve görev yaptıkları okullara ilişkin bazı bilgilere yer verilmektedir. Bu grupta görüşme yapılan tüm okul yöneticileri erkektir ve büyük çoğunluğu Çankaya İlçesi'nde görev yapmaktadır ( $n = 5$ ). Okullarda öğrenim görmekte olan öğrenci sayıları 500+ ile 700+ arasında yer alırken öğretmen sayılarının ise 30+ ile 60+ arasında bulunduğu görülebilmektedir. Bu bakımdan bu okulların görece küçük ya da orta büyüklükte okullar olduğu ifade edilebilir. Görüşme yapılan okul müdürlerinin mevcut okullarındaki yöneticilik süresi iki yıl ile beş yıl arasında değişirken toplam yöneticilik deneyimlerinin yedi yıl ile 18 yıl arasında bulunduğu belirlenmiştir.

Uygulama yapılan okullarda görev yapmakta olan öğretmen görüşlerine göre 'müdür farkındalığı' en düşük puanlanan okul yöneticileri ve görev yaptıkları okullara ilişkin seçili bilgiler Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5

Nitel Görüşme Yapılan Okul Müdürleri ve Görev Yaptıkları Okullara İlişkin Seçili Bilgiler

İlçe	Cinsiyet	Toplam Yöneticilik Süresi*	Okuldaki Yöneticilik Süresi*	Okuldaki Öğrenci Sayısı	Okuldaki Öğretmen Sayısı
Yenimahalle	E	5	2	800+	50+
Etimesgut	E	9	3	1400+	100+
Keçiören	E	8	2	600+	50+
Mamak	E	6	3	800+	40+
Çankaya	E	9	2	500+	50+
Sincan	E	10	4	800+	50+

\*yıl

Tablo 5'te okullarındaki öğretmenler tarafından 'müdür farkındalığı' ortalama olarak en düşük puanlanan okul yöneticileri ve görev yaptıkları okullara ilişkin bazı bilgiler sunulmuştur. Bu gruptaki tüm katılımcılar erkektir. Her bir katılımcı okul müdürü farklı bir ilçede görev yapmaktadır. Öğrenim gören öğrenci sayıları açısından incelendiğinde, bu okullarda 500+ ile 1400+ arasında öğrenci bulunmaktadır. Öğretmen sayıları ise 40+ ile 100+ arasında değişmektedir. Okul müdürlerinin toplam yöneticilik deneyimi, beş ile 10 yıl arasında değişirken mevcut okullarındaki görev süreleri iki ile dört yıl arasında yer almaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel dizisinin verisi, öğretmenlerin betimsel özelliklerinin yer aldığı kişisel bilgiler bölümü, 'Okul Farkındalığı Ölçeği', 'Çok Amaçlı T Ölçeği', 'Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği', 'Okul Akademik Vurgusu Ölçeği' ve okulların websitelerinden elde edilmiştir. Veri toplama araçlarından 'Okul Farkındalığı Ölçeği' araştırma kapsamında Türkçe'ye uyarlanmış, uyarlanan ölçek ile veri toplanmıştır.

Araştırmanın nitel dizisine ait veri ise "yarı yapılandırılmış görüşme formu" ile edinilmiştir. Görüşme protokolünde yer alan sorular, araştırmacı tarafından uzman öğretim üyelerinin görüşüne başvurularak geliştirilmiş, bu aşamadan sonra

nitel veri toplanmıştır. Veri toplama araçlarının uyarlama, geliştirilme ve/ya geçerlik-güvenirliğine ilişkin detaylı bilgi izleyen alt bölümlerde sunulmaktadır.

**Kişisel bilgiler bölümü.** Araştırmanın Düzey-1 verisi kapsamında, öğretmen katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim durumu, toplam öğretmenlik süresi (yıl), mevcut okuldaki öğretmenlik süresi (yıl), mevcut okul müdürü ile çalışma süresi (yıl) ve son bir yıl içerisinde mesleki gelişim etkinliklerine katıldıkları gün sayıları edinilmiştir.

**Okula ilişkin bilgiler.** Araştırmanın Düzey-2 verisi kapsamında uygulama yapılan okulun toplam öğrenci sayısı, toplam öğretmen sayısı, öğretim şekli (tam gün/ ikili öğretim) ve derslik öğrenci oranı bilgileri okul yöneticileri ve/ya öğretmenlerden edinilmiştir.

**Okul farkındalığı ölçeği.** Katılımcı öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okulun farkındalık düzeyine ilişkin algıları İngilizce formu Hoy, Gage ve Tarter (2004) tarafından geliştirilen Okul Farkındalığı Ölçeği – OFÖ kullanılarak edinilmiştir. OFÖ'den okul farkındalığına ilişkin öğretmen algılarını konu edinen birçok çalışmada faydalanılmıştır (Marshall, 2013; Narenjithani, Youzbashi, Alami ve Ahmadzadeh, 2015; Scarbrough, 2005; Tekel ve Karadag, 2019; Watts, 2009; Youngs, 2018). Ölçekte öncelikle Weick ve Sutcliffe (2015) tarafından önerilen, sonrasında Hoy (2003), Gage (2003) ve Hoy, Gage ve Tarter (2004) tarafından eğitim ortamlarına uyarlanan farkındalık yapısına ilişkin beş bileşene ait maddeler bulunmaktadır. OFÖ maddeleri, öğretmenlerin görüşlerini incelemek üzere hazırlanmıştır. Ölçek, 'öğretmen farkındalığı' ve 'müdür farkındalığı' olmak üzere iki faktör ve 14 maddeden oluşmaktadır. Her faktörde yedi madde bulunmaktadır. Ölçeğin 'öğretmen farkındalığı' boyutunda yer alan maddelere örnek olarak 'Bu okuldaki öğretmenler, gelişime yönelik dönüt almayı olumlu karşılar' ve 'müdür farkındalığı' boyutunda yer alan maddelere örnek olarak ise 'Bir kriz halinde, bizim eğitim-öğretime devam edebilmemiz için durumla müdürümüz kendisi ilgilenir' verilebilir. OFÖ'den elde edilen yüksek puanlar, sözkonusu okula ilişkin katılımcı öğretmenin okul farkındalığına yönelik algısının yüksek düzeyde olduğuna işaret ederken düşük puanlar katılımcının ilgili okula yönelik okul farkındalığı algısının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Maddeler, 'hiç katılmıyorum (1)' ile 'tamamen katılıyorum (6)' arasında puanlanabilen 6lı Likert tipinde tasarlanmıştır.

Bununla birlikte, OFÖ'de yer alan yedi madde ters kodlanmaktadır (örn: 'Bu okuldaki birçok öğretmen değişime isteksizdir').

OFÖ'nün geliştirilme çalışmaları kapsamında öncelikle alanyazına, öğretmenlere, okul yöneticilerine ve eğitim yönetimi alan uzmanlarının görüşlerine başvurularak toplamda 67 maddelik bir ölçek formu hazırlanmıştır. Bu form ile ilk pilot çalışma ABD'nin Ohio ve Kuzey Karolina eyaletlerinde bulunan 101 öğretmenin katılım ile yapılmıştır. İlk pilot çalışma neticesinde okul farkındalığını oluşturan beş bileşenin her birinin birer ölçek faktörü olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışma ile 34 maddeye indirilen ve yapıdaki varyansın yaklaşık olarak % 48'ini açıklayan bir form elde edilmiştir.

Elde edilen form, ikinci pilot uygulamadan önce teorik açıdan incelenmiş ve ölçeğin öğretmen ve müdüre yönelik olarak iki faktörden oluşmasının uygun olacağına karar vermişlerdir. Buna göre, 34 maddelik bu formdan bazı maddeler çıkarılmış, gerekli olduğu düşünülen bazı maddeler de eklenmiştir. Bu revizyon neticesinde 'öğretmen farkındalığı' faktörü için 20 madde ve 'müdür farkındalığı' için 20 madde olacak şekilde ölçek formu tekrar tasarlanmıştır. İkinci pilot uygulama ABD'nin yedi farklı eyaletinde yer alan 103 okulda yapılmıştır. Bu uygulamanın sonuçları, maddelerin çoğunun iki faktörlü yapıya uyum gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır. Analiz sonucunda, çapraz yük değeri üreten altı madde formdan çıkarılarak 34 maddelik iki faktörlü yapıya ulaşılmıştır. Taslak formdaki madde sayısını azaltmak adına birçok kez açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve her bir faktörde 10 madde kalacak şekilde ölçek revize edilmiştir. Ölçek formunun bu aşamada içtutarlık değerlerinin yeterli olduğu belirlenmiştir (öğretmen farkındalığı  $\alpha = .85$ , müdür farkındalığı  $\alpha = .92$ ).

Elde edilen formdaki madde sayısını azaltmak için ABD Ohio'da bulunan 75 ayrı ortaokulda görev yapan 2600 öğretmene uygulama yapılmıştır. Bu uygulama neticesinde, okul farkındalığındaki varyasyonun % 66.16'sını açıklayan, 14 maddeden oluşan ve madde yük değerleri .55 ile .92 arasında değişen daha kısa bir ölçek formuna ulaşılmıştır. OFÖ'nün önceki versiyonlarına göre kısa halinin güvenilirlik değerleri daha da yükselmiştir (öğretmen farkındalığı  $\alpha = .93$ , müdür farkındalığı  $\alpha = .96$ ).

Bahsedilen aşamalar sonucunda Hoy, Gage ve Tarter (2004) tarafından geliştirilen OFÖ, bu çalışma kapsamında araştırmacı tarafından Türk kültürüne uyarlanmış, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. İzleyen alt bölümde OFÖ'nün Türk diline uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları detaylı şekilde rapor edilmektedir.

### **Okul Farkındalığı Ölçeği'nin (OFÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Ölçeğin uyarlama çalışmasına hak sahibi yazarlardan e-posta yoluyla izin alınarak başlanmıştır (bkz. EK-A). OFÖ'nün Türkçe uyarlaması, Ægisdóttir, Gerstein ve Çınarbaş'ın (2008) önerdiği çerçeve takip edilerek yapılmıştır (OFÖ'nün uyarlama sürecinde izlenen aşamalar ve gerçekleştirilen analizlerin detaylı raporu için bkz. Büyükgöze ve Özdemir, 2019).

**Dil eşdeğerliği.** Ölçeğin dil eşdeğerlik çalışması kapsamında temel olarak ileriye doğru çeviri ve geri çeviri yöntemlerinden yararlanılmıştır (Hambleton, 2005). Öncelikle kaynak dile ve anadile hakim üç uzmanın ölçek maddelerini birbirlerinden bağımsız bir şekilde çevirmesi sağlanmış (Merenda, 2005), elde edilen çeviriler bir eğitim yönetimi uzmanıyla incelenerek Türkçe form elde edilmiştir. Ölçek uyarlama sürecine hakim öğretim üyelerinin görüşüne sunulan formda kısmi olarak düzeltmeler yapılmıştır. Akabinde iki okul yöneticisi ve yedi öğretmenden dönüt alınmış, tekrar kısmi düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Sonrasında, ulaşılan Türkçe ölçek formu bir dil uzmanı tarafından geri çevirilmiştir. Geri çeviri ile elde edilen İngilizce form ve ölçeğin özgün İngilizce formu karşılaştırılmış ve tutarlı olduğuna karar verilmiştir. Bu iki İngilizce form aynı zamanda ölçeğin hak sahibi yazarlara e-posta aracılığıyla gönderilerek görüşlerine sunulmuştur. Yazarlardan gelen düzeltme önerileri çerçevesinde yine kısmi düzeltmeler gerçekleştirilerek elde edilen bu form tekrar her iki dile de hakim (iki dilli) uzmanların görüşüne sunulmuştur. Sözkonusu aşamalar sonucunda nihai form elde edilmiştir.

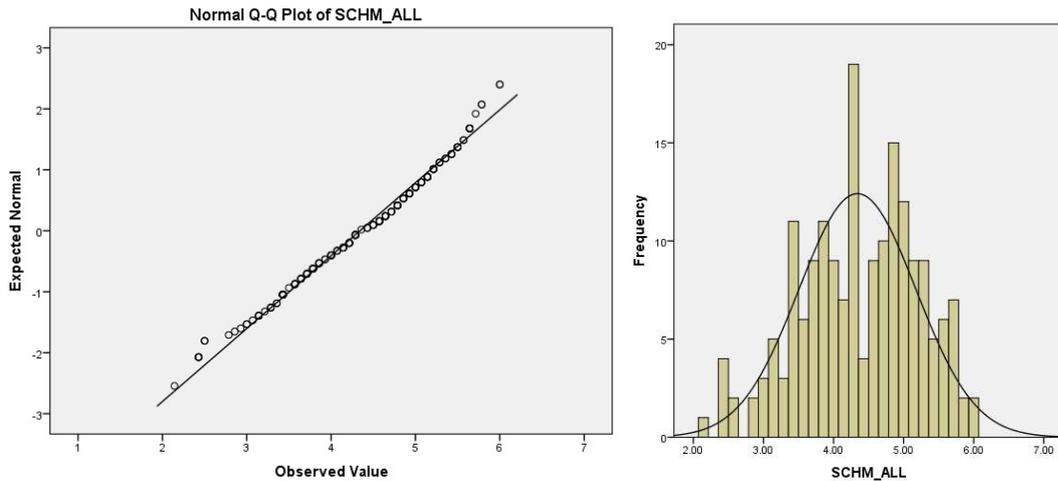
### **Okul Farkındalığı Ölçeği'nin (OFÖ) Geçerlik Çalışmaları**

Nihai form Ankara'da 17 farklı ilkokul ve ortaokuldaki 215 öğretmene uygulanmıştır. Katılımcıların çoğu kadın ( $n = 134$ ) olmakla birlikte ortalama katılımcı yaşı 36.92 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte, katılımcı öğretmenlerin

büyük çoğunluğu lisans derecesine sahipken (% 82.3), öğretmenlik mesleğinde geçen ortalama süreleri 12.9 yıl şeklindedir ( $ss = 7.98$ ). Öğretmenlerin okullarındaki görev süreleri incelendiğinde ortalama olarak 4.13 yıllık bir deneyime sahip oldukları belirlenmiştir ( $ss = 3.52$ ).

Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının gerçekleştirileceği veri setinin büyüklüğüne ilişkin çeşitli uzman görüşleri bulunmaktadır (Gagné ve Hancock, 2006; Kline, 2013). Bazı uzmanlar 100, bazıları 200 ila 300 deneklik bir örneklem büyüklüğünü önermektedir (MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong, 1999; Myers, Ahn ve Jin, 2011; Sapnas, 2004). Farklı psikometri ve eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşlerinden hareketle bu araştırmada 215 öğretmenden meydana gelen örneklem hacminin analizler için yeterli olduğuna karar verilmiştir.

Mevcut araştırmada, açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile faktör yapısı ve kuramsal alt yapısı daha önceden belirlenmiş bir ölçme aracı uyarlandığı için OFÖ'nün hedef dildeki yapı geçerliğinin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmesi uygun görülmüştür (Pituch ve Stevens, 2016). Veri setinde gerçekleştirilecek DFA yöntemi bazı varsayımların incelenmesini gerektirmektedir. Bu kapsamda öncelikle veri setinin normalliği test edilmiştir. Bunun için ilk olarak normal Q-Q olasılık grafiği ve histogram grafiği incelenmiştir. OFÖ veri setine ait bu grafikler Şekil 4'te sunulmaktadır.



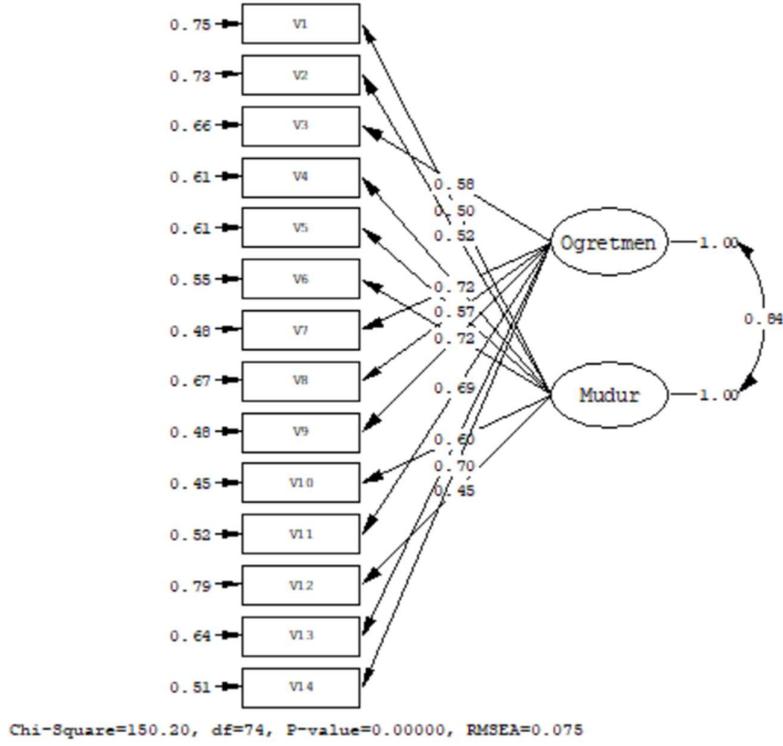
Şekil 4. Normal Q-Q olasılık grafiği ve histogram grafiği.



Şekil 4'te yer alan normal Q-Q olasılık grafiğinde noktaların düz bir doğru üzerinde yer alması dağılımın normal olduğunu göstermektedir (Easton ve McCulloch, 1990). Histogram grafiğindeki eğrinin normal dağılım eğrisine oldukça yakın oluşu da veri setinin normalliğinin biçimsel bir göstergesidir. Böylelikle, OFÖ veri setinin grafiksel olarak normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Normal dağılım varsayımının incelenmesine çarpıklık ve basıklık puanları hesaplanarak devam edilmiştir. Verinin çarpıklık değeri  $-0.301$  ve basıklık değeri  $-0.443$  olduğundan  $\pm 2$  aralığında yer alarak normal dağılım göstermiştir (George ve Mallery, 2010; Trochim ve Donnelly, 2006). Normallik varsayımının karşılandığı veride mod, ortanca ve ortalama değerlerin çok yakın olması gerekir (Gravetter ve Walnau, 2000). OFÖ verisinde mod 4.29, ortanca 4.28 ve ortalama 4.34'tür. Bu değerler de normalliğe başka bir gösterge olarak değerlendirilebilir. Son olarak, incelenen kutu grafiklerinde de uç ya da aşırı değerlere rastlanılmamıştır.

Veri seti normallik varsayımını karşıladığı için kovaryans temelli model ile yapı geçerliğinin test edilmesine karar verilmiştir (Hair, Ringle ve Sarstedt, 2011). Bu kapsamda, LISREL programı 8.8 versiyonu kullanılmıştır (Jöreskog ve Sörbom, 2006). Analiz için gerekli sözdizimi dosyası hazırlanmış ve DFA işlem basamakları gerçekleştirilmiştir. Elde edilen DFA modeli aşağıda Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. OFÖ veri setine ait yol diyagramı.

Şekil 5'te, OFÖ'nün DFA modeli incelendiğinde  $\chi^2 = 150.2$  derecesinin  $sd = 74$  olan serbestlik derecesine oranı 2.02 ( $p < .05$ ) olarak hesaplanmıştır.  $\chi^2/sd$  oranının 3.00'ün altında kalması veri ile model uyumunun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir (Schermele-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). RMSEA (ortalama karekök hata tahmini) değeri .07 olarak kabul edilebilir sınırlar içerisinde (MacCallum, Browne ve Sugawara, 1996). Diğer uyum iyiliği değerlerinden SRMR = .059, CFI = .96, GFI = .89 ve NNFI = .95 da test edilen DFA modelinin iyi düzeyde uyum gösterdiğine işaret etmektedir (Baumgartner ve Homburg, 1996; Hu ve Bentler, 1995).

### Okul Farkındalığı Ölçeği'nin (OFÖ) Güvenirlik Çalışmaları

OFÖ'nün güvenirliliği Cronbach alfa katsayısı, madde toplam korelasyon değerleri ve alt üst %27lik grup ortalamaları farklarının hesaplanması ile incelenmiştir.

OFÖ veri seti normal dağılım varsayımını karşıladığı için içtutarlığın tespit edilmesinde Cronbach alfa değeri kullanılmıştır (Gravetter ve Walnau, 2000). Esasen Cronbach alfa değerinin hesaplanması için kullanılan formül, veriye ait en düşük güvenilirlik katsayısını hesaplamaktadır, aslında ölçeğin ya da ölçek boyutunun güvenilirlik katsayısı bu değerden daha yüksektir (Tavşancıl, 2014). OFÖ'nün uyarlama çalışması kapsamında elde edilen içtutarlık değerleri Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6

Okul Farkındalığı Ölçeği'ne ait Güvenirlik Katsayıları

OFÖ	Madde sayısı	Cronbach $\alpha$
Okul farkındalığı	14	.88
Öğretmen farkındalığı	7	.83
Müdür farkındalığı	7	.78

*n* = 215

Tablo 6'dan izlenebileceği gibi 14 maddeden oluşan OFÖ'nün tamamına ait Cronbach alfa katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen farkındalığı boyutunun içtutarlık değeri .83 ve müdür farkındalığı boyutunun içtutarlık değeri .78'dir. Ölçeğin tamamı ve boyutlarına ait güvenilirlik değerleri ölçeğin iyi düzeyde güvenilirliğe sahip bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Özdamar, 1999).

Ölçekte yer alan maddelere ait düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları incelendiğinde değerlerin .50 ile .67 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu değerlerin .30 üzerinde ve pozitif olması ölçekteki maddelerin benzer davranışları ölçtüğüne işaret etmektedir (Tavşancıl, 2014; Zijlmans, Tijmstra, van der Ark ve Sijtsma, 2017). Buna göre, OFÖ'nün madde ayırtediciliğinin iyi düzeyde olduğu belirtilebilir.

Madde ayırtediciliğine ilişkin alt-üst %27lik grup ortalama fark testleri bu gruplar arasındaki farkı en üst düzeyde ortaya çıkarabilen ve veri toplama aracının güvenilirliğine kanıt sunan bir başka analizdir (Tavşancıl, 2014; Wiersma ve Jurs, 1990). OFÖ veri seti ile yürütülen alt-üst %27lik grup farkları bağımsız *t* test sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

OFÖ'ye ait Alt %27 ve Üst %27'lik Grup Farkları Bağımsız t-test Sonuçları

Faktör	Madde no	Alt %27 Grup n= 58		Üst %27 Grup n= 58		t	p
		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss		
Öğretmen Farkındalığı	3	3.57	1.39	5.40	.76	8.07	.000
	4	2.93	1.51	5.32	.89	9.46	.000
	7	2.61	.97	5.48	.50	18.34	.000
	9	3.30	1.37	5.46	.54	10.25	.000
	11	3.02	1.26	5.42	.73	11.50	.000
	13	3.85	1.13	5.24	.52	7.76	.000
	14	2.61	.99	5.34	.69	15.76	.000
Müdür Farkındalığı	1	3.44	1.37	5.53	.61	9.70	.000
	2	3.91	1.35	5.65	.48	8.46	.000
	5	2.95	1.54	5.44	.84	9.92	.000
	6	3.65	1.54	5.79	.40	9.36	.000
	8	3.24	1.31	5.44	.61	10.62	.000
	10	3.16	1.28	5.36	.72	10.47	.000
	12	2.22	1.21	4.46	1.24	9.05	.000

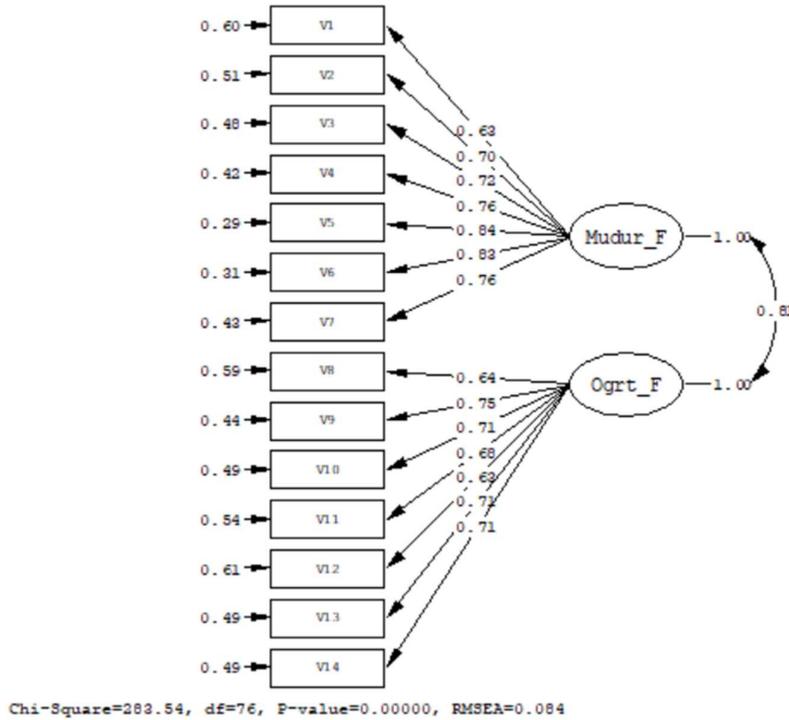
 $p < .001$ 

Tablo 7'den takip edilebileceği gibi analiz sonucunda alt-üst %27'lik grupların her bir madde için ortalama puan farkları .001 düzeyinde manidar bulunmuştur. Gruplar arası ortalama puan farklarının pozitif yönlü ve manidar sonuç üretmesi, ölçme aracının yüksek düzeyde güvenilirliğinin bir göstergesidir (McCowan ve McCowan, 1999). Buna göre, t test sonuçları da ölçekte yer alan maddelerin yüksek ayırteçlilik düzeylerini desteklemektedir. Özetle, OFÖ'nün Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yeterli psikometrik özelliklere sahip bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Mevcut araştırma kapsamında toplanan veri üzerinde OFÖ'ye ait güvenilirlik ve geçerlik değerleri tekrar incelenmiştir. OFÖ'ye ait veri seti ( $n = 1354$ ) normal dağılım sergilediğinden güvenilirlik Cronbach alfa katsayısı ile incelenmiştir

(Cronbach, 1951). OFÖ'nün tamamına ait Cronbach alfa değeri .881'dir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, Cronbach alfa katsayısının 'öğretmen farkındalığı' boyutunda .798 ve 'müdür farkındalığı' boyutunda ise .831 olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonuçları OFÖ'nün tamamına ve boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayılarının iyi düzeyde olduğunu göstermiştir (George ve Mallery, 2010; Özdamar, 1999).

OFÖ'nün geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. DFA analizini gerçekleştirmek üzere araştırma kapsamında ulaşılan veri setinden 390 katılımcıya ait veri seçkisiz atama yöntemiyle seçilmiş ve değerlendirmeye alınmıştır. DFA analizine ait sözdizimi dosyası EK-B'de yer almaktadır. OFÖ'ye ait standartlaştırılmış yol katsayıları aşağıda Şekil 6'da sunulmaktadır.



Şekil 6. OFÖ için DFA sonucu standartlaştırılmış yol katsayıları.

Gerçekleştirilen DFA ile elde edilen sonuçlar incelendiğinde, ilk değerlendirilen her bir ölçek maddesine ait *t* değerinin manidarlık düzeyi olmuştur. Parametre tahminlerinde *t* değerinin 1.96'ya aşması durumunda .05 düzeyinde, 2.56'nın üzerinde gerçekleşmesi durumunda ise .01 düzeyinde manidarlığın söz konusu olduğu belirtilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018).

OFÖ'nün her bir ölçek maddesine ait  $t$  değeri 2.56'nın üzerinde gerçekleştiği için .01 düzeyinde manidar olduğu tespit edilmiştir.

DFA sonucunda elde edilen  $p$  değeri, beklenen ve gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki uyumu göstermektedir. Buna göre, analiz sonucunda elde edilen matrisler arasındaki farkın manidar olduğu belirlenmiştir [ $\chi^2(14, N= 390) = 283.54; p < .01$ ]. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2018)  $p$  değerinin manidar olmasının arzu edilen bir durum olmadığını ancak örneklem büyüklüğüne bağlı olarak çoğu DFA sonucunda bu değer manidar olmasının normal karşılandığını ifade etmektedir. Bu kapsamda diğer uyum iyiliği indeksleri de değerlendirilmiştir.

Şekil 6'da yer alan ki-kare değerinin  $\chi^2 = 283.54$  serbestlik derecesine ( $sd = 76$ ) oranının 3.73 olduğu ve 5.0'in altında bir değer aldığı için iyi bir uyuma sahip olduğu belirlenmiştir (Schermelel-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Model uyumuna ilişkin RMSEA değeri de dikkate alınmıştır. RMSEA değeri .084 [%90 CI .074 - .094] olarak hesaplanmıştır. Browne ve Cudeck (1993) .08 ile .05 arasındaki RMSEA değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığını ifade etmektedir. SRMR (standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü) değeri ise .047 olarak hesaplanmış ve .05'ten küçük bir değer olduğu için çok iyi uyuma işaret ettiği belirlenmiştir (Hu ve Bentler, 1995).

Tanaka (1993) DFA sonuçları değerlendirilip rapor edilirken dikkate alınacak değerlerin ve eşik noktalarının sunulması gerekliliğine işaret etmiştir. Bu kapsamda, CFI (karşılaştırmalı uyum indeksi), NFI (normlaştırılmış uyum indeksi), GFI (uyum iyiliği indeksi) ve AGFI (düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi) değerlerinin sunulmasına karar verilmiştir. CFI, NFI ve GFI'nin .90 üzerinde yer alması iyi uyum, .95 üzerinde yer alması ise çok iyi uyum şeklinde değerlendirilmektedir (Brown, 2015; Hu ve Bentler, 1999). AGFI değeri ise .90'a yaklaştıkça kabul edilebilir, .90 üzerinde ise iyi uyuma kanıt olarak kabul edilmektedir (MacCallum ve Hong, 1997). Mevcut analizde, CFI = .98, NFI = .97, GFI = .91 ve AGFI = .87 olarak hesaplanmış ve değerlerin genel olarak veri ile OFÖ faktör yapısı arasında iyi düzeyde bir uyum olduğu belirlenmiştir.

**Çok amaçlı T ölçeği.** Katılımcı öğretmenlerin örgütsel güvene ilişkin görüşleri Hoy ve Tschannen-Moran (2003) tarafından geliştirilen Çok Amaçlı T Ölçeği (ÇATÖ) ile incelenmiştir. ÇATÖ, ulusal ve uluslararası birçok araştırmacı

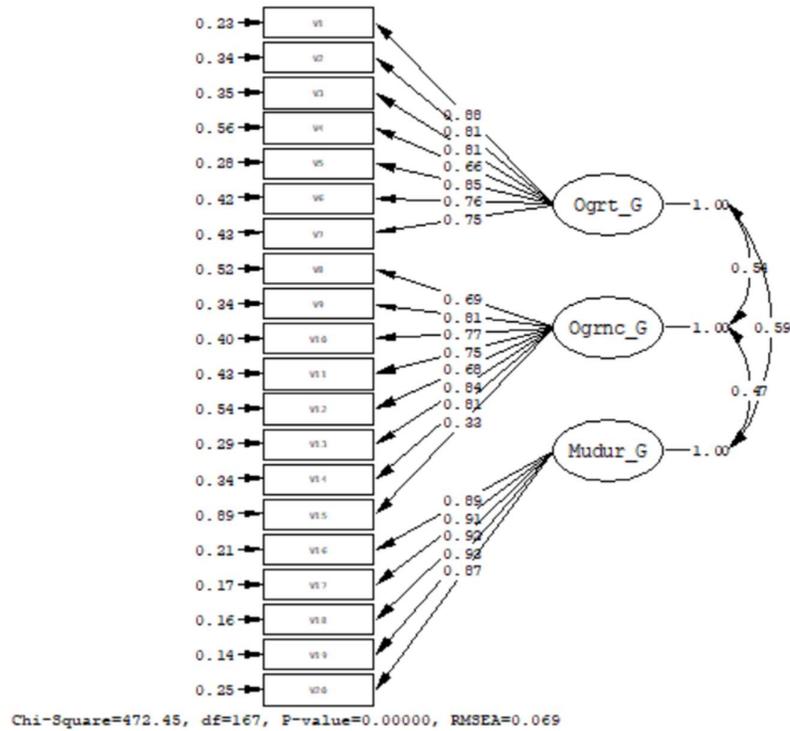
tarafından da kullanılan bir ölçme aracıdır (Hoy ve Tarter, 2004; Schwabsky, Erdogan ve Tschannen-Moran, 2020). Ölçeğin orjinal formunda üç boyutta yer alan toplam 26 Likert tipi madde bulunmaktadır. Ölçeğin müdüre güven boyutunda sekiz madde, meslektaşlara güven boyutunda sekiz madde ve öğrenci ve velilere güven boyutunda ise 10 madde bulunmaktadır. Ölçekte yer alan beş madde ters kodlanmaktadır (örn. 'Bu okuldaki öğrenciler gerçek duygu ve düşüncelerini saklar'). Müdüre güven boyutunda yer alan maddelere örnek olarak 'Bu okuldaki öğretmenler, okul müdürüne güvenirlir' verilebilir. Meslektaşlara güven boyutunda yer alan maddeler arasında 'Çalıştığım okulda öğretmenler, meslektaşlarının dürüstlüğüne inanırlar' bulunmaktadır. 'Bu okuldaki öğretmenler, velilerin söylediklerine inanabilirler' ise ölçeğin öğrenci ve velilere güven boyutunda yer alan maddelerdendir. Ölçeğin içtutarlılık katsayılarının, meslektaşına güven boyutu için .93, veli ve öğrencilere güven boyutu için .94 ve okul müdürüne güven boyutu için .98 olduğu rapor edilmiştir. Ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alfa değeri ise .96'dır.

Ölçeğin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert (2006) tarafından yürütülmüştür. Ölçeğin Türkçe formu, orjinal formunda olduğu gibi üç faktörden oluşmaktadır. Meslektaşlara güven boyutunda yedi madde, veli ve öğrencilere güven boyutunda sekiz madde ve okul müdürüne güven boyutunda ise beş madde yer almaktadır. Ölçeğin Türkçe formu 20 maddeden oluşmaktadır. Türkçe formda, ters kodlanan bir madde yer almaktadır. Birinci boyut toplam varyansın %29,8'ini, ikinci boyut % 11,76'sını ve üçüncü boyut ise toplam varyansın %7,27'sini açıklamaktadır. Faktörlerin açıkladığı toplam varyans oranı % 48,83'tür. Türkçe formun iç tutarlık katsayıları ise sırasıyla .82, .70 ve .87 olarak rapor edilmiştir. Ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach alfa değeri ise .86 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, ölçeğin Türkçe formunun katılımcı öğretmenlerin okul müdürüne, meslektaşlarına ve veli ve öğrencilere yönelik güven düzeylerini ölçmek için yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğu belirtilebilir. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarına ait örnek maddeler EK-C'de sunulmaktadır. ÇATÖ'nün İngilizce ve Türkçe formlarının kullanımına ilişkin hak sahiplerinin e-postaları EK-Ç'de yer almaktadır.

Mevcut araştırma kapsamında toplanan veri üzerinde ÇATÖ'ye ait güvenilirlik ve geçerlik değerleri tekrar incelenmiştir. ÇATÖ'ye ait veri seti ( $n =$

1354) normal dağılım sergilediğinden aracın güvenilirliği Cronbach  $\alpha$  değeri ile değerlendirilmiştir (Gravetter ve Walnau, 2000). Ölçeğin tamamına ait Cronbach alfa değeri .917'dir. ÇATÖ'nün alt boyutları incelendiğinde, Cronbach alfa katsayısının 'meslektaşlara güven' boyutunda .914, 'öğrenci ve velilere güven' boyutunda .864 ve 'müdüre güven' boyutunda ise .937 olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik analiz sonuçları, ÇATÖ'nün tamamına ve alt boyutlarına ait değerlerin çok iyi olduğunu göstermektedir (Schmitt, 1996).

ÇATÖ'nün yapı geçerliği DFA ile değerlendirilmiştir (Chou ve Bentler, 1995). DFA analizine ait sözdizimi EK-D'de yer almaktadır. DFA analizi, araştırma kapsamında ulaşılan veri setinden 390 katılımcıya ait verinin seçkisiz atama yöntemiyle seçilmesi ile elde edilen veri üzerinde gerçekleştirilmiştir (Marsh, Hau, Balla ve Grayson, 1998). ÇATÖ'ye ait birinci düzey DFA sonucu standartlaştırılmış yol katsayıları aşağıda Şekil 7'de sunulmaktadır.

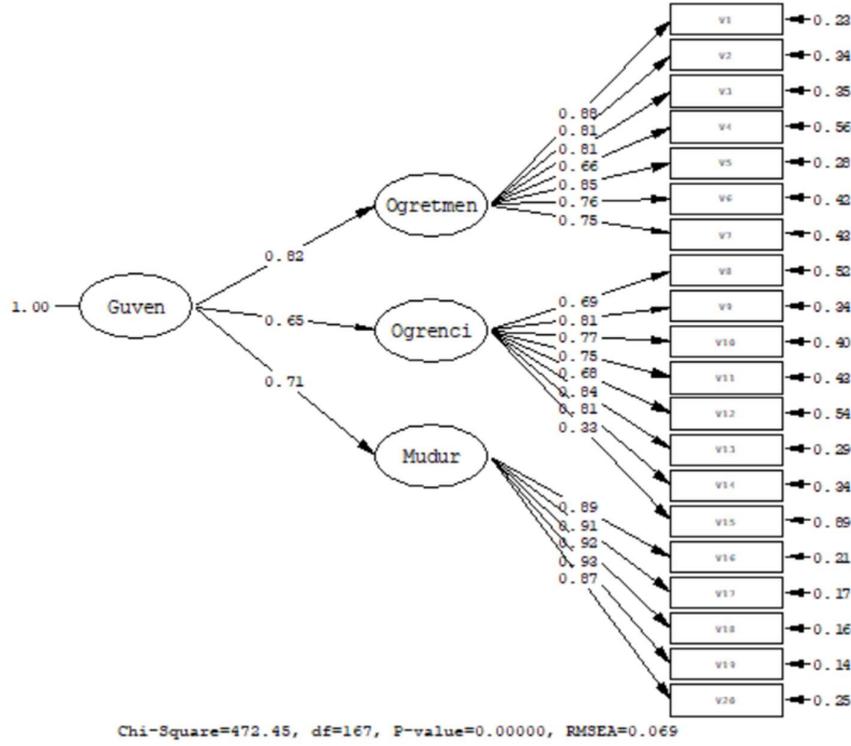


Şekil 7. ÇATÖ için birinci düzey DFA sonucu standartlaştırılmış yol katsayıları.

ÇATÖ'ye ait birinci düzey DFA sonucu standartlaştırılmış yol katsayıları Şekil 7'de sunulmuştur. ÇATÖ'nün üç faktörlü yapısı nedeniyle ÇATÖ'ye ait veri



seti ikinci düzey DFA ile tekrar incelenmiştir. ÇATÖ'ye ait ikinci düzey DFA sonucu elde edilen standartlaştırılmış yol katsayıları aşağıda Şekil 8'de sunulmaktadır.



Şekil 8. ÇATÖ için ikinci düzey DFA sonucu standartlaştırılmış yol katsayıları.

Şekil 7 ve Şekil 8'de sunulan birinci ve ikinci düzey DFA analizlerine ait çıktılar incelendiğinde, her bir ölçek maddesine ait  $t$  değerinin 2.56'nın üzerinde gerçekleştiği için .01 düzeyinde manidar olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, modellere ait  $p$  değeri manidar çıkmıştır [ $\chi^2(20, N= 390) = 472.45; p < .01$ ]. Bu kapsamda diğer uyum iyiliği indeksleri de değerlendirilmiştir. Birinci ve ikinci düzey DFA sonuçları aynı değerleri ürettiği için değerlendirmeler ikinci düzey DFA çıktıları üzerinden rapor edilmektedir.

Şekil 8'de yer alan ki-kare değerinin  $\chi^2 = 472.45$  serbestlik derecesine ( $sd = 167$ ) oranının 2.82 olduğu ve 3.0'ın altında bir değer aldığı için iyi bir uyuma sahip olduğu belirlenmiştir (Schreiber, Nora, Stage, Barlow ve King, 2006). Model uyumuna ilişkin RMSEA değeri de dikkate alınmıştır. RMSEA değeri .069 [%90 CI .061 - .076] olarak hesaplanmıştır. Steiger (2007) RMSEA değerinin  $\leq .07$  olması

gerektiğini ifade etmektedir. SRMR değeri ise .051 olarak hesaplanmış ve iyi uyuma kanıt olarak değerlendirilmiştir (Hu ve Bentler, 1995).

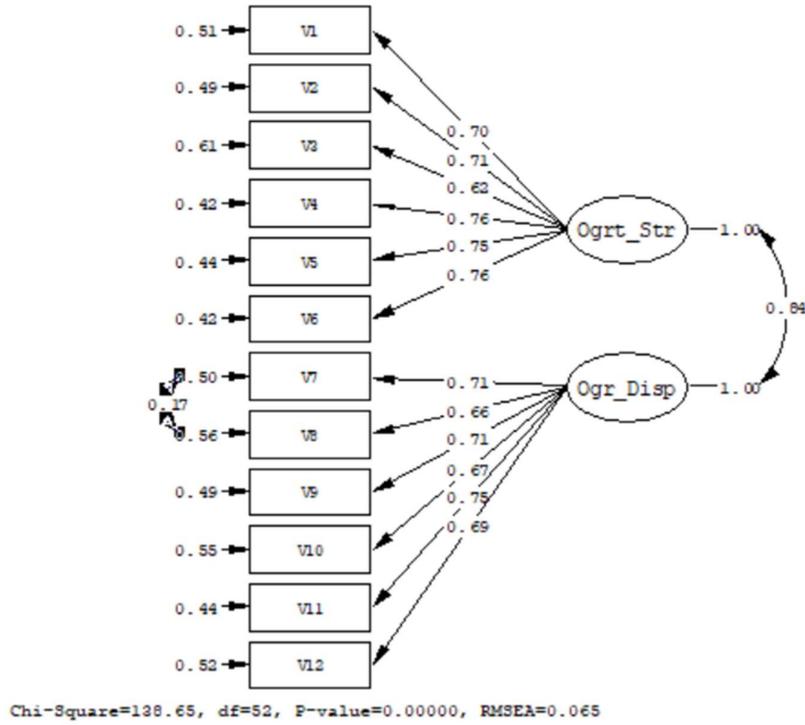
Uyum iyiliği indekslerinden CFI, NFI, GFI ve AGFI da incelenmiştir. Bu kapsamda, CFI = .98, NFI = .97, GFI = .89 ve AGFI = .86 olarak hesaplanmıştır. CFI ve NFI değerleri mükemmel uyuma işaret ederken, GFI ve AGFI değerleri kabul edilebilir düzeyde kalmıştır (Chou ve Bentler, 1995; Kelloway, 1998; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Sonuç olarak, ÇATÖ'nün yapı geçerliğinin çok iyi düzeyde gerçekleştiği belirlenmiştir.

**Kolektif öğretmen yeterliği ölçeği.** Katılımcıların görev yapmakta oldukları okuldaki kolektif öğretmen yeterliğine yönelik inanç düzeyleri Tschannen-Moran ve Barr'ın (2004) geliştirdiği Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ) ile incelenmiştir. KÖYÖ, ulusal ve uluslararası birçok araştırmacı tarafından kullanılmıştır (Demir, 2008; Lee, Zhang ve Yin, 2011; Parker, Hannah ve Topping, 2006). Ölçek, 49 ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerden toplanan veri üzerinde geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Türkçe uyarlama çalışmasının açılımlayıcı faktör analizi yapılan ilk aşaması 202 ilkokul ve ortaokul öğretmeninin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada ise yine 202 öğretmenden oluşan bir veri seti üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yürütülmüştür. Son olarak ölçeğin zamana karşı tutarlığı 35 katılımcının yer aldığı test-tekrar test çalışması yürütülerek nihai form elde edilmiştir. Ölçek, iki boyutta yer alan toplamda 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin öğretim stratejileri boyutunda yer alan maddelere örnek olarak “Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin anlamlı (yaşama dönük, işlevsel vb.) bir şekilde öğrenmelerini ne kadar sağlayabilirler?”, öğrenci disiplini boyutundaki maddelere ise “Okulunuzdaki öğretmenler, istenmeyen (öğretmene karşı gelen, zıtlaşan vb.) davranışlarda bulunan öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirler?” örnek gösterilebilir. KÖYÖ'de yer alan maddelere ilişkin örnekler EK-H'de sunulmaktadır. Ölçeğin toplamına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .97 olarak rapor edilmiştir. Öğretim stratejileri boyutunun güvenilirlik katsayısı .96 ve öğrenci disiplini boyutunun Cronbach alfa katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe formunda birinci faktör için açıklanan varyans %42,5 iken ikinci faktörde açıklanan varyans %16'dır. Ölçeğin alt faktörlerdeki özdeğerler toplamı 7.0 ve açıklanan toplam varyans %58,5'tir.

Ölçeğin Türkçe formunda ilk faktöre ait iç tutarlık değeri .86, ikinci faktöre ait iç tutarlılık değeri .85 ve ölçeğin tamamına ait Cronbach alfa değeri .88 olarak rapor edilmiştir. Ölçeğin İngilizce formunun ve Türkçe formunun kullanıma ilişkin yazar izinleri EK-F'de sunulmaktadır.

Mevcut araştırma kapsamında toplanan veri üzerinde KÖYÖ'ye ait güvenilirlik ve geçerlik değerleri tekrar sınanmıştır. KÖYÖ'ye ait veri seti ( $n = 1354$ ) normal dağılım sergilediğinden güvenilirlik Cronbach alfa katsayısı ile değerlendirilmiştir (Cronbach, 1951). Ölçeğin tamamına ait Cronbach alfa değeri .907'dir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, Cronbach alfa katsayısının 'öğretim stratejileri' boyutunda .862 ve 'öğrenci disiplini' boyutunda ise .855 olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçları KÖYÖ'nün tamamına ve alt boyutlarına ait güvenilirlik değerlerinin iyi düzeyde olduğunu göstermiştir (George ve Mallery, 2010).

KÖYÖ'nün faktör yapısı DFA ile test edilmiştir. DFA analizini gerçekleştirmek üzere araştırma kapsamında ulaşılan veri setinden 390 katılımcıya ait veri seçkisiz atama yöntemiyle seçilmiş ve değerlendirmeye alınmıştır (Mundfrom, Shaw ve Ke, 2005). DFA analizine ait sözdizimi dosyası EK-G'de yer almaktadır. KÖYÖ'ye ait DFA sonucu standartlaştırılmış yol katsayıları aşağıda Şekil 9'da sunulmaktadır.



Şekil 9. KÖYÖ için DFA sonucu standartlaştırılmış yol katsayıları.

KÖYÖ'nün yapı geçerliğini sınamak üzere gerçekleştirilen ilk DFA analizi sonuçları [ $\chi^2(12, N= 390) = 177.33; p < .01; \chi^2/df = 3.34; RMSEA = .078; \%90$  CI RMSEA = .065 - .090; SRMR = .041; NFI = .97; CFI = .98; GFI = .93; AGFI = .90] şeklinde hesaplanmıştır. Ancak, ki-kare ile serbestlik derecesi oranına ait değeri iyileştirmede yarar görülmüştür. Bu kapsamda, 'öğrenci disiplini' boyutunda yer alan 8. madde ile 7. maddenin hataları arasındaki bağlantı düzeyi dikkate alınarak modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiştir.

Modifikasyon sonucu elde edilen ve Şekil 9'da sunulan çıktılar incelendiğinde, her bir ölçek maddesine ait  $t$  değerinin 2.56'nın üzerinde gerçekleştiği ve .01 düzeyinde manidar olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, modele ait  $p$  değeri manidar çıkmıştır [ $\chi^2(12, N= 390) = 138.65; p < .01$ ]. Bu kapsamda diğer uyum iyiliği indeksleri de değerlendirilmiştir.

Şekil 9'da yer alan ki-kare değerinin  $\chi^2 = 138.65$  serbestlik derecesine ( $sd = 52$ ) oranının 2.66 olduğu ve 3.0'ın altında bir değer aldığı için mükemmel uyuma sahip olduğu belirlenmiştir (Kline, 2013; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Model uyumuna ilişkin RMSEA değeri de dikkate alınmıştır. RMSEA

değeri .065 [%90 CI .052 - .079] olarak hesaplanmıştır. Browne ve Cudeck (1993) ve MacCallum, Browne ve Sugawara (1996) RMSEA'nın .08 ile .05 arasındaki değerlerinin kabul edilebilir uyuma işaret ettiğini ifade ederken, Steiger (2007) bu değer .07 ve altında yer alması gerektiğini belirtmiştir. DFA ile SRMR değeri ise .036 olarak hesaplanmış ve .05'in altında bir değer aldığı için çok iyi uyuma kanıt olarak değerlendirilmiştir (Brown, 2015).

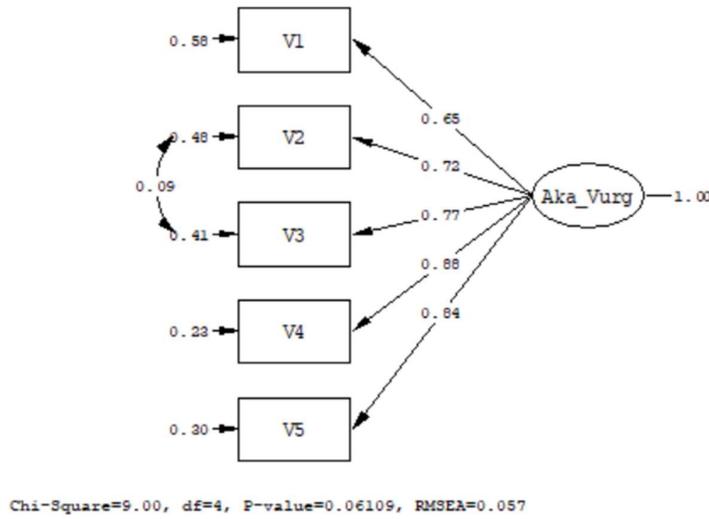
Alternatif uyum iyiliği indeksleri olarak CFI, NFI, GFI ve AGFI da değerlendirilmiştir. KÖYÖ veri setine ait DFA sonucunda CFI = .98, NFI = .97, GFI = .94 ve AGFI = .92 olarak hesaplanmıştır. CFI ve NFI indeksleri çok iyi düzeyde, GFI ve AGFI indeksleri ise iyi düzeyde uyuma işaret etmektedir (Baumgartner ve Homburg, 1996; Schumacker ve Lomax, 2004). Sonuç olarak, KÖYÖ'ye ait modelin iyi düzeyde uyum gösterdiği belirtilebilir.

**Akademik vurgu ölçeği.** Katılımcı öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okulun akademik başarıya yönelik vurgusuna ilişkin görüşleri Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) tarafından geliştirilen, sonrasında Hoy ve Tarter (1997) tarafından gözden geçirilen Örgüt Sağlığı Envanteri'nin (ÖSE) 'akademik vurgu' boyutunda yer alan maddeler ile incelenmiştir. Bu boyutta, tek faktörde toplanan 4'lü Likert tipi ifadeler bulunmaktadır. Ölçeğin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Korkmaz (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin İngilizce formunun ve Türkçe formunun kullanımına ilişkin yazarların izinleri EK-J'de sunulmaktadır. Akademik vurgu ölçeğinde (AVÖ) bir madde ters kodlanmaktadır ('Öğrenciler ödevlerini ihmal ederler'). Ölçekte yer alan maddelere örnek olarak 'Öğrenciler daha yüksek not almak için daha çok çalışmaya isteklidirler' ve 'Öğrenciler, yüksek not alan arkadaşlarının başarısını takdir eder' verilebilir. Akademik vurgu ölçeğinin iç tutarlık katsayısı .87 olarak rapor edilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, okulun öğrencilerden yüksek başarı beklediği, öğrencilerin işbirliği yaparak öğrendiği ve birbirlerinin başarılarını takdir edip saygı gösterdiği bir okul ortamına işaret etmektedir. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarında yer alan maddelere örnekler EK-L'de sunulmaktadır.

Mevcut araştırma kapsamında toplanan veri üzerinde AVÖ'ye ait güvenilirlik ve geçerlik değerleri test edilmiştir. AVÖ'ye ait veri seti ( $n = 1354$ ) normal dağılım varsayımını karşıladığından güvenilirlik Cronbach alfa katsayısı ile değerlendirilmiştir (Cronbach, 1951). Ölçeğin tamamına ait Cronbach alfa değeri

.872 olarak hesaplanmıştır. Buna göre AVÖ'nün öğretmen görüşlerine göre okulların yüksek akademik başarı beklentisini ölçmek üzere yeterli düzeyde güvenilir bir veri toplama aracı olduğu belirlenmiştir (George ve Mallery, 2010).

AVÖ'nün yapı geçerliği DFA ile değerlendirilmiştir. DFA analizi, araştırma kapsamında ulaşılan veri setinden 390 katılımcıya ait verinin seçkisiz atama yöntemiyle seçilmesi ile elde edilen veri üzerinde gerçekleştirilmiştir. DFA analizi için hazırlanan sözdizimi dosyası EK-K'de yer almaktadır. AVÖ'ye ait DFA sonucu standartlaştırılmış yol katsayıları aşağıda Şekil 10'da sunulmaktadır.



Şekil 10. AVÖ için DFA sonucu standartlaştırılmış yol katsayıları.

AVÖ'nün yapı geçerliğini sınamak üzere gerçekleştirilen ilk DFA analizi sonuçları [ $\chi^2(5, N=390) = 21.04$ ;  $p > .05$ ;  $\chi^2/df = 4.20$ ; RMSEA = .091; %90 CI RMSEA = .053 - .130; SRMR = .025; NFI = .99; CFI = .99; GFI = .98; AGFI = .94] şeklinde hesaplanmıştır. Ancak, ki-kare ile serbestlik derecesi oranı ve RMSEA değerlerinin iyileştirilmesinde yarar görülmüştür. Bu kapsamda, 3. madde ile 2. maddenin hataları arasındaki bağlantı düzeyi dikkate alınarak modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiştir. Modifikasyon sonucu elde edilen ve Şekil 10'da sunulan çıktılar incelendiğinde, her bir ölçek maddesine ait  $t$  değerinin 2.56'nın üzerinde gerçekleştiği ve .01 düzeyinde manidar olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, modele ait  $p$  değerinin manidar olmadığı görülmüştür [ $\chi^2(5, N=390) = 9.00$ ;  $p > .05$ ].

Şekil 10'da yer alan ki-kare değerinin  $\chi^2 = 9.00$  serbestlik derecesine ( $sd = 4$ ) oranının 2.25 olduğu ve 3.0'ın altında bir değer aldığı için iyi bir uyuma sahip olduğu belirlenmiştir (Schreiber, Nora, Stage, Barlow ve King, 2006). Model uyumuna ilişkin RMSEA değeri de incelenmiştir. RMSEA değeri .057 [%90 CI .00 - .11] olarak hesaplanmıştır. Browne ve Cudeck (1993) .05 ile .08 arasındaki RMSEA değerlerinin kabul edilebilir olduğunu rapor etmiştir. Bununla birlikte, SRMR değeri ise .017 olarak hesaplanmış ve çok iyi uyuma kanıt olarak değerlendirilmiştir (Hu ve Bentler, 1995).

Alternatif uyum iyiliği indeksleri olarak CFI, NFI, GFI ve AGFI dikkate alınmıştır. AVÖ veri setine ait DFA sonucunda CFI = 1.00, NFI = .99, GFI = .99 ve AGFI = .97 olarak hesaplanmıştır. CFI ve NFI indeksleri mükemmel düzeyde, GFI ve AGFI indeksleri ise çok iyi düzeyde uyuma kanıt olarak değerlendirilmiştir (Kelloway, 1998; Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar, 2006). Sonuç olarak, AVÖ'ye ait modelin mükemmel yakın düzeyde uyum gösterdiği ifade edilebilir.

**Yarı yapılandırılmış görüşme formu.** Araştırmanın nicel verisinin elde edilmesinin ardından 'Okul Farkındalığı Ölçeği'nin müdür farkındalığı boyutunda yer alan maddelerden öğretmen görüşlerine göre en yüksek ve en düşük ortalama puana sahip okul müdürleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel veri, yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme, nitel araştırmacıların sıklıkla başvurduğu veri toplama araçlarından (DiCicco-Bloom ve Crabtree, 2006). Soruların hazırlanmasında Weick ve Sutcliff (2001) tarafından yapılandırılan ve Hoy (2003) ile Hoy, Gage ve Tarter (2004) tarafından eğitim ortamlarına uyarlanan okul farkındalığına ilişkin beş bileşenin her birini kapsayacak şekilde görüşme soruları geliştirilmiştir. Sonrasında, hazırlanan sorular eğitim yönetimi alanından bir öğretim üyesi ile gözden geçirilerek kısmi değişiklikler yapılmıştır. Okul müdürlerine yönelik hazırlanan görüşme soruları, okul geliştirme ve benzer konularda araştırmaları bulunan ve/ya nitel araştırma konusunda deneyimli uluslararası ve ulusal alan uzmanlarına kapsam geçerliği incelemesi için sunulmuştur (bkz. EK-M). Uzman görüşleri her bir soru için ayrı olarak değerlendirilmiş ve görüşler doğrultusunda bazı düzeltmeler yapılmıştır. Revize edilen yarı-yapılandırılmış görüşme soruları araştırmanın katılımcıları arasında yer almayan bir ortaokul müdürü tarafından anlaşılabilirlik, açıklık ve okul yaşantısına uygunluk açısından incelenmiştir. Sonrasında, yine araştırmanın

katılımcıları arasında yer almayan bir ortaokul müdür yardımcısı ile bir pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Böylelikle, görüşme soruları ana uygulamaya kadar birçok kez gözden geçirilmiş ve araştırmaya esas teşkil edecek görüşme sorularının optimum düzeye getirilmesi amaçlanmıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın nicel bölümünde kullanılacak olan veri toplama araçlarının belirlenmesinin ardından OFÖ, ÇATÖ, KÖYÖ ve AVÖ'yü geliştiren ve uyarlayan hak sahibi yazarlardan e-posta aracılığıyla ölçek kullanım izinleri alınmıştır (bkz. EK-A, EK-Ç, EK-F, EK-J). Sonrasında veri toplama aşamasına geçebilmek için ihtiyaç duyulan 'Etik Komisyon Onay Bildirimi Belgesi' (bkz. EK-N), Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu'nun 13 Nisan 2018 tarihli 433-1664 sayılı toplantısında alınan kararla edinilmiştir. Bununla birlikte, örneklem kapsamında belirlenen merkez dokuz ilçeye bağlı genel ortaokullarda teze ait ölçek formlarının uygulanması ve okul yöneticileri ile nitel görüşme yapılmasına ilişkin araştırma izin başvurusu Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 9 Mayıs 2018 tarihli ve 9151502 sayılı yazısı ile uygun bulunmuştur (bkz. EK-O).

Araştırma kapsamında öğretmenlerden veri elde etmek için hazırlanan formda dört ölçeğe ait maddelerin bulunduğu A4 büyüklüğündeki kopyalar hazırlanmıştır. Uygulama yapılması planlanan her bir okulda görev yapmakta olan öğretmen sayısı adedince ölçek formları okul dosyalarına yerleştirilmiş ve her bir okuldan en az 10 öğretmenin araştırmaya katılımı hedeflenmiştir.

Ziyaret edilecek okullara öncelikle telefon yoluyla ulaşıp ziyaret kabulü için en az bir okul yöneticisinin izni alınmıştır. Aynı şekilde, uygulama yapmak üzere okul ziyaret edildiğinde ilk olarak okul yöneticilerine hem araştırma hakkında bilgi verilmiş hem de Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon izni ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden edinilen araştırma izin yazıları sunulmuştur.

Araştırmaya katılım gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ile de araştırmaya ilişkin izin belgeleri paylaşılmıştır. Katılımcıların doldurduğu formlar toplanıp ilgili okulun dosyasına yerleştirilmiştir. Okullara ait formların karışmaması için her okula ilişkin dört haneli bir kod belirlenmiş ve bu planlama doğrultusunda okul dosyaları kodlanmıştır. Bununla birlikte, araştırmanın Düzey-2 değişkenlerinden okul büyüklüğü, okulun öğretim şekli ve derslik başına düşen



öğrenci sayılarına ilişkin detaylar okul yöneticilerinden ya da okulda görev yapmakta olan öğretmenlerden öğrenilerek not alınmıştır.

Araştırmanın nitel bölümü için nicel bölümde toplanan veri analiz edilmiş ve araştırma kapsamında uygulama yapılan okullarda görev yapmakta olan öğretmen görüşlerine göre 'müdür farkındalığı' en yüksek bulunan ve en düşük bulunan okul yöneticileri belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda okul yöneticilerine ulaşılmış ve görüşme talep edilmiştir. En yüksek puanı alan okul yöneticilerinden ikisinin ve en düşük puanı alan okul yöneticilerinden üçünün görüşmeyi kabul etmemesi, randevu talep edilen süre zarfının çok sonrasında (örn. yaklaşık 3-4 ay sonrası) randevu vermesi ve/ya görev yeri değişikliği nedeniyle görüşmeler gerçekleştirilememiştir. Bu durumlarda, en yüksek puanlanan bir sonraki okul müdürü ya da en düşük puanlanan bir önceki okul müdürü ile irtibata geçilip görüşme gerçekleştirilmiştir. Her bir gruptan toplamda altı katılımcı olacak şekilde puan sıralamaları dikkate alınarak görüşmeler tamamlanmıştır.

Veri toplama sürecinin daha az hata ile ve daha efektif bir şekilde tamamlanabilmesi için bazı önlemlere başvurulmuştur. Şöyle ki, davranış ve eğitim bilimleri alanlarındaki araştırmalarda ortak yöntem yanlılığının (common method bias) potansiyel bir sorun olduğu çoğu araştırmacı tarafından kabul edilmektedir (Bagozzi ve Yi, 1990; Cooper, Eva, Fazlelahi, Newman, Lee ve Obschonka, 2020; Kline, Sulsky ve Rever-Moriyama, 2000). Ortak yöntem yanlılığı, araştırma verisinin tek bir kaynaktan sağlanması ve ölçme hatasının temel kaynağı olması nedeniyle araştırmalarda problem teşkil etmektedir (Antonakis, Bendahan, Jacquart ve Lalive, 2010; Donaldson ve Grant-Vallone, 2002; Podsakoff, MacKenzie, Lee ve Podsakoff, 2003; Spector, 2006). Ölçme hatası, incelenen psikolojik yapılar arasındaki ilişkilerden çıkarılan sonuçların geçerliğini sistematik olarak tehdit eden bir unsurdur (Lindell ve Whitney, 2001). Bagozzi ve Yin (1991), sistematik ölçme hatasının ana nedeninin yöntem varyansı olduğunu ifade etmektedir. Yöntem varyansı ise incelenen psikolojik yapıdan ziyade kullanılan ölçme yönteminden kaynaklanan varyans olarak ifade edilmektedir (Fiske, 1982, akt. Podsakoff vd., 2003). Bu tanımdaki *yöntem* terimi genel olarak ölçek türünü, ölçeğin yanıtlanma şeklini (örn. çevrimiçi form ya da kağıt-kalem formatı) ve ölçekteki maddelerin özelliklerini (örn. ters kodlanan madde, Likert tipi madde, iki kategorili madde gibi) içermektedir. Bu açıdan incelendiğinde, araştırma

kapsamında tercih edilen *yöntem* esasen karşılaşılabilecek yanlılık sorunlarının türünde belirleyici olabilmektedir (Podsakoff, MacKenzie, Paine ve Bachrach, 2000).

Katılımcıların gerçek duygu ve düşünceleri yerine belli bir eğilim doğrultusunda veri toplama araçlarını yanıtladıklarını genel olarak yanıtlama yanlılığı (response bias) olarak ifade edilmektedir (Salant ve Dillman, 1994). Yanıtlama yanlılığı sorunlarının en önemlileri arasında halo etkisi, sosyal istenirlik etkisi, hoşgörü (abartma) hatası ve uysallık hatası bulunmaktadır (Hinz, Michalski, Schwarz ve Herzberg, 2007; Schmitt, Nason, Whitney ve Pulakos, 1995). Öz-değerlendirmenin yapıldığı çalışmalarda en çok karşılaşılan yanıtlama yanlılığı sorunları ise sosyal istenirlik etkisi ve hoşgörü (abartma) hatasıdır (Podsakoff, MacKenzie, Lee ve Podsakoff, 2003).

Mevcut araştırmada olası yanıtlama yanlılığı sorununu engellemek amacıyla alınan önlemlerden ilki geçerliği ve güvenilirliği birçok araştırma kapsamında sınanmış ve kanıtlanmış ölçme araçlarının kullanılması olmuştur. Bununla birlikte Podsakoff ve Organ (1986), Salancik ve Pfeffer'ın (1977) veri toplamak üzere hazırlanan formda bağımsız değişkenlere ait ölçeklerin bağımlı değişkenlere ait ölçeklerden önce gelmesinin yanlılığı azaltmaya dair bir strateji olarak kullanılabileceğini aktarmaktadır. Bu kapsamda, nicel veri toplamak üzere hazırlanan formlar Salancik ve Pfeffer'ın (1977) önerisi doğrultusunda tasarlanmıştır. Ayrıca, araştırmanın nicel evresinde veri toplama sürecinde uygulama yapılan okullarda öğretmenlere öncelikle çalışmanın amacı kısaca anlatılmış, yanıtlarının araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacağı, yanıtlarının hiçbir şekilde kimlikleri ile eşleştirilmeyeceği, ölçek maddelerinin doğru ya da yanlış cevabının bulunmadığı, verinin yalnızca tez araştırması kapsamında kullanılacağı bilgisi paylaşılmış ve gönüllü olarak katılımları sağlanmıştır. Bilgilendirmenin sonrasında uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Formların anonim olarak değerlendirileceğine ilişkin katılımcıların bilgilendirilmesinin ve yanıtladıkları formları herhangi bir kodlama ya da işaretleme yapmadan ilgili okula ait dosyaya eklenmesinin olası sosyal istenirlik ve abartma hatalarını minimum düzeye indirmesi amaçlanmıştır (Lindell ve Whitney, 2001).

Araştırmanın nitel evresinin veri toplama süreci ve öncesinin planlaması daha çok iç geçerlik ile ilintili olduğu için metnin bu bölümünde iç geçerliği

arttırmak amacıyla uygulanan tekniklere ve alınan önlemlere değinilmektedir. Bazı nitel araştırmacılar, iç geçerlik (internal validity) kavramını nicel çalışmalardaki karşılığı ile kullanmanın içeriği yeterince yansıtmayacağını ileri surerek nitel araştırmalarda inandırıcılık (Lincoln ve Guba, 1985) ve yetkinlik (Emden ve Sandelowski, 1999) gibi ifadelerin kullanılmasını önermişlerdir. Ancak, iç geçerlik için önerilen ifadelerin karışıklığa ve belirsizliğe yol açtığı belirtildiği için (Kahn, 1993) bu araştırmada daha yalın ve bilinen bir kullanım olan 'i geçerlik' ifadesi tercih edilmiştir.

İ geçerlik, gerçekleştirilen çalışma kapsamında elde edilen bulguların gerçeklik ile ne derece tutarlı olduğu; başka bir ifadeyle, katılımcıların bakış açılarını, insan davranışının/duygularının ya da incelenen fenomenin karmaşıklığını ne derece doğru yansıttığı ile ilintilidir (Merriam ve Tisdell, 2015). İ geçerliğin sağlanması ve/ya arttırılmasına yönelik bir takım stratejiler ve teknikler mevcuttur (Creswell, 2007; Creswell ve Miller, 2000; Lub, 2015; Morse, Barrett, Mayan, Olson ve Spiers, 2002; Shenton, 2004). Mevcut araştırma kapsamında da bazı tekniklerden yararlanılmıştır. Öncelikle Shenton'ın (2004) önerdiği şekilde çalışma konusunu incelemek üzere kabul görmüş bir araştırma deseni olarak 'durum çalışması' gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel aşamasında iç geçerliği güçlendirmek için çeşitleme yöntemine (triangulation) başvurulmuştur. Yöntem temelinde çeşitleme gerçekleştirilmiş ve yarı-yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış gözlem ve doküman inceleme gibi üç farklı yöntemden yararlanılarak geçerlik desteklenmiştir (Creswell, 2009; Miles, Huberman ve Saldaña, 2014). Uygulama yapılan kurum ile veri toplama aşamasından önce başlayan uzun süreli temas tekniği de uygulanmıştır (Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993). Araştırmanın nicel olan ilk bölümünde okullar ziyaret edilmiş, okul yöneticileri ve öğretmenler ile temas kurulmuş, ardından nitel aşamada okullar tekrar ziyaret edilmiştir. Bununla birlikte, çeşitleme tekniğinin bir türü olan veri toplanan mekan çeşitliliği (site triangulation) kapsamında en yüksek ve en düşük puanlanan okulların yöneticileri ile görüşme yapılmıştır, böylelikle aynı özelliklere sahip kurumlardan veri toplamaktan kaynaklanabilecek yanlılık azaltılmaya çalışılmıştır (Glesne ve Peshkin, 1992). Araştırmada uygulanan bir diğer strateji ise katılımcıların dürüstlüğünü ve samimiyetini desteklemeye yardımcı taktiklerin kullanımı olmuştur. Bu kapsamda, araştırmaya katılımı gönüllülük esas alınmış,

görüşme seansının başladığı andan itibaren katılımcılar samimi ve gerçek duygu, düşünce ve gözlemlerini aktarmaları yönünde teşvik edilmiş ve diledikleri zaman çalışmadan ayrılacakları konusunda bilgilendirilmişlerdir (Shenton, 2004). Araştırmanın iç geçerliğini desteklemek amacıyla faydalanılan bir başka yöntem ise meslektaş değerlendirmesine (peer scrutiny) başvurmak olmuştur (Creswell, 2007; Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993). Tez İzleme Komitesi üyelerinin ve tez danışmanının görüşlerine başvurulmuş ve değerlendirmeleri dikkate alınmıştır. Son olarak ise araştırma konusu ile ilgili alanyazında yer alan çalışmaların bulgularıyla mevcut araştırma bulgularının karşılaştırılıp incelenmesi ve ilişkilendirilmesi (examination of previous research findings) stratejisi uygulanmıştır (Shenton, 2004).

Alanyazında iç geçerliği etkilediği belirtilen bazı tehditlere karşı önlemler de alınmıştır. Görüşmeler okul müdürlerinin görevli oldukları okullarda ve kendilerine ait ofislerde gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda her bir görüşme benzer özelliklere ve koşullara sahip mekanlarda yapılarak mekana ilişkin tehditin (location threat) etkisi azaltılmaya çalışılmıştır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bununla birlikte, görüşmeler esnasında katılımcı ile araştırmacı dışında kimsenin bulunmamasına özen gösterilmiş, böylelikle katılımcıların her birinin gerçek duygu ve düşüncelerini paylaşarak etkileşimin (interaction threat) olumlu ya da olumsuz olarak neden olabileceği olası etkisinden kaçınılmaya dikkat edilmiştir. Son olarak, veri analizinde olası bir yanlılığa yol açmamak adına veri kısa ve sık aralıklarla incelenmiş, analiz sürecinde uzun süreli çalışma nedeniyle ortaya çıkabilecek yorgunluğun (instrument decay) analiz sonuçlarını etkilememesine önem verilmiştir.

Nitel araştırma tasarımlarında çoğunlukla genellenebilirlikten kaçınılmaktadır çünkü nitel araştırma bulguları küçük bir gruptan edinilmiştir ve sınırlı bir bağlamı temsil etmektedir. Bu nedenle, nitel araştırma yaklaşımında genellenebilirlik yerine aktarılabirlik (transferability) kavramının kullanımı önerilmiştir. Ancak mevcut araştırmada aktarılabirlik kavramı yerine dış geçerlik (external validity) ifadesi tercih edilmiştir.

Dış geçerlik, daha önce gerçekleştirilen bir çalışmanın bulgularının başka durumlarda ya da bağlamlarda ne derece uyarlanabildiğiyle ilintilidir (Merriam, 1998). Bu uyarlanabilirlik ise araştırmacının okuyucuyla araştırma hakkında ne

kadar bilgi paylaştığıyla ilişkilidir. Shenton (2004) bu kapsamda bazı hususlara dikkat edilebileceğini belirtmektedir. İlk olarak veri toplanan örgüt ya da mekan sayısı ve yer bilgisinin paylaşılmasından bahsetmektedir. Mevcut araştırma kapsamında nitel verinin toplandığı okul sayısı ve okulların bulunduğu ilçe bilgisi 'araştırmanın evreni ve örnekleme' başlığı altında sunulmuştur. Shenton (2004) nitel verinin edinildiği bireylerle ilgili sınırlılıkların detaylarına değinilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu kapsamda, araştırmada görüşme yapılan okul müdürlerinin araştırmanın ilk evresinde toplanan nicel verinin analizi sonucunda belirlendiğine değinilmiş ve araştırmanın amacı kapsamında okul farkındalığı ortalama puanı en yüksek ve en düşük hesaplanan okul müdürleri ile görüşmeler gerçekleştirildiği okuyucuya aktarılmıştır. Son olarak ise dış geçerliğin sağlanması adına nitel veri toplama yönteminin detaylarının paylaşılması önerilmiştir. Bu doğrultuda, mevcut araştırmada nitel verinin yarı-yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla toplandığı, bu soruların ise genel olarak Hoy (2003) ve Hoy, Gage ve Tarter (2004) tarafından eğitim ortamlarına uyarlanan okul farkındalığına ilişkin bileşenleri kapsayacak şekilde hazırlandığı belirtilmiştir. Sonuç olarak, araştırmanın dış geçerliliğinin optimum düzeyde sağlanması amaçlanmıştır.

### **Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi**

Araştırmanın ilk evresinde nicel, ikinci evresinde ise nitel veri toplanmıştır. Bu başlık altında öncelikle nicel verinin işlenmesi ve çözümlemesine ilişkin detaylar paylaşılmıştır. Ardından araştırmanın ikinci ve son evresinde elde edilen nitel verinin çözümleme süreci raporlanmıştır.

### **Nicel Verinin İşlenmesi ve Çözümlemesi**

Nicel verinin elde edilmesinde yararlanılan formlar, araştırmacı tarafından kontrol edilerek analize uygun olmayan 23 form değerlendirme dışı bırakılmıştır. Uygun bir şekilde doldurulduğu belirlenen 1401 form SPSS 23 [IBM Corp. 2015] aracılığıyla bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Oluşturulan ilk sav. uzantılı dosya üzerinde minimum ve maksimum değerler, ortalama değerler, ranjlar ve standart sapma değerleri gözden geçirilmiştir. Bu aşamada herhangi bir ekstrem değere rastlanılmadığı için verilerin dosyaya hatasız işlendiğine karar verilmiştir.

**Ters kodlanan maddeler.** Bir sonraki aşamada ters kodlanması gereken ölçek maddeleri ile ilgili işlemler gerçekleştirilmiştir. Bu noktada OFÖ'de bulunan madde #1, #4, #5, #7, #8, #11 ve #14 ters kodlanmıştır. Aynı veri dosyası üzerinde ÇATÖ'deki madde #15'in ters kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Son olarak, AVÖ'de yer alan madde #1 de ters kodlanarak veri setinde ters kodlama işlemi tamamlanmıştır.

**Kayıp veri analizi.** Kayıp veri, insan deneklerin olduğu araştırmalarda sıklıkla karşılaşılan önemli bir durumdur (McCoach, 2010). Veri kaybı, çalışmanın içeriğine, veri toplama yöntemine, katılımcıların özelliklerine vb. göre çeşitli düzeylerde gerçekleşebilmektedir (Rässler, Rubin ve Schenker, 2008). Kayıp veri ile başa çıkmak, başka bir deyişle tam veriye ulaşmak amacıyla temelde iki yöntem bulunmaktadır. İlk yöntemde eksik olan hücrenin bulunduğu gözlem tamamen veri setinden çıkarılır (listwise deletion) (de Leeuw ve Meijer, 2007). Diğer yöntemde ise eksik veri bulunan hücrelere veri setinin geri kalanı göz önünde bulundurularak benzer ya da yaklaşık değer ataması gerçekleştirilir (data imputation). İki yöntemde de amaç tam veri üzerinden en az hata ile kestirimlerin üretilmesidir.

Araştırmanın veri setinde tespit edilen kayıp verinin nasıl ele alınacağına karar vermek amacıyla öncelikle kayıp verinin data setindeki ölçeği tespit edilmiştir. Kayıp verinin, her bir ölçek maddesi içerisindeki yüzdesi aşağıda Tablo 8'de sunulmaktadır.

*Tablo 8*  
*Kayıp Veri Dağılımı*

Ölçek Maddesi	Kayıp Veri (%)
OFÖ Madde #2	0.1
OFÖ Madde #3	0.4
OFÖ Madde #4	0.2
OFÖ Madde #6	0.1
OFÖ Madde #7	0.1
OFÖ Madde #8	0.1
OFÖ Madde #11	0.1

ÇATÖ Madde #3	0.1
ÇATÖ Madde #7	0.1
ÇATÖ Madde #8	0.1
ÇATÖ Madde #10	0.1
ÇATÖ Madde #11	0.1
ÇATÖ Madde #12	0.1
ÇATÖ Madde #19	0.1
KÖYÖ Madde #1	0.1
KÖYÖ Madde #4	0.1
AVÖ Madde #2	0.1

Tablo 8'den izlenebileceği gibi kayıp veri bulunan maddelerdeki yüzde 0.1 ile 0.4 arasında değişmektedir. Veri setinin tamamındaki veri kaybı dikkate alındığında Tabachnick ve Fidell (2012) %5 ve altındaki kayıp verinin istatistiksel analiz için sorun oluşturmayacağını belirtmektedir. Buna göre, veri setindeki kayıp veri büyüklüğünün sorun oluşturmadığına karar verilmiştir. Ancak, kayıp verinin miktarındansa örüntüsü çok daha önemlidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018; de Leeuw ve Meijer, 2007; Longford, 2007). Veri setindeki kayıp verinin dikkate alınıp alınmayacağına karar verebilmek adına Little'in MCAR (Missing Completely at Random – Tamamen Rassal Kayıp) testi uygulanmıştır. Test, ölçeklerin tamamına ve boyutlarına ayrı ayrı uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

*Tablo 9*

*Little'in MCAR Testi Analiz Sonuçları*

Ölçek ve Boyutlar	<i>p</i>
Okul Farkındalığı Ölçeği	.289
Öğretmen Farkındalığı	.076
Müdür Farkındalığı	.190
Çok Amaçlı T Ölçeği	.329
Meslektaşlara Güven	.521

---

Veli ve Öğrenciye Güven	.127
Müdüre Güven	.375
Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği	.110
Öğretim Stratejileri	.310
Öğrenci Disiplini*	-
Akademik Vurgu Ölçeği	.624

---

\*Bu boyutta yer alan maddelerde kayıp veri bulunmamaktadır.

Tablo 9'dan izlenebileceği gibi Little'in MCAR testi sonuçları hem ölçüklerin bütünü için hem de boyutları için istatistiksel olarak manidar olmayan sonuçlar üretmiştir. Analiz sonuçlarına dayalı olarak veri setinde yer alan kayıp verinin tamamen rassal dağıldığı (van Buuren, 2011) ve verinin ileri analizlerinde kaybın bir yanlılığa yol açmayacağı belirtilebilir. Ancak, çokdüzeyli araştırma verisinin analizinde kullanılacak olan HLM yazılımı birinci düzey veride yer alan kayıp veriler için iki ana seçenek sunarken (MDM dosyasının oluşturulması esnasında ya da analiz esnasında sıraya göre kayıp veri silme) ikinci düzey veride eksiksiz veri setine ihtiyaç duyar (Raudenbush, Bryk, Cheong, Congdon ve du Toit, 2011). İkinci düzey veride kayıp veri bulunması durumunda MDM dosyasının oluşturulması esnasında yazılım sıraya göre silme işlemini otomatik olarak gerçekleştirir ve hem ikinci düzey verideki birimler hem de bu birimlere bağlı birinci düzey birimler dosyadan tamamen silinerek yazılım kendisine tam veri seti oluşturur (örn. Okul Farkındalığı Ölçeği'nde yalnızca bir katılımcının bir ölçek maddesini boş bırakması durumunda, yazılım bu öğretmenin bulunduğu okula ait verinin tamamını analiz dışı bırakmaktadır). Gelman ve Hill (2007) böyle durumlarda kayıp veri bulunan gözlemlere değer atamanın uygun olacağını belirtmektedir. Bu nedenle, kayıp veri miktarının ve deseninin analiz açısından bir sorun teşkil etmeyeceğinin belirlenmesinin ardından kayıp verinin bulunduğu hücrelere ortalama atama yöntemi (mean imputation) ile değer ataması gerçekleştirilmiştir (Khan, Khan ve Singh, 2018). Sonuç olarak, araştırmanın ikinci düzeyinde yer alan 69 birim (okul) analize dahil edilmiştir.

**Tek yönlü uç değerler.** Veri setindeki dağılımın uçlarında yer alan gözlemler 'uç değer' olarak adlandırılır. Uç değerler, analiz sonuçlarını etkileyebilir



ve özellikle de sapma değerini arttırıp azaltabilir. Bu nedenle, veri seti hazırlanırken uç değerlerin kontrol edilmesi önemlidir (Mertler ve Vannatta, 2002). Tek yönlü uç değerler, gözlemin yalnızca bir değişkene ilişkin aşırı uç (\*) ya da uç (°) puana sahip olması anlamına gelir. Tek yönlü uç değerler, veri setinde yer alan tüm puanların standartlaştırılması ile tespit edilebilmektedir. Bu amaçla, araştırma verisinin dağılımında yer alan tüm puanlar z puanına dönüştürülerek standardize edilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2012),  $\pm 3.29$  aralığının dışında bulunan standartlaştırılmış puanların tek yönlü uç değer olarak değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Ancak, geniş örneklerde  $\pm 3.29$  standart sapma uzaklığı dışında kalan birçok gözlem olabileceği için z puan aralığının  $\pm 4.00$  olarak genişletilmesi mümkündür (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998). Mevcut araştırmada uç değerlerin tespitinde  $\pm 3.29$  eşik değeri benimsenmiştir. Veri setinde tespit edilen tek yönlü uç değerlere ilişkin dağılım aşağıda Tablo 11’de sunulmaktadır.

*Tablo 10*

*Tek Yönlü Uç Değer Dağılımı*

Ölçek Maddesi	z puanı	f
ÇATÖ Madde #4	-3.519	4
KÖYÖ Madde #1	-3.470	6
KÖYÖ Madde #2	-3.520	5
KÖYÖ Madde #3	-3.674	1
KÖYÖ Madde #4	-3.559	2
KÖYÖ Madde #5	-3.790	1
KÖYÖ Madde #6	-3.683	2
KÖYÖ Madde #12	-3.763	3
TOPLAM		24

Tablo 10’dan izlenebileceği gibi toplamda 24 tek yönlü uç değer saptanmıştır. Veri seti incelendiğinde bu değerlerin 21 gözleme dağıldığı belirlenmiştir. Bu noktada, veri setinden 21 gözlem silinmiş, 1401 gözlemlik veri seti 1380’e düşmüştür. Bu işlemin ardından veri seti her bir değişken bazında da incelenmiştir. Bu kapsamda ortaya çıkan tek yönlü uç değerler aşağıda Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11

*Tek Yönlü Uç Değerlerin Değişken Bazında Dağılımı*

Değişken	z puanı	f
OFÖ	-4.143	1
OFÖ	-3.514	1
OFÖ	-3.334	1
ÇATÖ	-3.469	2
TOPLAM		5

Tablo 11'den izlenebileceği gibi değişken bazında incelendiğinde toplamda beş tek yönlü uç değer saptanmıştır. Veri seti incelendiğinde bu değerlerin üç gözleme dağıldığı belirlenmiştir. Bu noktada, veri setinden üç gözlem silinmiş, veri setinde 1380 olan gözlem sayısı 1377'e inmiştir.

Tek yönlü uç değerlerin tespit edilmesinde kullanılan bir diğer yöntem ise kutu grafiklerinin (box plot) incelenmesidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Bu kapsamda her bir değişkene ait kutu grafiği incelenmiştir. OFÖ'ye ait kutu grafiği incelendiğinde #625, #648, #677, #684, #1078 ve #1083 numaralı gözlemlerin; ÇATÖ'ye ait kutu grafiği incelendiğinde #243, #548, #665 ve #764 numaralı gözlemlerin ve KÖYÖ'ye ait kutu grafiği incelendiğinde #40, #982 ve #1377 numaralı gözlemlerin tek yönlü uç değerler olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, veri setinden 13 gözlem daha silinmiş, veri setindeki gözlem sayısı 1364'e düşmüştür.

Veri seti, bu noktaya kadar temizlenmiş ve temel istatistikî değerleri incelenmiştir. Araştırma kapsamında çok değişkenli analiz yürütülmesi planlandığı için bundan sonraki aşamada verinin çok değişkenli istatistik için uygun olup olmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen analizlere yer verilmektedir. Bu kapsamda veri setinde çok yönlü uç değer, tek ve çok değişkenli normallik, eşvaryanslılık ve çoklu eşdoğrusallık analizleri gerçekleştirilmiş ve izleyen bölümde rapor edilmiştir.

**Çok yönlü uç değerler.** İki ya da daha fazla değişkene ait puanların kombinasyonu ile ortaya çıkan uç değerlerdir. Bir gözleme ait puanlar tek başına uç değer olmasa da farklı değişkenler ile bir araya geldiğinde gözlem dağılım

dışında yer alabilir. Çok yönlü uç değerlerin tespitinde Mahalanobis uzaklık değeri hesaplanmaktadır (Mertler ve Vannatta, 2002). Bu değer, herhangi bir gözlemin diğer gözlemlerin merkezinden uzaklığını işaret eder. Bu kapsamda mevcut veri seti üzerinde Mahalanobis uzaklık değeri  $p < .001$  düzeyinde hesaplanmış ve bu değerler kritik ki-kare değeri ile karşılaştırılmıştır ( $sd = K-1$ ). Sonuç olarak, çok yönlü uç değer olduğu saptanan 10 gözlem veri setinden silinmiş, veri setindeki gözlem sayısı 1354'e inmiştir.

**Tek değişkenli normallik.** Bir değişkene ait gözlemlerin normal dağılım sergilemesidir. Tek değişkenli normallik çeşitli grafikler ve/ya değerler incelenerek saptanabilir. Mevcut araştırma kapsamında değişkenlere ait normal Q-Q grafikleri incelenmiştir. Her bir değişkene ait grafiğin normal dağılıma çok yakın dağılım sergilediği gözlenmiştir (Easton ve McCulloch, 1990). Bununla birlikte, her bir değişkene ait basıklık ve çarpıklık puanları da hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında incelenen değişkenlere ait veri setlerinin basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 12'de sunulmaktadır.

*Tablo 12*

*Değişkenlerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri*

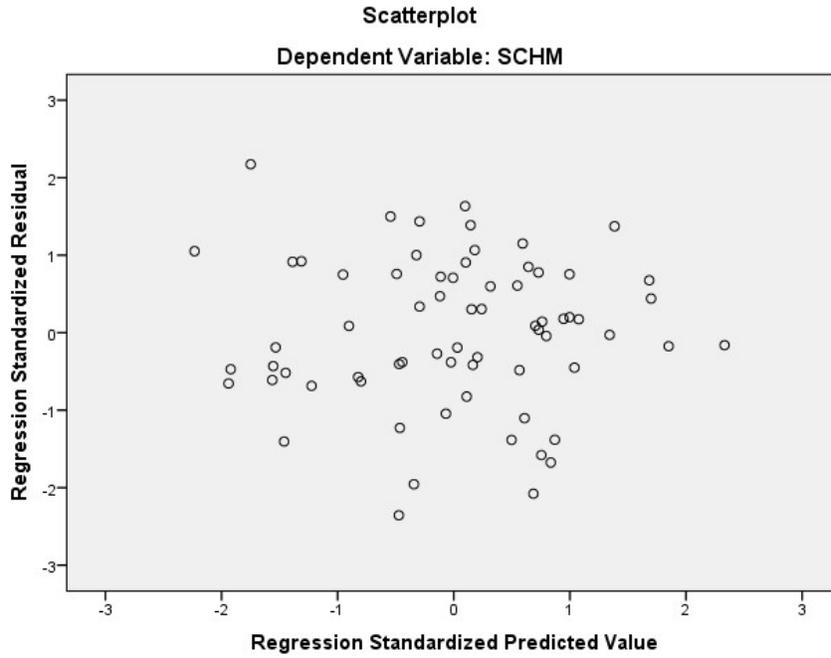
Değişken	basıklık	çarpıklık
OFÖ	-.093	-.188
ÇATÖ	-.058	-.082
KÖYÖ	-.053	.193
AVÖ	-.916	.061

Tablo 12'den izlenebileceği gibi değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerleri  $\pm 1.0$  aralığında yer almaktadır. Chou ve Bentler (1995) çarpıklık değerinin  $> \pm 3.0$  olmasının bir probleme işaret ettiğini belirtir. Kline (2005) ise basıklık değerinin  $> \pm 10.0$  olmasını sorun olarak kabul eder. Buna göre, araştırma kapsamında incelenen değişkenlerin her birinin tek değişkenli normallik varsayımını karşıladığı belirtilebilir (çarpıklık  $< \pm 3.0$ , basıklık  $< \pm 10.0$ ).

**Çok değişkenli normallik.** Değişkenler arasındaki ikili ilişkilerin nasıl dağıldığını belirlemek üzere araştırma değişkenlerinin yer aldığı çok değişkenli saçılma diyagramı matrisi incelenmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk,

2018) ve araştırma veri setinin çok değişkenli normallik varsayımını karşıladığı belirlenmiştir.

**Eşvaryanslılık (Homoscedasticity).** Araştırma kapsamında incelenen her bir bağımsız değişkenin ya da grubun hata varyanslarının diğer değişkenler ya da gruplar ile eşit olması varsayımdır (Şencan, 2005). Bu varsayım, ZRESID (Y eksenini) ZPRED (X eksenini) saçılma diyagramı ile incelenmiştir. Şekil 11’de saçılma diyagramı sunulmaktadır.



Şekil 11. ZRESID ile ZPRED saçılma grafiği.

Şekil 11’de ZRESID (gözlenen değerler ile tahmin edilen değerler arasındaki farkların standardize edilmiş formları) ile ZPRED (model tarafından tahmin edilen değerlerin standardize edilmiş formları) arasında oluşturulan saçılma grafiği yer almaktadır. Grafikteki saçılım incelendiğinde herhangi bir örüntü olmadığı gözlenmektedir. Buna göre dağılımın yansız olduğu ve eşvaryanslılık varsayımının karşılandığı belirtilebilir.

**Çoklu eşdoğrusallık (Multicollinearity).** Bağımsız değişkenler arasında yüksek korelasyon olması durumunda bu bir soruna işaret etmektedir (Field, 2009). İki bağımsız değişken arasındaki ilişkinin görece düşük olması istenir, korelasyonun yüksek olması durumunda bu bağımsız değişkenlerin bağımlı

değişken ile ilişkisini saptamak güçleşebilmektedir (Cohen, Cohen, West ve Aiken, 2003). Bu kapsamda, öncelikle veri setinde yer alan bağımsız değişkenler arası ikili ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları ile incelenmiştir. Tablo 13'te araştırma kapsamında incelenen bağımsız değişkenler arası ikili ilişkilere ait korelasyon değerleri sunulmaktadır.

Tablo 13

Araştırmanın Bağımsız Değişkenlerine ait Korelasyon Matrisi

Değişken	1	2	3	4	5	6
1. Meslektaş güven	-					
2. Veli ve öğrenciye güven	458**					
3. Müdüre güven	480**	320**				
4. Öğretim stratejileri	441**	311**	321**			
5. Öğrenci disiplini	426**	402**	349**	695**		
6. Okul akademik vurgusu	220**	470**	205**	262**	343**	

$n = 1354$ , \*\* $p < .01$

Tablo 13'te araştırmanın bağımsız değişkenleri arasındaki korelasyon katsayılarının .205 ile .695 arasında yer aldığı görülmektedir. Değişkenler arası ilişkilerin değerlendirilmesi için Cohen (1988) bazı aralık değerler önermiştir. Buna göre,  $r = \pm .01$  ile  $\pm .29$  arasında yer alıyorsa zayıf,  $r = \pm .30$  ile  $\pm .49$  arasında yer alıyorsa orta düzeyde ve  $r = \pm .50$  ile  $\pm 1.00$  arasında yer alıyorsa yüksek düzeyde korelasyona işaret etmektedir. Bu kapsamda, bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin çoğunlukla zayıf ya da orta düzeyde ve pozitif yönlü gerçekleştiği belirtilebilir. Yalnızca öğretim stratejileri yeterliği ile öğrenci disiplini yeterliği ( $r = .695$ ,  $p < .01$ ) arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır. Araştırma kapsamında incelenen bağımsız değişkenler arasında yer alan korelasyon katsayılarının  $< .90$  olması nedeniyle veri setinde çoklu eşdoğrusallık bulunmadığı belirtilebilir (Pallant, 2005).

Düzye-2 değişkenlerinin çoklu eşdoğrusallık analizi kapsamında tolerans değeri, varyans şişme değeri (variance inflation factor – VIF) ve Durbin-Watson sayısı da incelenmiştir. Tolerans değeri,  $1-R^2$  (bağımsız değişkenler arası korelasyon katsayısı) şeklinde hesaplanır ve .20 altında olması sorun teşkil eder

(Şencan, 2005). Araştırma kapsamında ölçülen değişkenlerin tolerans değerlerinin .674 ile .827 arasında değiştiği gözlenmiştir. VIF değeri ise iki bağımsız değişkenin ortak olmayan varyans miktarıdır ve  $1/1 - R^2$  formülü ile hesaplanır. DeMaris (2004) VIF değerinin 10.0'dan, Şencan (2005) ise 4.0'dan büyük olmasının çoklu eşdoğrusallığa işaret ettiğini belirtmişlerdir. Veri setinde yer alan bağımsız değişkenler için hesaplanan VIF değerlerinin 1.209 ile 1.483 arasında yer aldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, bağımsız değişkenlere ait artıkların bağımsızlığını tespit etmek için ise Durbin-Watson testi gerçekleştirilmiştir. Test sonucu, 1.0'dan küçük ve 4.0'dan büyük Durbin-Watson sayıları bağlantılı hataları göstermektedir (Durbin ve Watson, 1951). Mevcut araştırma kapsamında Durbin-Watson sayısı  $d = 1.857$  olarak hesaplanmıştır. Buna göre, artık terimlerin sorun oluşturacak bir korelasyona sahip olmadığı belirtilebilir. Sonuç olarak, gerçekleştirilen analizler ile elde edilen tolerans değeri, VIF ve Durbin-Watson sayıları veri setinde çoklu eşdoğrusallık sorununun bulunmadığı göstermektedir.

**Doğrulayıcı faktör analizi.** Araştırma kapsamında incelenen değişkenlerin her birine ait veri setinin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Normalliğin sağlandığı veride kovaryansa dayalı modellerin yapı geçerliğini sınamada daha uygun olduğu belirtilmektedir (Hair, Ringle ve Sarstedt, 2011). Bu kapsamda, veri setinin faktör yapısı LISREL yazılımı 8.8 sürümü ile analiz edilmiştir (Jöreskog ve Sörbom, 2006). Brown (2015) DFA ile elde edilen uyum indekslerini üç ayrı kategoride değerlendirilebileceğini ve analiz sonuçları rapor edilirken her uyum indeksi model hakkında farklı bir bilgi sunduğu için her bir kategoriden en az bir uyum indeksinin verilmesi gerektiğini belirtmiştir.  $\chi^2$ , GFI, AGFI, RMR, SRMR değerlerinin mutlak uyum indeksleri (absolute fit indices), RMSEA değerini modelin sadeliğini gösteren indeks (model parsimony) ve CFI, TLI (NNFI), NFI değerlerini ise karşılaştırmalı uyum indeksleri (comparative or incremental fit indices) olarak sınırlandırmıştır. Araştırma kapsamında her bir ölçek için  $\chi^2$ , SRMR, GFI, AGFI, RMSEA, NFI ve CFI indeksleri rapor edilmiştir. DFA sonuçlarına ilişkin detaylı bilgi, her bir ölçeğe ait başlıkta sunulmuştur. Ölçeklerin DFA sonuçları, faktör yapılarının kuramsal yapılar ile benzer olduğunu ortaya koymuştur (Pedhazur ve Pedhazur-Schmelkin, 1991).

**Güvenirlilik.** Her bir ölçeğe ait veri seti normallik varsayımını karşıladığı için güvenirlik hesaplamalarında Cronbach alfa değerinden yararlanılmıştır (Gravetter

ve Walnau, 2000). Her bir ölçeğin tamamına ve (varsa) boyutlarına ilişkin Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayılarına ilişkin detaylı bilgi, her bir ölçeğe ait başlıkta sunulmuştur.

**Olası yanıtlamama eğilimi.** Katılımcıların olası yanıtlamama eğilimini (non-response bias) incelemek üzere dalga tekniği uygulanmıştır (Armstrong ve Overton, 1977; Rogelberg ve Stanton, 2007). Yanıtlamama eğilimi, araştırmaya katılanlar ile katılmaya istekli olmayanların yanıtları arasında istatistiksel olarak olası bir farkın olduğuna ilişkin varsayımdır (Lynn, 2008; Rogelberg ve Luong, 1998). Bu kapsamda ise araştırmaya katılan ilk % 50lik dilimde yer alan yanıtlar ile ikinci % 50lik dilimde yer alan yanıtlar her ölçeğe ait veri seti için hesaplanmış ve karşılaştırılmıştır. Tablo 14'te dalga tekniği uygulaması ile elde edilen sonuçlar sunulmaktadır.

*Tablo 14*  
*Dalga Tekniği Analiz Sonuçları*

Ölçek	<i>p</i>
Okul Farkındalığı Ölçeği	.165
Çok Amaçlı T Ölçeği	.519
Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği	.312
Akademik Vurgu Ölçeği	.696

Tablo 14'ten anlaşılacağı gibi dört ayrı veri setinin *p* değeri de istatistiksel olarak manidar değildir. Dalga tekniği sonucunda ikinci % 50'lik dilimde yer alan katılımcıların yanıtlarının ilk yarıdakinden farklı olması veride yanıtlamama eğiliminin varlığına işaret etmektedir. Buna göre, veride olası bir yanıtlamama eğiliminin bulunmadığı söylenebilir.

**Ortak yöntem yanlılığı.** Olası ortak yöntem yanlılığının (common method bias) test edilmesi için veri setinde Harman tek faktör testinden (Harman's single factor test) yararlanılmıştır (Harman, 1976; Podsakoff, MacKenzie, Lee ve Podsakoff, 2003; Podsakoff, MacKenzie ve Podsakoff, 2012). Harman tek faktör testi, ortak yöntem yanlılığının tespitinde yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Bu kapsamda, araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerde yer alan tüm maddeler tek faktörde toplanır, bu tek faktörde toplanan maddelerin toplam varyansının

%50'den az olması durumunda ortak yöntem yanlılığının veri setinde ve veri setinden elde edilecek sonuçlar için bir sorun teşkil etmediğine karar verilir. Mevcut araştırmada Harman tek faktör testi sonucu % 29.384 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, araştırma kapsamında kullanılacak veri setinde olası ortak yöntem yanlılığına rastlanılmamıştır.

Bundan sonraki bölümde araştırma soruları çerçevesinde analizler sırasıyla gerçekleştirilmiştir. Öncelikle her bir değişkene ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzde ve ranj değerleri hesaplanmıştır. Ortalama aralığının daha anlaşılabilir olması açısından ortalama aralığı belirlenmiştir (OFÖ için  $6-1 = 5$ ,  $5/6 = 0.83$ ; ÇATÖ ve KÖYÖ için  $5-1 = 4$ ,  $4/5 = 0.8$ ; AVÖ için  $4-1 = 3$ ,  $3/4 = 0.75$ ).

**Bağımsız gruplar t-testi.** Betimsel incelemenin ardından katılımcıların, araştırmanın bağımlı değişkeni olan OFÖ ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin farklılık gösterip göstermediği, ikili kategorilerdeki demografik değişkenler için bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiştir. t-testi gerçekleştirildiğinde grup ortalamalarının  $p$  değerine göre manidar şekilde farklılaşması durumunda etki büyüklüğü Cohen's  $d$  ( $\delta$ ) ve Hedges'  $g$  formülleri ile hesaplanmıştır (Cohen, 1988; Hedges ve Olkin, 1985). Cohen's  $d$ , analizdeki iki grup da benzer standart sapmalara ve benzer grup büyüklüklerine sahipse en uygun etki büyüklüğü değeri olarak kabul edilir. Analizde yer alan grupların büyüklükleri birbirinden farklıysa Hedges'  $g$  rapor edilmesi daha uygundur, çünkü bu değer grup büyüklüklerine göre ağırlıklandırılarak hesaplanır. Cohen (1988) .01 ile .05 arası etki büyüklüklerinin düşük, .06 ile .13 arasının orta ve .14 ve üzeri değerlerin ise yüksek etki büyüklüğüne işaret ettiğini belirtmiştir. Ancak Thompson (2001), Cohen'in (1988) bu değerleri yalnızca genel bir rehber olması amacıyla önerdiğini ve etki büyüklüğünün alfa değerinde yapıldığı gibi (örn.  $\alpha = .05$ ) kesin aralıklara dayalı olarak değerlendirilmesinin yanlış olacağını belirtmiştir. O nedenle, bu araştırmada analiz sonucunda ortaya çıkan etki büyüklüğü değerleri bağlamsal faktörler dikkate alınarak yorumlanmıştır.

**Tek yönlü varyans analizi.** Katılımcı öğretmenlerin, araştırmanın bağımlı değişkeni OFÖ ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin farklılık gösterip göstermediği üç ve/ya daha fazla kategorili demografik değişkenler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Grupların varyans homojenliği Levene's F testi ile analiz edilmiştir (Levene, 1960). Levene's F testi, ölçüm değerleri ile aritmetik ortalama

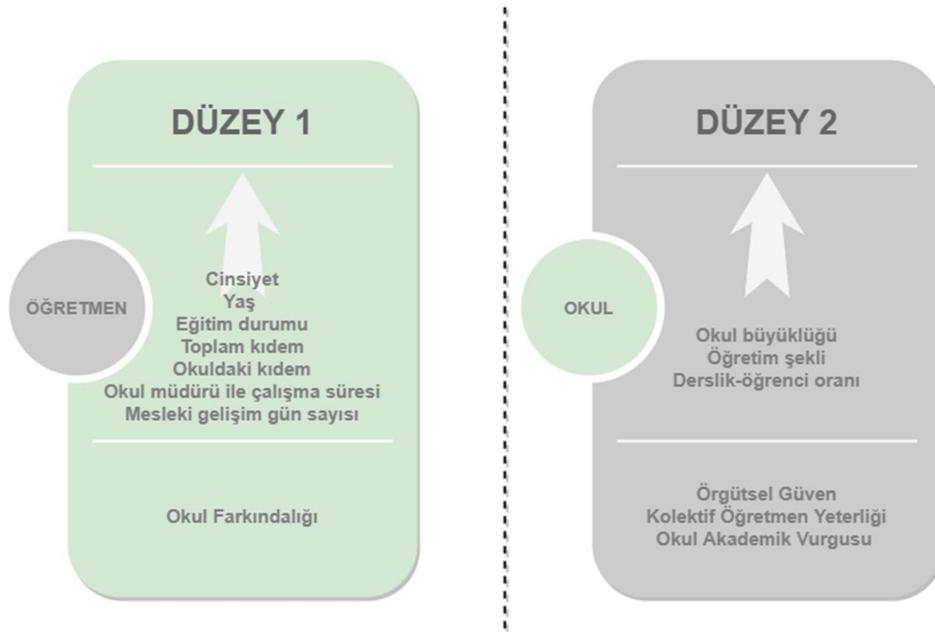


arasındaki mutlak farklara dayanır (Gamgam ve Altunkaynak, 2017). Gruplar arası fark olması durumunda çoklu karşılaştırma testlerinden Fisher's LSD testi (en küçük anlamlı fark testi) gerçekleştirilmiştir. Fisher's LSD testi ikili karşılaştırmalar yaparak farklılığın kaynağının belirlenmesini sağlamaktadır (Yücel-Toy ve Güneri-Tosunoğlu, 2007). Varyans homojenliğinin sağlanmaması durumunda normallik varsayımı kontrol edilerek Welch's *F* testi uygulanmıştır. Welch's *F* testi, varyans homojenliğinin sağlanmadığı ikiden fazla grubun bulunduğu durumlarda grup ortalamalarının eşitliğini test etmek üzere kullanılmaktadır (Field, 2009; Welch, 1951). Bununla birlikte, varyans homojenliğinin sağlanmadığı durumlarda çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane's T2 testi yürütülmüştür. Varyans analizlerinin etki büyüklüğü, eta kare ( $\eta^2$ ) ve omega kare ( $\omega^2$ ) değerleri ile hesaplanmıştır. Eta kare, örnekleme dayalı olarak kestirilen varyansa ilişkin bir değer üretirken, omega kare evrene ilişkin varyans oranına işaret etmektedir (Levine ve Hullett, 2002; Olejnik ve Algina, 2003).

**Korelasyon analizi.** Araştırma kapsamında incelenen sürekli değişkenler ve boyutları arasındaki ikili ilişkiler Pearson Momentler Çarpım Katsayısı ile incelenmiştir. Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değer alır. Katsayı, mutlak değer olarak 1'e yaklaştıkça ilişki artar, 0'a yaklaştıkça ise ilişkinin düzeyi azalır. Bununla birlikte, Pearson korelasyon katsayısı simetrik özelliğe sahiptir, değişkenler yer değiştirirse bile korelasyon katsayılarında değişim olmaz (Karagöz, 2010). Değişkenler arası ilişkilerin yönünün ve derecesinin değerlendirilmesi için Cohen (1988) bazı aralık değerler önermiştir. Buna göre, korelasyon katsayısı  $\pm .01$  ile  $\pm .29$  arasında yer alıyorsa zayıf,  $\pm .30$  ile  $\pm .49$  arasında yer alıyorsa orta düzeyde ve  $\pm .50$  ile  $\pm 1.00$  arasında yer alıyorsa yüksek düzeyde korelasyona işaret etmektedir. Korelasyon değerleri bu kapsamda değerlendirilmiştir.

**Hiyerarşik lineer modelleme (HLM).** Eğitim alanı, içiçe geçmiş ve hiyerarşik bir yapıdadır. Öğrenciler sınıflarda, sınıflar okulların içinde, okullar ise daha üst bir düzeyde küme oluşturarak eğitim sistemini oluştururlar. O nedenle, bireyleri içinde buldukları grubun ya da kümenin dinamiklerinden bağımsız değerlendirmek yanıltıcı olabilir (Osborne, 2000). Örneğin, bir okulda görev yapan öğretmenler hem okulda görev yapan diğer öğretmenlerden etkilenir hem de kendileri de bir meslektaş olarak diğerlerini etkiler. Böylesi hiyerarşik ilişkileri ya da yapıları incelerken yalnızca bir analiz düzeyindeki varyansı ölçmek üzere

tasarlanan ve sıradan en küçük kareler regresyon yöntemi (Ordinary Least Squares – OLS) temelli analizlerin kullanılması gerçeği yansıtmayan yorumlar yapılmasına yol açabilir (Goldstein, 2011; Garson, 2020; Hox, 2002). Katmanlı yapı gösteren verinin analizinde veri setinin yapısının göz ardı edilmesi durumunda farklı düzeylere ait olan hataların bağlantısı değerlendirilmez ve birbirinden bağımsız olduğu varsayımı ile standart hatalar yanlış yorumlanabilir. Bununla birlikte, belli bir düzeye ait verinin analiz sonuçları yorumlanırken başka bir alt ya da üst düzeye ilişkin çıkarımlarda bulunma gibi bir hataya düşülebilir (Hox, 2002). Buna karşın, hiyerarşik verinin analizinde HLM analizinin doğru şekilde kullanılması (i) farklı işlemlerin etkisini belirlemek, (ii) iki ya da daha fazla düzeyli değişkenleri aynı modelde değerlendirmek, (iii) hata terimlerini doğru kestirmek ve (iv) regresyon parametreleri doğru yordamak gibi birçok avantajı bulunmaktadır (Gelman ve Hill, 2007; Moorbeek, Breukelen ve Berger, 2002; Toraman, Akay, Özdemir ve Karadağ, 2018). Mevcut araştırmanın ilk aşaması, okul düzeyindeki etmenlerin öğretmenlerin okul farkındalığındaki görece yordama gücünü saptamak üzere tasarlanmıştır. Araştırmanın bu aşamasına ait veri seti öğretmen (Düzyey-1) ve okul (Düzyey-2) olmak üzere iki düzeyli bir yapıya sahiptir (bkz. Şekil 12).

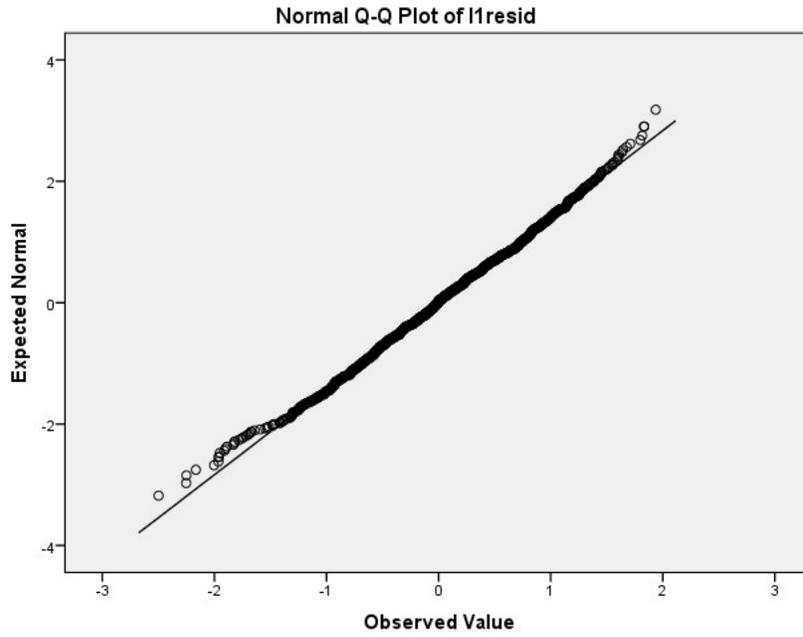


Şekil 12. Araştırmada incelenen değişkenlerin teorik düzeyleri.

Araştırma verisinin doğru şekilde analiz edilip sonuçlarının değerlendirilebilmesi için teorik (level of theory) ve analiz düzeylerinin (level of analysis) uyumlu olması gerekir (Klein, Dansereau ve Hall, 1994). Mevcut araştırmada ikinci düzeyde yer alan bağımsız değişkenlerden örgütsel güven (Forsyth, Adams ve Hoy, 2011; Tschannen-Moran, 2020), kolektif öğretmen yeterliği (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000; Schwabsky, Erdogan ve Tschannen-Moran, 2019; Tschannen-Moran ve Barr, 2004) ve okul akademik vurgusunun (Arifoğlu, 2019; Goddard, Sweetland ve Hoy, 2000; Sims, 2011) ölçme aracındaki madde ifadelerine dayalı olarak okul düzeyinde ele alındığı sıklıkla gözlenmektedir. Bununla birlikte, Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) okul iklimi ile ilişkili çalışmalarda analiz biriminin okul olması gerektiğini, çünkü bu çalışmalarda ele alınan değişkenlerin okul örgütüne ait özellikleri yansıttığını belirtmektedir. Bu doğrultuda, araştırmacının bu aşamasının amacı, elde edilen veri setinin yapısı, özellikleri ve değişkenler arasındaki teorik ve yöntemsel bağlantılar (Fulmer, 2018; Hitt, Beamish, Jackson ve Mathieu, 2007; Hoy, Gage ve Tarter, 2006) dikkate alınarak Hiyerarşik Lineer Modelleme (HLM) yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Genel anlamıyla HLM, farklı düzeylerdeki verinin eşzamanlı bir şekilde ve kümelenmiş yapısı dikkate alınarak çözümleyen bir regresyon yöntemidir (Hox, 2002; Nezlek, 2011; Raudenbush ve Bryk, 2002). Bu kapsamda, HLM8 yazılımından yararlanılarak analizler gerçekleştirilmiştir (Raudenbush, Bryk, Cheong, Congdon Jr. ve du Toit, 2019).

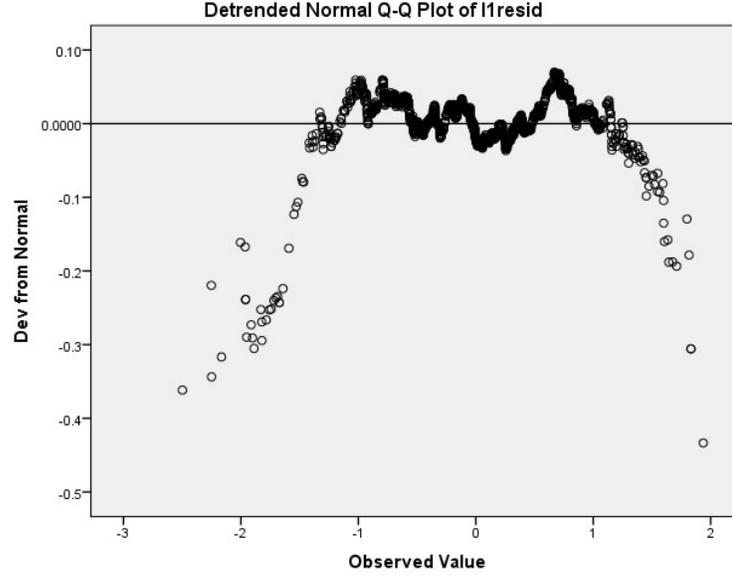
HLM analizi birtakım varsayımlara dayanmaktadır (Hox ve Roberts, 2011; Snijders ve Bosker, 2012). Mevcut araştırma verisinin belli bir örneklem büyüklüğüne sahip olması, kayıp verinin bulunmaması, uç değerlerden arındırılması, sürekli değişkenlerin normal dağılım göstermesine ilişkin detaylara daha önceki başlıklarda yer verilmiştir. Bununla birlikte, çok düzeyli modellemelerin en önemli varsayımlarından birisi de Düzey-1 ve Düzey-2 hatalarının normal dağılım göstermesidir. Düzey-1 ve Düzey-2'ye ilişkin varsayımlar, ortalamaların çıktığı olduğu modelin analizi esnasında oluşturulan artık veri dosyaları üzerinde sınanmıştır. Düzey-1'e ilişkin hataların normal dağılım varsayımı, araştırmacının bağımlı değişkeni olan okul farkındalığı için oluşturulan normal Q-Q grafiği, eğilimden arındırılmış Q-Q grafiği, histogram grafiği ve betimsel istatistikler kullanılarak sunulmuştur. Düzey-1 hatalarının normallik

varsayımı incelemesi kapsamında artık veri dosyasına dayalı olarak oluşturulan normal Q-Q grafiği Şekil 13'te yer almaktadır.



Şekil 13. Düzey-1 hatalar (l1resid) için normal Q-Q grafiği.

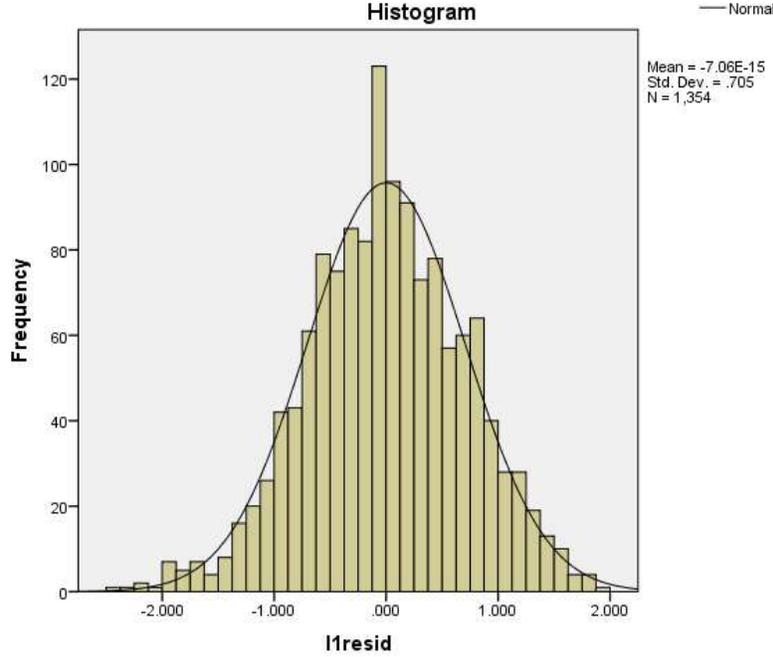
Şekil 13'ten izlenebileceği gibi grup içi hataların dağılımı, normal dağılım doğrusu dikkate alındığında kritik sapmalar göstermemektedir. Beklenen ve gözlenen değerlerin görece bir doğru üzerinde birleştiği gözlenmektedir. Bu kapsamda, Düzey-1 hatalarının normallik varsayımını karşıladığı belirtilebilir (Easton ve McCulloch, 1990). Bununla birlikte, okul içi hataların normallik analizi kapsamında eğilimden arındırılmış Q-Q grafiği de incelenmiştir. Şekil 14'te, Düzey-1 artık veri dosyası üzerinden elde edilen eğilimden arındırılmış Q-Q grafiği sunulmaktadır.



Şekil 14. Düzey-1 hatalar (l1resid) için eğilimden arındırılmış Q-Q grafiği.

Şekil 14'te görülebileceği gibi grafik üzerindeki noktalar yatay sıfır çizgisi üzerinde kümelenmiş ve herhangi bir şekile sahip değildir. Eğilimden arındırılmış Q-Q grafiklerindeki böylesi dağılımlar verinin normallik varsayımını karşıladığına kanıt olarak kabul edilmektedir. Sunulan bu grafikte de okul içi hataların normal dağılıma sahip olduğu sonucu çıkarılabilir.

Düzey-1 hatalarının normallik varsayımı incelemesi kapsamında artık veri dosyasına dayalı olarak histogram grafiği de oluşturulmuştur. Histogram grafiği Şekil 15'te sunulmaktadır.



Şekil 15. Düzey-1 hatalar (I1resid) için Empirik Bayes (EB) tahminlerine ait histogram grafiği

Şekil 15'te okul içi hatalara ilişkin histogram grafiği yer almaktadır. Şekildeki normallik eğrisi, Empirik Bayes tahminlerine dayalı okul içi hataların normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir. Okul içi hataların normallik varsayımına ilişkin betimsel istatistikler de incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 15'de sunulmaktadır.

Tablo 15

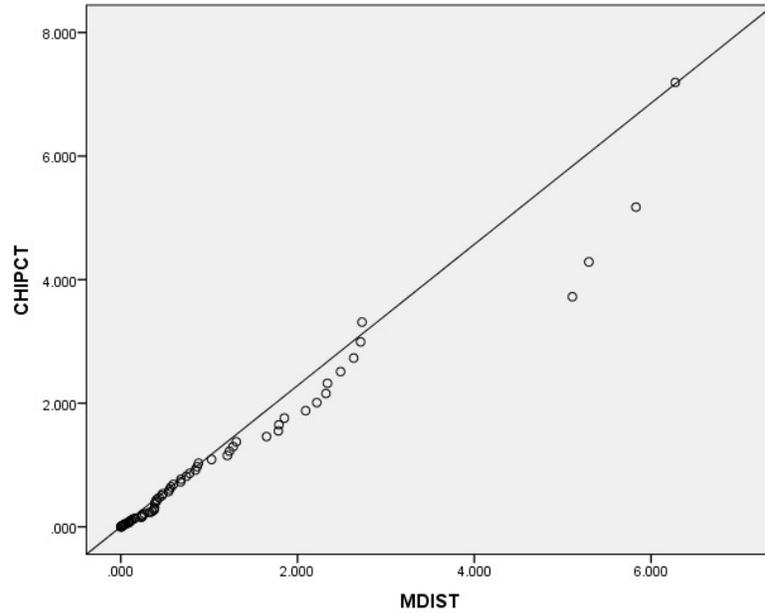
Okul içi hatalara ilişkin betimsel istatistikler

ortalama	ortanca	çarpıklık	basıklık
.000	-.00801	-.125	.036

Tablo 15'den izlenebileceği gibi Düzey-1 hatalarına ait basıklık ve çarpıklık değerleri  $\pm 1.0$  aralığında yer almaktadır. Grup içi hatalara ait çarpıklık değerinin  $< \pm 3.0$  olması (Chou ve Bentler, 1995) ve basıklık değerinin  $> \pm 10.0$  olması (Kline, 2005) normallik varsayımını karşıladığı şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte, okul içi artıkların dağılımına ilişkin gerçekleştirilen Kolmogorov-Smirnov test sonucu ( $p = .200$ ) da normal dağılıma işaret etmektedir ( $p > .50$ ).

Araştırmanın Düzey-1 değişkeni olan okul farkındalığının varyanslarının eşit olduğu varsayımı H istatistiği ile değerlendirilmiştir. Sonuçlar [ $\chi^2 = 125.564$ ,  $sd = 68$ ,  $p < .001$ ] istatistiksel olarak manidar bulunmuştur. Bu doğrultuda, okul içi varyansların dağılımında manidar bir farklılığın olduğu ve varyans homojenliğinin bulunmadığı belirtilebilir.

HLM varsayımlarının test edilmesi kapsamında son olarak Düzey-2'ye ait hataların normal dağılım varsayımı incelenmiştir. Bu kapsamda, Mahalanobis uzaklığına (MDIST) karşı beklenen değerlere (CHIPCT) ait saçılım grafiği üretilmiştir. Grafik, aşağıda Şekil 16'da sunulmaktadır.



Şekil 16: Düzey-2 hataları için MDIST'e karşı CHIPCT'e ait saçılma grafiği

Şekil 16'da saçılım grafiğinin MDIST'e karşı CHIPCT için ürettiği değerlerin çoğunlukla 45 derecelik doğru üzerinde saçılım gösterdiği ve doğrudan önemli bir sapmanın olmadığı izlenmektedir (Raudenbush ve Bryk, 2002). Bu kapsamda, okul düzeyindeki dağılımın çok yönlü/ değişkenli normallik varsayımını sağladığı belirtilebilir.

Hiyerarşik lineer modeller için bahsedilmesi gereken bir diğer işlem ise merkezileştirme (centering  $X_{ij}$ ). Genel ortalamaya dayalı merkezileştirme (grand mean centering) ve grup ortalamasına dayalı merkezileştirme (group mean

centering) şeklinde iki farklı merkezileştirme yöntemi bulunmaktadır. Genel ortalamaya dayalı merkezileştirme ( $X_{ij} - \bar{X}_{..}$ ), ilgili değişkene ait değerlerin genel ortalamadan çıkarılması ile gerçekleştirilirken, grup ortalamasına dayalı merkezileştirme ( $X_{ij} - \bar{X}_{.j}$ ), ilgili değişkene ait değerlerin grup ortalamasından çıkarılarak elde edilir (Nezlek ve Zyzniewski, 1998). Çok düzeyli modellemelerde merkezileştirme, ortalama kesişimi ( $\gamma_{00}$ ) ve kesişimlerin varyansını etkileyip araştırma sonuçlarını değiştirebildiği için merkezileştirme işlemine ve yöntemine analiz öncesinde model oluşturma aşamasında ve araştırmanın amacı doğrultusunda karar verilmesi gerekir (Hofmann ve Gavin, 1998; Kreft, de Leeuw ve Aiken, 1995; Paccagnella, 2006).

Grup ortalamaya dayalı merkezileştirme konusunda Raudenbush ve Bryk (2002) bu işlemin varyans hesaplamalarında raslantısal yanlılığı azalttığını belirtmektedir. Nezlek (2001) ise grup ortalamaya dayalı merkezileştirme ile değişkenlerin eğim ve kesişimleri arasındaki yüksek korelasyonların düştüğünü ve böylelikle parametre hesaplamalarının daha doğru sonuçlar ürettiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, Enders ve Tofighi (2007) ve Hofmann ve Gavin (1998) de analizin temel düzeyindeki yordayıcıların grup ortalamaya dayalı merkezileştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu görüşlerden hareketle, mevcut araştırma kapsamında Düzey-1 değişkeni (okul farkındalığı) modele eklenirken grup ortalamaya dayalı merkezileştirme işlemi gerçekleştirilmiştir.

Grup ortalamaya dayalı merkezileştirme işlemi Düzey-2 değişkenleri için gerçekleştirilmemektedir. Düzey-2 yordayıcı değişkenleri için ham verinin kullanımı (merkezileştirme yapmama) ya da genel ortalamaya dayalı merkezileştirme yapma şeklinde iki opsiyon mevcuttur. Merkezileştirmeye başvurmama durumunda araştırma verisinin standardize edilmiş olması ya da ilgili değişkenler için beklenen değerlerin sifıra eşit olması beklenir. Genel ortalamaya dayalı merkezileştirme, ham veri kullanılan modellere kıyasla daha az işlem gerektirir böylelikle hesaplamalar daha kısa sürede gerçekleşir ve yakınsama sorunu (convergence) azaltılmış olur (Hox, 2002). Bununla birlikte, analizle elde edilen sabit parametrelerin ve diğer değişkenlerin değişimini yorumlamak daha da kolay hale gelir. Kesişim ve eğim arasındaki kovaryans ve çapraz düzey etkileşimleri arasındaki korelasyonda düşüş olacağı için çoklu bağlanımdan kaynaklanabilecek hesap hatalarının azalmasına katkı sağlar (Kreft, de Leeuw ve Aiken, 1995). Raudenbush ve Bryk (2002) de



çoğu durumda genel ortalamaya dayalı merkezileştirme yapmanın daha kullanışlı olduğunu belirtmiştir. Bu görüşlerden hareketle ve mevcut araştırma verisinin standardize edilmediği göz önünde bulundurularak Düzey-2 yordayıcı değişkenleri modellere genel ortalamaya dayalı merkezleme ile dahil edilmiştir.

Hiyerarşik doğrusal modellemeler, hem basit hem de karmaşık birçok modeli kapsayabilmektedir. Raudenbush ve Bryk (2002) temel olarak altı modelden bahseder; (1) tesadüfi etkili tek yönlü ANOVA modeli (one-way ANOVA with random effects model, intercept-only model), (2) ortalamaların çıktığı olduğu regresyon modeli (means-as-outcomes regression model), (3) tesadüfi etkili tek yönlü ANCOVA modeli (one-way ANCOVA with random effects, (4) eğim parametresi tesadüfi olarak değişmeyen model (a model with nonrandomly varying slopes), (5) tesadüfi katsayılı regresyon modeli (random-coefficients regression model) ve (6) sabit ve eğim parametrelerinin çıktığı olduğu model (intercepts-and-slopes-as-outcomes model). Bunlardan ilk dördü sabit parametresi tesadüfi olarak değişen modeller iken son iki model ise sabit ve eğim parametresi tesadüfi olarak değişen modellerdir. Her bir model ayrı bir amaç doğrultusunda oluşturulmaktadır. Mevcut araştırma kapsamında ise bahsedilen modellerden tesadüfi etkili tek yönlü ANOVA modeli, sonuçların ortalamalar olduğu regresyon modeli, tesadüfi katsayılı regresyon modeli ve sabit ve eğim parametrelerinin çıktığı olduğu model araştırma soruları doğrultusunda uygulanmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi 'Öğretmenlerin okul farkındalığı algısı puanları arasında okullara göre istatistiksel olarak manidar bir farklılık var mıdır? Varsa bu farklılığın ne kadarı okul içi ve okullar arası farktan kaynaklanmaktadır?' şeklindedir. Okul düzeyi değişkenlerin öğretmenlerin okul farkındalığına ilişkin görüşlerindeki etkisini belirleyebilmek için öncelikle okul farkındalığına ilişkin değişimin (varyansın) ne derece okullar arası farklardan kaynaklandığının ortaya konulması gerekir. Bu kapsamda, okullar arası okul farkındalığı varyansının, toplam okul farkındalığı varyansındaki yüzdesini saptamak üzere çok düzeyli modellerin en temel modeli olan tesadüfi etkili tek yönlü ANOVA modeli kurulmuştur (Raudenbush ve Bryk, 2002). Bu modelde hiçbir düzeye yordayıcı değişken eklenmez, gruplar arası ortalama puanların varyasyonuna izin verilir. Bu doğrultuda kurulan modele yalnızca öğretmenlerin okul farkındalığı puanları dahil edilmiştir. Düzey-1'e ait denklem Eşitlik [3.1]'de sunulmaktadır.

Düzeş-1 (öğretmen):

$$SCHM_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij} \quad [3.1]$$

Eşitlikteki;

$SCHM_{ij}$  =  $j$  okuldaki  $i$  öğretmenin okul farkındalığı puanını,  
 $\beta_{0j}$  =  $j$  okuldaki öğretmenlerin okul farkındalığı puan ortalamasını,  
 $r_{ij}$  =  $j$  okuldaki  $i$  öğretmenin hata terimini

ifade etmektedir. Modelin Düzeş-2'ye ait denkleml Eşitlik [3.2]'de yer almaktadır.

Düzeş-2 (okul):

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j} \quad [3.2]$$

Eşitlikteki;

$\beta_{0j}$  =  $j$  okuldaki öğretmenlerin okul farkındalığı puan ortalamasını,  
 $\gamma_{00}$  = okulların okul farkındalığı puan ortalamalarının ortalamasını,  
 $u_{0j}$  =  $j$  okuldaki hata terimini,

ifade etmektedir. Eşitlik [3.2]'nin, Eşitlik [3.1]'e yerleştirilmesi ile elde edilen birleştirilmiş model ise Eşitlik [3.3]'te sunulmaktadır.

Birleştirilmiş model:

$$SCHM_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + r_{ij} \quad [3.3]$$

Eşitlikteki;

$SCHM_{ij}$  =  $j$  okuldaki  $i$  öğretmene ait okul farkındalığı puanını,  
 $\gamma_{00}$  = okulların okul farkındalığı puan ortalamalarının ortalamasını,  
 $u_{0j}$  =  $j$  okuldaki hata terimini,  
 $r_{ij}$  =  $j$  okuldaki  $i$  öğretmenin hata terimini,

ifade etmektedir. Modelin bağımlı değişkenine ait varyans Eşitlik [3.4]'te sunulmuştur.

$$\text{Var} (Y_{ij}) = \text{Var} (u_{ij} + r_{ij}) = \tau_{00} + \sigma^2 \quad [3.4]$$

Eşitlikteki;

$\sigma^2$  = grup içi varyansı;

$\tau_{00}$  = gruplar arası varyansı,

$\tau_{00} + \sigma^2$  = bağımlı değişkenin toplam varyansını,

ifade etmektedir. Mevcut model, bağımlı değişkenin (okul farkındalığı) toplam varyansını grup içi (Düze-1) ve gruplar arası (Düze-2) şeklinde ikiye ayırarak sunmaktadır. Grup içi varyans okul içindeki öğretmenlerin okul farkındalığı puan farklılığından kaynaklanırken, gruplar arası varyans okullar arasındaki okul farkındalığı farklılıklarından meydana gelmektedir. Bu model ile gruplar arası korelasyon elde edilerek toplam varyansın ne kadarının Düze-1 ve Düze-2 değişkenleri tarafından kaynaklandığı hesaplanabilmektedir (Raudenbush ve Bryk, 2002; Woltman, Feldstain, MacKay ve Rocchi, 2012). Korelasyon katsayısı, hata terimleri varyansları ile bulunabilmektedir (Garson, 2013). Okul içi ve okullar arası katsayının hesaplanmasına ilişkin Eşitlik [3.5] ve Eşitlik [3.6] aşağıda sunulmaktadır.

$$\rho (\text{okullar arası}) = \tau_{00} / (\tau_{00} + \sigma^2) \quad [3.5]$$

$$\rho (\text{okul içi}) = \sigma^2 / (\tau_{00} + \sigma^2) \quad [3.6]$$

Mevcut araştırmanın dokuzuncu alt probleminin yanıtlanmasında Eşitlik [3.5] ve Eşitlik [3.6]'dan yararlanılmıştır.

Araştırmanın beşinci alt probleminin (Öğretmenlerin okul farkındalığı algısı puanları arasında okullara göre istatistiksel olarak manidar farklılık varsa, bu farklılık hangi okul düzeyi değişkenlerden kaynaklanmaktadır?) çözümü için ortalamaların çıktığı olduğu regresyon modeli oluşturulmuştur. Bu model, ilk

modelde hesaplanan okullar arası varyansın hangi Düzey-2 değişkenlerinden kaynaklandığını belirlemek üzere kurulur. Bu aşamada Raudenbush ve Bryk (2002) Düzey-2 değişkenlerinin kategorileştirilerek analizin ayrı ayrı gerçekleştirilmesini, işlemlerin sonunda manidar etkisi tespit edilen değişkenlerle analizin tekrar yapılmasını önermektedir. Bu doğrultuda, Düzey-2 değişkenleri iki kategoride değerlendirilmiştir. İlk model, okula ait bağlamsal değişkenler (okul büyüklüğü, öğretim şekli ve derslik başına düşen öğrenci sayısı) ile oluşturulmuştur. Bu modelde yer alan Düzey-2 değişkenlerinin manidar etkisi bulunmamıştır. Aynı model Düzey-2’de incelenen diğer değişkenlerden meslektaşlara güven, öğrenci ve veliye güven, müdüre güven, öğretim stratejileri, öğrenci disiplini ve okul akademik vurgusu değişkenleri ile tekrar edilmiştir. Bu modelin Düzey-1’ine ait Eşitlik [3.7]’de sunulmaktadır.

Düzey-1 (öğretmen):

$$SCHM_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij} \quad [3.7]$$

Düzey-2’ye ait model için öğretmenlerin okul farkındalığı algısı üzerinde etkisi araştırılan okul düzeyi değişkenleri dahil edilmiştir. Düzey-2’ye ait Eşitlik [3.8]’de sunulmaktadır.

Düzey-2 (okul):

$$\begin{aligned} \beta_{0j} = & \gamma_{00} + \gamma_{01}^*(OKLBUY_j) + \gamma_{02}^*(OGRT\_SEK_j) + \gamma_{03}^*(DERS\_OGR_j) + \\ & \gamma_{04}^*(OGRT\_G_j) + \gamma_{05}^*(OGR\_G_j) + \gamma_{06}^*(MUDUR\_G_j) + \\ & \gamma_{07}^*(STRATEJL_j) + \gamma_{08}^*(DISIPLIN_j) + \gamma_{09}^*(A\_VURGU_j) + u_{0j} \end{aligned} \quad [3.8]$$

Birleştirilmiş model, Eşitlik [3.9]’de sunulmaktadır.

Birleştirilmiş model:

$$\begin{aligned} SCHM_{ij} = & \gamma_{00} + \gamma_{01}^*(OKLBUY_j) + \gamma_{02}^*(OGRT\_SEK_j) + \gamma_{03}^*(DERS\_OGR_j) + \\ & \gamma_{04}^*(OGRT\_G_j) + \gamma_{05}^*(OGR\_G_j) + \gamma_{06}^*(MUDUR\_G_j) + \\ & \gamma_{07}^*(STRATEJL_j) + \gamma_{08}^*(DISIPLIN_j) + \gamma_{09}^*(A\_VURGU_j) + u_{0j} + r_{ij} \end{aligned} \quad [3.9]$$

Eşitlikteki;

$SCHM_{ij} = j$  okuldaki  $i$  öğretmenin okul farkındalığı puanını,

$\gamma_{00} =$  okulların okul farkındalığı puan ortalamalarının ortalamasını,

$\gamma_{01} =$  okuldaki toplam öğrenci sayısının etkisini,

$\gamma_{02} =$  okulun öğretim şeklinin etkisini,

$\gamma_{03} =$  okulda derslik başına düşen öğrenci sayısının etkisini,

$\gamma_{04} =$  öğretmenlerin meslektaşlarına güven düzeyinin etkisini,

$\gamma_{05} =$  öğretmenlerin öğrenci ve veliye güven düzeyinin etkisini,

$\gamma_{06} =$  öğretmenlerin okul müdürüne güven düzeyinin etkisini,

$\gamma_{07} =$  öğretmenlerin öğretim stratejileri kolektif yeterlik düzeyinin etkisini,

$\gamma_{08} =$  öğretmenlerin öğrenci disiplini kolektif yeterlik düzeyinin etkisini,

$\gamma_{09} =$  okulların akademik vurgu düzeyinin etkisini,

$u_{0j} = j$  okuldaki sabit parametre değişimini,

$r_{ij} = j$  okuldaki  $i$  öğretmenin hata terimini,

ifade etmektedir. Birleştirilmiş modelde yer alan  $\gamma_{02}$  dışında tüm değişkenlerde genel ortalamaya dayalı merkezileştirme yapılmıştır.

Araştırmanın altıncı alt probleminin (Öğretmenlerin okul farkındalığı algısı puanları arasında öğretmenlere göre istatistiksel olarak manidar farklılık varsa, bu farklılık hangi öğretmen düzeyi değişkenlerden kaynaklanmaktadır?) çözümü için tesadüfi katsayılı regresyon modeli kurulmuştur. Bu modelde Düzey-1 değişkenleri yer almaktadır. Düzey-1'i oluşturan öğretmen katılımcılara ilişkin değişkenlerden hangilerinin okul farkındalığı puanlarını açıkladığını belirlemek amacıyla bu model kurulmuştur. Tesadüfi katsayılı regresyon modelinde yer alan öğretmen, okul ve birleştirilmiş model denklemleri sırasıyla Eşitlik [3.10], Eşitlik [3.11] ve Eşitlik [3.12]'de sunulmaktadır.

Düzeş-1 (öğretmen):

$$\begin{aligned} SCHM_{ij} = & \beta_{0j} + \beta_{1j} (EGT\_DUR_{ij}) + \beta_{2j}^* (MUD\_CAL_{ij}) + \\ & \beta_{3j}^* (OKL\_KID_{ij}) + \beta_{4j}^* (TOPL\_KID_{ij}) + \beta_{5j} (CINSIYET_{ij}) + \\ & \beta_{6j}^* (YAS_{ij}) + \beta_{7j}^* (MESL\_GUN_{ij}) + r_{ij} \end{aligned} \quad [3.10]$$

Düzeş-2 (okul):

$$\begin{aligned} \beta_{0j} &= \gamma_{00} + u_{0j} \\ \beta_{1j} &= \gamma_{10} \\ \beta_{2j} &= \gamma_{20} \\ \beta_{3j} &= \gamma_{30} \\ \beta_{4j} &= \gamma_{40} \\ \beta_{5j} &= \gamma_{50} \\ \beta_{6j} &= \gamma_{60} \\ \beta_{7j} &= \gamma_{70} \end{aligned} \quad [3.11]$$

Birleştirilmiş model:

$$\begin{aligned} SCHM_{ij} = & \gamma_{00} + \gamma_{10} (EGT\_DUR_{ij}) + \gamma_{20}^* (MUD\_CAL_{ij}) + \\ & \gamma_{30}^* (OKL\_KID_{ij}) + \gamma_{40}^* (TOPL\_KID_{ij}) + \gamma_{50} (CINSIYET_{ij}) + \\ & \gamma_{60}^* (YAS_{ij}) + \gamma_{70}^* (MESL\_GUN_{ij}) + u_{0j} + r_{ij} \end{aligned} \quad [3.12]$$

Eşitlikteki;

$SCHM_{ij}$  =  $j$  okuldaki  $i$  öğretmenin okul farkındalığı puanını,

$\gamma_{00}$  = okulların okul farkındalığı puan ortalamalarının ortalamasını,

$\gamma_{10}$  = öğretmenin eğitim durumunun ortalama etkisini,

$\gamma_{20}$  = öğretmenin mevcut okul müdürü ile çalışma süresinin ortalama etkisini,

$\gamma_{30}$  = öğretmenin mevcut okuldaki çalışma süresinin ortalama etkisini,

$\gamma_{40}$  = öğretmenin toplam öğretmenlik süresinin ortalama etkisini,

$\gamma_{50}$  = öğretmenin cinsiyetinin ortalama etkisini,

$\gamma_{60}$  = öğretmenin yaşının ortalama etkisini,

$\gamma_{70}$  = öğretmenin son bir yıl içerisinde katıldığı mesleki gelişim etkinliği gün sayısının ortalama etkisini,

$u_{0j}$  =  $j$  okuldaki sabit parametre değişimini,

$r_{ij}$  =  $j$  okuldaki  $i$  öğretmenin hata terimini,

ifade etmektedir. Birleştirilmiş modelde yer alan  $\gamma_{10}$  ve  $\gamma_{50}$  dışında tüm değişkenlerde grup ortalamaya dayalı merkezileştirme yapılmıştır.

Araştırmanın yedinci alt probleminin (Öğretmenlerin okul farkındalığı ile istatistiksel olarak manidar ilişkisi saptanan öğretmen ve okul düzeyindeki değişkenlerin kompozisyonu okullar arasındaki okul farkındalığı farkının ne kadarını açıklamaktadır?) çözümü için sabit ve eğim parametrelerinin çıktığı olduğu model oluşturulmuştur. Bu aşamaya kadar okullar arasındaki okul farkındalığı varyansını açıklamak üzere araştırmanın Düzey-1 ve Düzey-2 değişkenleri ayrı modeller ile incelenmiştir. Ancak okul yaşantısı içiçe geçmiş ve karmaşık bir yapıya sahiptir. Öğretmen ve okul düzeyli değişkenler birbiri ile etkileşim halindedir. Bu nedenle, incelenen öğretmenlerin okul farkındalığı üzerindeki birbirinden bağımsız etkilerinin yanı sıra birlikte etkileşimini incelemek de önemli görülmektedir. Bu kapsamda, öğretmenlerin okul farkındalığı üzerinde manidar etkisi bulunan öğretmen ve okul düzeyindeki değişkenler ile sabit ve eğim parametrelerinin çıktığı olduğu model kurulmuştur. Araştırma kapsamında oluşturulan final modele ilişkin denklem Eşitlik [3.13]'te sunulmaktadır.

Birleştirilmiş model:

$$\begin{aligned} \text{SCHM}_{ij} = & \gamma_{00} + \gamma_{01} (\text{DISIPLIN})_j + \gamma_{02} (\text{OGRT\_G})_j + \\ & \gamma_{03} (\text{MUDUR\_G})_j + \gamma_{10} (\text{MUD\_CAL})_j + u_{0j} + r_{ij} \end{aligned} \quad [3.13]$$

Eşitlikteki;

$\text{SCHM}_{ij}$  =  $j$  okuldaki  $i$  öğretmenin okul farkındalığı puanını,

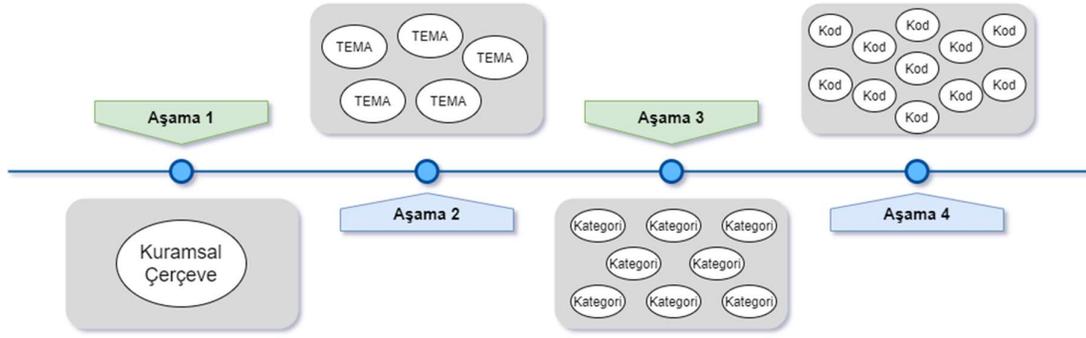
- $\gamma_{00}$  = okulların okul farkındalığı puan ortalamalarının ortalamasını,  
 $\gamma_{01}$  = öğretmenlerin öğrenci disiplini kolektif yeterlik düzeyinin etkisini,  
 $\gamma_{02}$  = öğretmenlerin meslektaşlarına güven düzeyinin etkisini,  
 $\gamma_{03}$  = öğretmenlerin okul müdürüne güven düzeyinin etkisini,  
 $\gamma_{10}$  = öğretmenin mevcut okul müdürü ile çalışma süresinin etkisini,  
 $u_{0j}$  =  $j$  okuldaki sabit parametre değişimini,  
 $r_{ij}$  =  $j$  okuldaki  $i$  öğretmenin hata terimini,

ifade etmektedir.

### **Nitel Verinin İşlenmesi ve Çözülmesi**

Araştırmanın ikinci bölümünde nicel verinin analiz sonuçlarına dayalı olarak nitel verinin toplanacağı katılımcılar belirlenmiş ve anılan katılımcılar ile yüzyüze görüşmeler gerçekleştirilerek yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla nitel veri toplanmıştır. Nitel verinin çözümlenmesi ile araştırma konusunun daha derinlemesine, daha zengin bir veriye dayalı olarak açıklanması amaçlanmıştır. Görüşme soruları Hoy (2003) ve Hoy, Gage ve Tarter (2004) tarafından eğitim ortamlarına uyarlanan okul farkındalığına ilişkin beş bileşeni temsil edecek şekilde hazırlanmıştır. Bu nedenle, araştırmanın nitel verisi betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analizin benimsendiği araştırmalarda elde edilen veri, daha önceden belirlenen ve/ya öngörülen temalara dayalı olarak çözümlenir, özetlenir ve ardından yorumlanır (Breakwell ve Rose, 2006; Clarke, Braun ve Hayfield, 2016). Bu araştırma kapsamında, okul farkındalığını oluşturan her bir bileşen bir tema olarak ele alınmıştır. Bu yönüyle, çözümlenme tündengelimli bir akışa sahiptir (Braun ve Clarke, 2006). Tündengelimli analizlerde araştırmacı çalışmasını mevcut teori, model ya da kuramsal çerçeveye göre tasarlar. Bu açıdan verinin çözümlenmesinde genelden özele doğru bir trend mevcuttur. Nitel verinin çözümlenmesine ilişkin akış Şekil 17'de sunulmaktadır.





Şekil 17: Betimsel tümdengelimli veri analizi akış şeması.

Şekil 17'den izlenebileceği gibi kuramsal çerçeveye dayalı olarak okul farkındalığının her bir bileşeni tema olarak kabul edilmiştir. Her bir tema ise kodlardan oluşan ilgili kategorilerle meydana gelmektedir.

Stake (1995) durum çalışmalarında verinin çözülmesi ve yorumlanmasında benimsenebilecek dört farklı yoldan bahsetmektedir. Mevcut araştırmada olduğu gibi birden fazla durum ya da birimin incelendiği araştırmalarda 'örüntü kurmanın (establishing patterns)' daha uygun olduğunu belirtmektedir. İki ya da daha fazla birim ya da durumun ele alındığı bu çalışmalarda bulguların sade bir şekilde tablolaştırılarak sunulmasının örüntülerin anlaşılmasını kolaylaştıracağı ifade edilmektedir (Yin, 2009). Bu doğrultuda, mevcut araştırmada müdür farkındalığı boyutunda katılımcı öğretmenler tarafından en yüksek ve en düşük puanlanan okul müdürlerinden elde edilen nitel veri temalar çerçevesinde ayrı ayrı değerlendirilmiş, aynı tema kapsamında ortaya çıkan kategoriler tablolar halinde sunulmuştur.

Nitel verinin çözülmesinde herhangi bir profesyonel ve akademik veri analiz programı kullanılmamıştır. Creswell (2007) veri analiz programlarının araştırmacı ile nitel veri arasında bir mesafeye yol açabileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, her bir analiz programının temel olarak aynı işleyişe sahip olduğunu, bu nedenle nitel araştırma tasarımları arasındaki farklılığın veri analizine yansıtılamayabileceğini belirtmektedir. Ayrıca, Basit (2003) nitel veri analizinde bilgisayar programlarından yardım alınsa bile nitel verinin çokça gerektirdiği düşünme, anlama, ilişki kurma, örüntüleri ortaya çıkarma, kodlama, kodları revize etme süreçlerinin halen araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirildiğinin açık olduğunu söylemektedir. Araştırmacının bir veri analiz programında kodlama

yapmaya alışması ve hız kazanmasının ise çokça vakit aldığı, nitel veri analizinin kendisinin zaten zaman alan bir aşama olduğu da vurgulanmaktadır (Basit, 2003). Bu görüşler ışığında mevcut araştırmanın nitel veri çözümlemesi araştırmacı tarafından manuel gerçekleştirilmiştir.

## Özet

Son olarak, araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak oluşturulan Tablo 16'da her bir probleme ilişkin kullanılan veri seti ve analiz teknikleri özet halinde sunulmaktadır.

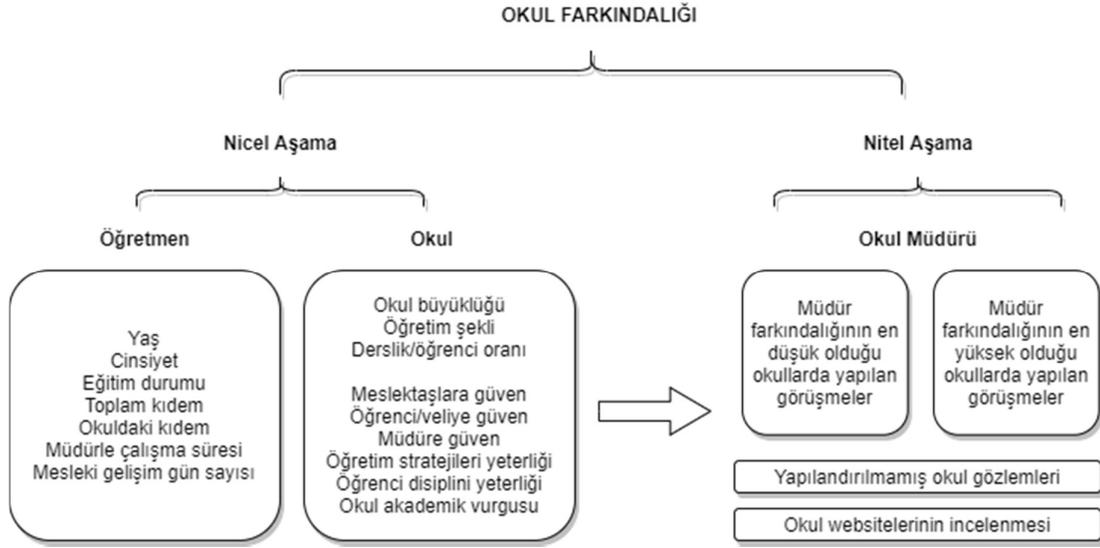
Tablo 16

Araştırma Alt Problemlerine İlişkin Veri Setleri ve Analiz Teknikleri Özet Tablosu

Araştırma Alt Problemi	Veri	Analiz Tekniği
1. Öğretmenlerin okul farkındalığı ve boyutlarına ilişkin algısı nasıl bir dağılım göstermektedir?	OFÖ	Betimsel istatistikler
2a. Öğretmenlerin okul farkındalığı algısı cinsiyete göre istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermekte midir?	OFÖ	Betimsel istatistikler Bağımsız gruplar <i>t</i> testi Cohen's <i>d</i> değeri Hedges' <i>g</i> değeri
2b. Öğretmenlerin okul farkındalığı algısı eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermekte midir?	OFÖ	Betimsel istatistikler Bağımsız gruplar <i>t</i> testi Cohen's <i>d</i> değeri Hedges' <i>g</i> değeri
2c. Öğretmenlerin okul farkındalığı algısı görev yaptıkları okulun öğretim şekline göre istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermekte midir?	OFÖ	Betimsel istatistikler Bağımsız gruplar <i>t</i> testi Cohen's <i>d</i> değeri Hedges' <i>g</i> değeri
2d. Öğretmenlerin okul farkındalığı algısı görev yaptıkları okuldaki müdür ile çalışma süresine göre istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermekte midir?	OFÖ	Betimsel istatistikler Levene testi Tek yönlü ANOVA analizi Fisher's LSD testi Eta kare değeri Omega kare değeri
2e. Öğretmenlerin okul farkındalığı algısı meslekteki toplam çalışma süresine göre istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermekte midir?	OFÖ	Betimsel istatistikler Levene testi Tek yönlü ANOVA analizi Fisher's LSD testi Eta kare değeri Omega kare değeri
2f. Öğretmenlerin okul farkındalığı algısı görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısına göre istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermekte midir?	OFÖ	Betimsel istatistikler Levene testi Welch's <i>F</i> testi Tamhane's <i>T</i> 2 testi

		Eta kare değeri Omega kare değeri
3. Öğretmenlerin okul farkındalığı algısı, örgütsel güven duygusu, kolektif öğretmen yeterliği ve okulun akademik vurgusu arasında nasıl bir ilişki vardır?	OFÖ ÇATÖ KÖYÖ AVÖ	Betimsel istatistikler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı
4. Öğretmenlerin okul farkındalığı algısı puanları arasında okullara göre istatistiksel olarak manidar bir farklılık var mıdır? Varsa, bu farklılığın ne kadarı okul içi ve okullar arası farktan kaynaklanmaktadır?	<i>Düzyey-1</i> OFÖ	Tesadüfi etkili tek yönlü ANOVA modeli (Koşulsuz model)
5. Öğretmenlerin okul farkındalığı algısı puanları arasında okullara göre istatistiksel olarak manidar farklılık bulunmaktaysa, bu fark hangi okul düzeyi değişkenlerden kaynaklanmaktadır?	<i>Düzyey-1</i> OFÖ <i>Düzyey-2</i> Okul özellikleri ÇATÖ KÖYÖ AVÖ	Ortalamaların çıktığı olduğu regresyon modeli
6. Öğretmenlerin okul farkındalığı algısı puanları arasında öğretmenlere göre istatistiksel olarak manidar farklılık varsa, bu fark hangi öğretmen düzeyi değişkenlerden kaynaklanmaktadır?	<i>Düzyey-1</i> OFÖ Öğretmen özellikleri	Tesadüfi katsayılı regresyon modeli
7. Öğretmenlerin okul farkındalığı ile istatistiksel olarak manidar ilişkisi saptanan öğretmen ve okul düzeyi değişkenlerin kompozisyonu okullar arasındaki okul farkındalığı farkının ne kadarını açıklamaktadır?	<i>Düzyey-1</i> OFÖ Öğretmen özellikleri <i>Düzyey-2</i> ÇATÖ KÖYÖ	Sabit ve eğim parametrelerinin çıktığı olduğu model
8. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak müdür farkındalığı puanı en yüksek ve en düşük hesaplanan okul müdürlerinin okul farkındalığının bileşenlerine ilişkin görüşleri nasıldır?	Okul müdürleri ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış 12 görüşme	Kuramsal tematik nitel veri analizi
9. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak müdür farkındalığı puanı en yüksek ve en düşük hesaplanan okul müdürlerinin görev yaptığı okulların internet sitelerine ilişkin incelemeler ve bu okullarda gerçekleştirilen yapılandırılmamış gözlemler okullar hakkında ne söylemektedir?	Okul internet siteleri ve yapılandırılmamış gözlemler	Betimsel ve tematik nitel veri analizi

Araştırmanın biçimsel özeti ise Şekil 18'de sunulmuştur.



Şekil 18. Araştırmanın biçimsel özeti.

## **Bölüm 4**

### **Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemlere ilişkin bulgular ve analiz sonuçları sırasıyla raporlanmış ve yorumlanmıştır.

#### **Öğretmenlerin Okul Farkındalığı ve Boyutlarına İlişkin Algılarının İncelenmesi**

Araştırmanın ilk alt problemi iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin okul farkındalığı ve boyutlarına ilişkin algılarının betimlenmesi, ikinci bölümde ise bu algıların katılımcı öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, görev yaptıkları okulun öğretim şekli, görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı, mevcut okul müdürü ile çalışma süresi (yıl) ve meslekteki toplam çalışma süresi (yıl) değişkenlerine göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, Okul Farkındalığı Ölçeği'nden (OFÖ) katılımcı öğretmenlerin aldıkları puanlar aritmetik ortalama, standart sapma ve katılım düzeyleri çerçevesinde incelenmiştir. İki alt gruplu değişkene göre farklılaşmalar t-test gerçekleştirilerek incelenmiş, bu durumda etki büyüklükleri ise Cohen's *d* ve Hedges' *g* formülleri ile değerlendirilmiştir. Grup sayısının ikiden fazla olduğu değişkenlere ilişkin farklılaşmalar varyans homojenliği ve normalliğin sağlandığı durumlarda tek yönlü ANOVA ile incelenmiş, hangi gruplar arasında farklılaşmanın olduğunun tespitinde ise LSD testinden yararlanılmıştır. Varyans homojenliğinin sağlanmadığı durumlarda Welch's *F* testi gerçekleştirilmiş ve gruplar arası farkın kaynağının tespitinde ise Tamhane's *T2* testi uygulanmıştır. Varyans homojenliği Levene istatistiği ile incelenmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin okul farkındalığı ve boyutlarına ilişkin algılarının betimsel istatistikleri Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17

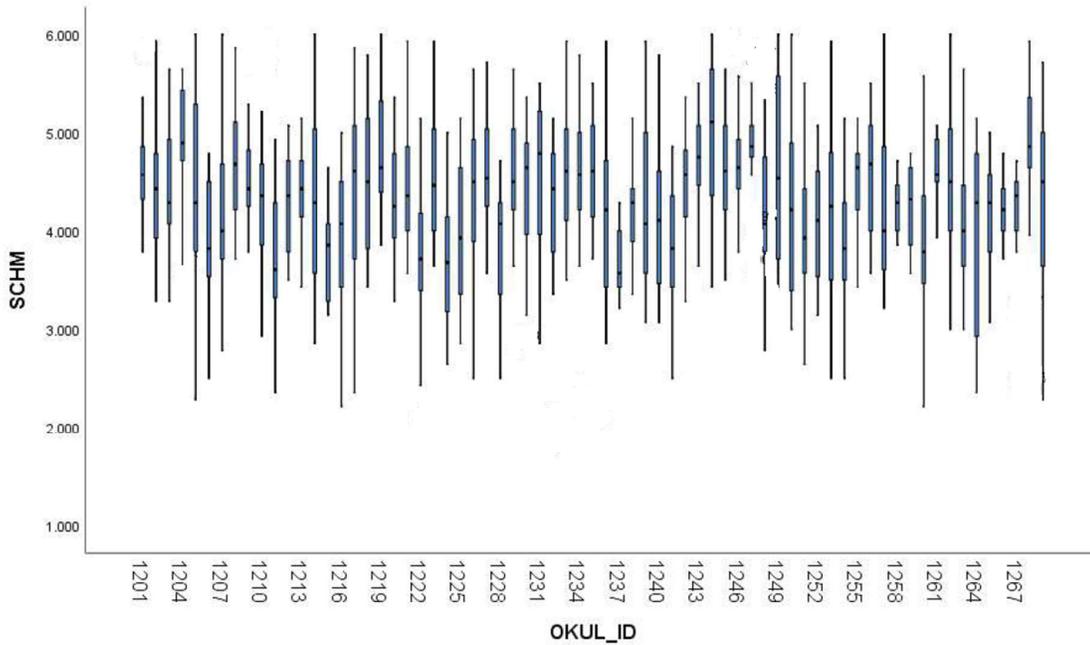
## Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	En düşük	En yüksek	$\bar{x}$	ss	Katılım Düzeyi
Okul farkındalığı	1.92	6.00	4.31	.757	Orta
1. Öğretmen farkındalığı	1.57	6.00	4.28	.786	Orta
2. Müdür farkındalığı	1.14	6.00	4.35	.876	Çok

n = 1354

Tablo 17'den izlenebileceği gibi öğretmenlerin okul farkındalığına ilişkin algılarının aritmetik ortalaması 4.31/6.00 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, katılımcı öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki farkındalığı 'orta düzeyde' algıladıkları ifade edilebilir. Boyutlar incelendiğinde, öğretmenlerin mevcut okullarındaki meslektaşlarının farkındalığına ilişkin algılarının orta düzeyde ( $\bar{x}$  = 4.28, ss = .786) ve birlikte görev yaptıkları okul müdürünün farkındalığına ilişkin algılarının 'çok katılıyorum' ( $\bar{x}$  = 4.35, ss = .876) düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

Araştırmaya katılan okulların 'okul farkındalığı' puan ortalamaları kutu grafiği ile aşağıda Şekil 19'da sunulmaktadır.



Şekil 19. Katılımcı okulların okul farkındalığı ortalama puanlarına ilişkin kutu grafiği.

Şekil 19’da sunulduğu üzere katılımcı okulların ‘okul farkındalığı’ medyan (merkezsiz konum) puanlarının çoğunlukla 4.00 ile 5.00 (6.00 üzerinden) arasında yer aldığı gözlenmektedir. Bununla birlikte, çeyrekler açıklığının bazı okullarda düşük, bazı okullarda ise yüksek olduğu izlenebilmektedir.

### Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarının Cinsiyete göre İncelenmesi

Katılımcı öğretmenlerin okul farkındalığı ve boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Bağımsız Gruplar *t*-testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre *t*-testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen’s <i>d</i>	Hedges’ <i>g</i>
Okul farkındalığı	Kadın	950	4.32	.743	.464	.643	.026	.026
	Erkek	404	4.30	.789				
1. Öğretmen farkındalığı	Kadın	950	4.30	.769	1.423	.158	.087	.089
	Erkek	404	4.23	.824				
2. Müdür farkındalığı	Kadın	950	4.34	.868	-.466	.641	.022	.022
	Erkek	404	4.36	.894				

$n = 1354, p > .05$

Tablo 18’den izlenebileceği gibi öğretmenlerin görev yaptıkları okulların ‘okul farkındalığına’ ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir ( $t_{(1352)} = .464, p > .05$ ). Boyutlar bazında incelendiğinde, öğretmenlerin meslektaşlarının ( $t_{(1352)} = 1.423, p > .05$ ) ve okul müdürünün farkındalığına ( $t_{(1352)} = -.466, p > .05$ ) ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

### Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarının Eğitim Düzeyine göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul farkındalığı ve boyutlarına ilişkin algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Bağımsız Gruplar *t*-testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

*Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre t-testi Sonuçları*

Değişken	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	ss	t	p	Cohen's d	Hedges' g
Okul farkındalığı	Ö.Lisans-Lisans	1191	4.33	.755	1.898	.058	.158	.158
	Lisansüstü	163	4.21	.762				
1. Öğretmen farkındalığı	Ö.Lisans-Lisans	1191	4.30	.774	2.790**	.005	.220	.229
	Lisansüstü	163	4.12	.854				
2. Müdür farkındalığı	Ö.Lisans-Lisans	1191	4.35	.875	.779	.436	.056	.057
	Lisansüstü	163	4.30	.886				

$n = 1354$ , \*\* $p < .01$

Tablo 19'a göre, öğretmenlerin okul farkındalığına ilişkin algıları önlisans, lisans ya da lisansüstü eğitim mezunu olmaları fark etmeksizin benzer düzeyde gerçekleşmektedir ( $t_{(1352)} = 1.898$ ,  $p > .05$ ). Boyutlar açısından incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki meslektaşlarının farkındalığına ilişkin algılarının manidar olarak farklılaştığı saptanmıştır ( $t_{(1352)} = 2.790$ ,  $p < .01$ ). Bununla birlikte, öğretmenlerin müdür farkındalığı algılarının ise eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $t_{(1352)} = .779$ ,  $p > .05$ ).

### **Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Öğretim Şekline göre İncelenmesi**

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin okul farkındalığı ve boyutlarına ilişkin algılarının görev yaptıkları okulun öğretim şekline göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda yürütülen Bağımsız Gruplar t-testi sonuçları Tablo 20'de sunulmaktadır.



Tablo 20

*Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Öğretim Şekli Değişkenine Göre t-testi Sonuçları*

Değişken	Öğretim Şekli	N	$\bar{x}$	ss	t	p	Cohen's d	Hedges' g
Okul farkındalığı	Tam gün	825	4.34	.753	1.564	.118	.092	.092
	İkili Öğretim	529	4.27	.762				
1. Öğretmen farkındalığı	Tam gün	825	4.29	.809	.626	.531	.038	.038
	İkili Öğretim	529	4.26	.749				
2. Müdür farkındalığı	Tam gün	825	4.39	.843	2.142*	.032	.124	.125
	İkili Öğretim	529	4.28	.922				

$n = 1354$ , \* $p < .05$

Tablo 20'ye göre, katılımcı öğretmenlerin görev yaptıkları okulun öğretim şekli okul farkındalığı algılarında bir farklılaşma ortaya çıkarmamaktadır ( $t_{(1352)} = 1.564$ ,  $p > .05$ ). Boyutlar açısından incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun öğretim şekline göre meslektaşlarının farkındalığına ilişkin algılarında bir farklılaşma olmadığı gözlenmiştir ( $t_{(1352)} = .626$ ,  $p > .05$ ). Ancak, müdür farkındalığı boyutunda öğretim şekli değişkenine göre istatistiksel olarak bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir ( $t_{(1352)} = 2.142$ ,  $p < .05$ ). Tam gün öğretim olan okullardaki öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki müdürün farkındalığını daha yüksek bulurken ( $\bar{x} = 4.39$ ,  $ss = .843$ ) ikili öğretim uygulayan okullarda öğretmenlerin müdür farkındalığına ilişkin algılarının daha düşük düzeyde ( $\bar{x} = 4.28$ ,  $ss = .922$ ) gerçekleştiği gözlenmiştir.

### **Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarının Görev Yaptıkları Okuldaki Müdür ile Çalışma Süresine göre İncelenmesi**

Öğretmenlerin okul farkındalığı algılarının görev yaptıkları okuldaki müdür ile toplam çalışma süresi (yıl) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz öncesinde değişkenlerin varyans homojenliğinin test edilmesi amacıyla Levene istatistiğinden yararlanılmıştır. Buna göre, okul farkındalığı ( $Levene = .487$ ,  $p > .05$ ), öğretmen farkındalığı ( $Levene = .983$ ,  $p > .05$ ) ve müdür farkındalığı ( $Levene = .668$ ,  $p > .05$ ) değişkenlerinde varyans homojenliği varsayımının karşılandığı belirlenmiştir.

Aşağıda Tablo 21’de öğretmenlerin okul farkındalığı ve boyutlarına ilişkin algılarının görev yapmakta oldukları okuldaki müdür ile çalışma süresi (yıl) değişkenine göre karşılaştırmayı içeren tek yönlü ANOVA sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 21

*Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarının Okul Müdürü ile Çalışma Süresi (yıl) Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

Değişken	Kıdem	N	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark LSD	$\eta^2$	$\omega^2$
Okul farkındalığı	A. 1-2 yıl	670	4.31	.739	.201	.818	-	.000	.001
	B. 3-4 yıl	562	4.31	.777					
	C. 5 ve üzeri yıl	122	4.35	.764					
1. Öğretmen farkındalığı	A. 1-2 yıl	670	4.25	.768	.932	.394	-	.001	.000
	B. 3-4 yıl	562	4.31	.809					
	C. 5 ve üzeri yıl	122	4.28	.777					
2. Müdür farkındalığı	A. 1-2 yıl	670	4.36	.859	1.036	.355	-	.001	.000
	B. 3-4 yıl	562	4.31	.896					
	C. 5 ve üzeri yıl	122	4.43	.876					

$n = 1354, p > .05$

Tablo 21’den izlenebileceği gibi, öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresi (yıl) okul farkındalığına ilişkin algılarında manidar bir farklılaşma meydana getirmemektedir ( $F_{(2-1354)} = .201, p > .05$ ). Boyutlar açısından incelendiğinde, öğretmen farkındalığı ( $F_{(2-1354)} = .932, p > .05$ ) ve müdür farkındalığı ( $F_{(2-1354)} = 1.036, p > .05$ ) boyutlarında da farklılaşmanın olmadığı gözlenmiştir.

### **Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarının Meslekteki Toplam Çalışma Süresine göre İncelenmesi**

Öğretmenlerin okul farkındalığı algılarının meslekteki toplam çalışma süresi (yıl) değişkenine göre değişimi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz öncesinde değişkenlerin varyans homojenliğinin test edilmesi amacıyla Levene istatistiğinden yararlanılmıştır. Buna göre, okul farkındalığı ( $Levene = 1.162, p >$

.05), öğretmen farkındalığı ( $Levene = 1.207, p > .05$ ) ve müdür farkındalığı ( $Levene = 1.708, p > .05$ ) değişkenlerinde varyans homojenliği varsayımının karşılandığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okul farkındalığı algılarının meslekteki toplam çalışma süresi (yıl) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yürütülen tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 22’de sunulmaktadır.

Tablo 22

Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarının Meslekteki Toplam Çalışma Süresi (yıl) Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	Toplam Kıdem	N	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark LSD	$\eta^2$	$\omega^2$
Okul farkındalığı	A. 1-9 yıl	281	4.26	.784	.682	.563	-	.001	.000
	B. 10-19 yıl	587	4.32	.765					
	C. 20-29 yıl	386	4.33	.746					
	D. 30 ve üzeri yıl	100	4.37	.667					
1.Öğretmen farkındalığı	A. 1-9 yıl	281	4.23	.822	.886	.448	-	.001	.000
	B. 10-19 yıl	587	4.28	.795					
	C. 20-29 yıl	386	4.30	.772					
	D. 30 ve üzeri yıl	100	4.37	.680					
2. Müdür farkındalığı	A. 1-9 yıl	281	4.29	.896	.464	.708	-	.001	.001
	B. 10-19 yıl	587	4.37	.885					
	C. 20-29 yıl	386	4.35	.876					
	D. 30 ve üzeri yıl	100	4.37	.762					

$n = 1354, p > .05$

Tablo 22’ye göre öğretmenlerin okul farkındalığı algılarında meslekteki toplam çalışma süresi açısından bir farklılaşma göstermemektedir ( $F_{(3-1354)} = .682, p > .05$ ). Boyutlar açısından incelendiğinde, öğretmen farkındalığı ( $F_{(3-1354)} = .886, p > .05$ ) ve müdür farkındalığı ( $F_{(3-1354)} = .464, p > .05$ ) boyutlarında da benzer algı düzeylerine sahip oldukları gözlenmiştir.

## Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarının Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısına göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul farkındalığı algılarının görev yaptıkları okuldaki toplam öğretmen sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Analiz öncesinde tek yönlü ANOVA testinin varsayımlarından varyans homojenliğini kontrol etmek amacıyla Levene istatistiğinden yararlanılmıştır. Buna göre, okul farkındalığı ( $Levene = .006, p < .05$ ), öğretmen farkındalığı ( $Levene = 1.516, p > .05$ ) ve müdür farkındalığı ( $Levene = 1.004, p > .05$ ) değişkenleri için Levene istatistiği hesaplanmıştır. Okul farkındalığı değişkeni için varyans homojenliği varsayımının karşılanmadığı tespit edilmiş ve bu nedenle tek yönlü ANOVA yerine Welch's  $F$  testi uygulanmıştır. Bununla birlikte, varyans homojenliğinin sağlanmadığı durumlarda uygulanan çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane's  $T_2$  yürütülmüştür.

Öğretmenlerin okul farkındalığı algılarının okulda görev yapan öğretmen sayısına göre değişimini incelemek üzere yürütülen Welch's  $F$  testi sonuçları Tablo 23'te yer almaktadır.

Tablo 23

Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarının Görev Yaptıkları Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Welch's  $F$  Testi Sonuçları

Değişken	Öğretmen Sayısı	$N$	$\bar{X}$	$SS$	$F_{welch}$	$p$	Fark Tamhane	$\eta^2$	$\omega^2$
Okul farkındalığı	A. 1-40	154	4.39	.776	2.215	.111	-	.003	.001
	B. 41-80	961	4.32	.749					
	C. 81 ve üzeri	239	4.23	.773					
1.Öğretmen farkındalığı	A. 1-40	154	4.30	.864	.545	.580	-	.000	.000
	B. 41-80	961	4.29	.776					
	C. 81 ve üzeri	239	4.23	.775					
2. Müdür farkındalığı	A. 1-40	154	4.47	.844	3.978*	.020	A-C	.005	.004
	B. 41-80	961	4.36	.872					
	C. 81 ve üzeri	239	4.22	.901					

$n = 1354, *p < .05$

Tablo 23'ten izlenebileceği gibi öğretmenlerin okul farkındalığına ilişkin algılarının görev yaptıkları okuldaki toplam öğretmen sayısına göre farklılaşmadığı saptanmıştır ( $F_{welch(2-1354)} = 2.215, p > .05$ ). Boyutlar incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin meslektaşlarının farkındalığına ilişkin algılarının okuldaki öğretmen sayısına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F_{welch(2-1354)} = .545, p > .05$ ). Analiz sonuçları, müdür farkındalığı boyutunda okullardaki öğretmen sayısının artmasıyla öğretmenlerin okul müdürünün farkındalığının azaldığı yönünde bir algıya sahip olduğunu göstermektedir ( $F_{welch(2-1354)} = 3.978, p < .05$ ).

### **Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algıları ile Örgütsel Güven, Kolektif Öğretmen Yeterliği ve Okul Akademik Vurgusu Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi**

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda, öğretmenlerin okul farkındalığı algıları ile örgütsel güven, kolektif öğretmen yeterliği ve okul akademik vurgusu arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu kapsamda, katılımcı öğretmenlerin 'Okul Farkındalığı Ölçeği', 'Çok Amaçlı T (Güven) Ölçeği', 'Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği' ve 'Okul Akademik Vurgusu Ölçeği' puanları arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları ( $r$ ) ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 24'te sunulmaktadır.

Tablo 24

*Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algıları ile Örgütsel Güven, Kolektif Öğretmen Yeterliği ve Okulun Akademik Vurgusu Arasındaki İlişkiler*

Değişken	$\bar{x}$	ss	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Okul Farkındalığı	4.31 <sup>a</sup>	.757	-										
2. Öğretmen farkındalığı	4.28 <sup>a</sup>	.786	.900**	-									
3. Müdür farkındalığı	4.35 <sup>a</sup>	.876	.920**	.658**	-								
4. Örgütsel Güven	3.44 <sup>b</sup>	.566	.571**	.524**	.517**	-							
5. Meslektaşlara güven	3.64 <sup>b</sup>	.724	.448**	.484**	.340**	.835**	-						
6. Öğrenci ve veliye güven	2.98 <sup>b</sup>	.639	.294**	.294**	.244**	.777**	.458**	-					
7. Müdüre güven	3.91 <sup>b</sup>	.846	.635**	.466**	.679**	.734**	.480**	.320**	-				
8. Kolektif Öğretmen Yeterliği	3.56 <sup>b</sup>	.515	.450**	.475**	.352**	.523**	.471**	.389**	.364**	-			
9. Öğretim stratejileri	3.62 <sup>b</sup>	.538	.404**	.429**	.314**	.459**	.441**	.311**	.321**	.914**	-		
10. Öğrenci disiplini	3.51 <sup>b</sup>	.580	.424**	.444**	.334**	.503**	.426**	.402**	.349**	.927**	.695**	-	
11. Okul Akademik Vurgusu	2.39 <sup>c</sup>	.700	.256**	.239**	.228**	.388**	.220**	.470**	.205**	.330**	.262**	.343**	-

\*\* $p < .01$

<sup>a</sup> Ölçek değerleri: 1 = Hiç katılmıyorum, 6 = Tamamen katılıyorum

<sup>b</sup> Ölçek değerleri: 1 = Hiç katılmıyorum, 5 = Tamamen katılıyorum

<sup>c</sup> Ölçek değerleri: 1 = Nadiren, 4 = Çoğunlukla

Tablo 24'ten izlenebileceği gibi Okul Farkındalığı Ölçeği'nden elde edilen puanlar ile ölçeğin boyutları arasında pozitif yönlü ve manidar ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Buna göre, öğretmen farkındalığı ( $r = .900, p < .01$ ) ve müdür farkındalığı ( $r = .920, p < .01$ ) değişkenleri ile yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak manidar ilişki tespit edilmiştir. Örgütsel güven puanlarının elde edildiği Çok Amaçlı T Ölçeği ile boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişkilerin olduğu görülmektedir. Ayrıntılar incelendiğinde, meslektaşlara güven ( $r = .835, p < .01$ ), öğrenci ve veliye güven ( $r = .777, p < .01$ ) ve müdüre güven ( $r = .734, p < .01$ ) değişkenleri ile ilişkilerin manidar olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde, Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin boyutları ile ortaya çıkan ilişkilerin de pozitif yönlü ve yüksek düzeyde gerçekleştiği belirlenmiştir. Boyutlar ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde, öğretim stratejilerinde yeterlik ( $r = .914, p < .01$ ) ve öğrenci disiplininde yeterlik ( $r = .927, p < .01$ ) boyutlarının kolektif öğretmen yeterliği yapısı ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu gözlenmiştir. Araştırmanın nicel bölümündeki analizlerde her bir boyut bağımsız değişken olarak ele alındığı, öğretim stratejilerinde yeterlik ve öğrenci disiplininde yeterlik boyutları arasında çoklu eşdoğrusallık (multicollinearity) sorunu olmadığı tespit edildiği için boyutların bir üst yapı olan kolektif öğretmen yeterliği ile yüksek korelasyon göstermesinin ileri analizlere devam etmekte bir sorun teşkil etmediğine karar verilmiştir.

Ölçeklerden elde edilen toplam puanlar arasındaki ilişkiler incelendiğinde okul farkındalığı ile örgütsel güven arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ( $r = .571, p < .01$ ), kolektif öğretmen yeterliği ile pozitif yönlü ve orta düzeyde ( $r = .450, p < .01$ ) ve okul akademik vurgusu ile pozitif yönlü ve düşük düzeyde manidar ilişki olduğu gözlenmiştir. Buna göre, okul farkındalığı ile en yüksek düzeyde ilişki gösteren değişken örgütsel güven olurken, en düşük düzeyde ilişki gösteren değişken ise okul akademik vurgusu olmuştur. Boyutlar açısından incelendiğinde, okul farkındalığı ile en yüksek ilişkilerin müdüre güven ( $r = .635, p < .01$ ) ve meslektaşlara güven ( $r = .448, p < .01$ ) arasında olduğu, en düşük ilişkilerin ise öğrenci ve veliye güven ( $r = .294, p < .01$ ) ve öğretim stratejilerinde yeterlik ( $r = .404, p < .01$ ) arasında gerçekleştiği belirlenmiştir.

## Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarının Okullar Arasındaki Farklılaşmasının İncelenmesi

Araştırmanın dördüncü alt problemi 'Öğretmenlerin okul farkındalığı algısı puanları arasında okullara göre istatistiksel olarak manidar bir farklılık var mıdır? Varsa bu farklılığın ne kadarı okul içi ve okullar arası farktan kaynaklanmaktadır?' şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi yanıtlamak amacıyla HLM analizinin en temel modeli olan tesadüfi etkili tek yönlü ANOVA modeli (koşulsuz model) oluşturulmuştur. Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda oluşturulan tesadüfi etkili tek yönlü ANOVA modelinin sabit etki sonuçları Tablo 25'de sunulmaktadır.

Tablo 25

Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli Sabit Etki Sonuçları

Sabit etki	Katsayı	SH	<i>t Oranı</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Okulların ortalaması, $\gamma_{00}$	4.318	0.038	113.363	68	<.001

Tablo 25'de yer alan tesadüfi etkili tek yönlü ANOVA modelinin ürettiği sabit etki sonuçları incelendiğinde, okul ortalamalarının ortalamasının (genel ortalama) anlamlı olarak sıfırdan farklı bir değer olduğu belirlenmiştir ( $t_{(68)} = 113.363$ ,  $p < .001$ ). Genel ortalama 4.318/6.00 ve standart hata .038'dir. Buna göre, normallik varsayımını karşılayan veri setinde ortalamanın gerçek değerinin %95 güven aralığı açısından;

$$4.318 \pm 1.96 (0.038) = 4.280 \text{ ile } 4.356$$

aralığında yer aldığı saptanmıştır. Ayrıca, analiz sonuçlarına göre, elde edilen veri seti için oluşturulan hiyerarşik modellemenin uyumlu olduğu da belirtilebilir. Okulların ortalamalarının birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığı ise aynı modelin tesadüfi etki sonuçları ile incelenmiştir. Bu kapsamda, tesadüfi etkili tek yönlü ANOVA modeli tesadüfi etki sonuçları Tablo 26'da yer almaktadır.



Tablo 26

Tasadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli Tesadüfi Etki Sonuçları

Tasadüfi etki	SH	Varyans Bileşeni	sd	$\chi^2$	$p$
Okulların ortalaması, $u_{0j}$	0.271	0.07362	68	259.586	<.001
Düzyey 1 etkisi, $r_{ij}$	0.708	0.50241			

Tablo 26 incelendiğinde, okul farkındalığı puanlarına ilişkin tesadüfi etki sonuçlarına göre Düzyey-1 (okul içi) varyans bileşen değeri [ $\text{Var}(r_{ij}) = \sigma^2$ ] .50241 ve Düzyey-2 (okullar arası) değeri [ $\text{Var}(u_{0j}) = \tau_{00}$ ] .07362 olarak kestirilmiştir. Bu kapsamda, okulların ortalamaları arasındaki varyansın manidar olduğu belirlenmiştir ( $\chi^2 = 259.586$ ,  $p < .001$ ). Tespit edilen farklılaşmanın oranını belirlemek üzere varyans bileşen değerleri kullanılarak oluşturulan Eşitlik [3.5]'e göre;

$$\rho (\text{okullar arası}) = \tau_{00} / (\tau_{00} + \sigma^2) \quad [3.5]$$

$$\rho = .07362 / (.07362 + .50241)$$

$$\rho = .1278$$

gruplararası ilişki katsayısı (Intraclass Correlation Coefficient – ICC)  $\rho = .127$  olarak hesaplanmıştır.  $\rho$  değeri, gözlenen toplam değişimde gruplar arası değişimin oranını göstermektedir (Goldstein, 2011; Shieh, 2016). Buna göre, araştırma kapsamında incelenen okulların okul farkındalığı puan ortalamaları arasında hesaplanan farklılaşmanın yaklaşık %13'ü Düzyey-2 (okul düzeyi) değişkenlerden kaynaklanmaktadır. Bu modelde Düzyey-1 (öğretmen düzeyi) değişkenlerden kaynaklı varyans oranı ise Eşitlik [3.6] ile hesaplanmıştır;

$$\rho (\text{okul içi}) = \sigma^2 / (\tau_{00} + \sigma^2) \quad [3.6]$$

$$\rho = .50241 / (.07362 + .50241)$$

$$\rho = .8721$$

Eşitlik [3.6] doğrultusunda hesaplanan öğretmen düzeyindeki (Düzyey-1) değişkenlerden kaynaklı varyansın oranının yaklaşık %87 olarak gerçekleştiği söylenebilir. Ayrıca, araştırma kapsamındaki okulların ortalama okul farkındalığı puanlarının ( $\beta_0$ ) güvenilirlik katsayısı  $\lambda = .735$  olarak hesaplanmıştır. Koşulsuz

modelin ürettiği örneklem ortalamalarının gerçek okul ortalamasını temsil etmesi açısından güvenilir bir gösterge olduğu gözlenmiştir.

### **Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algısı ile Okul Düzeyindeki Değişkenler Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi**

Araştırmanın beşinci alt problemi (Öğretmenlerin okul farkındalığı algısı puanları arasında okullara göre istatistiksel olarak manidar farklılık varsa, bu farklılık hangi okul düzeyi değişkenlerden kaynaklanmaktadır?) çerçevesinde ortalamaların çıktığı olduğu regresyon modeli kurulmuştur. Bu model ile, koşulsuz modelde tespit edilen okullar arası değişimin Düzey-2 değişkenlerinin hangilerinden kaynaklandığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Raudenbush ve Bryk (2002) bu modelde değişkenlerin karakteristiklerine göre gruplandırılarak ayrı ayrı modellerde analiz edilmesini, ardından her bir modelde manidar olduğu tespit edilen değişkenlerin birarada bulunduğu son bir model ile analizin tekrar edilmesini önermektedir. Bu kapsamda, Düzey-2 değişkenleri iki farklı grupta incelenmiştir. İlk grup, okulların bağlamsal özelliklerinden (okul büyüklüğü, öğretim şekli ve derslik başına düşen öğrenci sayısı) oluşmaktadır. Ortalamaların çıktığı olduğu regresyon modelinin ilk aşamasına ilişkin sabit ve tesadüfi etki sonuçları Tablo 27’de yer almaktadır.

*Tablo 27*

*Okulun Bağlamsal Değişkenlerine İlişkin Ortalamaların Çıktığı Olduğu Regresyon Modeli Sabit ve Tesadüfi Etki Sonuçları*

Sabit etki	Katsayı	SH	<i>t Oranı</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Okulların ortalaması, $\gamma_{00}$	4.348	0.054	79.588	65	<.001
Okul büyüklüğü*, $\gamma_{01}$	0.000	0.000	0.073	65	.942
Öğretim şekli, $\gamma_{02}$	-0.073	0.096	-0.759	65	.451
Derslik başına düşen öğrenci sayısı*, $\gamma_{03}$	0.000	0.005	0.126	65	.900
Tesadüfi etki	SH	Varyans Bileşeni	<i>sd</i>	$\chi^2$	<i>p</i>
Okulların ortalaması, $u_{0j}$	0.277	0.07691	65	256.350	<.001
Düzey 1 etkisi, $r_{ij}$	0.708	0.50241			

\*Genel ortalamaya dayalı merkezileştirme yapılmıştır.

Öğretim şekli: Tam gün = 0, İkili öğretim = 1

Tablo 27'ye göre, okul düzeyindeki bağlamsal değişkenlerin okulun ortalama okul farkındalığı puanı üzerindeki doğrudan etkisini incelediğimizde okul büyüklüğünün ( $\gamma_{01} = .000$ , SH = .00,  $p > .05$ ), okulun öğretim şeklinin ( $\gamma_{02} = -.073$ , SH = .09,  $p > .05$ ) ve derslik başına düşen ortalama öğrenci sayısının ( $\gamma_{03} = .000$ , SH = .00,  $p > .05$ ) manidar bir etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Ortalamaların çıktığı olduğu regresyon modelinin ikinci aşamasına örgütsel güvenin boyutları olarak meslektaşlara güven, öğrenci ve veliye güven ve müdüre güven; kolektif öğretmen yeterliğinin boyutları olarak öğretim stratejileri ve öğrenci disiplini; okulun akademik vurgusu değişkenleri alınmıştır. Analize ilişkin sabit ve tesadüfi etki sonuçları Tablo 28'de sunulmaktadır.

Tablo 28

*Örgütsel Güven, Kolektif Öğretmen Yeterliği ve Okulun Akademik Vurgusu Değişkenlerine İlişkin Ortalamaların Çıktığı Olduğu Regresyon Modeli Sabit ve Tesadüfi Etki Sonuçları*

Sabit etki	Katsayı	SH	t Oranı	sd	p
Okulların ortalaması, $\gamma_{00}$	4.318	0.019	223.659	62	<.001
Meslektaşlara güven*, $\gamma_{01}$	0.221	0.113	1.956*	62	.055
Öğrenci ve veliye güven*, $\gamma_{02}$	-0.058	0.101	-0.575	62	.567
Müdüre güven*, $\gamma_{03}$	0.496	0.051	9.557**	62	<.000
Öğretim stratejileri*, $\gamma_{04}$	-0.017	0.150	-0.116	62	.908
Öğrenci disiplini*, $\gamma_{05}$	0.298	0.126	2.355*	62	.022
Okulun akademik vurgusu*, $\gamma_{06}$	0.002	0.098	0.027	62	.979
Tesadüfi etki	SH	Varyans Bileşeni	sd	$\chi^2$	p
Okulların ortalaması, $u_{0j}$	0.055	0.00304	62	70.1502	.223
Düzye 1 etkisi, $r_{ij}$	0.708	0.50273			

\*Genel ortalamaya dayalı merkezileştirme yapılmıştır.

Tablo 28'den izlenebileceği gibi öğretmenlerin öğrenci ve veliye güveni ( $\gamma_{02} = -.058$ , SH = .10,  $p > .05$ ), öğretim stratejileri ( $\gamma_{04} = -.017$ , SH = .15,  $p > .05$ ) ve okulun akademik vurgusunun ( $\gamma_{06} = .002$ , SH = .09,  $p > .05$ ) okulun ortalama okul farkındalığı puanı üzerinde manidar bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Modelde yer alan meslektaşlara güven ( $\gamma_{01} = .221$ , SH = .11,  $p \leq .05$ ), müdüre güven ( $\gamma_{03} = .496$ , SH = .05,  $p < .001$ ) ve öğrenci disiplininin ( $\gamma_{05} = .298$ , SH = .12,  $p < .05$ ) ise Düzye-2 değişkenleri olarak okulun ortalama okul farkındalığı üzerinde manidar bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin meslektaşlara güven

değişkenine ilişkin puan ortalamalarındaki bir birimlik artışın okul farkındalığı algısında .221 birimlik artış sağladığı, müdüre güven değişkenine ilişkin puan ortalamalarındaki bir birimlik artışın okul farkındalığı algısında .496 birimlik artış sağladığı ve öğrenci disiplini değişkenine ilişkin puan ortalamalarındaki bir birimlik artışın okul farkındalığı algısında .298 birimlik artış sağladığı belirtilebilir.

Raudenbush ve Bryk'ın (2002) önerisi doğrultusunda analizin bu kısmı iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu öneriye göre okulun bağlamsal değişkenleri ve diğer Düzey-2 değişkenleri ayrı aşamalarda analiz edilmiştir. Ancak, ilk aşamada modele eklenen okul bağlamı değişkenlerinden manidar etkisi saptanan değişken bulunmadığı için üçüncü bir analiz gerçekleştirerek iki ayrı aşamada manidar bulunan değişkenlerin bir arada tekrar analiz edilmesine gerek kalmamıştır.

Tablo 29'da okul ortalamasının tesadüfi etkisinin  $p > .05$  olması bu model tarafından açıklanabilecek manidar düzeyde varyansın bulunmadığını, başka bir ifadeyle bu modele başka bir Düzey-2 değişkeninin daha eklenmesine ihtiyaç olmadığını göstermektedir.

Hiyerarşik lineer modelleme analizinin ilk basamağında tek yönlü ANOVA modeli kurulmuş ve okullar arası varyans bileşeni .07691 olarak hesaplanmıştı. Ortalamaların çıktığı olduğu bu regresyon modelinde ise Düzey-2 değişkenlerinin modelde yer almasıyla okullar arası varyans bileşen değeri .00304'e gerilemiştir. Bu kapsamda;

$$\begin{aligned} \text{Açıklanan varyans oranı} &= [\text{ANOVA modeli} - \text{Ortalamalar modeli}] / \text{ANOVA modeli} \\ &= [.07362 - .00304] / .07362 \\ &= .07058 / .07304 \\ &= .958 \end{aligned}$$

okullar arası okul farkındalığı puanlarında gerçekleşen yaklaşık %13'lük farklılaşmanın %96'lık bölümünün bu modelde yer alan okul düzeyindeki değişkenler ile açıklandığı belirtilebilir. Buna göre, araştırma kapsamında veri toplanan okullar arasındaki farklılığın modeli hemen hemen ortaya konulmuştur şeklinde ifade edilebilir.

## Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algısı ile Öğretmen Düzeyindeki Değişkenler Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi

Araştırmanın altıncı alt probleminin (Öğretmenlerin okul farkındalığı algısı puanları arasında öğretmenlere göre istatistiksel olarak manidar farklılık varsa, bu farklılık hangi öğretmen düzeyindeki değişkenlerden kaynaklanmaktadır?) çözümünü için tesadüfi katsayılı regresyon modeli oluşturulmuştur. Bu modelde Düzey-1 değişkenleri yer almaktadır. Öğretmenlerin okul farkındalığı algısına ilişkin farklılaşmanın hangi öğretmen düzeyi (Düzey-1) değişkenler ile açıklandığını ortaya koymak üzere uygulanan bir modeldir. Analizin bu aşamasında Düzey-1 değişkenleri olarak öğretmenlerin eğitim durumu, mevcut müdürleri ile çalışma süresi (yıl), mevcut okullarındaki çalışma süresi (yıl), öğretmenlik mesleğindeki toplam çalışma süresi (yıl), cinsiyet, yaş ve son 12 ay içerisinde katıldıkları mesleki gelişim etkinliği gün sayısının öğretmenlerin okul farkındalığı üzerindeki doğrudan etkisi incelenmiştir. Tesadüfi katsayılı regresyon modeli sonuçları aşağıda Tablo 29'da sunulmaktadır.

Tablo 29

*Öğretmenlere İlişkin Değişkenlerin Tesadüfi Katsayılı Regresyon Modeli Sabit ve Tesadüfi Etki Sonuçları*

Sabit etki	Katsayı	SH	<i>t</i> Oranı	<i>sd</i>	<i>p</i>
Okulların ortalaması, $\gamma_{00}$	4.340	.0371	116.950	68	<.001
Eğitim durumu, $\gamma_{10}$	-0.098	.0063	-1.556	1278	.120
Müdürle çalışma süresi*, $\gamma_{20}$	-0.058	.0021	-2.681*	1278	.007
Mevcut okuldaki kıdem*, $\gamma_{30}$	0.004	.0053	0.750	1278	.453
Toplam kıdem*, $\gamma_{40}$	-0.003	.0078	-0.495	1278	.620
Cinsiyet, $\gamma_{50}$ *	-0.035	.0479	-0.737	1278	.491
Yaş*, $\gamma_{60}$	0.007	.0072	1.058	1278	.290
Mesleki gelişim gün sayısı*, $\gamma_{70}$	-0.001	.0032	-0.537	1278	.591

Tesadüfi etki	SE	Varyans Bileşeni	<i>sd</i>	$\chi^2$	<i>p</i>
Okulların ortalaması, $u_{0j}$	0.270	.07315	68	259.1817	<.001
Düzey 1 etkisi, $r_{ij}$	0.707	.50050			

\*Grup ortalamaya dayalı merkezileştirme yapılmıştır.

Eğitim durumu: önlisans ve lisans = 0, lisansüstü = 1, Cinsiyet: kadın = 0, erkek = 1

Tablo 29'da sunulan öğretmen düzeyine ilişkin değişkenlerin okul farkındalığı algısı puanı üzerindeki etkisi analiz edildiğinde, öğretmenlerin mevcut

müdürleri ile çalışma süresinin öğretmenlerin okul farkındalığı algısında ortalamada manidar şekilde etkili olduğu gözlenmiştir ( $\gamma_{20} = -.058$ , SH = .00,  $p < .01$ ). Öğretmenlerin okul farkındalığı algısı ile mevcut okul müdürü ile çalışma süresi arasında ortalamada negatif yönlü bir ilişki belirlenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin mevcut okul müdürü ile çalışma süresindeki bir birimlik artış, okul farkındalığı algılarında ortalamada .058 puanlık bir azalmaya neden olmaktadır.

Modelde yer alan Düzey-1 değişkenlerinden öğretmenlerin eğitim durumunun ( $\gamma_{10} = -.098$ , SH = .00,  $p > .05$ ), mevcut okullarındaki görev sürelerinin ( $\gamma_{30} = .004$ , SH = .00,  $p > .05$ ), meslekteki görev sürelerinin ( $\gamma_{40} = -.003$ , SH = .00,  $p > .05$ ), cinsiyetlerinin ( $\gamma_{50} = -.035$ , SH = .04,  $p > .05$ ), yaşlarının ( $\gamma_{60} = .007$ , SH = .00,  $p > .05$ ) ve son 12 ay içerisinde katıldıkları mesleki gelişim etkinliği gün sayısının ( $\gamma_{70} = -.001$ , SH = .00,  $p > .05$ ) öğretmenlerin okul farkındalığı algısı üzerinde ortalamada istatistiksel olarak manidar bir etkisinin olmadığı gözlenmiştir. Bununla birlikte, modeldeki varyans değerleri incelendiğinde oluşan varyansın/değişimin tesadüfi etkisinin manidar olduğu saptanmıştır ( $x^2 = 259.1817$ ,  $sd = 68$ ,  $p < .001$ ). Aynı zamanda, manidar düzeyde varyansın mevcut model ile halen açıklanmamış olduğunu, başka bir ifadeyle modele kalan varyansı açıklamak üzere değişken eklenebileceği de belirtilebilir.

Hiyerarşik lineer modelleme analizinin ilk basamağında oluşturulan tek yönlü ANOVA modelinde okul içi varyans bileşeni .50241 olarak hesaplanmıştır. Tesadüfi katsayılı regresyon modelinde ise Düzey-1 değişkenlerinin modelde yer almasıyla birlikte okul içi varyans bileşen değeri .50050'ye gerilemiştir. Bu kapsamda;

$$\begin{aligned} \text{Açıklanan varyans} &= [\text{ANOVA modeli} - \text{Tesadüfi katsayılı model}] / \text{ANOVA modeli} \\ &= [.50241 - .50050] / .50241 \\ &= .00191 / .50241 \\ &= .004 \end{aligned}$$

Düzey-1'de açıklanan varyans oranı %0.4 olarak hesaplanmıştır. Modele eklenen öğretmen düzeyi değişkenlerden yalnızca öğretmenin mevcut okul müdürü ile çalışma süresinin manidar bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Buna göre Düzey-1'de açıklanan varyans oranı tamamıyla öğretmenin okul müdürü ile çalışma süresi ile ilişkilidir. Tablo 29'da okul ortalamasının tesadüfi etkisinin  $p < .001$

olması bu model tarafından açıklanabilecek manidar düzeyde varyansın halen bulunduğunu, başka bir ifadeyle bu modele başka Düzey-1 değişkenlerinin eklenmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

### **Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algısı ile Öğretmen Düzeyindeki ve Okul Düzeyindeki Değişkenler Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi**

Araştırmanın yedinci alt probleminin (Öğretmenlerin okul farkındalığı ile istatistiksel olarak manidar ilişkisi saptanan öğretmen ve okul düzeyindeki değişkenlerin kompozisyonu okullar arasındaki okul farkındalığı farkının ne kadarını açıklamaktadır?) çözümü için sabit ve eğitim parametrelerinin çıktığı olduğu model kurulmuştur. Bu aşamaya kadar okullar arası ve okul içi okul farkındalığı varyansını açıklamak üzere araştırmanın Düzey-1 ve Düzey-2 değişkenleri ayrı modeller ile incelenmiş ve araştırmanın bağımlı değişkeni üzerinde manidar etkisi bulunan değişkenler saptanmıştır. Ancak, incelenen değişkenlerin okul farkındalığı üzerindeki birbirinden bağımsız etkilerinin yanı sıra birlikte etkileşimini incelemek de oldukça önemlidir. Öğretmenlerin okul farkındalığı üzerinde manidar etkisi bulunan öğretmen ve okul düzeyindeki değişkenler ile kurulan sabit ve eğitim parametrelerinin çıktığı olduğu modele ilişkin sabit ve tesadüfi etki sonuçları Tablo 30'da sunulmaktadır.

*Tablo 30*

*Öğretmen ve Okula İlişkin Değişkenlerin Sabit ve Eğitim Parametrelerinin Çıktığı Olduğu Modele İlişkin Sabit ve Tesadüfi Etki Sonuçları*

Sabit etki	Katsayı	SH	<i>t</i> Oranı	<i>sd</i>	<i>p</i>
Okulların ortalaması, $\gamma_{00}$	4.318	.0019	22.671	65	<.001
<i>Düzey-1</i>					
Müdürle çalışma süresi, $\gamma_{10}$	-0.432	.0020	-2.148*	1284	.032
<i>Düzey-2</i>					
Meslektaşlara güven, $\gamma_{02}$	0.205	.0869	2.359*	65	.021
Müdüre güven, $\gamma_{03}$	0.492	.0518	9.491**	65	<.000
Öğrenci disiplini, $\gamma_{04}$	0.243	.0098	2.470*	65	.016
Tesadüfi etki	SE	Varyans Bileşeni	<i>sd</i>	$\chi^2$	<i>p</i>
Okulların ortalaması, $u_{0j}$	0.047	.00223	65	70.9860	.285
Düzey 1 etkisi, $r_{ij}$	0.707	.50098			

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

Tablo 30 incelendiğinde araştırmanın bağımlı değişkeni olan okul farkındalığını hem öğretmen düzeyinde hem de okul düzeyinde manidar şekilde açıklayan değişkenler modele birlikte eklendiğinde değişkenlerin tümünün bağımlı değişken üzerindeki manidar etkisinin birlikte de devam ettiği belirlenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin mevcut okul müdürü ile çalışma süresinin öğretmenlerin okul farkındalığı algısı üzerinde negatif bir etkisi gözlenmiştir ( $\gamma_{10} = -.432$ , SH = .00,  $p < .05$ ). Diğer bir deyişle, öğretmenlerin mevcut okul müdürleri ile çalışma süresindeki bir birimlik artış, öğretmenlerin okul farkındalığına ilişkin algısında .432 değerinde bir düşüşe neden olmaktadır. Modelde yer alan diğer değişkenlerden meslektaşlara güven ile öğretmenlerin okul farkındalığı algısı arasında pozitif ve manidar bir etki mevcuttur ( $\gamma_{02} = .205$ , SH = .08,  $p < .05$ ). Tablo 31 incelendiğinde, öğretmenlerin meslektaşlarına güvenindeki bir birimlik artışın okul farkındalığı algılarında .205 değerinde bir artış sağladığı gözlenmiştir. Benzer şekilde, öğretmenlerin okul müdürüne olan güveninin de okul farkındalığı üzerinde manidar etkisi bulunmaktadır ( $\gamma_{03} = .492$ , SH = .05,  $p < .001$ ). Buna göre, öğretmenlerin okul müdürüne hissettiği güven duygusunda bir birimlik artışın okul farkındalığı algılarında .492'lik bir artış sağladığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, müdüre güvenin okul farkındalığının güçlü bir yordayıcısı olduğu belirtilebilir. Son olarak, modelde yer alan kolektif öğrenci disiplini yeterliğinin de okul farkındalığı üzerinde manidar etkisi saptanmıştır ( $\gamma_{04} = .243$ , SH = .00,  $p < .05$ ). Öğretmenlerin kolektif öğrenci disiplini yeterliğinde gerçekleşen bir birimlik artışın okul farkındalığı algısında .243 değerinde bir artış sağladığı ifade edilebilir.

Tesadüfi katsayılı regresyon modelinde .07315 olan okul ortalamalarının varyans bileşen değeri, sabit ve eğim katsayısının çıktı olduğu modelde okul düzeyinde manidar etkisinin olduğu tespit edilen meslektaşlara güven, okul müdürüne güven ve kolektif öğrenci disiplini yeterliği değişkenlerinin eklenmesiyle .00223'e gerilemiştir. Bu kapsamda;

$$\begin{aligned}
 \text{Açıklanan varyans} &= [\text{Tesadüfi katsayılı model} - \text{Sabit ve eğim katsayısının çıktı} \\
 &\quad \text{olduğu model}] / \text{Tesadüfi katsayılı model} \\
 &= [.07315 - .00223] / .07315 \\
 &= .007092 / .07315 \\
 &= .969
 \end{aligned}$$



Düzey-2'de açıklanan okullar arası varyans oranının %96.9 olduğu ve bunun öğretmenlerin müdürle çalışma süresi, meslektaşlara ve müdüre güven ve kolektif öğrenci disiplini yeterliğinden kaynaklandığı belirtilebilir.

### **Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Müdür Farkındalığı Puanı En Yüksek ve En Düşük Olan Okul Müdürlerinin Okul Farkındalığı Bileşenlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi**

Araştırmanın nitel olarak tasarlanan ikinci aşamasında, birinci aşamada elde edilen nicel veriye dayalı olarak katılımcılar belirlenmiştir. OFÖ'nün müdür farkındalığı boyutunda öğretmen görüşlerine göre aritmetik ortalaması en yüksek olan okul müdürleri ve aritmetik ortalaması en düşük olan okul müdürleri ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Detaylar için lütfen yöntem bölümünü inceleyiniz). Okul farkındalığı yapısını oluşturan her bir bileşen (Hoy, 2003; Hoy, Gage ve Tarter, 2004) bir tema olarak ele alınmış (kuramsal tematik analiz) ve analiz edilmiştir (Braun ve Clarke, 2006).

Analiz sonuçları sunulmadan önce katılımcıların yer aldığı okullara ilişkin küçük ancak belirleyici bir ayrıntının paylaşılması uygun görülmüştür. Farkındalığın yüksek olduğu okullardan birisi hariç tümü Ankara'nın en gelişmiş semtlerinde yer almaktadır. Öte yandan, farkındalığın en düşük olduğu okullar ise Ankara'nın görece merkez ilçelerinin en uzak mahallelerinde, sosyo-ekonomik düzeyin oldukça düşük olduğu ve göçmenlerin yoğun olduğu semtlerde bulunmaktadır.

Katılımcılara ilişkin detaylar Tablo 4 ve Tablo 5'te yer almaktadır. Katılımcı okul müdürlerinden düşük puanlı olanlar "D" harfi ile, yüksek puanlı olanlar ise "Y" harfi ile gösterilmiştir. Örneğin, öğretmen görüşlerine göre en yüksek ortalamaya sahip olan okul müdürü "Y-OM1" olarak ifade edilirken, en düşük ortalamaya sahip okul müdürü "D-OM1" olarak kodlanmıştır. Analiz sonuçları tema başlıklarının altında sunulmaktadır.

**Hatalara ve başarısızlığa odaklanma.** Hoy (2003) ve Hoy, Gage ve Tarter (2004), okul farkındalığının 'hatalara ve başarısızlığa odaklanma' bileşeninin, küçük başarısızlıkların, hataların ve sorunların dahi okul yönetimine rapor edilmesini, hemen akabinde sorunun ve hatanın kaynağına inilerek analiz edilmesini içerdiğini belirtmektedir. Bu kapsamda, sorunlar ya da başarısızlıklar birer engelden çok gelişim fırsatı olarak değerlendirilir. Bu doğrultuda, mevcut

araştırma dahilinde görüşme yapılan okul müdürlerinin yanıtlarının analizi Tablo 31'de sunulmaktadır.

Tablo 31

*Hatalara ve Başarısızlığa Odaklanma Temasına İlişkin Kategoriler*

Ortalama Puanı En Yüksek Okullar <i>n</i> = 6	Ortalama Puanı En Düşük Okullar <i>n</i> = 6
Başarısızlıktan ders çıkarma/ başarısızlığı inceleme	Veli ve/ya öğretmen ile temas kurma
Kolektif bilincin geliştirilmesi/ desteklenmesi	Müdür yardımcıları ile istişare etme
Farklı bakış açılarına değer verme/ paydaşları dinleme	Sorun ve/ya hatanın kaynağını anlamaya çalışma

*N* = 12

Tablo 31'den de izlenebileceği gibi yüksek farkındalıklı ve düşük farkındalıklı olarak algılanan okullardaki müdürlerin görüşleri hatalara ve başarısızlığa odaklanma temasında farklılaşmaktadır. Örneğin, başarısızlıktan ders çıkarma ve başarısızlığı inceleme başlığı altında Y-OM1'in ifadeleri şöyledir:

[...] Akademik olarak aylık yapılan testler ve analizler direkt bana gelir. Sınıf bazında, öğrenci bazında, öğretmen bazında başarıları her ay takip eder, hangi sınıfta akademik başarı düşükse onlarla ilgili veli görüşmelerini öğretmenlerle beraber yapar, bir sonraki teste öğrencilerimin kazanımları nereye gelmiş, nereden aldık, nereye geldik, açığı kapatılabildik mi, bu süreçte öğretmenle birlikte hareket ederim. Bu akademik olarak.. özellikle eğitim ve öğretim kısmıyla ilgili... deneme sınavında başarısız olan öğrenciler, geri dönüt kazanım testiyle hangi kazanımı elde edemediyse onunla ilgili ödev testi verilir. 15 gün zamanı vardır, yapar getirir.

Yüksek farkındalıklı başka bir okuldan örnek ise şu şekildedir:

[...] Küçük bir örnek mesela.. bazı müdür arkadaşlar var, okul giriş kapısında bekler, öğretmen bir dakika, iki dakika geç kaldığında, onu sorguya çeker. Bundan daha korkunç bir şey olamaz.. Neden? Konuyla ilgili bağlantısını söylüyorum, bu bir cezadır. Bu bir başarısızlıktır.. Peki, geç kalma nedenini önce bir öğrensen.. öğretmenimizi bir davet etsen.. "Hocam geç kaldınız endişelendik, acaba bizim sizinle ilgili yapabileceğimiz bir şey var mı?" gibi [Y-OM3].

Y-OM6 ise yine başarısızlığı göz ardı etmediğini şu şekilde ifade etmiştir:

[...] Diyelim ki, bir öğretmen arkadaşımızın dersiyle alakalı başarıda bir düşünüş olduğunu gördüm, öğretmen de insan... karşınızdaki kişi de bir insan.. öğretmeni de motive etmek gerekiyor.. “Öğretmenim, geçen haftaki denemede şöyle bir olumsuzluk gördüm” bakın başarısızlık demiyorum.. “acaba bunda benim gözümde kaçan bir şey mi oldu?” “siz de incelemişsinizdir mutlaka” derim... aslında fark ettiğimi gösteriyorum.. ama üslup ve dil farklı.. sonrasında zaten ne yapılması gerekiyorsa konuşuruz, hallederiz..

Y-OM2 ise başarısızlıkları birer tecrübe olarak gördüğünü ama yine de nedenlerini incelediğini şu ifadelerle belirtmiştir: *“Hem öğretmenlerime, hem öğrencilerime hem de velilerime doğru kod göndermeyi tercih ederim ben. Başarısızlıkların aslında ölçüt olarak neye göre başarısızlık olduğunu.. her başarısızlık bir tecrübedir. Bundan ders çıkarılması gerektiğini doğru kodlarla öğrencilerime ve velilerime hatırlatırım.. olumsuz kod göndermem.”*

Farkındalığın en düşük olduğu okullardan birisinde görev yapmakta olan D-OM3, veli ve/ya öğretmen ile iletişime geçmeyi tercih ettiklerini belirtmektedir:

[...] Bizim okullarda öğrencilerimiz için çok başarılı diyemeyiz tabii. Ama her sınıfta birkaç çocuk oluyor.. her sene 5-10 parlak öğrencimiz olur, bu çocuklar ailelerinin durumu olmasa da kendini gösterir.. biz bu öğrencilerimizde bir değişiklik gördüğümüz zaman ailesine ulaşıyoruz ya da sınıf öğretmenlerimiz branş öğretmenleri ile konuşur.. ya da öğrenci ile görüşürüz.. bir derdi var mı anlamaya çalışırız..

Benzer şekilde, D-OM2 de bir öğrencide tespit ettikleri düşünüş ile ilgili öğretmenlerle temas kurduklarına değinmiştir: *“Bazen çocukları Rehberlik Servisi’ne de yönlendiririz”*. D-OM6 da öğrencilerdeki değişimi sınıf öğretmenlerinin daha iyi tespit edebildiklerini belirtmiştir.

Farkındalığın yüksek olduğu okullarda ortaya çıkan bir diğer kategori ise kolektif bilincin geliştirilmesi ve desteklenmesi olmuştur. Bu kapsamda, Y-OM4’ün ve Y-OM3’ün öğretmenlerle karşılıklı güven ve saygı ilişkisini vurguladığı ifadeleri:

[...] Öğretmen en çok şeyden endişe eder... Başarısızlığının yüzüne vurulmasından... biz insanları kötülemekte çok ustayız, ama onları taltif etmekte çok gerideyiz. Öğretmene ben her zaman benim de öğretmen olduğumu hatırlatırım.. müdür değil.. onlar beni bir büyükleri gibi, bir meslektaş, bir arkadaş olarak görürler.. [Y-OM4]

[...] İnsana değerli olduğunu hissettirirseniz, o insanlar sizi kırmaz ve hata yapmamaya özen gösterir. Öğretmenimin birisi, 24 saat açıktır telefonum

benim.. sabah erken saatte beni arıyor.. “Müdür bey, yol çok kötü, kar yağıyor, buzlanma var, biraz geç kalacağım..” daha dersin başlamasına bir saat var... “Hocam, bilgi verdiğiniz için teşekkür ederim, durumdan haberdar oldum, acele etmeyin, sağ salim okula gelinceye kadar ben öğrencilerinizle ilgileniyorum” dedim. Bunu abartmıyorum.. bu insan size hata yapmaz. Bu insan rapor almaz, bu insan okul müdürünü zora sokacak hiçbir davranışta bulunmaz.. bu işin özü, insana saygıdır [Y-OM3].

Y-OM1’in okulda öğretmenler arası kolektif bir bilincin oluşmasına dikkat çektiği ifadeler ise şu şekildedir:

[...] Akademik olarak dediğim gibi artık oturduğumuz bir kültür var... Yaş grubumuz (öğretmenlerin yaş grubu) bizde genç olduğu için hepsi birbirleriyle yarışmıyor, hepsi birbirleriyle öğrenmeye çalışıyor. Zümrelerimle diyorum ya, haftada bir gün bir araya geliyorum. Dolayısıyla da bunu yarışa dönüştürmemek gerekiyor. Bu zümrelerde yaptığımız, olumlu uygulamaları da sorunları da paylaşmak... Beraber öğrenmek gerekiyor. A kişisi yeni bir konuda bir şey öğrenmiş, B kişisine yardımcı olmuyor ise yalnızca kendini yenilemiş olur. Ama zümresi ile paylaşırsa çocuklar da kazanmış olur, kendisi de kazanmış olur, birlikte kazanmış oluruz.

Farkındalığın düşük olduğu okullarda ise okul yöneticilerinin kendi aralarında sorunları çözüme kavuşturmaya çalıştıkları gözlenmiştir. Örneğin, D-OM1 bu noktada görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

[...] Bir sorun olduğunda, bir hata gördüğümüzde.. öğrenci olsun, öğretmen de olabilir.. biz de olabiliriz, bazen biz de hata yapabiliyoruz.. öncelikle ben bir çözüm bulmaya çalışırım, değilse müdür yardımcısı arkadaşlar var, iki tane. Onlar da çok deneyimli arkadaşlar, ne yapalım diye konuşuruz. Kimle ilgiliyse, mesela öğrenci mi? öğretmenler arası bir şey mi? yoksa veli mi? Ona göre başka arkadaşların da görüşüne başvurabilirim bazen, neler yapılabilir.

D-OM6, okuldaki diğer yöneticiler ile görüş alışverişinde bulunmaya önem verdiğini belirtirken, D-OM5 ise çözülemeyecek herhangi bir sorunla karşılaşmadığını belirtmiştir.

Farkındalığın yüksek olduğu okullarda bu tema kapsamında ortaya çıkan son kategori ise farklı bakış açılarına değer verme ve paydaşları dinleme olmuştur. Y-OM5, yalnızca okuldaki yöneticiler ve öğretmenler değil, öğrencilerin de görüşlerini önemseydiğini şu şekilde ifade etmiştir:

[...] Bayrak töreninde hava şartları müsait olduğu zaman.. kışın pek müsait olmuyor malum.. bayrak töreninde benim konuşmamdan hemen önce

öğrenciye söz hakkı tanırım. Çıkar, tüm öğrencilerimize velilerimize öğretmenlerimize okulla ilgili yaşadığı sorunu anlatır bu öğrenciler. Değerli olduklarını hissederlerse, kurum aidiyet duygusu üst seviyeye çıkar. Ama siz onlara öğrenci gözüyle bakarsanız, onların ihtiyaçlarını tespit etmezseniz, öğrenci okula gelir ve gider, o kadar.

Y-OM1, bu kategoride görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

[...] Önce ben kendimi eleştiriyor, kendimi sorguluyor, ne yapabileceğimi film başlamadan önce ben kendim sorguluyorum.. ben neyi yanlış yaptım? diyebilmek.. ama benim canavar gibi de kadrom var.. bizim okulun kadrosu 35 ile 40 yaş aralığında çoğu.. ben niye bu arkadaşlarla işbirliği yapmayım? Onlarla da konuşuruz. Ben bunu önemsiyorum.

Farkındalığın düşük olduğu okullarda ise bu kapsamda sorun ve/ya hatanın kaynağını anlamaya çalışma kategorisi ön plana çıkmaktadır. Örneğin, D-OM4 öğretmenlerle ilişkilerinde önyargılı olmadan herkesi dinlemeyi kendisine bir prensip edindiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

[...] Öğretmenimiz geliyor, size bir olay aksettiriyor. Ama şu var.. siz sadece onun gözünden olayı biliyorsunuz, hemen karar vermemelisiniz. O anda başkaları da var mıydı? Herkesi dinlemek lazım. Aslında bu iş, idarecilik biraz da serinkanlı olmak demek. Hemen karar vermemek, durup bir dinlemek... Bakalım tam olarak ne olmuş? Başkalarının da görüşünü almak, ona göre tartmalı.

D-OM2 de çok benzer şekilde, herhangi bir sorun ile karşılaştığında hemen bir yargıya varmaktan kaçındığını, tüm paydaşları dinlemenin en doğru yol olduğunu ifade etmiştir.

**Basitleştirmeye isteksizlik.** Zaman içerisinde okullardaki uygulamalar ya da karar alma süreçlerinde daha çabuk hareket edebilmek amacıyla basite indirgeme eğilimi olabilmektedir. Ancak, okul ortamında beklenmedik durumlarla etkili şekilde başa çıkabilmek ve kısa sürede müdahale edebilme kabiliyetini kaybetmemek için basitleştirmeye isteksiz olmak gerekir. Böylelikle, yeni yaklaşımlara ve farklı çözüm yollarına açık olunabilir, dolayısıyla okulun tüm paydaşlarını temsil eden ve farklı görüşlerden de yararlanılarak karar verme süreci gerçekleştirilebilir. Kısaca özetlenen bu tema kapsamında, görüşme yapılan okul müdürlerinin yanıtlarına ilişkin analizler Tablo 32'de yer almaktadır.

Tablo 32

*Basitleştirmeye İsteksizlik Temasına İlişkin Kategoriler*

Ortalama Puanı En Yüksek Okullar <i>n</i> = 6	Ortalama Puanı En Düşük Okullar <i>n</i> = 6
Zaman ayırma ve dinleme (iletişimi güçlendirme) Paydaşları dahil etme Alternatifleri dikkate alma	Mevzuata uygun hareket etme İletişimi güçlendirme

*N* = 12

Tablo 32'den takip edilebileceği gibi yüksek farkındalıklı ve düşük farkındalıklı okullardaki okul müdürlerinin görüşleri kısmen farklılık göstermektedir. Yüksek farkındalıklı okullarda basitleştirmeye isteksizlik teması altında zaman ayırma ve dinleme, paydaşları dahil etme, iletişimi güçlendirme ve alternatifleri dikkate alma kategorileri ön plandayken, farkındalığın düşük okullarda mevzuatın gereğini yerine getirme ve iletişim kategorileri dikkat çekmektedir.

Farkındalığın yüksek olduğu okullardan birisinde görev yapmakta olan Y-OM5 zaman ayırma ve dinlemenin önemine işaret etmektedir: *“Biz Türk toplumu olarak çok önyargılıyız ve hazır cevabız. Ekip arkadaşlarımla (müdür yardımcıları) biz, ortak kuralımız şu... ‘kim gelirse, önce onu dinleyeceksin, sonuna kadar’... Sonra, farklı düşüncelerden, görüşlerden de olsa saygı duyacaksın...”*. Benzer şekilde, Y-OM2 de karşılıklı iletişime dikkat çekmiştir: *“Kısaca bireyin beklentilerine göre siz ihtiyaçları karşılırsanız sorun teşkil etmez. Bu da çatışmaya neden olmaz. Önce dinleyeceksiniz, birbirinizi anlayacaksınız.”*

Farkındalığın yüksek olduğu okullarda öne çıkan bir diğer kategori ise okulun tüm paydaşlarının olabildiğince karar sürecine dahil edilmesi olmuştur. Örneğin, Y-OM4 bu kapsamda görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

[...] Bir de hiçbir okulda olmayan bir şeyi yapıyorum, daha önce demokrasi eğitimi kapsamında... biliyorsunuz öğrenci meclisleri şu anda fes edildi... fakat ben bunu gayri resmi olarak devam ettiriyorum. Her şubeden bir temsilci öğrenci her ayın son haftası toplanır, okulla ilgili sorunları görüşür... bir sonraki ay toplantıya beni davet ederler, aldıkları kararların hangileri gerçekleştirilmiş ya da gördükleri sorunların hangileri çözülmüş, bizzat bana hesap sorarlar.

Y-OM6 da benzer şekilde daha verimli bir çalışma ortamı için öğretmenlerin görüşlerini özellikle de kendilerini etkileyecek süreçlerde mutlaka aldığını, çözüm odaklı olmanın karşılıklı güven duygusuna katkı sağlayacağını şu ifadelerle dile getirmiştir:

[...] Ben nöbetten örnek vereyim mesela... sene başında ben öğretmenlerime özel durumları varsa müdür yardımcıma iletmelerini isterim.. çocuğu vardır, yüksek lisans yapıyordur, uzak yerden geliyordur.. bununla ilgili eğer özel durumu varsa nöbet programı yapılırken müdür yardımcım o isteklerin olduğu yeri kapatır ve ders programını ve nöbetleri ona göre dağıtır.. onun haricinde yönetmelikte zaten öğretmenin boş gününe nöbet görevi verilir der.. ben de nöbetlerini derslerinin en az olduğu güne veririm.. öğretmenlerimin de bir gününü gayri resmi olarak boş bırakmaya çalışırım. Yani kısaca siz öğretmensiniz, nasıl bir ders programınızın, nasıl bir nöbetinizin olmasını, nasıl bir ortamınızın olmasını istiyorsanız, ona göre ya da beklentilerine göre nöbetini ayarlarım. Sorun değil de çözüm ile yaklaşmak önemli. Hem programlarına kendileri karar verince sonrasında değişiklik talebi de pek olmuyor.

Farkındalığın düşük olduğu okullardan D-OM5 ve D-OM1 ise okul ile ilgili olarak karar alma sürecinde ilgili mevzuata önem verdiklerini, yönetsel iş ve işleyişte mevzuatı dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. D-OM5'in ifadeleri aşağıdaki gibidir:

[...] Bir disiplin mevzusu olduğunda... yapılacaklar bellidir, siz tabii ki bir idareci olarak dahil olmazsınız, ilgili kurulu oluşturur ya da neyse.. gereğinin yapılmasını sağlarsınız. Böyle bir durum da zaten sizin göreviniz de, rolünüz de bellidir. Burada ekstra yapabileceğiniz bir şey yoktur.. gerek de yoktur.

D-OM3 de okuldaki yönetim süreçlerinde daha çok mevzuatın gerekliliklerini yerine getirmeye çalıştıklarını, ancak ihtiyaç duyduklarında diğer paydaşların da görüşlerine başvurduklarını ifade etmiştir. Bu noktada, farkındalığın düşük olduğu okullarda da yönetim ile öğretmenler arasında iletişimi destekleme ve güçlendirme yönünde çabalar olduğu belirlenmiştir. Örneğin, D-OM4 ve D-OM6 kodlu okul müdürlerinin görüşleri şu şekildedir:

[...] Sonuçta siz bir okul yönetiyorsunuz, burada tek başınıza değilsiniz.. bazen öyle oluyor ki öğretmenler sizden daha çok şey görmüş ya da tecrübe etmiş oluyor.. bundan yararlanmak sizin işiniz. Çok samimi söylüyorum, bundan hiç rahatsız olmam, öğretmen arkadaşların da fikirlerini, görüşlerini dinlerim. Her şeyi siz bilemezsiniz, öğretmen

arkadaşların içinde de kendini geliştirenler var. Önemli olan kimi dinleyeceğinizi iyi bilmek.. [D-OM4]

[...] Öğretmenler ile belli bir düzeyde ilişkilerinizi sürdürmelisiniz. Onların desteği olmadan, onları ikna etmeden istediklerinizi gerçekleştirmeniz çok zor.. siz bu insanlarla birlikte çalışıyorsunuz.. Bunun için de, iki taraf da birbirini anlayacak, güvenecek.. Siz karşı taraftan bir tehdit hissederseniz ona yakınlık duyar mısınız? Duymazsınız.. aksine karşısında durursunuz.. hem öğretmenler hem velilerin söylediklerine kulak verirsiniz ihtiyaçları da doğru tespit edersiniz, algıyorsunuz [D-OM6]

Son olarak, farkındalığın yüksek olduğu okullarda farklı paydaşlardan gelen alternatifleri dikkate alma ve farklı fikirlere de değer verme kategorisi öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, Y-OM2'nin ifadeleri şu şekildedir:

[...] Bulduğum pozisyonda taraf asla olmayacaksınız.. eğer bir tarafı tutarsan, tarafını belli etmiş olursun ve bu da insanlar arasında güvensizliğe neden olur, adaletsizliğe neden olur, eşitsizliğe neden olur. Sizi ben zorla kendi düşünceme göre düşünmeye zorlayamam. Benim bakış açımla sizin bakış açınız aynı olmak zorunda değil.. Sizin bakış açınız da değerli öğretmenim..

Benzer şekilde, Y-OM6 da farklı bakış açılarının önemli olduğunu vurgulamaktadır: "*Bireyler farklı, duygular farklı, beklentiler farklı.. bu çizgide benim söyleyeceğim... dinleyeceksiniz..*" Son olarak, Y-OM3 öğretmenler kadar öğrencilerin düşünce ve önerilerinin de yeni yaklaşımlar ve çözüm yolları sunabileceğini ifade etmiştir:

[...] Ben öğle ara zili çaldığı zaman, çoğu zaman öğrencilerin katında ve bahçede onlarla ne yapabiliriz, sorunlar ne, bazen futbol oynarım hava güzelse, bazen koşarım, bazen onların sandviçinden alırım.. ve hiç çekinmeden öğrencim sorununu doğrudan bana söyler. Şöyle olsun öğretmenim der.. Bu kapı her zaman açık.. ya da müdür yardımcıma gider söyler.. bir de kurum kültürü çok önemli.. siz kurum kültürünü güzelce oluşturmuş iseniz hiç çekinmeyin..

Özetle, farkındalığın yüksek ve düşük olduğu kurumların dinamikleri basitleştirmeye isteksizlik teması altında farklılaşmaktadır.

**Eğitim-öğretim uygulamalarına duyarlılık.** Okul farkındalığının bileşenlerinden eğitim-öğretim uygulamalarına duyarlılık teması bir önceki basitleştirmeye isteksizlik teması ile örtüşmektedir. Bu tema daha çok eğitim-öğretim ile ilgili uygulama ve faaliyetlerin olması gerektiği gibi işleyip işlemediğinin



sürekli olarak kontrol edilmesi ve izlenmesini kapsar. Ancak, burada bahsi geçen kontrol ve takip sıkı kurallar aracılığıyla değil, okul personeli ile okul müdürü ve yöneticileri arasındaki etkili iletişime dayanır. Bu kapsamda, görüşme gerçekleştirilen okul müdürlerinin görüşleri karşılaştırmalı olarak Tablo 33'te sunulmaktadır.

Tablo 33

*Eğitim-Öğretim Uygulamalarına Duyarlılık Temasına İlişkin Kategoriler*

Ortalama Puanı En Yüksek Okullar <i>n</i> = 6	Ortalama Puanı En Düşük Okullar <i>n</i> = 6
Eğitim-öğretimin kesintiye uğramaması	Başarıların görünür kılınması/
Başarıların görünür kılınması/ ödüllendirilmesi	Ödüllendirilmesi
Mesleki gelişimin desteklenmesi	İş yükü
Uygulama ve faaliyetleri etkin kontrol, takip ve izleme	Okul koşulları
	Göçmen öğrenciler

*N*= 12

Tablo 33'te sunulduğu üzere eğitim-öğretim uygulamalarına duyarlılık teması altında farkındalığın yüksek olduğu okullarda eğitim-öğretimin kesintiye uğramaması, öğretmen ve öğrencilerin başarılarının görünür kılınması ve ödüllendirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi ve eğitim-öğretim uygulama ve faaliyetlerinin etkin kontrolü, takibi ve izlenmesi öne çıkarken, farkındalığın düşük olduğu okullarda başarıların görünür kılınması ve ödüllendirilmesi, okul müdürlerinin iş yükü, öğrenci sayısı, ısınma, eğitim materyallerinin sınırlılığı gibi okul koşulları ve göçmen öğrencilerle ilgili konular öne çıkan kategoriler olmuştur.

Farkındalığın yüksek olduğu okullarda dikkati çeken ilk nokta okul yöneticilerinin eğitim-öğretimin aksamamasına özen göstermeleri olmuştur. Bu konuda Y-OM4'ün ifadeleri şu şekildedir:

[...] Şöyle bir sistem kurduk, sekiz tane matematik öğretmenim varsa kişisel gelişimle, mesleki gelişimle ilgili müracaat edecekse, yıllık çalışma planı takvimine göre birer hafta onlara veriyorum. Sırayla gidiyorlar eğitimlere.. A öğretmeni gittiyse hep A öğretmeni hizmetiçine katılmıyor. B öğretmeni de bir sonrakine katılıyor. Onu da şöyle yapıyoruz.. öğretmen eğitimdeyken dersi boş geçmiyor, zümreden arkadaşları giriyor, dersleri paylaşıyoruz. Bir

sonraki seferde de bu öğretmenimiz eğitime giden zümresi yerine derse giriyor.. öğrenciler de öğretmenler de mağdur olmuyor, bu sistemi işletiyoruz, sorun yaşamıyoruz..

Y-OM5 de okul içerisindeki uygulamaların tümünün bilgisi dahilinde gerçekleştiğini ve eğitim-öğretimin kesintiye uğramamasına azami dikkat ettiğini belirtmiştir: *“Akademik ve sosyal anlamda eğitim-öğretim aşamasındaki uygulamaların her birinden haberdarım. Ders zamanı bile okul içinde gezerim, koridorda gezerim.. çok severim... boş ders olmaz bizde mesela, çok dikkat ederim. Ya da hiç değilse ben girerim derse, görevlendirecek öğretmeni bulamadıysam.”*

Farkındalığın hem yüksek olduğu hem de düşük olduğu okullarda öne çıkan kategorilerden birisi de öğretmenlerin ve öğrencilerin başarılarının görünür kılınması ve ödüllendirilmesi olmuştur. Bu kategoride, farkındalığın yüksek olduğu okullardan Y-OM6, bir öğretmenin katıldığı hizmetiçi eğitimden edindiği bilgiler ile açtığı atölye çalışmasını hem diğer öğretmenlere örnek göstermek hem de atölyen hakkında öğrencileri bilgilendirmek adına yaptıklarını şu sözlerle ifade etmektedir:

[...] Öğretmenimiz mesela kodlama eğitimine katılmıştı, burada edindiği bilgiler ve deneyimlerle bir atölye kurdu.. bu robotik kodlamayla ilgili atölyemizi geçen hafta açtık.. ben törenden önce öğretmenimize söz verdim, hem atölyede ne var ne yapılacak bunu anlattı hem de öğretmenimizi onurlandırmış olduk.. veliler de gördü.. öğretmen arkadaşlar da..

Y-OM1 ise akademik ya da sosyal etkinliklerde elde edilen başarıları daima okulun huzurunda paylaştığını belirtirken, öğretmen ve öğrencileri motive etmenin önemine inandığını şu sözlerle ifade etmiştir:

[...] Yaklaşık bir ay önce kız hentbol takımımız Türkiye finaline gitti. 16 takım gitti Türkiye genelinden. Çocuklarımı uğurlarken şöyle söyledim, bunlar kız çocukları.. ‘çocuklar sizden tek bir şey istiyorum, oraya gidip eğlenmenizi..’ Sonuç? Çocuklar gelirken yarı finale kaldılar. Bir buçuk ay sonra yarı final için Türkiye finallerine gidecekler.. bu çocuklar geldiğinde tabii ki kutladık ve törenlerimizde çocuklarımızın başarılarını anlattık.. Peki ben şöyle yapsaydım? ‘Biz o kadar masraf ediyoruz, sizi Türkiye finallerine gönderiyoruz, sakın kupayı almadan, yarı finale çıkmadan gelmeyin desem..’ çocuklar derece yapmadan elenip gelecekler.. motivasyonu iyi ayarlamak gerekiyor.. öğrenciyi motive etmek gerekiyor..

Farkındalığın düşük olduğu okullarda da benzer şekilde öğretmen ve öğrenci başarıları paylaşarak okul personeli ve tüm paydaşlar motive edilmeye çalışılmaktadır. Örneğin, D-OM4 sosyal bir etkinlikteki başarısı nedeniyle nasıl bir kutlama yaptıklarını şu şekilde açıklamıştır: *“Bizim öğrencimiz ilçe satranç turnuvasında 2. oldu.. üstelik öğrencimiz Suriyeli.. tabii bize haber verdiler, bizde burada ders zili çalar çalmaz anons yaptık.. ilçede filanca öğrencimiz 2. oldu diye.. o teneffüs boyunca hep şarkılar çaldık hoparlörlerden..”* D-OM3 ve D-OM6 da okullarındaki öğretmen ve öğrencilerin akademik ya da sosyal alanlardaki başarılarından dolayı her zaman takdir edildiklerini, okulun bütçesi doğrultusunda ödüllendirildiklerini ve okuldaki diğer öğrencilere ve/ya öğretmenlere örnek gösterilerek motive edildiklerini ifade etmişlerdir.

Farkındalığın yüksek olduğu okullarda öğretmenler mesleki açıdan desteklenmekte ve hizmetiçi eğitimlere katılarak kendilerini profesyonel anlamda geliştirmeleri teşvik edilmektedir. Bu bağlamda, Y-OM2 ve Y-OM1’in ifadeleri şu şekildedir:

[...] Öğretim konusunda.. hizmetiçi eğitimlerle.. ben öğretmenlerimin hizmetiçine katılarak kendilerini yenilemesinden son derece mutluyum. Bazı müdür arkadaşlar öğretmen arkadaşların hizmetiçi eğitimlerine gittiklerinde derslerin boş geçeceğinden endişeli oldukları için sıcak bakmazlar. Ben tam tersi.. öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlere katılmalarını önemsiyorum. Dolayısıyla da her bir hizmetiçi eğitimde farklı bir bakış açısı ve meslekleriyle ilgili, branşlarıyla ilgili yeni bilgilerle donanıyor oluyorlar.. [Y-OM2]

[...] Eğitimler hususunda da birkaç cümle söylemek isterim.. genç bir kadrom var.. yeniliğe açık, dolayısıyla da bu insanların mesleki gelişim ihtiyaçları var.. ama önce siz kendinizi de yenileyeceksiniz.. Öğretmenim bir eğitime katılmak istemiştir, koşulları sağlarız, öğretmenimizi göndeririz.. Öğretmenlerim kendilerini geliştirip yeni şeyler öğrenecekler ki biz de okul olarak geliştireceğiz. Zaten yönetmelikte 60 saate kadar hizmetiçi eğitim zorunluluğu var, gitmek zorundalar. Bu, yaz tatilinde olur, dönem başında ya da sonunda olur.. [Y-OM1]

Farkındalığın düşük olduğu okullarda eğitim-öğretim uygulamalarına duyarlılık teması altında okul müdürleri sıklıkla iş yoğunluğuna değinmişlerdir. İş yükü nedeniyle okulda gerçekleştirilen eğitim-öğretim uygulamalarını takip etmek için yeterince zaman ayıramadıklarından bahsetmişlerdir. Bu konuda, D-OM2 *“Benim bir müdür yardımcım var, normalde şu an yaptıklarımı müdür yardımcısının*

*yapması gerekirdi ama hala gönderilmedi.. haliyle biz idari işlerle uğraşıyoruz, eğitim-öğretimi öğretmenlere emanet ettik açıkçası.. şimdilik diyelim..”* derken, D-OM5 de iş yükü ve yoğunluğuna ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

[...] Eminim bunu diğer müdürler de bahsetmiştir.. bizim görevlerimiz azalmadığı gibi günden güne daha da artıyor.. bir de şu var, bizim okulun tali işlerinden eğitim-öğretim görevlerimize gelemiyoruz bile.. ben uzun zamandır bir derse girip de bir öğretmenimi izleyebilmiş değilim.. bunu üzümlere söylüyorum, şunu da yapalım, bunu da halledelim derken bir bakmışsınız kocaman dönem geçivermiş..

Bununla birlikte, farkındalığın düşük olduğu okullarda görev yapmakta olan okul müdürlerinin eğitim-öğretim uygulamalarını etkilediğini ifade ettikleri bir diğer etmen ise okulların koşulları olmuştur. Okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin ve uygulamalarının etkin bir şekilde yürütülmesi için ihtiyaçları olan eğitim materyallerinin sınırlı olması, ısınma, ses, diğer donanım vb. alt yapı ve okul binası ile ilgili sorunlar, sınıfların görece kalabalık olması gibi etmenlerin de planlarını ve uygulamalarını olumsuz yönde etkilediklerini belirtmişlerdir. D-OM5, sınıfların kalabalık oluşuna değinmiş ve bazı sınıflarda mevcudun dersi oldukça etkilediğini ifade etmiştir:

[...] Sınıfın 20 kişi olması var, 40 kişi olması var. Göçmenlerle de birlikte bizim sınıf mevcutları çok arttı.. Kayıt döneminde artık kabul etmiyoruz deme gibi bir şansımız yok ne yazık ki.. Bir de yıl içinde nakil vs derken gelenler de var. Öğretmenler de kontrolü sağlamakta zorlanıyor haliyle, ama onlar da bir şekilde alıştı.. Okulu.. siz de gördünüz işte.. Derslik sayımız artmadan öğrenci sayımız artınca böyle oldu..

Farkındalığın düşük olduğu okullarda öne çıkan son kategori ise özelde Suriyeli genelde göçmen öğrenciler olmuştur. Bu araştırma kapsamında öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenen farkındalığın düşük olduğu okullar incelendiğinde tümünün ( $n= 6$ ) göçmen yoğunluğunun fazla olduğu semtlerde yer aldığı belirlenmiştir. Dolayısıyla, farkındalığın düşük olduğu okullarda göçmen öğrencilerin Türkçe'ye hakim olmamalarından kaynaklı ya da hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olmasından kaynaklı sorunlarla karşılaşıldığı ifade edilmiştir. Örneğin, D-OM1 ve D-OM4 özellikle dil sorununa değinmiş ve dil nedeniyle öğrencilerin akademik başarılarının da düşük olabildiğine işaret etmişlerdir. Ancak, okul müdürleri dil nedeniyle zorluk yaşayan öğrencileri ilgili kurslara yönlendirdiklerini ifade etmişlerdir.

Son olarak ise farkındalığın yüksek olduğu okullarda eğitim-öğretim uygulamalarının ve faaliyetlerinin etkin bir şekilde kontrol edilmesi, takibi ve izlenmesi kategorisi ele alınmıştır. Farkındalığın yüksek olduğu okullarda görev yapan okul müdürleri ile yapılan görüşmelerde sıklıkla eğitim-öğretim faaliyetlerini detaylı şekilde kontrol edip izledikleri belirlenmiştir. Örneğin, Y-OM3 bu konuda şu ifadeleri kullanmıştır:

[...] Eğitim-öğretim faaliyetlerinde hedeflediklerimiz, gerçekleştirdiklerimiz, gerçekleştiremediklerimiz.. Aylık olarak zümre toplantısı yaparım. Zümre öğretmenlerimizle bir araya gelir, onlarla hedeflerimizi gözden geçiririz, gerçekleştirdiklerimiz.. gerçekleştiremediklerimiz.. sene başında Öğretmenler Kurulu'nda aldığımız kararları, bizzat zümre bazında görüş alırım. Neler planladık, hangilerini gerçekleştirdik, hangilerini gerçekleştiremedik. Gerçekleştirememe sebeplerimizi bütün zümre arkadaşlarımızla sene sonu Öğretmenler Toplantısı'nda görüşürüz ve yeni eğitim-öğretim yılında tedbirlerimizi sunarız. Bu kağıt üzerinde değil.. ciddi ciddi kafa yorarız..

Y-OM6 ise öğrencilerin akademik performansını kendisinin takip etmesinin yanı sıra öğrenci velilerinin de kısa süre içerisinde bu konuda bilgilendirildiğini ifade etmiştir: *“Diğer bir husus, bizde haftalık deneme sınavı olur, deneme sınavında çocuğun notu direkt veliye gider, cep telefonundaki karekod uygulamayla sınav bittiği andan itibaren öğretmen karekod uygulamasıyla sınav kağıdını okutur, öğrenciye ve veliye gider. Sonra okulun tamamının çıktıkları bana da gelir.”* Son olarak ise Y-OM4 okuldaki sportif ve sosyal faaliyetlerin takibini nasıl yaptığından şu şekilde bahsetmiştir:

[...] Sportif olarak, sosyal etkinlikler olarak, malumumuz üzerine öğretmen zaten bir aktivite yapacaksa yönetmelik gereği önce kurum müdüründen izin almak zorunda. Dolayısıyla da bu aşamada sosyal etkinliklerin her birinden haberdar olmak zorundayım. Bunu yaparken de haberdar oluyorum derken iki tane müdür yardımcım var, görev tanımları birisi personel ve özlük hakları-maaşlar, diğeri de sosyal etkinlikler ve öğrenci işleri.. böylece yük üzerinden kalkıyor. Onlarla beraber biz okulda ne olduğunu öğreniyoruz, planlıyoruz.. müdür yardımcılarım bu tür aktivitelerde haftanın ilk ve son iş günü haftalık olarak hangi aktiviteler yapılmış ve kimlere hangi aktivite için izin vermişsek bana bilgi notu sunarlar..

Sonuç olarak farkındalığın düşük olduğu ve yüksek olduğu okulların okulda gerçekleştirilen eğitim-öğretim uygulamalarına yaklaşım açısından farklı anlayışlara sahip olduğu belirtilebilir.

**Zorlukları aşmaya bağlılık.** Okul farkındalığının zorlukları aşmaya bağlılık bileşeni, beklenmedik durumlara karşı teyakkuzda olmayı, krizle başa çıkabilmeyi ve krizi atlattıktan sonra kısa süre içerisinde krizden önceki duruma dönmeyi sağlayacak kapasiteye sahip olmayı gerektirir. Okulda karşılaşılan zorlukları kolay aşabilmek ve sorunlar karşısında dirençli olabilmek okul personelinin birbirini iyi tanıması, birbirlerinin kapasitelerinin farkında olmasını, şeffaf bilgi paylaşımını ve birlikte hareket edebilmeyi gerektirir. Mevcut araştırma kapsamında görüşme gerçekleştirilen okul müdürlerinin zorlukları aşmaya bağlılık teması kapsamındaki görüşleri bu doğrultuda Tablo 34'te sunulmaktadır.

*Tablo 34*

*Zorlukları Aşmaya Bağlılık Temasına İlişkin Kategoriler*

Ortalama Puanı En Yüksek Okullar <i>n</i> = 6	Ortalama Puanı En Düşük Okullar <i>n</i> = 6
Çözüm odaklılık	İletişim
Örgütsel güven	İşbirliği
Kolektif yeterlik	
Etkili iletişim	

*N*= 12

Tablo 34'ten izlenebileceği gibi farkındalığın yüksek olduğu okullarda zorlukları aşmaya bağlılık temasında çözüm odaklılık, örgütsel güven, kolektif yeterlik ve etkili iletişim kategorileri dikkat çekerken, farkındalığın düşük olduğu okullarda iletişim ve işbirliği kategorileri ön plana çıkmaktadır. Zorlukları aşmaya bağlılık teması kapsamında hem farkındalığın yüksek olduğu hem de farkındalığın düşük olduğu okullarda görece benzer kategoriler ortaya çıkmıştır denilebilir.

Farkındalığın yüksek olduğu okullarda ortaya çıkan ilk kategori çözüm odaklılık olmuştur. Bu kapsamda, Y-OM5'in ifadeleri şu şekildedir:

[...] Diyelim ki iki öğrenci arasında bir şey oldu, biz ilk olarak sorunu burada çözmeye gayret ederiz.. bizi aşan ya da velinin hakikaten bilmesi gereken bir şeyse o zaman bilgi veririz.. çünkü velinin de dahil olması işi daha çetrefilli hale getirebilir.. biz daha çok şöyle bir olay oldu, biz de şöyle yaptık gibi sonrasında bilgi vermeyi uygun görüyoruz, daha etkili oluyor.

Y-OM1 de konuya akademik açıdan yaklaşarak başarısız olan öğrenciden bir sonuç alınacaya kadar ya da olumlu yönde bir değişim gözlenene kadar takip ettiğini şu sözlerle dile getirmiştir:

[...] Genel uygulamada aylık denemede yalnızca çocuk o anda hangi dersten hangi branş bazında soru geldiyse onun değerlendirmesi yapılıyor.. fakat bu yeterli değil, biz bir yıldır bunu uyguluyoruz, çocuk kazanımı kazanmış mı? tamam başarısız oldu, e bu çocuk bu kazanımı nasıl kazanacak? Dolayısıyla da bu öğrencilerin analizleri bende olduğu için ve sınıf öğretmeninde de olduğu için kazanım testiyle beraber destekleme ve yetiştirme kursuyla çocuklarımız 15:20den sonra destekleme-yetiştirme kursuna kalıyor. Öğretmenimiz o kazanım doğrultusunda hangi konu eksikse aynen kaynaştırma öğrencilerine uyguladığı gibi bireyselleştirilmiş öğretim programı gibi.. öğrenciyle birebir ilgileniyor. Öğrencinin arkadaşlarından geride kalmasına müsaade etmiyoruz, kendisi de istekliyse tabii.

Farkındalığın yüksek olduğu okullarda ortaya çıkan bir diğer başlık örgütsel güvendir. Bu okullardaki okul müdürleri sıklıkla okuldaki güven atmosferinin ve karşılıklı güvenin karşılaşılan sorunların üstesinden gelme noktasında oldukça önemli olduğuna işaret etmişlerdir. Bu kapsamda, Y-OM2'nin ifadesi *“Bu bir ekip işi. Siz organizatörsünüz, problemleri güzellikleri birinci kanaldan yöneten kişisiniz. Öğretmenlerinizin güvenini kazanamamışsanız pek bir şey başaramazsınız”* şeklindedir. Y-OM4 ise *“Benim okulumda şeffaf, güvene dayalı bir ilişki söz konusudur. Bu cümlemin noktasına kadar arkasındayım”* şeklinde okulda güveni tesis ettiklerini ifade etmiştir. Y-OM6 ise güvenin, karşılıklı iletişimin ve üslubun önemini vurgulamaktadır:

[...] Öğretmenlerime hareket alanı tanıyorum.. Öğretmenlerin “müdür bizden”, “müdür bizimle beraber” bu güveni veriyorsunuz. O güveni verdikten sonra da zaten başarı kendiliğinden geliyor. Oturup siz programladığınızda şunu şöyle yap, bunu böyle yap dediğinizde öğretmen şunu söylüyor, “emreden müdür”... ama siz onlara bıraktığınız zaman.. “müdür bizimle beraber..” diyorlar.

Y-OM1, güven ilişkisinin etkili yönetim ve küçük sorunlara daha kısa süre içerisinde müdahale edebilmek açısından önemli olduğunu ifade etmektedir:

[...] Öğretmenlerim bana her şeyi anlatabilir, hiç çekinmeden.. hata yapmış dahi olsa. Bakın mesela müdür yardımcım dün ben bir görev vermiştim kendisine o görevi aksatmış ve bunu geldi bana “müdürüm özür dilerim.. sizin vermiş olduğunuz görevi ben şu nedenden dolayı yapamadım..” güven.. bir kurumda sağlaması çok zor bir şey.. nasıl söyleyeyim.. hani maske takmayacak idareci.. şeffaf olacak.. A şahsına karşı gülümseyerek

günaydın diyorsa B kişisine karşı kendisiyle bir problem yaşıyorsa başka bir maske takıp da görmemezlikten gelemez. Çünkü siz devleti temsil ediyorsunuz. Devletin şefkatini herkese eşit bir şekilde göstermek zorundasınız. Bu öğretmene de, öğrenciye de..

Farkındalığın düşük olduğu okullarda ise bazı okul müdürleri okul personeli ile etkili iletişim kurduğunu ifade ederken, bazıları okulda iletişimin ve bundan kaynaklı güven ilişkisinin kurulamadığına değinmişlerdir. Örneğin D-OM2 bir okul müdürünün yöneticilik becerileri kadar iletişim becerisinin de gelişmiş olması gerektiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, D-OM5 de öğretmenler ile güvene dayalı bir ilişkinin kurulması gerektiğini, bunun ancak karşılıklı ve açık iletişime dayalı gelişebileceğini söylemiştir. D-OM3 ise daha önceki tecrübelerden dolayı okul personelinin iletişimde sorunlar yaşayabildiğini şu sözlerle dile getirmiştir:

[...] Siz buraya geliyorsunuz ama sizden önce birçok şey yaşanmış oluyor. Bazı öğretmenler kavgalı.. ya da daha önceki müdürle sorun yaşadığı için size de yaklaşmıyor.. mesafeli davranıyor, bunları kendimi öne çıkarmak için söylemiyorum, bunlar olabiliyor yani.. böyle bir ortamda siz idareci olarak zorlanabiliyorsunuz.. bir de türlü türlü insan var.. Sizin yapacağınız asgari müşterekte o iletişimi kurmak oluyor.

Farkındalığın yüksek olduğu okullarda zorlukları aşmaya bağlılık teması kapsamında kolektif yeterlik vurgusu da dikkat çekmektedir. Okuldaki öğretmenlerin, belli bir hedef doğrultusunda birlikte ve birbirlerinin beceri ve kapasitelerine güvenerek çalıştıkları sıklıkla vurgulanmıştır. Bu kapsamda, Y-OM1'in ifadeleri aşağıdaki gibidir:

[...] Ben 2014 yılında buraya geldiğim zaman kısa, orta ve uzun vadede hedeflerimi koymuştum. Ve üç ay boyunca kurumla ilgili hiçbir işe karışmadım, uzaktan seyirci oldum. Kurumu anlamaya çalıştım. İhtiyaçlarını anlamaya çalıştım.. sonra da kısa, orta ve uzun vadede hedeflerimi koydum.. Dört yıl içerisinde üçüncü yılımda öğretmenlerime şunu söylemiştim “Arkadaşlar kısa vadede hedefim bu, orta vadede hedefim bu ve uzun vadede de hedefim bu”. Uzun vadedeki hedefimi paylaştığım zaman herkes bana gülmüştü.. Hedefim neydi biliyor musunuz? Gün gelecek bu okulda veliler öğrencilerini bu okula kaydettirebilmek için sıraya girecek.. birilerine telefonla benim öğrencimi kaydet diyecek.. bunu neden uzak hedef olarak koymuştum? Çünkü bir idarecinin planı olmak zorunda, stratejisi olmak zorunda.. strateji ya da plan yapmıyorsanız, önünüzü göremiyorsanız, hedefinizi belirlemiyorsanız, başarılı olmanız mümkün değil. Öğretmen arkadaşlar neden bana bu konuda gülmüşlerdi? Çünkü buraya geldiğimde 31 derslik ve 200 öğrenci vardı. Fiziki şartlar berbat.. Öğretmenler gitmek istiyor.. Öğrenciler gitmek istiyor.. Böyle olumsuz bir ortamdı. Ve ben onlara bir hedef gösterdim, ilk defa bir hedef görüyorlar, ilk



defa bir hedef doğrultusunda çabalıyorlar.. çünkü onlar benim yol arkadaşlarım.. bu hedefe beraberce gideceğiz.. nitekim birlikte de başardık bunu.

Y-OM1, benzer şekilde başka bir olayla kolektif yeterlik ve işbirliğinin fark yaratabileceğine ve karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmekte kolaylaştırıcı bir unsur olacağına şu ifadeleriyle değinmektedir:

[...] Aralık ayında buraya geldiğim zaman okul buz gibi. Kaloriferler yanmıyor.. ödenek yok, müdür yardımcım bana bir tane elektrikli soba getirdi, o zamanki odam arka tarafta köhne bir odaydı. Kenarda köşede bir oda, okula hakimiyetin olmadığı bir oda. Varlığınız ya da yokluğunuzun belli olmayacağı bir oda.. dedim ki peki bunu getiriyorsun da, sınıflarda bu var mı? Öğrenciler de bu imkana sahip mi? “Yok hocam” dedi, “siz üşümeyin diye getirdik”. Hemen geri verdim. Öğrencilerde yoksa ben de buranın bir ferdiyim, dolayısıyla o şartlar benim için de geçerli.. Bu olay öğretmenler tarafından duyulmuş, felsefem bu benim.. Bu olaydan sonra yeni gelen müdür böyle böyle bir şey yapmış diye duyulunca insanlar beni izlemeye beni sorgulamaya ve beni anlamaya çalıştı. 2017 yılında sene sonunda Öğretmenler Kurulu toplantımızda bir arkadaşım çıktı.. “Hocam” dedi, “ben bir şey itiraf edeceğim”.. “böyle bir uzak hedef koymuştunuz ve öğrenciler şu anda benim burada sınavla İngilizce hazırlık sınıfına gelmeye çalışıyorlar, yoğunlaştırılmış İngilizce sınıfı” sınıf mevcutları 20. Özel devlet statüsünde 3D laboratuvarı, kod yazımı, sanat atölyeleri, imkanlar, sosyal ve sportif ve akademik başarılar.. “ben” dedi “tiraf ediyorum hocam özür diliyorum sizden..” “bize bunu yaşattınız..” “bölgenin Çankaya’da en çok rağbet edilen okulu yaptınız..” bu bir ekip işi.. siz hedefinizi koyarsınız, rol model olursunuz, arkadaşlarınızla beraber hedefe ulaşırsınız.

Bu kapsamda, Y-OM5 ve Y-OM3 de birlikte iş yapma kültürüne dikkat çekmiş, ancak okul yöneticisinin öğretmenlere hedefi gösterip kendisinin geri çekilmesi gerektiğini, öğretmenlere güvenilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Y-OM3’ün ifadeleri, “Görev dağılımını yaparsınız, kim ne yapabilir zaten biz biliriz, kapasitelerini biliriz, ve iyi planlama yaptıysanız, o öğretmenleriniz işi tamamlar, önünüze koyar, siz bu noktada sadece kolaylaştırıcısınız, işler tıkır tıkır yürür” şeklindedir.

Farkındalığın düşük olduğu okullarda da işbirliğine değinilmiştir. Ancak bazı okullarda okul müdürleri işbirliğini sağladıklarını ifade ederken, farkındalığın düşük olduğu bazı okullarda müdürler öğretmenler arasında işbirliği ve birlikte çalışma kültürünü oluşturamadıklarını belirtmişlerdir. Bu noktada, örneğin D-OM6 okulda öğretmenler arası işbirliğinin öğrenci başarısı için önemli olduğunu, öğretmenler

arası iletişim ve işbirliği ile sorunların çok daha rahat bir şekilde ve kısa sürede çözüme kavuşturulduğunu belirtmiştir. D-OM2 ise birlikte hareket etmenin önemini şu ifadeler ile dile getirmiştir:

[...] Bir durum olduğunda, bunu nasıl çözeriz.. görüşürsünüz, gerek müdür yardımcılarınızdan gerek öğretmen arkadaşlardan fikir alırsınız. Gerçi benim şu anda yalnızca bir tane müdür yardımcım var.. Bir çözüme odaklanırsınız ama işbirliğini sağlayamazsanız bunun bir anlamı kalmaz. Boşa kürek çektiniz.. İşbirliği sizin elinizi güçlendirir, herkes kendi kafasına göre ya da ayrı telden çalarsa ortaya bir şey çıkmaz.

D-OM4 ise okulda işbirliğini önemseydiğini ancak okuldaki öğretmenlerin birlikte ve bir amaç doğrultusunda çalışma alışkanlıklarının olmadığını ifade etmiştir. D-OM3 de benzer şekilde öğretmenler arası uyum, eşgüdüm ve kolektif çalışma kültürünün zayıf olduğunu, bunun ise bir yönetici olarak iş ve işleyişte zaman kaybına yol açtığını dile getirmiştir.

Son olarak ise farkındalığın yüksek olduğu okullarda zorlukları aşmaya bağlılık temasında etkili iletişim vurgulanmıştır. Farkındalığın yüksek olduğu okullarda okul müdürlerinin hem diğer yöneticiler ile hem de öğretmenler ve öğrenci velileri ile iyi düzeyde iletişime sahip olduğu ve iletişimi sürdürmeye önem verdiği kolaylıkla gözlenmektedir. Bu kapsamda, Y-OM4'ün ifadelerinden bir sorun ile karşılaştığında iletişiminin güçlü olduğu diğer yöneticilerin görüşüne başvurduğu anlaşılmaktadır:

[...] Bazen üçüncü bir göze ihtiyaç duyarım. Bir de önce bir süreç belirleyeceksiniz kendinize. Anlık karar vermeyeceksiniz. Sonra dışarıdan bir gözün bu durumda ne yapabileceğini sorgularsınız. Ben mesela.. öğretmenle ilgili veya kurumla ilgili bir sorun varsa.. ve çözemiyorum isem önce bir kafamı toplama ihtiyacı hissederim.. Benim içeride bir odam var, oraya çekiliyorum, müzik dinliyorum, sonra bir rahatlıyorum.. Güvendiğim bir müdür arkadaşımı arıyorum.. Diyorum ki “ya böyle böyle” benim başımdan geçmiş gibi değil de.. “böyle böyle bir olay var.. sen olsan ne yaparsın?” Aslında görüşünden ziyade onun tecrübesi.. böyle bir konuyla ilgili bir yaşanmışlığı varsa, onun tecrübesini alırım, kendime göre de yorumlar, son kararı kendim veririm..

Başka bir okul müdürü ise öğrenci velilerinin bazen süreçlere kendileri kadar hakim olmadıkları için yerinde ve zamanında bilgilendirmenin gerekli olduğu ve bu ihtiyacı da yine etkili iletişim ile tespit edebildiklerini ifade etmiştir:

[...] Mesela veli beşinci sınıfta bize geldiği zaman, birinci dönemde çocuk 99 ortalamayla gelmiş, şu andaki mevcut durumunu söylüyorum, 5. sınıfa gelen öğrencilerimin not ortalaması 98-99 gibi.. Birinci yazılıdan sonra çocuklarda akademik olarak sınavlarda düşüşler başlıyor, veli de çok panik yapıyor, biz bu süreçte yıllarımızı eğitime verdiğimiz için bunun normal bir süreç olduğunu biliyoruz, öğretmenler farklı, tek öğretmenden 10 öğretmene, bir dersten 10 branş dersine, algıları farklı, usulleri farklı, yöntemleri farklı, çocuklar böyle birden tuhaf oluyor.. ve başarıları düşüyor. Veli bize geliyor biz diyoruz ki motive ediyoruz, müdür bey böyle böyle 99du niye böyle oldu.. diyoruz ki bakın acele etmeyin panik yapmayın, normal bir süreçsiniz.. bu süreçte biz birinci dönemde böyle bir birinci yazılıda düşük görüyoruz ama ikinci yazılıdan itibaren toplayacak bu çocuklar.. İkinci yazılıdan sonra eğer hala bir problem varsa rehberlik servisiyle ilgili görüşmenizi tavsiye ederiz. Velimizi oraya yönlendiririz. Diğer bir husus 6. sınıfta çocuklar ergenlik dönemine geçiyor, diyor ki müdür bey işte 5. sınıfta bize şunu söylemişsiniz vs şunlar oldu bunlar oldu ama şimdi çocuğumda farklı akademik başarısızlıklar olmaya başladı.. diyoruz ki ergenlik faktörünü düşündünüz mü? Bunlar hep tecrübe.. ama siz konuşmazsanız, endişe etmeye devam edecek.. [Y-OM1].

Özetle, farkındalığın yüksek olduğu okullarda zorlukları aşmaya bağlılık temasında birlikte çalışma ve öğrenme öne çıkmaktadır, farkındalığın düşük olduğu okullarda ise işbirliği noktasında eksiklikler olabildiği belirlenmiştir.

**Uzmanlığı dikkate alma.** Uzmanlığı dikkate alma bileşeni, genel olarak okul personelinin kıdem ya da mevkisinden bağımsız olarak mevcut sorun ya da zorluk ile uzmanlığı eşleştirmeyi kapsamaktadır. Okul personeli, özellikle de kendilerini doğrudan etkileyecek uygulamalara ilişkin karar alım sürecine dahil edilir, ilgili konularda uzmanlığı ya da deneyimi olan kişilerin kararda etkili olması öngörülür. Bu doğrultuda, mevcut araştırma kapsamında görüşüne başvuru okul müdürleri ile gerçekleştirilen görüşmelerde uzmanlığı dikkate alma temasında ortaya çıkan ana kategoriler Tablo 35’de yer almaktadır.

Tablo 35

*Uzmanlığı Dikkate Alma Temasına İlişkin Kategoriler*

Ortalama Puanı En Yüksek Okullar <i>n</i> = 6	Ortalama Puanı En Düşük Okullar <i>n</i> = 6
Tecrübe-liyakat	Dönüşümlü görev
Karara katılım	Kıdem

*N*= 12

Tablo 35'den izlenebileceği gibi farkındalığın yüksek olduğu okullarda tecrübe, liyakat ve karara katılım kategorileri ön plana çıkarken, farkındalığın düşük olduğu okullarda dönüşümlü görev ve kıdem kategorileri ortaya çıkmıştır. Farkındalığın yüksek olduğu ve farkındalığın düşük olduğu okullarda uzmanlığı dikkate alma bileşeninde bariz farklılıklar olduğu gözlenmiştir.

Farkındalığın yüksek olduğu okullarda okul müdürlerinin belli bir sorunun çözümünde ya da okulla ilgili görevlendirmelerde sıklıkla personelin tecrübesini göz önünde bulundurduğu ve liyakat temelinde süreci yönettikleri belirlenmiştir. Örneğin, Y-OM6 tecrübe ile liyakatın kendisi için ayrılmaz bir bütün olduğunu şu sözleri ile ifade etmiştir:

[...] Ve herkesin elini taşın altına koyduğu ortak bir yol.. liyakat önemli.. ama tecrübeyle bunlar gece ve gündüz gibi.. tecrübe çok önemli.. Ancak, ne kadar tecrübeli olursanız olun kendinizi yenileyemediyse hiçbir işe yaramıyor.. ve bence insanlar liyakat sahibi olacak, tecrübe sahibi olacak, yeniliklerden de haberdar olacak.. ve bunların da hepsini harmanlayıp kendini geliştirecek.

Bir diğer katılımcı ise tecrübe ile liyakatın farklı kavramlar olduğunu, her ikisinden de farklı zamanlarda ve farklı durumlar için yararlanılması gerektiğini ifade etmiştir:

[...] Tecrübe nerede işe yarar? Yeni başlayan bir öğretmene yaşadığınızdeki yaşadıklarınızı tecrübe olarak aktarmaya yarar. 1-5 sınıflarda tecrübe çok önemli. Ama 5. sınıftan itibaren tecrübenizin yerine akademik başarınız, ne kadar ne bildiğiniz, bunlar çok önemli.. Tecrübe ne işe yarıyor, yaşadığınız olumsuz bir olayda onu nasıl çözeceğinize.. Hızlı bir çözüm kazandırıyor.. eğitimde bunu uygulayamazsınız.. çocuk akademik olarak zayıfsa, çarpım tablosunu bilmiyorsa, okuma yazmada sorun yaşıyorsa, istediğiniz kadar tecrübeli olun. Burada yöntem bilmeniz lazım. Bu da liyakat demek.. Yönteminizi yine süreç içerisinde verirsiniz. Nerede? 1-4 sınıflarda. Ama 5-8 sınıflarda artık 10 tane öğretmen var. 10 farklı branş var.. Burada akademik olarak kendinizi ne kadar geliştirdiniz.. 5-8 sınıflarda öğretmenin yeterliği devreye giriyor [Y-OM4]

Öte yandan, farkındalığın düşük olduğu okullarda görev dağılımının dönüşümlü olarak gerçekleştirilmesi daha baskın bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin D-OM5 kurul ve komisyon üyelikleri, başkanlıkları ve belirli gün ve haftalar gibi kutlamalarda dönüşümlü görevi esas aldıklarını şu şekilde açıklamıştır:

[...] Bir komisyon kuracaksam.. mesela öncelikle zümre başkanlarını dönüşümlü olarak her yıl değişmesini sağlarım. Bir görevi, hep aynı öğretmen, aynı komisyonda, aynı yerde, klasik bir kutlama programı yapmamalı. Dönüşüm önemli. Diğer türlü burada insanları ikna edemezsiniz.. Dönüşüm en adil seçenek.. herkes de razı.. Dönüşüm olmazsa açıklayamazsınız neyi neden yaptığınızı.. Hemen soru işaretleri oluşur. O nedenle, en emin yol olarak biz dönüşüm yapıyoruz.

Farkındalığın düşük olduğu okullarda esas alınan bir diğer nokta ise okul personelinin kıdemidir. Bazı okul müdürleri, çok istekli olmasalar da oluşan teamüller gereği okul personelinin özellikle de öğretmenlerin profesyonel çalışma süresini dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda, D-OM6'nın ifadeleri aşağıdaki gibidir:

[...] Bizde bazı öğretmenlerimiz emekliliği yakın. Nöbet günlerinin belirlenmesinde onlara biraz daha müsamaha gösterebiliyoruz.. ya da bu öğretmenlerimize izin konusunda biraz daha toleranslı davranabiliyoruz. Mesela bizde şöyle bir uygulama var, kadromuzda en yaşlı kimse, biz o öğretmenimizi Öğretmenler Günü'nde yılın öğretmeni seçeriz, o şekilde kutlarız. Kıdem ya da tecrübe diyebiliriz.

Bir diğer okulda ise kıdemli öğretmenlere daha az aktif çalışma gerektiren görevlerin verildiği belirtilmiştir. D-OM2 bu kapsamda okuldaki uygulamalarını şu sözlerle aktarmıştır:

[...] Okulumuzda bir, iki öğretmenimiz yaşça diğer öğretmenlerimize göre çok daha kıdemli.. biz bu öğretmenlerimize artık tecrübelerine de hürmeten yoğun enerji gerektiren görevler vermeyiz.. genç öğretmenlerimize daha çok vermeyi tercih ederiz. Kıdemli öğretmenlerimize, kağıt üzerinde ya da temsili görevler verilir.

Son olarak ise farkındalığın yüksek olduğu okullarda uzmanlığı dikkate alma teması kapsamında karara katılım öne çıkan bir unsur olmuştur. Y-OM1, neredeyse tüm süreçlerde öğretmenlerin görüşlerine başvurduğunu ve öğretmenlerle birlikte karar aldığını ifade ederken, Y-OM6 karar sürecine dahil edildiğinde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kuralları, prosedürleri ve faaliyetleri daha çok sahiplendiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde, Y-OM5 de öğretmenlerin de okulun hem birer üyesi olması hem de birer profesyonel olduğunu dikkate alarak hareket ettiğini, sıklıkla karar aşamasında öğretmenlerin görüşlerinin ve ihtiyaçlarının belirleyici olduğunu vurgulamıştır.

## **Müdür Farkındalığı Puanı En Yüksek ve En Düşük Olan Okul Müdürlerinin Görev Yaptıkları Okullara İlişkin Yapılandırılmamış Gözlemler ve Okul İnternet Sitelerinin İncelenmesi**

Araştırmanın nitel bölümünde iç geçerliği güçlendirmek amacıyla veri toplama yöntemi temelinde çeşitleme uygulanmıştır (Detaylı bilgi için lütfen yöntem bölümünü inceleyiniz). Araştırmanın çeşitlemesinde yararlanılan bir diğer yöntem ise gözlemdir. Bu kapsamda, yarı-yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilen okul müdürlerinin görev yaptıkları okullarda yapılandırılmamış gözlemler (unstructured observations) gerçekleştirilmiştir.

Yapılandırılmamış gözlemler esasen saha çalışmalarıdır ve saha çalışmaları, gözlemlenenlere zarar vermeyecek şekilde, kabul edilebilir düzeyde yerinde gözlemlenmeye olanak tanır (Hughes, 2002). Yapılandırılmamış gözlemler, araştırmacının çalışmasına yardımcı olacak ilgili tüm detayları belli bir sistem içerisinde olmadan not almasını kapsar (McLeod, 2015). Ancak, Mulhall (2003) 'yapılandırılmamış' ifadesinin yanıltıcı olduğunu belirtmektedir. Ona göre, naturalistik paradigmaya göre gerçekleştirilen yapılandırılmamış gözlemlerde düzensiz ya da baştan savma gibi bir sistemsizlik hakim değildir, yalnızca yapılandırılmış gözlemlerdeki gibi daha önceden gözlenecek davranışların tamamen belirlenip kontrol listesi ile izlenmesi gibi bir sistematigi bulunmamaktadır. Buna karşın, yapılandırılmamış gözlemlerde araştırmacı gözlem yapılacak alana zihninde önceden belirlenmiş bir norm ya da fikir olmadan gider. Ancak elbette araştırmacının zihninde neyi gözlemleyeceğine ilişkin bir plan bulunur, zamanla bu planda değişiklikler de söz konusu olabilir (Mulhall, 2003).

Gözlemlerin analizi, kodlamalar ile sınırlandırılmaz, aksine anlatı biçiminde sunulur. Yapılandırılmamış gözlemler, fiziki koşullar, geçmiş, bağlam, katılımcılar (çoğunlukla yaş, cinsiyet, taraflar arasındaki iletişimi gözlemlemek amaçlı) ya da gerçekleştirilen etkinliklerin uyumu hakkında fikir edinmek için gerçekleştirilir (McKechnie, 2008). Aynı zamanda, yapılan nitel görüşmeleri desteklemek amacıyla yapılandırılmamış gözlemlere başvurulmuşsa, katılımcıların söyledikleri ile yaptıkları arasındaki uyumu ya da uyumsuzluğu tespit etmek için de oldukça yararlı bir yöntemdir (Mulhall, 2003).

Araştırmacı, mevcut çalışma kapsamında yapılandırılmamış gözlemleri c ayrı başlıkta gerçekleştirmeye karar vermiş ve o yönde notlar almıştır. Bu c başlık, (1) araştırmacının okula kabul edilmesi, (2) okul bahçesi ve (3) okul binası koridorlarını kapsamaktadır. Gözlemler, ğretmen görüşlerine dayalı olarak farkındalığı en yüksek ve en düşük olan okul müdürleri ile yapılan görüşmelerden önce ve sonra gerçekleştirilmiştir.

Farkındalığı en yüksek olan okullarda, araştırmacının okul bahçesine kabul edilmesi konusunda genel olarak birlik hakimdir. Araştırmacı, bu altı okulun tümünde bahçeye girerken güvenlik görevlileri tarafından durdurularak kimlik kontrolü yapılmıştır. Farkındalığın yüksek olduğu bu altı okuldan cnde okul müdürü araştırmacının kimlik bilgilerini görüşme saatinden önce okul güvenlik görevlisine bildirmiş ve araştırmacı yalnızca kimlik kontrolü yapılarak okul bahçesine kabul edilmiştir. Diğer c okulda ise araştırmacının kimlik kontrolü yapıldıktan sonra okul müdürü görüşme randevusu teyidi için güvenlik görevlisi tarafından telefonla aranmış ve görüşme teyit edildikten sonra araştırmacının okul bahçesine ve sonrasında binasına girmesine izin verilmiştir. Bu okulların çoğunda ( $n = 4$ ) okul binasına girişte nöbetçi öğrenciler araştırmacının kaydını alarak okul müdürünün çalışma odasına kadar eşlik etmiştir. Farkındalığın en düşük olduğu okullar gözlemlendiğinde, altı okuldan dördünün okul güvenlik görevlisi tarafından kimlik kontrolü yapılarak araştırmacının okul bahçesine girmesine izin verilmiştir. Bununla birlikte, kimlik kontrolü yapılan bu dört okulda da güvenlik görevlisi okul müdürünü arayarak görüşme randevusunu teyit etmiştir. Diğer iki okulun girişinde güvenlik görevlisine ait kulübe bulunmasına rağmen güvenlik görevlisi olmadığı için araştırmacı okul bahçesine bu şekilde girebilmiştir. Farkındalığın en düşük olduğu bu altı okulda da nöbetçi öğrenciler bulunmasına rağmen yalnızca c okulda araştırmacının okula giriş kaydı alınmıştır. Araştırmacı, nöbetçi öğrencilere okul müdürünün çalışma odasının nerede olduğu bilgisini sormuş ve nöbetçilerden bu bilgiyi edinmiştir. Ancak, nöbetçi öğrencilerin araştırmacıya eşlik etmemesi dikkat çekici bulunmuştur.

Araştırmacı, okul müdürleri ile yaptığı görüşmelerden önce ve sonra okul bahçesini gözlemlemiştir. Okul bahçelerine ilişkin gözlemler daha çok merdivenler (rn: korkuluk var mı?), okul duvarları (rn: yükseklik, demir parmaklıklar), p kutuları (rn: sayısı, büyüklüğü, yeri), temizlik, sportif faaliyetlerin yapıldığı alanlar

(örn: voleybol filesi için direkler varsa ya da futbol için kale direkleri varsa file var mı?) ve araba park yerlerine ilişkin gerçekleştirilmiştir. Farkındalığın en yüksek olduğu okullara ilişkin gözlemler, temizlik ve düzene dikkat edildiği izlenimini vermiştir. Çöp kutularının okul bahçesinin hemen girişinden başlayarak bahçenin birçok noktasında bulunduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte, sportif faaliyetler için kurulan direklerde çoğunlukla file asılı olmadığı belirlenmiştir. Okul personelinin araçlarının genellikle okul bahçesinin arka tarafında bulunan otopark alanlarında bulunduğu, ancak bir okulda ise okul binasının girişinde Atatürk köşesinin bitişiğinde birkaç aracın park halinde olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte, bu okullarda temizlik görevlileri sıklıkla özellikle de öğrenciler dersteyken okul bahçesini ya da binasını temizlerken gözlemlenmiştir. Farkındalığın en düşük olduğu okulların bahçelerine ilişkin gözlemler derlendiğinde, farkındalığın en yüksek olduğu okullara kıyasla temizlik ve nizam açısından olumsuz anlamda dikkate değer bir fark olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, araç park yerlerine de bazı okullarda riayet edilmediği, araçların bahçede okul binasının girişine en yakın yere park edildiği gözlenmiştir. Farkındalığın en yüksek olduğu okullarla benzer şekilde sportif faaliyet alanlarında malzeme eksikliği dikkat çekmiştir. Son olarak ise, MEB'in başlattığı 'Okullarda Evcil Hayvan Projesi' kapsamında yalnızca iki okulda köpek beslendiği (güvenlik görevlilerinden edinilen bilgiye göre) fark edilmiş ancak diğer on okulda buna ilişkin bir gözlem yapılamamıştır.

Son olarak araştırmacı yine okul müdürleri ile yaptığı görüşmelerden önce ve sonra okul binasının koridorlarını gözlemlemiştir. Farkındalığın yüksek olduğu okullarda okulun müfredat dışı (örn. halk oyunları, spor dalları) ya da akademik başarılarına ilişkin birçok pano ve tablo ile karşılaşmıştır. Bununla birlikte, belli temalarda hazırlanmış öğrenci ödev ya da performans ödevlerinin panolarda sergilendiği gözlenmiştir. Birkaç okulda koridorlarda satranç takımlarının bulunduğu köşelerin yer aldığı belirlenmiştir. Farkındalığın en düşük olduğu okullarda da okulun bazı müsabakalarda ya da faaliyetlerde kazandığı kupalar, madalyalar ya da yerel gazete haberlerine ait köşeler bulunduğu dikkat çekmiştir. Koridorlarda bulunan panoların daha çok belirli gün ve haftalar için hazırlandığı ve pano içeriklerinin görece eski ya da yıpranmış olduğu gözlenmiştir. Koridorlarda satranç takımı uygulamasına farkındalığın en düşük olduğu okullarda da rastlanılmıştır. Bununla birlikte, iki okulda ise akvaryum olduğu gözlenmiştir.



Mevcut araştırmanın veri toplama çeşitlenmesinde yararlanılan bir diğer yöntem ise doküman incelemesi olmuştur. Bu kapsamda, yarı-yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilen okul müdürlerinin görev yaptıkları okulların kamuya açık internet siteleri incelenmiştir.

Araştırma kapsamında müdür farkındalığı öğretmenler tarafından en yüksek ve en düşük puanlanan okul müdürlerinin görev yaptığı ortaokulların web siteleri incelenmiştir. MEB'in zorunlu kıldığı internet sitesi şablonu nedeniyle internet siteleri incelenen 12 okulun benzerlikler göstermesi beklenen bir sonuçtur. Ancak, internet sitelerinin detaylı şekilde incelenmesi (görseller, metin, imla, içerik, sunum, videolar vb.) sonucunda farklılıkların olduğu belirlenmiştir. İnternet siteleri, *içerik* ve *sunum* olmak üzere iki ayrı tema etrafında betimsel tematik analiz (descriptive thematic analysis) yöntemiyle incelenmiştir (Clarke, Braun ve Hayfield, 2016; Woods, 2006).

Okulların internet siteleri, içerik teması kapsamında öncelikle okula ait temel bilgiler (ğretmen sayısı, ğrenci sayısı, derslik sayısı, ğretim şekli, iletişim ve adres bilgileri vb.) bağlamında incelenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre müdür farkındalığı en yüksek olan okullarda bu gibi bilgilerin güncel ve genellikle eksiksiz olduğu, adres bilgileri ile birlikte okulun konum bilgilerinin Google Maps üzerinden de gösterildiği saptanmıştır. Müdür farkındalığının en düşük olduğu okulların bazılarında temel bilgilerin eksik (rn. derslik sayısı ve ğretim şekli) ya da eski tarihli olduğu belirlenmiştir. Bu tema altında, okulda görev yapan öğretmenlerin ve destek personelinin isim, soyisim, branş vb. bilgileri ile tanıtılmasına ilişkin inceleme de yapılmıştır. Bu noktada, farkındalığın en yüksek olduğu okullarda da en düşük olduğu okullarda da ğretmen ve destek personelinin 'öğretmenlerimiz', 'ğretim kadromuz', 'kadromuz' ya da 'personel' gibi başlıklar altında isim-soyisim, branş ya da okuldaki görevi ile tanıtıldığı belirlenmiştir.

İçerik teması altında okulun tarihi, okul müdürü, okulun önceki müdürleri vb. okulun geçmişiyle ilgili bilgilerin paylaşımına ilişkin incelemeler gerçekleştirilmiştir. Farkındalığın en yüksek olduğu okulların hepsinde 'okulumuz' sekmesi altında 'tarihçe' başlığına yer verilmiş, okulun kuruluş yılı, tarihçesi, (varsa) okulun bağışısına ait bilgiler sunulmuştur. Bu okullarda mevcut okul müdürü 'müdürümüz' veya 'okul müdürü' başlığı altında doğum yeri ve tarihi, eğitimi, görev yerleri vb. detaylarla tanıtılmıştır. Bu bağlamda, farkındalığın en düşük olduğu

okullarda okulun tarihine/geçmişine ilişkin bilgilerin genellikle bulunmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, mevcut okul müdürüne ilişkin detayların da yer almadığı, yalnızca isim-soyisim belirtilerek başlığın boş bırakıldığı görülmüştür.

Eğitim kademesiyle ilgili mevzuatın ve güncel ders programlarının internet sitelerinde paylaşılması da içerik açısından incelenmiştir. Güncel ders programlarının ve ilgili mevzuatın her bir okulun internet sayfasında sunulduğu saptanmıştır. Okula ilişkin altyapı bilgileri de içerik teması kapsamında incelenmiştir. Bu kapsamda, internet sitesi şablonunda yer alan wi-fi bağlantı bilgisi, laboratuvar, BT sınıfı, kütüphane, ısınma, servis, ulaşım, il/ilçe merkezine uzaklık bilgileri vb. bilgilerin işlenip işlenmediği kontrol edilmiştir. Farkındalığı en yüksek olan okulların çoğunda ( $n = 5$ ) bu detaylara yer verildiği, buna karşın farkındalığın en düşük olduğu okullarda okulun altyapı bilgilerinin genellikle eksik bırakıldığı belirlenmiştir.

İçerik teması altında okullarda gerçekleştirilen kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetler, özel gün ve hafta kutlamaları, okul gezileri vb. detaylara yer verilip verilmediği de incelenmiştir. Farkındalığın en yüksek olduğu okullarda müfredat dışı faaliyetlere sıklıkla yer verildiği, bu içeriğin görsel ya da videolar ile zenginleştirildiği tespit edilmiştir. Oysa ki müdür farkındalığının öğretmen görüşlerine göre en düşük olduğu okullarda müfredat dışı etkinliklere yer verilse dahi içeriğin güncel olmadığı ya da yalnızca bir ya da iki cümlelik bilgi notuyla paylaşıldığı gözlemlenmiştir.

İçerik teması kapsamında son olarak öğretim uygulamaları ve okul-aile birliğine ilişkin paylaşımlar incelenmiştir. Okul personelinin katıldığı hizmetiçi eğitimler, okul projeleri (Tübitak, Erasmus vb.), öğrenci başarılarına ilişkin haberler ve duyurular, diğer okullarla ortaklıklar, müfredat değişiklikleri hakkında bilgilendirme vb. içerik bilgisi incelenmiştir. Bu kapsamda, müdür farkındalığı puanı en yüksek olan okulların yoğun şekilde öğrenci başarıları, proje başvurusu ve kabulü, projeler kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler, veli bilgilendirme toplantıları vb. hakkında özellikle görsel paylaşarak internet sitelerinde bilgilendirme yaptıkları belirlenmiştir. Farkındalığın en düşük olduğu okullarda ise bu kapsamda daha çok veli toplantıları ve okul personelinin hizmetiçi eğitim katılımlarına ilişkin paylaşımların olduğu gözlenmiştir.

Sunum teması kapsamında okulların internet sitelerinde kullanılan dil, imla ve yazım kuralları, kullanılan yazı biçimi (font) ve büyüklüğü (punto), genel düzen, görsel paylaşımı, kurumsal veya informal stil vb. hususlara dikkat edilmiştir. Farkındalığın en yüksek olduğu okulların websitelerindeki genel düzen, tutarlılık, devamlılık ve sunumdaki özenin, farkındalığın en düşük olduğu okullara göre daha belirgin olduğu belirtilebilir. Ayrıca, farkındalığın yüksek olduğu okullarda paylaşılan görsellerde çoğunlukla öğrencilerin ders içi etkinliklerde yaptıkları ya da ürettikleri kompozisyon, resim, şiir, el işi vb. materyallere ya da ilgili branş öğretmenini ve öğrencilerin yer aldığı sınıf ya da laboratuvar etkinliklerine yer verilirken, farkındalığın düşük olduğu okulların internet sitelerindeki görsellerin sıklıkla okul yöneticilerini ya da okul yöneticilerinin katıldığı faaliyet, ziyaret, etkinlik vb. görsellerini içerdiği belirlenmiştir.

## Bölüm 5

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, mevcut araştırmanın bulgularına ilişkin tartışmalara, ulaşılan sonuçlara ve araştırma kapsamında geliştirilen uygulamaya dönük ve araştırmaya dönük önerilere yer verilmiştir.

#### Tartışma

Mevcut araştırmada, ilk olarak öğretmenlerin okul farkındalığına ilişkin algıları betimsel istatistikler ve ortalama fark testleriyle analiz edilmiş ve farklılıklar incelenmiştir. Bu doğrultuda, katılımcı öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki farkındalığı 'orta düzeyde' algıladıkları saptanmıştır. Bu bulgu, Gage'in (2003), Hoy, Gage ve Tarter'ın (2006) ve Kearney, Kelsey ve Herrington'ın (2013) araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Aynı zamanda bu bulgu, Batı kaynaklı okul farkındalığı araştırmaları ile Türkiye bağlamında görece başlangıç niteliğinde ve kapsamlı mevcut araştırmanın tutarlılık gösterdiğine işaret etmektedir.

Boyutlar incelendiğinde, öğretmenlerin mevcut okullarındaki meslektaşlarının farkındalığına ilişkin algılarının yine orta düzeyde gerçekleştiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, katılımcı öğretmenlerin birlikte görev yaptıkları mevcut okul müdürünün farkındalığına ilişkin algılarının 'çok katılıyorum' düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Buna göre, öğretmenlerin mevcut okul müdürlerinin farkındalığını daha yüksek algıladığı belirtilebilir. Hoy, Gage ve Tarter'ın (2006) ve Tekel ve Karadağ'ın (2019) araştırma sonuçları da müdür farkındalığına ilişkin ortalama puanın öğretmen farkındalığı ortalama puanından daha yüksek olduğunu göstermiştir. Buna karşın, Dağlı (2015) araştırmasında öğretmen farkındalığının ( $\bar{x} = 4.32$ ) müdür farkındalığına ( $\bar{x} = 3.82$ ) göre daha yüksek düzeyde algılandığını rapor etmiştir. Başka bir araştırmada ise katılımcı öğretmenlerin öğretmen farkındalığı ve müdür farkındalığı ortalama puanlarının benzer düzeyde gerçekleştiği belirtilmiştir (Kearney, Kelsey ve Herrington, 2013). Mevcut araştırma kapsamında dağılımların standart sapma puanları incelendiğinde en homojen dağılımın öğretmenlerin 'okul farkındalığı' algılarında gerçekleştiği belirtilebilir ( $ss = .757$ ).

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların 'okul farkındalığına' ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir ( $t_{(1352)} = .464, p > .05$ ). Buna göre, kadın ve erkek öğretmenlerin okul farkındalığına ilişkin algılarının benzer düzeyde olduğu belirtilebilir. Boyutlar bazında incelendiğinde, öğretmenlerin meslektaşlarının farkındalığına ilişkin algılarının cinsiyete değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır ( $t_{(1352)} = 1.423, p > .05$ ). Bu bulgu, Dağlı'nın (2015) araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Müdür farkındalığı boyutu incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki müdürün farkındalığına ilişkin algılarının da benzer düzeyde gerçekleştiği söylenebilir ( $t_{(1352)} = -.466, p > .05$ ).

Öğretmenlerin okul farkındalığına ilişkin algıları eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde, mezun oldukları eğitim düzeyi fark etmeksizin benzer düzeyde okul farkındalığı algısına sahip oldukları belirlenmiştir ( $t_{(1352)} = 1.898, p > .05$ ). Bu bulgu, Dağlı'nın (2015) araştırma bulgusuyla örtüşmektedir. Boyutlar açısından incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki meslektaşlarının farkındalığına ilişkin algılarının manidar olarak farklılaştığı saptanmıştır ( $t_{(1352)} = 2.790, p < .01$ ). Bu sonucun etki büyüklüğünün de yüksek olduğu belirlenmiştir ( $d = .220, g = .229$ ). Lisansüstü eğitim mezunu öğretmenler ( $\bar{x} = 4.12$ ), önlisans ya da lisans mezunu öğretmenlere göre ( $\bar{x} = 4.30$ ) meslektaşlarının farkındalığının daha düşük düzeyde gerçekleştiğini düşünmektedirler. Lisansüstü eğitim kademesi, bireysel tercihlerle ilişkilidir. İsteğe bağlı bu eğitime kişiler diledikleri zaman başvurup devam edebilmektedirler. Bununla birlikte, lisansüstü eğitim temel olarak lisans eğitiminden farklılaşmaktadır. Lisansüstü eğitimin içeriği öğrencilerin eleştirel düşünme, rasyonel, nesnel ve akılcı olma ve problem çözme yeteneklerinin gelişmesini teşvik edebilmektedir (King, Wood ve Mines, 1990). Buradan hareketle, lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin beklentileri daha yüksek olabileceği gibi, okul yaşantısına ve okuldaki iş ve işleyişe daha eleştirel bir bakış açısı ile yaklaşıyor olabilirler. Lisansüstü eğitimin çoğunlukla odağı olan gelişmeleri ve sorunları toplumsal, felsefik, sosyo-politik, ekonomik vb. açılardan çok yönlü olarak değerlendirme, bu konularda farklı görüşlere ait detaylı okumalar gerçekleştirme ve bunun getirdiği bilinçlenme ve eleştirel düşünme yeteneği bireylerin örgüt yaşantısı ve meslektaşlarına ilişkin algılarında yön verici olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin müdür farkındalığı algılarının ise

eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $t_{(1352)} = .779, p > .05$ ). Başka bir deyişle, farklı eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin müdür farkındalığına ilişkin algıları benzer düzeydedir. Araştırma kapsamında ulaşılan bu bulgu, Dağlı'nın (2015) araştırması ile paralellik göstermektedir. Özetle, ğretmenlerin eğitim düzeyi meslektaşlarının farkındalığına ilişkin algılarında farklılaşmaya yol açarken, görev yaptıkları müdürün farkındalığına ilişkin algılarında belirleyici olmamaktadır şeklinde ifade edilebilir.

Ortaokullar genel olarak iki şekilde ğretim sunmaktadır. İlkinde ğretim yaklaşık olarak sabah 8:30-9:00 saatlerinde başlar ve yaklaşık 15:00 saatinde sona erer. Bu ğretim şekli, tam gün ya da tekli ğretim olarak adlandırılır. İkili ğretimde ise öğrenciler sabah ve öğle grubu olarak ikiye ayrılır. Sabah grubu için ders başlama saati 07:00 ile 07:30 arasında olabilmektedir. ğle grubu öğrenciler için ise ders başlama saati çoğunlukla sabah grubunun ders bitiş saatinden yaklaşık 20 ila 30 dakika sonra, başka bir ifadeyle 12:30-13:00 saatinde olabilmektedir. ğle grubunun ders bitiş saati 17:00 ile 18:00 arasında değişebilmektedir. Bu noktadan hareketle, araştırma kapsamında okul ğretim şekline göre öğretmenlerin okul farkındalığını algısının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcı öğretmenlerin görev yaptıkları okulun ğretim şekli okul farkındalığı algılarında bir farklılaşma ortaya çıkarmamaktadır ( $t_{(1352)} = 1.564, p > .05$ ). Başka bir ifadeyle, tam gün ğretim uygulaması yapan okullarda çalışan öğretmenler ( $\bar{x} = 4.34$ ) ile ikili öğretimin uygulandığı okullarda görevli öğretmenlerin okul farkındalığı algıları ( $\bar{x} = 4.27$ ) benzer düzeyde gerçekleşmektedir. Boyutlar açısından incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun ğretim şekline göre meslektaşlarının farkındalığına ilişkin algılarında da bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir ( $t_{(1352)} = .626, p > .05$ ). Öte yandan, müdür farkındalığı boyutunda ğretim şekli değişkenine göre istatistiksel olarak bir farklılaşma mevcuttur ( $t_{(1352)} = 2.142, p < .05$ ). Tam gün ğretim uygulayan okullardaki öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki müdürün farkındalığını daha yüksek bulurken ( $\bar{x} = 4.39, ss = .843$ ) ikili ğretim uygulayan okullarda öğretmenlerin müdür farkındalığına ilişkin algılarının daha düşük düzeyde ( $\bar{x} = 4.28, ss = .922$ ) gerçekleştiği belirlenmiştir. Araştırmalar, ikili ğretim uygulamasının olduğu okullarda ğrenci disiplin sorunlarının daha çok

görüldüğünü, müdür ve yardımcılarının ikili öğretim uygulamasını benimseyen okulları yönetmede daha çok zorlandıklarını, okulda birlik ve aidiyet duygularının daha düşük olduğunu, okul içi eşgüdüm sorunlarının daha sık yaşandığını, zamanla sabah ya da öğle grubuna karşı okul yönetimi ve öğretmenlerin sistematik yanlışlıklar geliştirebileceklerini ve öğretmenlerin ikili öğretimin getirdiği sınırlılıklar nedeniyle kendilerini mesleki açıdan engellenmiş hissettiklerini göstermektedir (Batra, 1998; Bray, 1990, 2000; Chiu, 1990; El-Kogali ve Kraftt, 2020; Linden, 2001; Nhundu, 2000). Bu çerçevede, tam gün öğretim uygulamasının olduğu okullarda bu tür sorunların daha az yaşandığı ve buna dayalı olarak okul müdürünün okuldaki iş ve işleyiş ile daha yakından ilgilenmeye, eğitim-öğretim etkinliklerini takip etmeye, öğretmen ve öğrenci taleplerine karşı daha hassas olmaya, standartlaşmış rutinleri izlemektense yeni yöntem ve fikirlere açık olmaya ve okul içinde meydana gelen en ufak problemle dahi ilgilenerik kritik hale dönüşmesine engel olmaya daha çok zaman ayırabilir ve bu yönde okul gelişimine daha çok katkı sağlayabilir. Dolayısıyla, tam gün öğretimin olduğu okullardaki öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki müdürlerin farkındalığına ilişkin daha yüksek algıya sahip olabilirler.

Katılımcı öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresi (yıl) değişkenine göre okul farkındalığına ilişkin algılarında istatistiksel olarak manidar bir farklılaşma meydana getirmemektedir ( $F_{(2-1354)} = .201, p > .05$ ). Boyutlar açısından incelendiğinde, öğretmen farkındalığı ve müdür farkındalığı boyutlarında da aynı durumun söz konusu olduğu görülebilmektedir. Okul müdürü ile çalışma süresinin uzunluğu fark etmeksizin öğretmenlerin meslektaşlarının farkındalığına ilişkin algılarının benzer düzeylerde gerçekleştiği belirlenmiştir ( $F_{(2-1354)} = .932, p > .05$ ). Bununla birlikte, müdür farkındalığı boyutunda müdür ile çalışma süresi beş ve üzeri yıl olan katılımcı öğretmenlerin aritmetik ortalama puanı diğer gruplara göre daha yüksek ( $\bar{x} = 4.43, ss = .876$ ) olsa da gruplar arası manidar bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ( $F_{(2-1354)} = 1.036, p > .05$ ). Özetle, sonuçlar katılımcı öğretmenlerin okul müdürlerinin çalışma süresinin okullarındaki farkındalığa ilişkin algılarında farklılaşmaya yol açmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin okul farkındalığı algılarındaki dağılım meslekteki toplam çalışma süresi değişkenine göre incelendiğinde bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir ( $F_{(3-1354)} = .682, p > .05$ ). Başka bir ifadeyle, meslekte farklı çalışma

sürelerine sahip öğretmenler benzer düzeyde okul farkındalığı algısına sahiptir. Boyutlar açısından incelendiğinde aynı durum devam etmektedir. Öğretmen farkındalığı boyutunda gruplar arasında aritmetik ortalama olarak farklar bulunsa da istatistiksel olarak öğretmenlerin meslektaşlarının farkındalığına ilişkin algıları meslekteki toplam çalışma süresine göre manidar bir fark göstermemektedir ( $F_{(3-1354)} = .886, p > .05$ ). Bu bulgu, Dağlı'nın (2015) araştırma bulgusuyla örtüşmektedir. Benzer şekilde, farklı kıdemlere sahip katılımcı öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki müdürün farkındalığına ilişkin algılarının benzer düzeyde gerçekleştiği belirlenmiştir  $F_{(3-1354)} = .464, p > .05$ ). Dağlı'nın (2015) araştırma bulgusu da bu sonucu desteklemektedir. Özetle, analiz sonuçları öğretmenlerin meslekteki toplam çalışma süresinin okullarındaki farkındalığa ilişkin algılarında belirleyici bir rolünün olmadığını göstermektedir.

Katılımcı öğretmenlerin okul farkındalığına ilişkin algılarının görev yaptıkları okuldaki toplam öğretmen sayısına göre manidar olarak farklılaşmadığı saptanmıştır ( $F_{welch(2-1354)} = 2.215, p > .05$ ). Öğretmen sayısının 1 ile 40 arasında olduğu okullarda öğretmenlerin okul farkındalığına ilişkin algılarının aritmetik ortalaması ( $\bar{\chi} = 4.39, ss = .776$ ) öğretmen sayısının daha yüksek olduğu okullara göre daha yüksek olsa da istatistiksel olarak manidar bir sonuç üretmemiştir. Benzer durum, öğretmen farkındalığı boyutu için de geçerlidir. Okullardaki öğretmen sayısı arttıkça öğretmenlerin okullarındaki meslektaşlarının farkındalığına ilişkin algılarında aritmetik ortalama olarak düşüş yaşanmıştır, ancak bu durum gruplar arasında manidar bir farklılık oluşturmamaktadır ( $F_{welch(2-1354)} = .545, p > .05$ ). Öte yandan, müdür farkındalığı boyutunda analiz sonuçları okullardaki öğretmen sayısının artmasıyla öğretmenlerin okul müdürünün farkındalığının azaldığı yönünde bir algıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, istatistiksel olarak da manidar bulunmuştur ( $F_{welch(2-1354)} = 3.978, p < .05$ ). Tamhane's T2 testi sonuçları ise 1-40 öğretmenin bulunduğu okullardaki öğretmenlerin müdür farkındalığına ilişkin algılarının 81 ve üzerinde öğretmenin bulunduğu okullara göre istatistiksel olarak manidar şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmen sayısının daha yüksek olduğu okullar, öğrenci sayılarının ve sınıf mevcutlarının da yüksek olduğu büyük okullar olmaktadır. Okul büyüklüğü gibi okulun bağlamsal özellikleri, müdürlerin işlerine nasıl yaklaştığını etkileyen faktörler arasında tanımlanmıştır (Hallinger, Bickman ve Davis, 1996).



Benzer şekilde, müdürün liderlik davranışlarının okul büyüklüğü gibi okulun bağlamsal özelliklerine göre değişebileceği belirtilmiştir (Sebastian ve Allensworth, 2012). Bununla birlikte, okul büyüklüğünün okuldaki şiddet olaylarının manidar bir yordayıcısı olduğu (Liu, Bellibas ve Printy, 2018), büyük okullarda öğrenci bağlılığının düşük olduğu, devam sorunlarının yaşandığı, okul terki ve düşük akademik başarı ile sonuçlanabildiği (Kearney, Kelsey ve Herrington, 2013; Leithwood, Seashore-Louis, Anderson ve Wahlstrom, 2004) ve okul müdürlerinin büyük okulları yönetmekte zorlandıkları rapor edilmiştir (Sebastian ve Allensworth, 2012). Leithwood, Seashore-Louis, Anderson ve Wahlstrom (2004) küçük okullarda okul müdürünün öğrenci ve öğretmen ile direkt etkileşiminin daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini, okuldaki eğitim-öğretim uygulamalarını daha yakından takip edebildiğini, öğrenci ve ailelerine daha yoğun destek sağlayabildiğini ve öğrenci gelişimi, okula devamlılığı ve sosyal ihtiyaçlarının giderilmesi gibi konulara – okulda daha az sorun yaşandığı için – daha çok zaman ayırıp odaklanabildiğini belirtmektedir. Lee, Ready ve Johnson (2001) güçlü sosyal ağların, sosyal desteğin, sosyal ve kültürel sermayenin, ilgi ve alakanın ve olumlu ilişkilerin küçük okullarda gelişiminin ve yerleşiminin çok daha kolay olduğunu ifade etmektedir. Bu görüşlerden ve araştırma sonuçlarından hareketle, okul büyüklüğüne bağlı olarak ortaya çıkabilen sorunları, katılımcı öğretmenlerin müdürlerinin okula ilişkin farkındalığı ile ilişkilendirerek düşük düzeyde algılamasına yol açtığı söylenebilir.

Mevcut araştırmada incelenen sürekli değişkenler arasındaki ikili ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiş ve ortaya çıkan değerlerin daha önceki araştırma bulgularıyla büyük ölçüde paralellik gösterdiği belirtilebilir. Araştırma kapsamında okul farkındalığı ile öğretmenlerin müdüre güveni arasında yüksek düzeyde ( $r = .635$ ,  $p < .01$ ) bir ilişki saptanmıştır. Bu noktada, Gage (2003)  $.90$  ( $p < .01$ ), Hoy, Gage ve Tarter (2006)  $.90$  ( $p < .01$ ) ve Tabancalı ve Öngel (2020)  $.85$  ( $p < .01$ ) de yüksek düzeyde ilişki rapor etmiştir. Yılmaz (2015) ise okul farkındalığını boyutları açısından ele alarak müdür farkındalığı ile müdüre duyulan güven arasında  $.76$  ( $p < .01$ ) ve öğretmen farkındalığı ile müdüre duyulan güven arasında  $.47$  ( $p < .01$ ) düzeyinde korelasyon olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, okul farkındalığı ile öğretmenlerin meslektaşlarına güveni arasındaki ilişkileri incelendiğinde, araştırmacıların yüksek düzeylerde ilişki saptadıkları belirlenmiştir (Gage, 2003; Hoy, Gage ve Tarter, 2006; Tabancalı ve Öngel, 2020; Yılmaz,

2015). Bu bağlamda, son olarak okul farkındalığı ile öğretmenlerin veli ve öğrenciye güveni arasındaki ilişkiler değerlendirildiğinde mevcut araştırmada düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır ( $r = .294, p < .01$ ). Sims (2011) ve Yılmaz (2015) da benzer düzeyde ilişki rapor etmiştir, ancak May (2016), Tabancalı ve Öngel (2020) ve Gage (2003) yüksek düzeyde ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Okul farkındalığı ve örgütsel güven ve boyutları arasındaki ilişkilere dayalı olarak katılımcı öğretmenlerin okul farkındalığı algı düzeyleri arttıkça örgütsel güven düzeylerinin de arttığı, başka bir ifadeyle okul farkındalığı ile örgütsel güven arasında karşılıklı bir ilişki olduğu sonucu çıkarılabilir.

Mevcut araştırmada okul farkındalığı ile kolektif öğretmen yeterliği arasında orta düzeyde bir ilişki hesaplanmıştır ( $r = .450, p < .01$ ). Daha önceki araştırma bulguları incelendiğinde mevcut araştırma bulgularından farklı olarak daha yüksek ya da daha düşük ilişki katsayıları rapor edildiği belirlenmiştir. Sims (2011) .28 ve Zafer-Güneş (2014) .30 düzeyinde ilişki olduğunu belirtirken, May (2016), Gage (2003), Steele (2008) ve Hoy, Gage ve Tarter (2004) yüksek düzeylerde ilişki saptamıştır. Bu doğrultuda, mevcut araştırma kapsamında okul farkındalığının yüksek olduğu okullarda kolektif öğretmen yeterliğinin de görece yüksek olma eğiliminde olacağı belirtilebilir.

Araştırma kapsamında incelenen okul farkındalığı ile okul akademik vurgusu arasındaki ilişki değerlendirildiğinde ise düşük düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmiştir ( $r = .256, p < .01$ ). Uluslararası alanyazında daha yüksek düzeylerde ilişki katsayıları rapor edilmiştir (May, 2016; Sims, 2011). Mevcut araştırma bulgularına dayalı olarak okul farkındalığı ile okullardaki öğretim uygulamalarının akademik vurgusunun ilişkili olduğu belirtilebilir. Sonuç olarak, korelasyon analizi sonucunda elde edilen ilişki katsayıları araştırmanın bir sonraki aşamasında gerçekleştirilecek analizlerin sonuçlarına ilişkin fikir vermektedir.

Okullar arası farklılaşma HLM analizi ile incelenmiştir. Genel ortalamanın anlamlı olup olmadığı tesadüfi etkili tek yönlü ANOVA analizi sabit etki sonuçları ile değerlendirilmiş ve sonucun sıfırdan anlamlı şekilde farklılaşan bir değer olduğu ( $4.31/6.00$ ) belirlenmiştir. Okulların ortalamaları arasında bir değişim olup olmadığı ise aynı modelin tesadüfi etki sonuçları ile incelenmiş ve okullar arası değişimin istatistiksel olarak manidar olduğu gözlenmiştir ( $X^2 = 259.586, p < .001$ ). Belirlenen farklılaşmanın oranı varyans bileşen değerleriyle hesaplanmış ve

okulların okul farkındalığı puan ortalamaları arasında yaklaşık %13 oranında bir varyans olduğu belirlenmiştir.

Peugh (2010), gruplar arası korelasyon katsayısının kavramsal açıdan regresyon analizindeki  $R^2$  değeri ya da ANOVA analizindeki eta kare değerine benzer bir değer olduğunu ifade etmektedir. Esasen ICC bilgilendirici bir istatistik olsa da, bu değer yorumlanması açısından çoğunluk tarafından kabul edilmiş kılavuz ilkeler bulunmamaktadır (Janis, Burlingame ve Olsen, 2016; Raykov, 2011). Heck, Thomas ve Tabata (2014) ICC için .05'in eşik değer olarak kabul edilebileceğini belirtirken, benzer şekilde Pituch ve Stevens (2016) .05 ve üzerindeki ICC değerlerinin orta düzeyde bir bağımlılık göstergesi olabileceğini ifade etmektedir. Hedges ve Hedberg (2007) ise okul performansı ile ilgili birçok araştırmada ICC değerinin .10 ile .25 aralığında yer aldığını rapor etmiştir. Alanyazın derlemesi olan başka bir çalışmada ise ICC değerlerinin .00 ile .50 arasında değiştiği ve ortanca (medyan) değerinin .12 olarak hesaplandığı belirtilmektedir (James, 1982). Bliese (2000) ve Snijders ve Bosker (2012) ICC değerlerinin genellikle .05 ile .20 aralığında yer aldığını belirtirken, Bliese (2000) .30 ve üzerindeki ICC değerlerine ender rastlanıldığını eklemektedir. Benzer şekilde, Dyer, Hanges ve Hall (2005) .05'ten küçük ICC değerinin çok düzeyli modelleme analizleri gerektirmediği, hatta .05'ten küçük ICC değeri ile analize devam edilmesinin model kestiriminde yanlılığa yol açacağını belirtmektedir. Bu kapsamda, araştırmamızın koşulsuz modelinde ulaşılan  $\rho$  değerinin hiyerarşik modelleme için manidar büyüklükte olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, araştırma kapsamındaki okulların ortalama okul farkındalığı puanlarının ( $\beta_0$ ) güvenilirlik katsayısı  $\lambda = .735$  olarak hesaplanmıştır. Buna göre, koşulsuz model ile elde edilen örneklem ortalamalarının gerçek okul ortalamasını temsil etmesi açısından güvenilir bir gösterge olduğu belirtilebilir.

Okullar arası okul farkındalığı varyansının okul düzeyi değişkenler bağlamında incelendiği iki farklı model oluşturulmuştur. Okul farkındalığını daha net bir şekilde anlamak için bir örgüt olarak okulun bağlamı da önemli olduğundan, okul düzeyinde bağımsız değişkenler olarak öncelikle okulun bağlamsal etmenleri incelenmiştir. Bu kapsamda, okul büyüklüğü, öğretim şekli ve derslik başına düşen öğrenci sayısı değerlendirilmiştir. Talacchi (1960) örgüt içindeki birey sayısı arttıkça ilişkilerin daha karmaşık hale geldiğini belirtmiştir (akt. Van Maele ve Van

Houtte, 2009). Bununla birlikte, okul büyüklüğünün ve sınıf büyüklüğünün okul etkililiğine ilişkin bir gösterge olduğu ve birçok araştırmada bu kapsamda ele alındığı gözlenmiştir (Duyar, Gumus ve Bellibas, 2013; Goddard, Goddard ve Tschannen-Moran, 2007; Gumus, Bulut ve Bellibas, 2013; Kearney, Kelsey ve Herrington, 2013; Van Maele ve Van Houtte, 2009). Okul büyüklüğü arttıkça, okul personelinin aralarındaki mesleki ve kişisel bağların zayıfladığı belirlenmiştir (Lee ve Loeb, 2000; Smith, Hoy ve Sweetland, 2001). Dolayısıyla, öğretmenler, okul müdürü ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin daha zorlu bir hal aldığı saptanmıştır (Van Maele ve Van Houtte, 2009). Bil (2018) ise okul büyüklüğü arttıkça okulun öğrenen örgüt olma özelliğinin azaldığını belirtmiştir. Bu noktadan hareketle, öğrenci sayısının yüksek olduğu ve dolayısıyla derslik başına düşen öğrenci sayısının da yüksek olduğu okullarda okul farkındalığı algısının daha düşük olacağı varsayılmıştır. Ancak, okuldaki öğrenci sayısı ( $\gamma_{01} = .000$ , SH = .00,  $p > .05$ ) ve derslik başına düşen öğrenci sayısının mevcut araştırmada manidar birer yordayıcı olmadığı belirlenmiştir ( $\gamma_{03} = .000$ , SH = .00,  $p > .05$ ). Steele (2008) de mevcut araştırmaya paralel şekilde okul büyüklüğünün okul farkındalığını açıklamada manidar bir rolünün olmadığını rapor etmiştir ( $\beta = .05$ ,  $p > .05$ ). Buna göre, büyük okullarda okul farkındalığı yüksek ya da düşük olabileceği gibi görece daha küçük okullarda da yüksek ya da düşük düzeylerde okul farkındalığı algısının olabileceği belirtilebilir.

Bu noktada, ikili öğretim yapılan okullarda da benzer sorunlarla karşılaşılmasının yanı sıra yönetimde eşgüdüm, öğrenci disiplini, aidiyet ve öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından sorunlar yaşandığı da bilinmektedir (Bray, 1990; Linden, 2001; Nuhundu, 2000). Araştırma kapsamında da öğretim şeklinin okul farkındalığını etkileyeceği değerlendirilmiştir ancak okul öğretim şeklinin okul farkındalığında manidar bir etkisinin olmadığı gözlenmiştir ( $\gamma_{03} = .000$ , SH = .00,  $p > .05$ ). Okulun bağlamsal değişkenlerinin incelendiği bu model sonucunda, bağlamsal etmenlerin öğretmenlerin okul farkındalığı algılarında bir rolünün olmadığı anlaşılmıştır. Buna göre, okul farkındalığının bağlamsal etmenlerdense kişilerarası ilişkiler ve bu ilişkilerin niteliği ile ilgili olduğu belirtilebilir (Hoy, Gage ve Tarter, 2006).

Okullar arası okul farkındalığı varyansının okul düzeyi değişkenler bağlamında incelendiği ikinci modelde, okul düzeyindeki sürekli değişkenlerin

etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen okulların öğretmen görüşlerine göre okul farkındalığı puanlarındaki değişimin çoğunluğunun öğretmenlerin meslektaşlarına ve okul müdürüne güveni ve kolektif öğrenci disiplini yeterliğinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Okullar arası okul farkındalığı varyansının açıklayıcılarının öğretmenlerin meslektaşlarına ve okul müdürüne duyduğu güven olması daha önceki araştırma bulguları ile örtüşen bir sonuç olmuştur (Gage, 2003; May, 2016; Sims, 2011; Tabancalı ve Öngel, 2020; Yılmaz, 2015, Zafer-Güneş, 2014). Hoy, Gage ve Tarter (2006) kendi araştırma bulgularından yola çıkarak güven ikliminin okul farkındalığı için gerekli bir koşul olduğunu ifade etmiştir. Esasında güven ve farkındalık ilişkisi karşılıklıdır; güven iklimi okul farkındalığını, okul farkındalığı ise güven iklimini besler ve pekiştirir. Güven olmadan bir okulda farkındalığın yüksek olması neredeyse imkansız görünmektedir. Güven ikliminin oluşturulmasında ise bu araştırma bulgularının da gösterdiği şekilde öncelik okul müdürü ile öğretmen ilişkisindedir, ancak öğretmenlerin birbirine olan güveni de okul farkındalığının pekiştiricilerindedir (Hoy, Gage ve Tarter, 2006). Örgütsel güven, Hoy ve Tschannen-Moran'ın (2003) tanımıyla "örgüt içindekilerin, diğer örgüt üyelerinin yardımsever, güvenilir, yetkin, dürüst ve açık oldukları varsayımını kabullenmeye yönelik isteklilik" şeklinde ifade edilebilir. Tanımdaki unsurlar incelendiğinde okul farkındalığı yapısı ile ilişkisi daha da net anlaşılabilir. Güven hakim olduğunda okuldaki sorunlar dikkatlice ve düzenli bir şekilde gözetilir, kriz haline gelmeden küçük sorunlar çözülür, eğitim ve öğretim faaliyetlerine özen gösterilir, sorunlar karşısında esnek davranılabilir ve uzmanlık gücüne, birikime ve tecrübeye saygı gösterilir (Hoy, Gage ve Tarter, 2004, 2006). Bu araştırma bulguları da göstermiştir ki okul farkındalığına giden ilk adım güven ikliminin tesis edilmesi ve sürdürülmesidir.

Sonuçlar, öğretmenlerin öğrenci ve velilere duyduğu güvenin okul farkındalığı üzerinde etkili olmadığını göstermiştir. Tabancalı ve Öngel'in (2020) araştırması da bu bulguyu destekler niteliktedir. Benzer şekilde, Hoy, Gage ve Tarter (2006) öğretmenlerin öğrenci ve veliye güveninin okul farkındalığı üzerindeki etkisinin çok sınırlı olduğunu ve okul farkındalığının en iyi meslektaşlara ve müdüre güven ile açıklandığını ifade etmiştir.

Bu çalışmada katılımcı öğretmenlerin algıladıkları güven duygusu meslektaşlar, öğrenciler, veliler ve okul müdürü olmak üzere dört farklı referans

grubu çerçevesinde incelenmiştir. Türkiye gibi merkeziyetçi eğitim sistemlerinin olduğu durumlarda okul müdürlerinin okulda etkililiği artırma ve okul gelişimi adına yapabilecekleri kısıtlanabilmektedir. Bu ise okul müdürlerinin öğretmenlere, öğrencilere ve velilere sunduğu imkan ve şartların sınırlı kalmasına yol açabilmektedir. Bu noktada Zayim Kurtay ve Kondakci (2019) eğitim ortamlarında güven temelli ilişkiler ve bu ilişkilerin getirdiği davranış ve tutum değişiklikleri incelenirken merkezi ve üst karar merci olan Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) yönelik güvenin de önemli bir etmen olduğunu ve okul müdürüne duyulan güven ile MEB'e duyulan güvenin karşılaştırmalı olarak incelenebileceğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin kolektif öğrenci disiplini yeterliği, genel olarak istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkma, öğrencilerin okul kurallarına uyması, beklendik davranışları sergilemesi ve okul güvenliğinin sağlanmasındaki yeterliğini kapsamaktadır (Tschannen-Moran ve Barr, 2004). Araştırmalar, öğretmenlerin öğretim uygulamalarındaki başarısının öncelikle okuldaki ve sınıftaki disiplin ve düzen iklimi ile ilişkili olduğunu göstermektedir (örn. Lee, Zhang ve Yin, 2011; Plank, Bradshaw ve Young, 2009). Başka bir ifadeyle, öğrenci disiplininin sağlanması öğretmenlerin kolektif öğretim stratejileri yeterliği için bir önkoşul görevi görmektedir. Gerçekleştirilen bir araştırma da öğretmenlerin öğretimsel yeterlilikleri ile öğrenci davranışlarını yönetme becerisi arasında manidar bir korelasyon olduğunu göstermiştir (Ho ve Hau, 2004). Okulda disiplinin sağlanması ile okul farkındalığı ilişkisi açısından Tekel ve Karadağ'ın (2019) araştırması ise okul farkındalığı arttıkça okullarda akran zorbalığı olaylarının daha az gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Bu araştırma kapsamında, öğrenci disiplini yeterliği okul düzeyinde okul farkındalığını açıklayan değişkenlerden birisi olurken öğretim stratejileri yeterliğinin manidar bir rolünün olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu aynı zamanda öğrenci disiplininin Türkiye bağlamında ne kadar önemli olduğunu da ortaya koymaktadır. Mevcut bulguya dayalı olarak okulların ve dolayısıyla öğretmenlerin disiplin ve düzen sağlamakla meşgul oldukları için öğretim stratejilerinde yenilik ve yetkinlik ile öğrencilerin akademik performansını önceleyemedikleri belirtilebilir. Öte yandan, okulun öğrenci disiplinini sağlaması, öğretmenin öğrencilerine ve onların akademik açıdan başarılı olacaklarına ilişkin inancını da olumlu yönden etkilemektedir (Goddard, Goddard ve Tschannen-Moran, 2007; Lee, Zhang ve Yin, 2011). Çünkü sınıf ya da okul ortamında öğrenci

davranışlarının yönetilememesi, öğretmenlerin birçok farklı öğretim stratejisi bilgisine sahip olsa dahi öğrencilerle etkileşimde bulunmaktan ya da onların öğrenmeye ilişkin isteklerini canlı tutmaya çalışmaktan vazgeçmelerine yol açabilmektedir.

Bu modele ilişkin sonuçlar, okul akademik vurgusunun araştırma kapsamında incelenen okullar arasındaki okul farkındalığı varyansını açıklamada etkili olmadığını göstermiştir. Hoy (2012) okul akademik vurgusunun; akademik başarıların takdir edilmesi, öğretimin niteliğini arttırmaya odaklı süreç değerlendirmeleri ve öğrenci ve veliler için yüksek ancak erişilebilir hedefler belirlenerek güçlendirilebileceğini belirtmektedir. Akademik vurgunun güçlü olduğu bir okul ikliminin oluşturulmasına okul müdürü ve öğretmenler kadar öğrenciler ve velilerin de katkı sağlaması gereklidir. Hoy, Tarter ve Woolfolk-Hoy (2006) bu konuda velilerin destekleyici ve öğrencilerin de istekli olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak, mevcut araştırmada öğretmenlerin öğrenci ve veliye güveninin de düşük düzeyde gerçekleştiği ve okul farkındalığına manidar bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Birbirini destekleyen bu bulgulara dayalı olarak öğretmen ile öğrenci-veli arasındaki güven eksikliğinin okul ikliminde akademik vurgunun hakim olmamasına ya da istenilen düzeyde oluşmamasına yol açtığı belirtilebilir.

HLM analizinin bu modeli, okullar arası okul farkındalığı ortalamalarında gerçekleşen yaklaşık %13 oranındaki değişimin %96'sını açıklamaktadır. Başka bir ifade ile okul düzeyinde incelenen meslektaşlara güven, okul müdürüne güven ve kolektif öğrenci disiplini değişkenleri okullar arasındaki değişimin neredeyse tamamını açıklayan değişkenlerdir. Bu model ile okullar arası değişimin hangi değişkenlerden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Okul içi varyansı açıklayan öğretmen düzeyi değişkenleri belirlemek için katılımcı öğretmenlerin cinsiyet, yaş, toplam kıdem, okuldaki çalışma süresi, müdür ile çalışma süresi, eğitim durumu ve mesleki gelişim etkinliklerine katıldıkları gün sayısı tesadüfi katsayılı regresyon modeli ile incelenmiştir. Eğitim araştırmalarında, özellikle çok düzeyli modellerde öğretmenlerin cinsiyeti ve eğitim durumu (örn. Duyar, Gumus ve Bellibas, 2013; Özdemir ve Demircioğlu, 2015), kıdemi (örn. Benoliel ve Berkovich, 2020a; Gumus, 2013), yönetici ile çalışma süresi (örn. Kearney, Kelsey ve Herrington, 2013; Russell, 2015) ve son 12 ay

içerisinde mesleki gelişim faaliyetlerine katıldıkları gün sayısının (örn. Benoliel ve Berkovich, 2020a) incelenen konu üzerindeki etkisi, rolü ya da etkileşimi sıklıkla incelenen özellikler arasında yer almaktadır. Bu araştırma kapsamında belli bazı öğretmen nitelikleri Türkiye bağlamında okul farkındalığı araştırma sayısının sınırlılığı nedeniyle alanyazına katkı sunması ve gelecek araştırmalara referans teşkil etmesi amacıyla dahil edilirken, öğretmenlerin kıdemi, okul müdürü ile çalışma süresi gibi değişkenler okul farkındalığı ile zaman arasındaki olası ilişki nedeniyle incelenmiştir.

Bazı araştırmalar, kadınların erkeklere göre daha özgürlükçü ve esnek olabildiklerini, çok yönlü düşünerek fikir yürütme, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinden daha efektif bir şekilde yararlanabildiklerini göstermiştir (örn. Büyükgöze ve Yılmaz-Fındık, 2018; Shubina ve Kulakli, 2019). Bununla birlikte, araştırmalar, öğretmenlerin güven (örn. Berkovich, 2018a), geri çekilme davranışı (örn. Demirkasımoğlu, 2018), iş doyumu (örn. Büyükgöze ve Özdemir, 2017; Duyar, Gumus ve Bellibas, 2013) gibi işle ilgili birçok tutum ve davranışında cinsiyetin farklılaşmaya yol açtığını rapor etmiştir. Araştırma sonuçları dikkate alınarak, cinsiyet değişkeni Düzey-1'de bağımsız değişken olarak modele dahil edilmiştir. Bulgular, katılımcı öğretmenlerin cinsiyetinin okul farkındalığına ilişkin görüşlerinde bir açıklayıcı olmadığını ortaya koymuştur. Sonuç olarak, kadın ve erkek öğretmenlerin okul farkındalığına ilişkin algılarının okul içi varyansta bir değişime yol açmadığı belirtilebilir.

Mevcut araştırmada öğretmenlerin eğitim durumunun okul içi varyansı açıklamadaki rolü de ele alınmıştır. Önlisans ve lisans mezunu öğretmenler bir kategori, lisansüstü mezunu öğretmenler ise ayrı bir kategori olarak değerlendirilmiştir. Lisansüstü eğitim, yükseköğretimin isteğe bağlı bir kademesidir. Lisansüstü eğitim, önlisans ya da lisans eğitimine dayalı olarak yaratıcı ve eleştirel düşünme, sorun çözme ve karar verme, bağımsız veya bir takım üyesi olarak araştırma yürütme, farklı disiplinler arasındaki etkileşimi gözlemlenme ve bütünleştirme, yaşamboyu öğrenme, karmaşık durumlarda yeni stratejik yaklaşımlar geliştirme gibi birçok kavramsal, bilişsel ve uygulamalı yetkinliği kazandıran bir eğitim düzeyidir (YÖK, 2011). Bu noktadan hareketle, eğitim durumu değişkeninin öğretmenlerin okullarındaki farkındalığa ilişkin algılarının bir yordayıcısı olabileceği öngörülmüştür. Tesadüfi katsayılı regresyon



modeli, katılımcı öğretmenlerin eğitim durumunun okul farkındalığına ilişkin görüşlerinde manidar bir yordayıcı olmadığını göstermiştir. Buna göre, öğretmenlerin önlisans-lisans veya lisansüstü mezunu olma durumunun öğretmenlerin okul farkındalığındaki okul içi varyansı açıklamada bir rolünün olmadığı belirtilebilir.

Gage (2003), Hoy (2003) ve Hoy, Gage ve Tarter (2004) eğitim örgütlerinde farkındalığın zamanla azaldığı ve kurumların canlılığını yitirdiğini ifade etmektedir. Bu çerçevede, regresyon modeline zamanla ilişkili öğretmen özellikleri olarak toplam kıdem, mevcut okuldaki kıdem ve mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkenleri de eklenmiştir. Analiz sonuçları, öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresinin okul farkındalığı algılarının negatif bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin müdürleri ile çalışma süresi arttıkça okul farkındalığı algılarının azaldığı gözlenmiştir. Bu bulgu, okul farkındalığı yapısının temellerini oluşturan farkındalık kuramının hipotezlerini de destekler niteliktedir ve beklenen bir sonuçtur.

Diğer örgütlerde olduğu gibi (Vogus ve Sutcliffe, 2012) okullarda da zaman içerisinde monotonlaşma, canlılık ve hareketliliğin yerini rutinlerin ve hiyerarşinin alması, ekip veya takım çalışmasının azalması, kalite, esnekliğin ve örgütsel öğrenme kapasitesinin azalması ve doğal olarak performansın ve çalışma motivasyonunun düşmesi gibi durumlarla karşılaşmaktadır. Okulda zamanla ortaya çıkan bu rutin daha çok okul yöneticileri ve özellikle okul müdürü ile ilişkilendirilmektedir. Mevcut araştırmanın bulgusu da katılımcı öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresi arttıkça okula ilişkin okul farkındalığı algılarının düştüğünü göstermiştir. MEB Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği'ne (2018) göre "buldukları okulda aynı unvanda dört yıllık görev süresini dolduran müdürleri aynı ya da farklı okullara, buldukları okulda sekiz yıllık görev süresini dolduran okul müdürleri ise farklı okullara aynı unvanla yeniden" görevlendirilmektedir (Madde 27/1). Araştırma bulgusu da dikkate alınarak, MEB tarafından uygulanmakta olan müdürlüğe yeniden görevlendirmelerdeki rotasyon okullarda farkındalığı destekleyici bir uygulama olarak değerlendirilebilir.

HLM analizinin son aşamında öğretmen ve okul düzeyinde manidar etkisi tespit edilen değişkenler bir arada modele eklenmiş, bu değişkenlerin

kompozisyonunun okullar arasındaki varyansı açıklamada hala etkili olup olmadığı ve ne kadarını açıkladığı incelenmiştir. Analiz sonucunda okullar arası değişimin yaklaşık %97'sini açıklayan bir modele ulaşılmış ve değişkenlerin bağımsız olarak okul farkındalığı etkilemesinin yanı sıra etkileşimlerinin de okul farkındalığı üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir.

Çalışmanın nitel araştırma yaklaşımına dayalı tasarlanan ikinci aşamasında, Okul Farkındalığı Ölçeği'nin müdür farkındalığı boyutunda öğretmen görüşlerine göre en yüksek ve en düşük ortalama puan alan okul müdürleri ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada okul farkındalığı yapısını oluşturan her bir bileşen (Hoy, 2003; Hoy, Gage ve Tarter, 2004) kuramsal tematik analiz yöntemi doğrultusunda birer tema olarak ele alınmış ve analiz edilmiştir (Braun ve Clarke, 2006).

Farkındalığın yüksek olduğu okullarda, hatalara ve başarısızlığa odaklanma temasında başarısızlıklardan ders çıkarma, başarısızlığın nedenlerini anlamaya çalışma, kolektif bilincin geliştirilmesi ve desteklenmesi, farklı bakış açılarına değer verme ve paydaşları dinleme kategorileri ön plana çıkmıştır. Okullar karmaşık yapılardır (Leithwood, 2019) ve okullarda herhangi bir sorunun yaşanmadığı ya da bir hatanın olmadığı gün neredeyse yoktur. Bu nedenle, hatalara odaklanma ve hatalardan ders çıkarma 'bireysel açıdan öğretmenlerin ve bir takım olarak da okulun' gelişimi için oldukça önemlidir (Benoliel ve Berkovich, 2020b). Hoy, Gage ve Tarter (2004, 2006) başarısızlıklar ve hatalarla meşgul olmanın ilk başta mantıksız görüldüğünü, hatta karamsarlığa bile sürükleyebileceğini belirtir. Oysa ki hatalara ve başarısızlığa odaklanmanın temelinde, sistemdeki daha büyük sorunların öncüsü ya da belirtisi olabilecek küçük hataları kritik hale gelmeden tespit etmek vardır (LaPorte ve Consolini, 1991; Weick ve Sutcliffe, 2015). Hatta, Gage (2003) okul farkındalığının hatalara ve başarısızlığa odaklanma bileşenini "yılanın başını küçükken ezmek (s. 32)" deyimiyle özdeşleştirmektedir. Dweck (2016) de okul yöneticilerinin sabit zihniyet ya da düşünce yapısından (fixed mindset) gelişim odaklı düşünce yapısına (growth mindset) geçmesiyle hatalara ve başarısızlıklara ilişkin bakış açılarının değişeceğini ve bunları esasen birer öğrenme fırsatı olarak değerlendireceklerini ifade etmektedir.

Bu araştırmadaki farkındalıklı okulların paydaşları dinleyip farklı bakış açılarına değer vererek ve her zaman iletişim kanallarını açık tutarak

başarısızlıklarını tespit edebildikleri ve sonrasında bu noktalara odaklanabildikleri gözlenmiştir. Başarıya, ödüllere ve sorunsuz işleyen süreçlere odaklanmak bir şekilde kayıtsızlığa, ilgisizliğe ve kendini beğenmişliğe yol açarak yanlış bir güven duygusuna da neden olabilir. Dweck (2016) benzer şekilde övgünün ve olumlu etiketlerin tehlikesine dikkat çekmektedir. Ancak, araştırma kapsamında incelenen farkındalığın yüksek olduğu okullardan sunulan alıntılardan da izlenebileceği gibi başarısız olduğu tespit edilen öğrencilere kısa sürede ek çalışmalarla destek olunması, öğretmenlerle iletişimdeki hataların hemen fark edilmesi ve müdahale edilmesi ve daha başarılı ve nitelikli bir okul yaşantısı için kolektif bir şekilde hareket edilmesi gibi yöntem ve stratejilerin uygulandığı belirtilmiştir. Bu noktada, kolektif bilincin ve işbirliğinin desteklenmesi, ortak hedefler çerçevesinde okuldaki insan kaynağının, donanımın vb. kanalize edilmesi, dağınık ya da çeşitli kaynakların düzenlenip işe koşulması ve zaman tasarrufu açısından da önemlidir (Hoy ve Miskel, 2005).

Araştırma kapsamında incelenen farkındalığın düşük olduğu okullarda ise bu tema kapsamında veli ve/ya öğretmen ile temas kurma, müdür yardımcılarını ile istişare etme ve sorun ya da hatanın kaynağını anlamaya çalışma kategorileri ortaya çıkmıştır. Weick ve Sutcliffe (2015) farkındalığın daha az olduğu örgütlerde hiyerarşinin daha önemli bir yeri olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan, okuldaki sorunlara müdür ve yardımcılarının istişareleri aracılığıyla çözüm bulmaya çalışılması alanyazının da desteklediği ve beklenen bir durum olmuştur. Oysa ki okul müdürleri zaten okuldaki liderliğin büyük bir bölümünü temsil ederler (Ferguson, 2006), o nedenle öğretmenlerin yönetsel hiyerarşiden bağımsız olarak karar sürecine katılımının sağlanması farkındalığın artmasına katkı sunacaktır. Bununla birlikte, hatalar ve başarısızlıklarla başa çıkmak adına herhangi bir sorunu olduğu anlaşılan ya da başarısız olan her öğrencinin velisi ile temas kurulması da öğretmenlerin baskı hissetmesine neden olabilir (Ferguson, 2006). Çünkü okul yönetimi ile öğretmenler arasındaki zayıf iletişim, öğrenci velilerinin öğretmene olan güveninin zayıflamasına yol açabilmektedir (FitzGerald, 2012). Sonuç olarak, okul farkındalığı, okulda yapısal ve bilişsel bütünlüğü sağlayan bir üst yapıdır ve bu ancak okul içindeki grupların birbirine olan bağlılığı ile sağlanabilir (Gilbert, 2012).

Basitleştirmeye isteksizlik teması incelendiğinde, farkındalığın yüksek olduğu kurumların özelliklerinden birisinin de olayların ve ya durumların inceliklerini anlamaya çalışmak ve vasatlıktan kaçınmak olduğu gözlenmiştir (Weick, Sutcliffe ve Obstfeld, 2005). Zaten günümüzde okullardan vasatlıktan kaçınmaları ve olaylardaki derinliği fark etmeleri beklenir (Hoy, Gage ve Tarter, 2006). Farkındalığın yüksek olduğu okullar mevcut araştırmada okul personeline zaman ayırma ve dinleme, iletişimi güçlendirme, paydaşları dahil etme ve alternatifleri değerlendirme gibi stratejilerle basitleştirmeden kaçındıklarını ortaya koymuşlardır. Okullar tekdüze, yüzeysel ya da sıradan işleyişin hakim olabileceği kurumlar değildir. Aksine, okullardaki yaşamın karmaşıklığının farkında olan öğretmenler ve okul yöneticileri, yüzeyde görünenden çok daha farklı bağlantılar olduğunu bilir ve bu karmaşayı ve çeşitliliği anlayabilmek için her zaman yeni fikir ve perspektiflere değer verir ve açık olur (Gage, 2003; Hoy, Gage ve Tarter, 2006). Başka bir ifadeyle, okul gibi açık bir sistem çok farklı türde ve miktarda girdiye maruz kalır, bu çok sayıdaki girdiyi başarılı şekilde yönetebilmesi için ise okulların da benzer çeşitlilikte ve sayıda sensör ya da mekanizmayı uyguluyor olması gerekir (Weick ve Sutcliffe, 2015). Bu ise farkındalığı gerektirir. Araştırma kapsamında incelenen farkındalığı yüksek okullardan elde edilen sonuçlar basitleştirmeden kaçınmayı başarabildiklerine işaret etmektedir.

Farkındalığın düşük olduğu okullarda ise bir yandan iletişimi güçlendirme kategorisi ön plana çıkarken öte taraftan mevzuata uygun hareket etme kategorisi öne çıkmaktadır. Hoy, Gage ve Tarter (2006) farkındalığın düşük olduğu okullarda resmi otoriteye, güç sahibine ya da makama bağlılığın daha baskın olduğunu ve dolayısıyla hiyerarşi ve kuralların okul içi uygulamaların temelini oluşturduğunu belirtmektedir. Bu açıdan farkındalığın düşük olduğu okullardaki süreçlerin mevzuata katı bağlılık motivasyonu ile gerçekleştirilmesi şaşırtıcı bir sonuç değildir. Öte yandan, bu araştırma kapsamında görüşme gerçekleştirilen farkındalığın düşük olduğu okulların fırsat eşitliği açısından dezavantajlı konumda oldukları dikkatlardan kaçmamalıdır. Bu noktadan hareketle, okul müdürlerinin personel ile ve personel arasındaki iletişimi güçlendirme çabaları farkındalığı destekleyici adımlar olarak değerlendirilebilir. Çünkü okul yaşamının daha nitelikli olması ve eşgüdümün sağlanması açısından formal ve informal iletişim oldukça önemlidir. Çift yönlü iletişimin, okulda olup bitenlerin, aksayan ve işleyen noktaların

takip ve kontrolü vasıtasıyla örgütün öğrenme kapasitesini geliştiren bir mekanizma görevi görmesi de kolaylaştırıcı bir etmendir.

Araştırma kapsamında incelenen yüksek farkındalıklı okullarda eğitim-öğretim uygulamalarına duyarlılık teması kapsamında eğitim-öğretimin kesintiye uğramaması, başarıların görünür kılınması, mesleki gelişimin desteklenmesi ve uygulama ve faaliyetlerin etkin kontrolü, takibi ve izlenmesi kategorileri ortaya çıkmıştır. Uygulamalara duyarlılık, esasında örgütün temel işlevini yerine getirmesidir (Vogus ve Sutcliffe, 2012), söz konusu eğitim örgütleri olduğunda ise temel işlev eğitim-öğretim süreçlerinin etkin şekilde yönetilmesidir (Hoy, Gage ve Tarter, 2006). Bu noktada, farkındalığın yüksek olduğu okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin kesintiye uğramamasına okul yönetiminin özen göstermesi beklenen bir durumdur. Farkındalığın yüksek olduğu okullarda herhangi bir hatayı göz ardı etmemek için rutin eğitim-öğretim uygulamaları dahi kontrol ve takip edilir, çünkü takip ya da izlemedeki eksiklik ya da kayıtsızlık, herhangi bir hata durumunda aksiyon almayı hatta hatanın kaynağını tespit etmeyi geciktiren bir unsur olacaktır. O nedenle, yüksek farkındalıklı okullarda uygulama ve faaliyetlerin etkin bir şekilde kontrolü, takibi ve izlenmesi farkındalığa katkı sağlayan bir etken olarak değerlendirilebilir. Uygulamalara duyarlılık, aynı zamanda kişilerarası ilişkilere de duyarlılığı gerektirir, kişilerarası duyarlılığı da besler (Hoy, Gage ve Tarter, 2004). Eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerektiği gibi yürütülmesi ve niteliğin artırılması öğretmenler ile yöneticiler arasında yakın bir ilişkiyi de gerektirir. Bu sayede, okul yöneticileri hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin eğitimsel ihtiyaç ve başarılarından haberdar olabilir. Bu noktada, mevcut araştırmada olduğu gibi öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla profesyonel gelişim faaliyetlere katılımlarını önemser ve kolaylaştırır. Son olarak ise başarıların görünür kılınması ve ödüllendirilmesi kategorisi dikkat çekmektedir. Bu kategori, okul akademik vurgusuna ve okul müdürünün öğretimsel liderliğine işaret etmektedir. Kearney, Kelsey ve Herrington (2013) başarılı okul yöneticilerinin öğrenci akademik performansındaki dolaylı etkilerine binaen müdür farkındalığı ile öğrenci başarıları ilişkisini incelemiş ve müdür farkındalığının öğrenci akademik başarısındaki varyansın açıklanmasına manidar katkısı olduğunu saptamıştır ( $\beta = .343, p < .01$ ). Buradan hareketle, etkili okul liderliği için müdür farkındalığının da önemli bir etmen olduğunu belirtmiştir. Uygulamalara duyarlılık, okulun eğitim-

öğretim görevini yerine getirmesi fikri üzerine kurgulanmıştır, bu açıdan eğitim-öğretim uygulamalarına duyarlı olan bir okulda öğrencilerin başarılı olmasına destek olan, katkı sunan ve başarıları görünür kılarak öğrencileri motive eden bir akademik kültür olasıdır.

Öte yandan, araştırma kapsamında incelenen düşük farkındalıklı okullarda eğitim-öğretim uygulamalarına duyarlılık temasında başarıların görünür kılınması ve ödüllendirilmesi, okul müdürlerinin iş yükü, okul koşulları ve göçmen öğrenciler başlıkları ortaya çıkmıştır. Öncelikle, okul akademik vurgusunun desteklenmesi açısından öğrencilerin ve öğretmenlerin başarılarının okul ve çevresindeki topluluk için görünür kılınması ve mümkün olduğunca ödüllendirilmesi diğer öğretmen ve öğrencilerin motive edilmesi açısından önemli görülmektedir. Bu durum, öğrenci velilerinin okula ve okul personeline yönelik tutumunu da etkileyebilecek bir potansiyele sahiptir. Ancak, farkındalığın düşük olduğu okullarda eğitim-öğretim uygulamalarına duyarlılık bileşeni çerçevesinde işyükü ve iyileştirilmesi gereken okul koşullarına sıklıkla vurgu yapılmıştır. Hesapverebilirlik, ölçme ve değerlendirme, teftiş ve sürekli değişen yasal düzenlemeler eşliğinde beklentilerin artmasıyla birlikte okul müdürlerinin işyükü yoğunluğu da belirgin biçimde artmıştır (Klocko ve Wells, 2015; Wells, 2013). Araştırmalar, okul müdürlerinin yasal sorumluluklarının hacmi nedeniyle eğitim-öğretim sürecini iyileştirme ve geliştirme rollerini ihmal edebildiklerini göstermektedir (Demirkasımoğlu, 2015; Oplatka, 2017a). Yoğun işyükünün okul müdürlerinde stres, öfke, tükenmişlik, görevden ayrılma isteği ve sağlık sorunlarına yol açtığı da rapor edilmiştir (Demirkasımoğlu, 2015; Oplatka, 2017b). Okul müdürlerinin asli görevlerini yerine getirebilmeleri ve sürdürülebilir bir liderlik için işyüklerini yönetmelerini kolaylaştırıcı adımların atılması ve düzenlemelerin yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Farkındalığın düşük olduğu okullarda göçmen öğrencilerin özellikle de Suriyeli öğrencilerin yoğunluğu nedeniyle eğitim-öğretim uygulamalarının ya da etkililiğinin istendik düzeyde gerçekleşemediği belirtilmiştir. Göçmen öğrenciler, dil yeterliği, kültürel farklılıklar ve önyargılar gibi temel nedenlerden ötürü eğitim sistemine uyum ve devam sorunları yaşayabilmektedirler (Sirin ve Rogers-Sirin, 2015). Bununla birlikte, okul müdürlerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin göçmen öğrencilere yönelik tutumlarının ilk başlarda önyargılı olduğu, zamanla birlikte taraflar birbirini tanıdıkça bu önyargıların azaldığı belirlenmiştir (Arar, Örucü ve Ak-

Küçükçayır, 2019; Örucü, 2019). Eğitim-öğretim uygulamalarına duyarlılık, okuldaki öğrencilerin eğitsel ve öğretimsel ihtiyaçlarının farkında olmayı ve bu ihtiyaçları karşılamayı ve yönetebilmeyi de gerektirir. Bu noktada, okul müdürlerinin temel sorumluluğu olan “okulun amaçlarına uygun yönetilmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi” görevini yerine getirmesi ve bu doğrultuda göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun eğitim-öğretim uygulama ve faaliyetlerinin planlanıp yürütülmesini sağlaması ve takip etmesi gerekmektedir. Farkındalığın düşük olduğu okulların hem buldukları bölge hem de okulun sahip olduğu koşullar açısından daha dezavantajlı durumda oldukları okul müdürlerinin ifadelerinden anlaşılabilir. Bu açıdan, okul farkındalığının okul dışı etmenlerle etkileşiminin ortaya çıkarılması uygulamaya yansımaları açısından önemli görülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen farkındalığı yüksek okullarda zorlukları aşmaya bağlılık temasında çözüm odaklılık, örgütsel güven, kolektif yeterlik ve etkili iletişim kategorileri ortaya çıkmıştır. Bilinmektedir ki çoğu kurum ya da örgüt karşılaşılabileceği sorunları ve/ya zorlukları öngörmeye çalışır (Fiol ve O’Connor, 2003), ancak farkındalığın yüksek olduğu örgütlerde böyle durumlarla kısa sürede başa çıkabilmek adına bilgi edinme, hangi durumlarda eyleme geçeceğine karar verme ve harekete geçmek için gerekli olan örgütsel kapasitelerin geliştirilmesi basamaklarına da ayrıca önem verilir (Weick ve Sutcliffe, 2015). Elbette hiçbir okul mükemmel ya da sorunsuz değildir, önemli olan hataların göz ardı edilmeyip tespit edilmesi, sorunların giderilmeye çalışılması ve uzun vadede kapasite geliştirmeye yönelik mekanizmaların aktif şekilde hayata geçirilmesidir (Hoy, Gage ve Tarter, 2004). Bu açıdan, farkındalığın yüksek olduğu okullarda öne çıkan güven, kolektif yeterlik, çözüm odaklılık ve etkili iletişimin farkındalık adına hız kazandırıcı ve örgütsel öğrenme kapasitesini destekleyici mekanizmalar olduğu ifade edilebilir.

Zorlukları aşmaya bağlılık yalnızca beklenmedik durumlarla baş etmeyi değil, aynı zamanda karşılaşılan dirence karşı da esnek olmayı gerektirir. Başka bir ifadeyle, uzun süredir çözülemeyen sorunlara karşı yeni perspektifler geliştirmek ve sorunun çözümüne ilişkin esnek kalabilmeyi de içerir. Bahsedilen dirençlilik ve esneklik ise kolektif yeterliğe ve okul örgütü üyelerinin karşılıklı güven ilişkisine dayalı gelişebilir. Bu açıdan, farkındalığın yüksek olduğu okullardaki uygulamaların alanyazınla desteklendiği gözlenmektedir. Bununla birlikte,

araştırmalar da kısa süreli verimlilik ya da güven tesisinin artık yüksek farkındalıklı kurumlarca ikinci plana atıldığını, örgütte uzun vadeli verimlilik için işbirliği ve güven ikliminin sağlanmasına vurgu yapmaktadır (örn. LaPorte ve Consolini, 1991).

Farkındalığın düşük olduğu okullarda ise iletişim ve işbirliği başlıkları öne çıkmıştır. Ancak bazı okul müdürleri personel arasında işbirliğinin ve iletişimin sağlandığını ifade ederken, bazıları ise işbirliğini ve iletişimi sağlamakta zorluk çektiklerini belirtmiştir. Esasen işbirliği düzeyinin düşük olması güven ikliminin de eksik olduğuna işaret etmektedir. Weick ve Sutcliffe (2015) yüksek farkındalıklı örgütlerde “zorlukları aşmaya bağlılık” bileşeni çerçevesinde “bir sistemin hatalarını tespit etmeye yönelik istekliliği, o sistemin hataları çözüme kavuşturacak kapasiteye sahip olup olmaması ile ilgili” olduğunu belirtmektedir. Başka bir ifadeyle, ancak yeterli kapasiteye sahip olduğunu düşünen örgütler sorunların üzerine gider ve çözüm üretmeye çalışır. Bu açıdan, farkındalığın düşük olduğu okullarda rapor edilen işbirliği, iletişim ve birlikte çalışma kültürünün eksikliği, karşılaşılan sorunların üstesinden gelmek için gerekli olan kolektif kapasitesinin zaten oluşturulamadığına işaret ediyor olabilir.

Uzmanlığa saygı ya da uzmanlığı dikkate alma, farkındalığı yüksek okulların özelliklerinden birisidir (Gage, 2003; Hoy, 2003). Farkındalığın yüksek olduğu okullar, standart kuralların katı şekilde uygulandığı ortamlar değil, aksine kıdem ve statüden bağımsız olarak bireylerin uzmanlık alanlarıyla okulda karşılaşılan problemin eşleştirildiği kurumlardır (Hoy, Gage ve Tarter, 2004). Bu temada farkındalığın yüksek olduğu okullarda teorik çerçeve ile uyumlu olarak liyakat ve tecrübenin dikkate alındığı, öğretmen, veli, öğrenci gibi okulun paydaşlarının karara katılımının sağlandığı belirlenmiştir. Farkındalıklı okullarda karar verme süreci akıcı bir şekilde işler, bilgiye dayalı gerçekleşir ve alınacak kararın sistemin geneline olan etkisi de hesaba katılır (Hoy, Gage ve Tarter, 2006; LaPorte ve Consolini, 1991). Bu nedenle, farkındalıklı okullarda katı süreçlerin yerini uzmanlığa sahip personele danışma ve onların fikirlerine problemlerin çözümünde yer verme gibi kolaylaştırıcı işleyiş ve yapılar almıştır (Hoy ve Sweetland, 2001).

Öte yandan, farkındalığın düşük olduğu okullarda ise öğretmenler ya da personel arasında dönüşümlü görev alma ve kıdem dikkate alındığı gözlenmiştir. Weick ve Sutcliffe (2015) ve Sutcliffe, Vogus ve Dane (2016), farkındalığın düşük



ve umursamazlığın ve/ya kayıtsızlığın (mindlessness) yüksek olduğu kurumlarda tek bir bakış açısına ya da çözüme odaklanma, standart işleyişi sürdürme ve basite indirgemeye dayalı uygulamalar ile sıklıkla karşılaşılabilirliğini belirtmiştir. Farkındalığın düşük olduğu okullardaki dönüşümlü görev uygulaması, standart işleyişi sürdürme çabasına örnek teşkil ederken, sorunların çözümünde kıdem dikkate alınması da tek bir bakış açısı ile hareket etme ve basite indirme kategorilerinde değerlendirilebilir. Özetle, bu temada farkındalığın düşük olduğu okullar, alanyazın ile paralel özellikler sergileyen eğitim örgütleri olmanın ötesine geçememişlerdir.

Araştırmanın nitel tasarlanan aşamasında veri toplama yöntemi açısından çeşitlenmeye gidilmiş ve yapılandırılmamış okul gözlemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmacının okula kabul edilmesi, okul bahçesi ve okul binası koridorlarına ilişkin gözlemler değerlendirilmiştir.

Yapılandırılmamış gözlemlere dayalı olarak güvenlik, temizlik ve düzen açısından farkındalığın en yüksek olduğu okulların en düşük olduğu okullara göre daha iyi durumda olduğu ifade edilebilir. Weick ve Sutcliffe (2015) kurumların zaman içerisinde durumları ve olayları basite indirme eğiliminde olduklarını ve bu sayede yeni bilginin gelişiminin ya da küçük sorunları büyümeden fark etmenin önünün kapandığını ifade etmektedir. Farkındalığın en yüksek olduğu okullarda okul bahçesine ziyaretçinin kabul edilmesinden başlayarak süreç tüm detaylarıyla takip edilmektedir. Farkındalığın yüksek olduğu okullara araştırmacı daha dikkatli ve teyitli bir şekilde kabul edilirken, farkındalığın düşük olduğu okullara girişin daha kolay olması bu şekilde açıklanabilir. Buna göre, farkındalığın en yüksek olduğu okullarda okul farkındalığının bileşenlerinden 'basitleştirmeye isteksizliğin' beklendiği üzere daha yüksek düzeyde sergilendiği ifade edilebilir. Okul farkındalığının bileşenlerinden bir diğeri ise eğitim-öğretim uygulamalarına duyarlılıktır. Farkındalığın en yüksek olduğu okullarda öğrencilerin ödevleri ya da bilgi yarışmalarında elde edilen kupa ve madalyalar sergilenecek, akademik başarılarının okul için önemli olduğu vurgusu yapılırken, aynı zamanda müfredat dışı faaliyet ve etkinliklerin de muntazam şekilde yürütülebilmesi için okul personelinin görevlerini dikkatlice yerine getirmelerine özen gösterilir (Hoy, Gage ve Tarter, 2004). Yapılandırılmamış gözlemlere dayalı olarak farkındalığın yüksek

olduğu okullarda öğrenci gelişimi ve başarısı için eğitim-öğretim uygulamalarına hassasiyet gösterildiği ve işleyişin detaylıca takip edildiği ifade edilebilir.

Araştırmanın nitel aşamasında veri ve yöntem çeşitliliğini sağlamak amacıyla okul websiteleri içerik ve sunum olmak üzere iki ayrı tema altında incelenmiştir. Okul websitelerini inceleyen bazı araştırmalarda websiteleri için 'okula açılan pencere', 'okulun görsel yüzü' ve okulun kimliğini yansıtan 'bir araç' gibi metaforlar kullanılmıştır (Dimopoulos ve Tsami, 2018; Tubin ve Klein, 2007). McKenzie (1997) okul websitelerinin (1) okulun tanıtımı, (2) okul dışındaki paydaşlara bir arayüz sunma, (3) okulla ilgili iyi örneklerin sunumu ve (4) okulla ilgili bir veritabanı olma şeklinde dört ana hedefi olması gerektiğini belirtmiştir (akt. Tubin ve Klein, 2007). Gu (2017) ise okul websitelerinin okul ile öğrenci velileri arasında önemli bir iletişim kaynağı olduğunu, çünkü websitelerinin okulların pedagojik inançlarını, hedeflerini ve stratejilerini yansıttıkları ortamlar olduğunu ifade etmiştir. Websitelerinin, hesapverebilirlik ve okulun geniş kitlelere ulaşması gibi amaçlara hizmet ettiğine de alanyazında sıkça değinilmiştir (Dimopoulos ve Tsami, 2018; Gilleece ve Eivers, 2018; Wilkins, 2011).

Türkiye bağlamında ise MEB'e bağlı resmi okullar ve meb.k12.tr alan adını kullanan kurumlar 'Okul İnternet Siteleri Yönergesi'nde belirtilen hususlara tabidir. MEB, bağlı kurumlar için şablon internet sitesi sunmaktadır, kurumlar yönerge çerçevesinde şablonda kendi kurum bilgilerini ve izin verilen içeriği paylaşabilmektedirler. Yönergede, okul websitelerinin hedef kitesi 'okul veya kurumun öğrenci, veli, öğretmen ve çalışanları' şeklinde ifade edilmektedir (Madde 4/1-d). Okul internet sitelerinde yayınlanabilecek içerik ise 'tanıtıcı bilgiler, proje çalışmaları, kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetler, özgün eğitim içerikleri, rehberlik çalışmaları vb.' şeklinde sıralanmıştır (Madde 8/5). Bununla birlikte, web sitelerinin amacı 'ziyaretçilerin olumlu bir algıya sahip olmaları ve güven hissetmeleri, hedef kitlenin aidiyet duygusunun artmasına yardımcı olma' olarak ifade edilmektedir.

MEB tarafından her bir okulun internet sitesi olmasının zorunlu kılınması, okulların görünümüne katkı sunan bir uygulama olmuştur. Bununla birlikte, okul websiteleri için zorunlu şablon kullanımı ise özgün ve inovatif tasarımlara bir engel oluştursa da mevcut koşullarda website yönetimi için teknik desteğe mali açıdan bütçe ayıramayacak olan okullar için uygun bir uygulama olarak görünmektedir. Websitelerinde çoğunlukla seramonik ya da sembolik faaliyetlerin paylaşılması

okulların esasen birbirine ne kadar çok benzediğine kanıt sunmakla beraber, okulların kendilerinden beklenenleri karşıladığı ve diğer okullara benzemek suretiyle kendine güvenli bir alan da yarattığı belirtilebilir (Tubin ve Klein, 2007).

Farkındalığın en yüksek olduğu katılımcı okullarda personel bilgisi, okulun geçmişi, müfredat dışı etkinlikler, örnek ya da başarılı öğretim uygulamaları konularında bilgilendirmenin genellikle eksiksiz olduğu ve paylaşımların bu başlıklarda yoğunlaştığı görülmüştür. Tubin ve Klein (2007) okul websitelerinde yer alan içeriğin ve sunumun yalnızca okulun teknolojiye verdiği önem ya da teknoloji kullanımı ile açıklanamayacağını, aksine internet sitelerinde yer alan içerik ve sunumun okulun politikalarından kaynaklandığını, başka bir ifadeyle okul kültürünü ve okulun önceliklerini yansıttığını ifade etmiştir. Benzer şekilde, farkındalığın yüksek olduğu okulların websitelerindeki içerik ve içeriğin sunumu, okul farkındalığının 'eğitim-öğretim uygulamalarına duyarlılık' bileşenine işaret etmektedir (Hoy, 2003; Hoy, Gage ve Tarter, 2004). Ayrıca, okul içi etkinliklerin yanı sıra öğrencilerin gelişiminde oldukça önemli rolü olan müfredat dışı etkinliklerin sıklıkla düzenlenip paylaşılması da okulun yalnızca akademik başarıya odaklanmadığı, aynı zamanda öğrencinin bir bütün olarak her yönüyle yetişmesinin önemsendiğine ilişkin ipuçları da sunmaktadır. Bununla birlikte, bu okulların internet sitelerinde sunumun genel itibarıyla belli bir tutarlılık içinde ve düzenli olması, aynı şekilde paylaşımlarda devamlılık olması hedef kitle ile kurulan iletişime özen gösterildiğini de göstermektedir.

Müdür farkındalığının öğretmen görüşlerine göre en düşük olduğu okulların internet sitelerinde, okula ait temel bilgiler ve tarihçe başlıklarında eksiklikler bulunduğu ancak okulun altyapı bilgilerinin sunulduğu, müfredat dışı faaliyetlerin çokça paylaşılmadığı ya da paylaşımların güncel olmadığı, öğretim uygulamaları kapsamında proje ya da öğrenci-öğretmen başarıları yerine genellikle veli toplantılarına ilişkin bilgilendirmelerin yer aldığı belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında müdür farkındalığının en düşük puanlandığı okullar genellikle sosyo-ekonomik açıdan daha düşük düzeydeki ilçelerde yer alan okullardan olmuştur. Oplatka ve Hemsley-Brown (2004) daha az rekabetin olduğu ortamlarda (örn. banliyö, dış mahalleler, kırsal kesim ya da ilköğretim düzeyi) bulunan okullarda görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin okullarının tanıtımına ihtiyacının olmadığını dile getirdiklerini rapor etmiştir. Bununla birlikte, İngiltere'de yapılan bir çalışmada

ise öğretmen ve okul yöneticileri okulun bir servis sağlayıcısı ya da ürün olmadığı, okulun yalnızca eğitim-öğretim yapılan bir mekan olduğu, o nedenle de tanıtım ve sunum gibi ihtiyaçlarının bulunmadığı bulgularına ulaşılmıştır (Birch, 1998; Grace, 1995, akt. Oplatka ve Hemsley, 2004). Anılan çalışmalarda da ifade edildiği üzere, farkındalığın düşük olduğu okullarda okul personeli okulun mevcut durumunu göz önünde bulundurarak websitesinin efektif kullanımına ihtiyaç olmadığını düşünüyor olabilirler. Bu durum ise okulun genel politikasını ortaya çıkaran bir uygulama olarak değerlendirilebilir.

## **Sonuç**

Araştırma kapsamında, Ankara'nın dokuz ilçesinde bulunan kamuya ait ortaokullardan toplanan veriye dayalı olarak okul farkındalığı yapısı incelenmiştir. Bu doğrultuda, karma araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve araştırma iki ayrı aşamada kurgulanmıştır. İlk aşamada, öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul farkındalığı ile örgütsel güven, kolektif öğretmen yeterliği ve okul akademik vurgusu ilişkisi incelenmiştir. Öğretmen düzeyi değişkenlerden mevcut okul müdürü ile çalışma süresinin okul farkındalığının negatif bir yordayıcısı olduğu, okul düzeyi değişkenlerden ise öğretmenin okul müdürüne güveni, meslektaşlarına güveni ve kolektif öğrenci disiplini yeterliğinin manidar birer yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nicel olarak tasarlanan bu aşaması araştırma kapsamında incelenen okullar arasındaki okul farkındalığına ilişkin varyasyonları incelemeye dönük yürütülmüştür.

Araştırmanın nitel olarak tasarlanan ikinci aşamasında iç içe geçmiş tek durum deseni benimsenmiş, birer durum olarak ele alınan okullarda yapılan yapılandırılmamış gözlemler ve okul internet sitesi incelemelerinden de yararlanılmış ve durumlar daha detaylı resmedilmiştir. Araştırmanın bu aşamasında ilk aşamada elde edilen nicel veriye dayalı olarak müdür farkındalığı ortalama puanı en yüksek olan ve en düşük olan okul müdürleri ile okul farkındalığının beş bileşeni çerçevesinde yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir ve farkındalığın yüksek ve düşük olduğu okullardaki dinamikler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çözümlemeler neticesinde, araştırma kapsamında incelenen farkındalığın yüksek olduğu okullarda, Hoy (2003), Gage (2003) ve Hoy, Gage ve Tarter'ın (2004, 2006) önerdiği şekilde hatalara ve

başarısızlığa odaklanma, basitleştirmeye isteksizlik, eğitim-öğretim uygulamalarına duyarlılık, zorlukları aşmaya bağlılık ve uzmanlığı dikkate alma süreçlerine daha özenli bir biçimde uyulduğu belirlenmiştir. Farkındalığın düşük olduğu okullarda ise Hoy, Gage ve Tarter'ın (2006) kavramsallaştırdığı yapıya paralel şekilde hiyerarşi ve gücün daha baskın olduğu, açık iletişim, işbirliği ve birlikte çalışma kültürünün daha zayıf olabildiği, karşılıklı güven ve okulun diğer paydaşları ile ilişkilerde görece daha sık sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Bu aşamadaki çözümler bütüncül olarak değerlendirildiğinde Hoy ve diğerlerinin (2004, 2006) kuramsal olarak çerçevesini çizdiği okul farkındalığının bileşenlerinin araştırma kapsamında incelenen okullar bağlamında da geçerli olduğu belirlenmiştir.

Özetle, araştırmanın ilk aşamasında okul farkındalığı açısından okullar arası farka odaklanılmış ve okullar arası dinamikler ortaya konulmuştur. İzleyen aşamada ise okul müdürlerinin perspektifinden okul içi dinamikler değerlendirilmiştir. Okullarda güven, dinamik işbirliği ve karşılıklı iletişimin; problem çözme, karara katılım ve birlikte öğrenme kapasitesini artırarak okul farkındalığını geliştirdiği genel sonucuna ulaşılmıştır. Hem öğretmenlerin hem de okul müdürlerinin perspektiflerine yer veren, okullar arası ve okul içi dinamikleri ve mekanizmaları kapsamlı bir biçimde sunan, merkezîyetçi bir eğitim sisteminde ve Batılı olmayan bir bağlamda gerçekleştirilen en detaylı çalışma olan mevcut araştırmanın, okul farkındalığı konusuna kuramsal ve metodolojik olarak katkı sağladığı, okul farkındalığı bütünlük yapısının Türk eğitim sistemindeki görünümüne yönelik hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara holistik bir görüş ve tartışma sunduğu düşünülmektedir.

## Öneriler

Araştırma kapsamında geliştirilen araştırmaya ve uygulamaya dönük önerilere bu başlık altında yer verilmektedir.

**Uygulamaya dönük öneriler.** Mevcut araştırma kapsamında uygulamaya dönük geliştirilen öneriler aşağıda sunulmaktadır:

1. Araştırma kapsamında, okul müdürüne duyulan güven ile okul farkındalığı arasında oldukça yüksek bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okullarında farkındalığını artırmak isteyen okul müdürlerinin öncelikle öğretmenlerin güvenini

kazanması gerektiği açıktır. Hanford ve Leithwood'un (2013) da çalışmalarında ortaya koyduğu yetkinlik, tutarlılık ve güvenilirlik, açıklık, saygı ve dürüstlük özellikleri, öğretmenlerin okul müdürüne güvenini belirleyen etmenlerdir. Bu bağlamdan hareketle, öğretmenlerin kendisine güvenini artırarak okul kapasitesini ve farkındalığını geliştirmeyi hedefleyen okul müdürlerinin belirtilen bu özellikleri oluşturmaya teşvik eden ve odaklanan uygulama, girişim, eğitim ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılması önerilmektedir.

2. Her okulda farklılaşmakla birlikte, okul müdürleri genellikle okulun dış bağlantıları ile olan ilişkilerini devam ettirip öğretmen kurul ve komisyonları ile ilgilenirken, müdür yardımcıları ise disiplin ve yazı işleri ile ilgilenmektedir. Ancak, mevcut araştırmanın nitel aşamasında da sıklıkla okul müdürlerinin vurguladığı noktalardan birisi iş yükü yoğunluğu olmuştur. Okul yöneticileri, genellikle bürokratik iş ve işlemlerden okulda zaman ayırmaları gereken esas görevlerini yeterince yerine getiremediklerini vurgulamışlardır. Bu açıdan, okul yöneticilerinin üzerindeki aşırı iş yükünün merkezi ve taşra eğitim birimleri tarafından yeniden değerlendirilerek azaltılması önerilmektedir. Böylelikle, okulda bulunan yöneticilerin asli görevlerine daha çok zaman ayırmaları ve okul ile ilgili farkındalıklarının artmasına katkıda bulunacağı öngörülmektedir.

3. Okul stratejik planları, okulun eğitim-öğretimle ilgili politikalarını, hedeflerini ve önceliklerini yansıtan belgelerdir. O nedenle, okul internet sitelerinin stratejik planları ile entegre bir şekilde yönetilmesi (Davies ve Ellison, 1997, akt. Tubin ve Klein, 2007) ve paylaşımların bu bağlamda yapılması, okulun kendisini diğer okullar arasında konumlandırması, internet sitesinin hedef kitlesi ile iletişimin güçlendirilmesi ve bu sayede güçlü bir izlenim yaratarak 'Okul İnternet Siteleri Yönergesi'nde de belirtildiği gibi 'ziyaretçilerin olumlu bir algıya sahip olmaları ve güven hissetmeleri' sağlanabilir.

4. Mevcut araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerin örgütsel güvenin boyutlarından öğrenci ve veliye güven boyutunda en düşük düzeyde güven algıladıkları ve öğretmenlerin öğrenci-veliye güven boyutunun okul farkındalığının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretmenler ile öğrenci-veli arasında olası bir iletişim eksikliğine işaret etmektedir. Güven eksikliği bir dereceye kadar da tarafların birbirini yeterince tanımıyor oluşundan kaynaklanır. Okullarda okul farkındalığının olumlu sonuçlarını görebilmek için öğretmen-öğrenci

ve öğretmen-veli arasındaki güven ilişkisinin güçlendirilmesi gerekir (Forsyth, Adams ve Hoy, 2011). Farkındalığın daha yüksek olduğu bir okul için velilerin katılımını da içerebilecek farklı sosyal etkileşim, toplantılar ve görüşmeler aracılığıyla öğretmen-veli ve öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim ve güven güçlendirilebilir.

5. Bu araştırma bulguları da göstermiştir ki okul farkındalığı, öğretmenlerin okul müdürüne ve meslektaşlarına olan güveni ile yakından ilişkilidir. Bu kapsamda, okul farkındalığının artırılması için liderlik uygulamaları, okul iklimi/sağlığı, örgüt yapısı, iletişim gibi güvenin öncülleri ve kaynaklarının (Gray, Kruse ve Tarter, 2016; Hanford ve Leithwood, 2013; Tracy, 2007; Zayim-Kurtay, 2020) desteklenmesi ve teşvik edilmesi önerilebilir.

6. Öğretmenlerin kolektif öğrenci disiplini yeterliği, genel olarak istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkma, öğrencilerin okul kurallarına uyması, beklendik davranışları sergilemesi ve okul güvenliğinin sağlanmasındaki yeterliğini kapsamaktadır (Tschannen-Moran ve Barr, 2004). Araştırmalar, öğretmenlerin öğretim uygulamalarındaki başarısının öncelikle okuldaki ve sınıftaki disiplin ve düzen iklimi ile ilişkili olduğunu göstermektedir (örn. Lee, Zhang ve Yin, 2011). Bu araştırma kapsamında, öğrenci disiplini yeterliği okul düzeyinde okul farkındalığını açıklayan değişkenlerden birisi olurken öğretim stratejileri yeterliğinin manidar bir rolünün olmadığı belirlenmiştir. Bu noktada, okulların ve dolayısıyla öğretmenlerin disiplin ve düzen sağlamakla meşgul oldukları için öğretim stratejilerinde yenilik ve yetkinlik ile öğrencilerin akademik performansını önceleyemedikleri belirtilebilir. Buna göre, akademik başarıyı hedefleyen okul müdürleri ve yönetim ekibinin, okuldaki personelin zamanını ve enerjisini tüketen disiplin sorunlarını işbirliği çerçevesinde ayrıntılı şekilde tespit ve analiz etmesi, somut girişim ve önlemlerle belirlenen sorunları yönetmesi önerilmektedir.

**Araştırmaya dönük öneriler.** Mevcut araştırma kapsamında geliştirilen ileri araştırmalara ve araştırmacılara dönük öneriler aşağıda sunulmaktadır:

1. Bu araştırmanın ilk bölümünün sınırlılıklarından birisi kesitsel (cross-sectional) veriye dayalı yürütülmüş olmasıdır. Ancak, mevcut araştırma kapsamında ulaşılan bulgular da göstermiştir ki öğretmenlerin okul farkındalığına ilişkin algıları üzerinde zamanın olumsuz bir etkisi olabilmektedir. Bu bulguyu da

göz önünde bulundurarak, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okul farkındalığına ilişkin algılarının boylamsal verinin kullanıldığı ve zaman içerisindeki (varsa) değişimi ortaya koyabilecek bir çalışma ile incelenmesi önerilebilir.

2. Bu araştırmanın ilk bölümünde öğretmen görüşlerine dayalı olarak örgütsel güvenin, kolektif öğretmen yeterliğinin, okul akademik vurgusunun, öğretmen ve okul özelliklerinin öğretmenlerin okul farkındalığı algılarındaki doğrudan etkileri incelenmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu değişkenler arasında dolaylı etkilerin aracı değişkenler ile incelenmesi gerektiğine ilişkin ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu kapsamda, aracı değişkenlerin de yer aldığı araştırmalar tasarlanabilir ve dolaylı etkiler Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) analiz yöntemiyle sınanabilir.

3. Bu çalışmada yalnızca devlet ortaokullarından veri elde edilmiştir. Araştırmaya özel okullar dahil edilmemiştir. Özel okullarda okul kültürü, okul iklimi, meslektaşlar arası ilişkiler, öğretmenlere sunulan mesleki gelişim olanakları, veli beklentileri vb. devlet okullarından daha farklı olabilmektedir (Reyes ve Pounder, 1993). O nedenle, mevcut araştırma devlet okulları ve özel okullardan veri toplanarak karşılaştırma yapmaya imkan tanıyacak şekilde yeniden desenlenip gerçekleştirilebilir.

4. Bu çalışmanın verisi, Ankara'nın merkez dokuz ilçesinde bulunan okullar ile sınırlıdır. Araştırma, Türkiye'nin farklı bölgelerinden ve farklı şehirlerinden elde edilecek veri ile tekrarlanabilir.

5. Bu araştırmanın verisi yalnızca ortaokul düzeyini kapsamaktadır. O nedenle, araştırma sonucunda ulaşılan çıkarımlar yalnızca ortaokul kademesi için geçerlidir. Bu kapsamda, okul farkındalığına ilişkin farklı kademelerdeki ilişkileri, doğrudan ve dolaylı etkileri belirlemek için araştırmacılara ilkökul ve lise kademelerinde mevcut çalışmayı tekrarlamaları önerilebilir.

6. Mevcut araştırma, karma yöntem ile yürütülmüştür. Türkiye kaynaklı eğitim yönetimi araştırmalarında karma yöntem kullanımı çok kısıtlı kalmıştır (Bellibaş ve Gümüş, 2019; Gümüş, Bellibaş, Gümüş ve Hallinger, 2020). Bu araştırma yöntem açısından güçlü tasarlanmış olsa da hem nicel hem de nitel aşamalarda yalnızca bir grubun görüşüne başvurulmuş, öğretmen ve okul müdürlerinin öznel görüş, algı ve gözlemlerine dayalı yürütülmüştür. Bu



kapsamda, ileri araştırmalarda, öğretmen ve okul müdürlerinin perspektiflerini her bir aşamada yansıtmaya ve değerlendirmeye imkan verecek araştırma tasarımları önerilebilir (Devos, Hulpia, Tuytens ve Sinnaeve, 2013).

7. Bu araştırma sonucunda okullar arası algılanan okul farkındalığı varyansındaki farklılığın hemen hemen tamamının hangi değişkenlerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Ancak, okul içi varyansın halen büyük bir bölümü açıklanmamıştır, o nedenle bu varyansın hangi değişkenlerden kaynaklandığını anlayabilmek için ileri araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

8. Mevcut araştırma göstermiştir ki öğretmenlerin okul farkındalığı algıları ile okul müdürüne olan güven duygusu arasında önemli düzeyde bir ilişki vardır. Bu durum, farkındalığı yüksek okullarda aynı zamanda bir güven atmosferinin de hakim olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda araştırmacılar, Hoy, Gage ve Tarter'ın (2004) da işaret ettiği gibi okul farkındalığı ile ilişkili olabilecek motivasyon, örgüt yapısı (örn. kolaylaştırıcı, engelleyici) ve örgütsel politika ilişkilerini inceleyebilirler.

9. Bu araştırma kapsamında, öğretmenlerin okul müdürüne güveninin ve meslektaşlarına olan güveninin okul farkındalığının önemli yordayıcıları olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, farkındalığın yüksek olduğu okullarda yönetim süreçlerinin de sağlıklı yürüyeceği varsayımından hareketle (Hoy, Gage ve Tarter, 2004) araştırmacılar karar alma, liderlik ve iletişim konuları ile okul farkındalığı ilişkilerine odaklanabilirler.

10. Ulusal alanyazında okul farkındalığı yapısına odaklanan çok az sayıda araştırma mevcuttur ve mevcut araştırma da dahil olmak üzere bu araştırmaların tümü öğretmenler ve/ya okul müdürleri gibi yetişkinlerin görüş ve gözlemlerine dayalı yürütülmüştür. Okul içi dinamiklerden, ilişkilerden ve süreçlerden fazlaca etkilenen ve etkileyen bir grup olarak öğrencilerin bu alandaki görüşlerinin nicel yaklaşımla incelenebilmesi için henüz Türkçe bir ölçme aracı geliştirilmemiştir. Okul farkındalığı çalışmalarına ilgi duyan araştırmacılar, öğrenci düzeyinde de konunun incelenbilmesine katkı sunacak ölçme araçları geliştirebilirler.

11. Bu araştırma, deneysel ya da yarı-deneysel şekilde tasarlanmamıştır, o nedenle sonuçların yorumlanmasında nedensellikten bahsedilememektedir. Ancak, araştırma kapsamında incelenen bazı değişkenler arasında orta ve yüksek

düzeylede ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle, gelecek çalışmalarda nedensellik çıkarımı yapılabilecek araştırma tasarımlarıyla çalışmanın nicel aşamasının tekrar edilmesi ve nedensel çıkarımlarla alanyazına katkı sunulması önerilebilir.

12. Mevcut araştırmanın nitel aşamasında, öğretmen görüşlerine dayalı olarak müdür farkındalığı ortalama puanı en yüksek olan altı okul müdürü ve ortalama puanı en düşük olan altı okul müdürü ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Başka bir ifadeyle, araştırmanın ikinci aşamasında yer alan katılımcılar outlier olarak bilinen uç ya da aykırı değerleri temsil eden katılımcılardan oluşmuştur. O nedenle, ikinci bölümde rapor edilen sonuçlar Ankara'da bulunan tipik bir ortaokuldaki okul farkındalığı ortamını yansıtmıyor olabilir. Bu bağlamda, gelecek araştırmalarda okullardaki farkındalık ortamını ve iklimini daha iyi ortaya çıkarabilmek ve daha sağlıklı sonuçlara ulaşabilmek amacıyla tipik durum örnekleme aracılığıyla okullar belirlenerek araştırmanın tekrar edilip geliştirilmesi önerilebilir.

13. Araştırma kapsamında Hoy, Gage ve Tarter (2004) tarafından geliştirilen Okul Farkındalığı Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Sonrasında, araştırmanın ilk aşamasında Türkçe'ye uyarlanan OFÖ ile ortaokul öğretmenlerinden veri toplanmış, bu veri üzerinde OFÖ'nün yapı geçerliği ve güvenilirlik analizleri tekrar gerçekleştirilmiştir. Her ne kadar mevcut araştırma kapsamında oldukça detaylı analizler çerçevesinde OFÖ'nün geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlar sunulmuş olsa da, ileri araştırmalarda OFÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik analizleri tekrar incelenip rapor edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

14. Araştırmanın nitel aşamasında özellikle farkındalığın düşük olduğu okullardaki okul müdürleri okul dışı faktörlere değinmişlerdir. Buna dayalı olarak, okul çevresi, aile, mülteci yoğunluğu, okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi gibi okul dışı etmenlerin okul farkındalığıyla ilişkisine ve etkileşimine odaklanan araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir.

## Kaynaklar

- Alazmi, A. A., & Alenezi, A. S. (2020). Exploring the mediating role of trust in principal on the relationship between organizational justice and teacher commitment in Kuwait. *International Journal of Leadership in Education*. doi: 10.1080/13603124.2020.1832705
- Antonakis, J., Bendahan, S., Jacquart, P., & Lalive, R. (2010). On making causal claims: A review and recommendations. *The Leadership Quarterly*, 21(6), 1086-1120. doi: 10.1016/j.leaqua.2010.10.010
- Arar, K., Örucü, D., & Ak-Küçükçayır, G. (2019). Dramatic experiences of educators coping with the influx of Syrian refugees in Syrian schools in Turkey. In K. Arar, J. S. Brooks, & I. Bogotch (Eds.), *Education, immigration and migration: Policy, leadership and praxis for a changing world* (pp. 145-167). Bingley, UK: Emerald Publishing.
- Arifoğlu, A. (2019). *Öğrenci başarısına okul etkisinin araştırılması: TIMSS 2015 Türkiye verisine göre çok düzeyli bir analiz* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Armstrong, J. S., & Overton, T. S. (1977). Estimating nonresponse bias in mail surveys. *Journal of Marketing Research*, 14, 396-402.
- Axinn, W. G., & Pearce, L. D. (2006). *Mixed method data collection strategies*. New York: Cambridge University Press.
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1990). Assessing method variance in multitrait-multimethod matrices: The case of self-reported affect and perceptions at work. *Journal of Applied Psychology*, 75, 547-560.
- Ball, J. (2010). *An analysis of teacher self-efficacy, teacher trust, and collective efficacy in a southwest Texas school district* (Unpublished doctoral dissertation). Texas A&M University, Texas.
- Bamberger, M., Rao, V., & Woolcock, M. (2010). Using mixed methods in monitoring and evaluation: Experiences from international development. In A. Tassakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Sciences* (2nd ed.). London: SAGE.

- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology, 2*(2), 128-163.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117–148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science, 9*(3), 75-78. doi: 10.1111/1467-8721.00064
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 164-180.
- Barr, M. F. (2002). *Fostering student achievement: A study of the relationship of collective teacher efficacy and student achievement* (Unpublished doctoral dissertation). The College of William and Mary, Virginia.
- Barron, J. B. (2014). *Investigating the structure and process of academic emphasis on student achievement: A multi-level analysis* (Unpublished doctoral dissertation). Texas A&M University, Texas.
- Basit, T. N. (2003). Manual or electronic? The role of coding in qualitative data analysis. *Educational Research, 45*(2), 143-154. doi: 10.1080/0013188032000133548
- Batra, S. (1998). *Problems and prospects of double shift schools: A study of Assam and Madhya Pradesh*. Delhi: Center for Education, Action and Research.
- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing, 13*(1), 139-161. doi: 10.1016/0167-8116(95)00038-0
- Belfi, B., Gielen, S., De Fraine, B., Verschueren, K., & Meredith, C. (2015). School-based social capital: The missing link between schools' socioeconomic composition and collective teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education, 45*, 33-44.

- Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2019). A systematic review of educational leadership and management research in Turkey: Content analysis of topics, conceptual models, and methods. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 731-747. doi: 10.1108/JEA-01-2019-0004
- Benoliel, P., & Berkovich, I. (2020a). Ideal teachers according to TALIS: Societal orientations of education and the global diagnosis of teacher self-efficacy. *European Educational Research Journal*, 1-16. doi: 10.1177/1474904120964309
- Benoliel, P., & Berkovich, I. (2020b). Learning from intelligent failure: An organizational resource for school improvement. *Journal of Educational Administration*. Advance online publication. doi: 10.1108/JEA-07-2020-0155
- Berkovich, I. (2018a). Effects of principal-teacher gender similarity on teacher's trust and organizational commitment. *Sex Roles*, 78, 561-572. doi: 10.1007/s11199-017-0814-3
- Berkovich, I. (2018b). Typology of trust relationships: Profiles of teachers' trust in principal and their implications. *Teachers and Teaching*, 24(7), 749-767. doi: 10.1080/13540602.2018.1483914
- Beycioglu, K., Ozer, N., & Ugurlu, C. T. (2012). Distributed leadership and organizational trust: The case of elementary schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 46, 3316-3319.
- Biesta, G. (2010). Pragmatism and the philosophical foundations of mixed methods research. In A. Tassakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Sciences* (2nd ed.). London: SAGE.
- Bil, E. (2018). *Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Birch, C. (1998). Marketing awareness in UK primary schools. *Journal of Marketing Practice: Applied Marketing Science*, 4(2), 57-63.
- Birney, P. A. (2004). *Academic emphasis: Teacher perceptions of its relationship to organizational climate factors* (Unpublished doctoral dissertation). University of Texas at San Antonio, Texas.

- Bliese, P. D. (2000). Within-group agreement, non-independence, and reliability: Implications for data aggregation and analysis. In K. J. Klein & S. W. J. Kozlowski (Eds.), *Multi-level theory, research, and methods in organizations: Foundations, extensions, and new directions* (pp. 349-381). San Francisco: Jossey-Bass.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bray, M. (1990). The quality of education in multiple-shift schools: How far a financial saving imply an educational cost? *Comparative Education, 26*(1), 73-81.
- Bray, M. (2000). *Double-shift schooling: Design and operation for cost effectiveness* (2nd ed.). London: The Commonwealth Secretariat & UNESCO-IIEP.
- Bray, S. R. (2004). Collective efficacy, group goals, and group performance of a muscular endurance task. *Small Group Research, 35*(2), 230-238. doi: 10.1177/1046496403260531
- Breakwell, G. M., & Rose, M. (2006). Theory, method, and research design. In G. M. Breakwell, S. Hammond, C. Fife-Schaw & J. A. Smith (Eds.), *Research methods in Psychology* (pp. 2-23). London: SAGE.
- Breen, I. T. (2013). *The influence of perceived organization support on collective teacher efficacy* (Unpublished doctoral dissertation). Keiser University, Florida.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equations models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: SAGE.
- Bursalioğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (16. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Büyükgöze, H., & Özdemir, M. (2019). Okul Farkındalığı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 250-270. doi: 10.9779/pauefd.454945
- Büyükgöze, H., & Yılmaz-Fındık, L. (2018). Eleştirel pedagojinin eğitim sistemindeki görünümü: Öğretmenler üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 17(3), 1336-1352. doi: 10.17051/ilkonline.2018.466355
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2018). Examining the relationship between school principals' instructional leadership behaviors, teacher self-efficacy, and collective teacher efficacy. *International Journal of Educational Management*. Advance online publication. doi: 10.1108/IJEM-04-2017-0089
- Cansoy, R., Parlar, H., & Polatcan, M. (2020). Collective teacher efficacy as a mediator in the relationship between instructional leadership and teacher commitment. *International Journal of Leadership in Education*. Advance online publication. doi: 10.1080/13603124.2019.1708470
- Cheek, J. (2008). The practice and politics of funded qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 45-74). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Chiu, S-Y. (1990). *The administration of bisessional primary schools: Challenges and strategies*. Hong Kong: The University of Hong Kong.
- Chong, W. H., Klassen, R. M., Huan, V. S., Wong, I., & Kates, A. D. (2010). The relationships among school types, teacher efficacy beliefs, and academic climate: Perspective from Asian middle schools. *The Journal of Educational Research*, 103(3), 183-190. doi: 10.1080/00220670903382954
- Chou, C-P., & Bentler, P. M. (1995). Estimates and tests in structural equation modeling. In R. H. Boyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 37-56). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Citro, C. F., Ilgen, D. R., & Marrett, C. B. (2003). *Protecting participants and facilitating social and behavioral sciences research*. Washington, DC.: National Academies Press.

- Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2016). Thematic analysis. In D. J. R. Jackson, A. McDowall, K. Mackenzie-Davey & R. Whiting (Eds.), *Principles of applied research methods* (pp. 184-210). London: SAGE.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, L. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, M. P. (1998). Determining sample sizes for surveys with data analyzed by hierarchical linear models. *Journal of Official Statistics*, 14(3), 267-275.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge.
- Collins, K. M. T. (2010). Advanced sampling designs in mixed research. In A. Tassakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Sciences* (2nd ed.). London: SAGE.
- Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. G. (2006). Prevalence of mixed-methods sampling designs in social science research. *Evaluation and Research in Education*, 19(2), 83-101. doi: 10.2167/eri421.0
- Cooper, B., Eva, N., Fazlalahi, F. Z., Newman, A., Lee, A., & Obschonka, M. (2020). Addressing common method variance and endogeneity in vocational behavior research: A review of the literature and suggestions for future research. *Journal of Vocational Behavior*, 121, 1-14. doi: 10.1016/j.jvb.2020.103472
- Cosner, S. (2009). Building organizational capacity through trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 248-291. doi: 10.1177/0013161X08330502
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.



- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Plano-Clark, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-254. doi: 10.1177/0011000006287390
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130. doi: 10.1207/s15430421tip3903\_2
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Creswell, J. W., Shope, R., Plano-Clark, V. L., & Green, D. O. (2006). How interpretive qualitative research extends mixed methods research. *Research in the Schools*, 13, 1-11.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. doi: 10.1007/bf02310555
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H., & Kılınc, A. Ç. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2498-2504
- Çingir, H. (1994). *Örnekleme kuramı* (2. baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çoğaltay, N., & Karadağ, E. (2017). The effect of collective teacher efficacy on student achievement. *The factors effecting student achievement* (pp. 215-226). New York: Springer International.
- Dağlı, E. (2015). *İlköğretim okullarında müdürlerin kullandıkları etkileme taktiklerinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve okul farkındalığı ile ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- de Leeuw, J., & Meijer, E. (2007). Introduction to multilevel analysis. In J. de Leeuw, & E. Meijer (Eds.), *Handbook of multilevel analysis* (pp. 1-76). Berlin: Springer.
- DeMaris, A. (2004). *Regression with social data: Modeling continuous and limited response variables*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 93-112.
- Demir, K. (2015). The effect of organizational trust on the culture of teacher leadership in primary schools. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 621-634. doi: 10.12738/estp.2015.3.2337
- Demirkasımoğlu, N. (2015). Public school principals' workload sources, problems and manageability. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 345-364.
- Demirkasımoğlu, N. (2018). The role of abusive supervision in predicting teachers' withdrawal and revenge responses. *Cultura y Educación*, 30(4), 693-729. doi: 10.1080/11356405.2018.1519904
- Denzin, N. K. (2001). *Interpretive interactionism*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Devos, G., Hulpia, H., Tuytens, M., & Sinnaeve, I. (2013). Self-other agreement as an alternative perspective of school leadership analysis: An exploratory study. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(3), 296-315. doi: 10.1080/09243453.2012.693103
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40, 314-321. doi: 10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x
- Dimopoulos, K., & Tsami, M. (2018). Greek primary school websites: The construction of institutional identities in a highly centralized system. *Leadership and Policy in Schools*, 17(4), 397-421. doi: 10.1080/15700763.2017.1326147
- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2005). School characteristics that foster organizational citizenship behavior. *Journal of School Leadership*, 15, 387-406.

- Donaldson, S. I., & Grant-Vallone, E. J. (2002). Understanding self-report bias in organizational behavior research. *Journal of Business and Psychology, 17*(2), 245-260. doi: 10.1023/A:1019637632584
- Donohoo, J. (2017). Collective teacher efficacy research: Implications for professional learning. *Journal of Professional Capital and Community, 2*(2), 101-116.
- Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behavior and other positive consequences. *Journal of Educational Change, 19*, 323-345. doi: 10.1007/s10833-018-9319-2
- Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership, 75*(6), 40-44.
- Doyle, L., Brady, A-M., & Byrne, G. (2016). An overview of mixed methods research – revisited. *Journal of Research in Nursing, 21*(8), 623-635. doi: 10.1177/1744987116674257
- Durbin, J., & Watson, G. S. (1951). Testing for serial correlation in least squares regression, II. *Biometrika, 38*(2), 159-179.
- Duyar, I., Gumus, S., & Bellibas, M. S. (2013). Multilevel analysis of teacher work attitudes: The influence of principal leadership and teacher collaboration. *International Journal of Educational Management, 27*(7), 700-719. doi: 10.1108/IJEM-09-2012-0107
- Dweck, C. S. (2016). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books.
- Dyer, N. G., Hanges, P. J., & Hall, R. J. (2005). Applying multilevel confirmatory factor analysis techniques to the study of leadership. *The Leadership Quarterly, 16*, 149-167. doi: 10.1016/j.leaqua.2004.09.009
- Easton, G. S., & McCulloch, R. E. (1990). A multivariate generalization of quantile-quantile plots. *Journal of the American Statistical Association, 85*(410), 376-386.
- Eells, R. J. (2011). *Meta analysis of the relationship between collective teacher efficacy and student achievement* (Unpublished doctoral dissertation). Loyola University Chicago, Illinois.

- Ægisdóttir, S., Gerstein, L. H., & Cinarbas, D. C. (2008). Methodological issues in cross-cultural counseling research: Equivalence, bias, and translations. *The Counseling Psychologist*, 36(2), 188-219. doi: 10.1177/0011000007305384
- El-Kogali, S. E. T., & Krafft, C. (Eds.). (2020). *Expectations and aspirations: A new framework for education in the Middle East and North Africa*. Washington DC: World Bank.
- Emden, C., & Sandelowski, M. (1999). The good, the bad and the relative, part two: Goodness and the criterion problem in qualitative research. *International Journal of Nursing Practice*, 5(1), 2-7. doi: 10.1046/j.1440-172x.1999.00139.x
- Enders, C. K., & Tofighi, D. (2007). Centering predictor variables in cross-sectional multilevel models: A new look at an old issue. *Psychological Methods*, 12(2), 121-138. doi: 10.1037/1082-989X.12.2.121
- Erdoğan, U. (2018). *Kolektif öğretmen yeterliği, örgütsel vatandaşlık davranışı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkilerin çok düzeyli analizi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Erdoğan, U., & Dönmez, B. (2015). Kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(3), 345-366.
- Ergin-Kocatürk, H. (2016). *School culture as predictor of teachers' attitudes towards professional development: Mediating role of organizational trust* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Fancera, S. (2016). Principal leadership to improve collective teacher efficacy. *NCPEA Education Leadership Review*, 17(2), 74-86.
- Feilzer, M. Y. (2010). Doing mixed methods research pragmatically: Implications for the rediscovery of pragmatism as a research paradigm. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(1), 6-16. doi: 10.1177/1558689809349691
- Ferguson, K. J. (2006). *The organizational climate of elementary schools and dimensions of school mindfulness: A study of social processes*

- (Unpublished doctoral dissertation). The University of Texas at San Antonio, San Antonio, Texas, USA.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London, England: SAGE.
- Fiol, C. M., & O'Connor, E. J. (2003). Waking up! Mindfulness in the face of bandwagons. *The Academy of Management Review*, 28(1), 54-70. doi: 10.2307/30040689
- FitzGerald, S. (2012). *Using mindfulness to build a transformative school culture: A phenomenological study of elementary school principals who create an atmosphere of academic rigor and teacher effectiveness* (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of Argosy University Seattle, Washington.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. New York: Teachers College Press.
- Forsyth, P. B., Barnes, L. L. B., & Adams, C. M. (2006). Trust-effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Administration*, 44(2), 122-141. doi: 10.1108/09578230610652024
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gage, C. Q. III. (2003). *The meaning and measure of school mindfulness: An exploratory analysis* (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University, Ohio, USA.
- Gagné, P., & Hancock, G. R. (2006). Measurement model quality, sample size, and solution propriety in confirmatory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 41(1), 65-83. doi: 10.1207/s15327906mbr4101\_5
- Gamgam, H., & Altunkaynak, B. (2017). *SPSS uygulamalı parametrik olmayan yöntemler: Çoklu karşılaştırmalar, hipotez testleri, ilişki katsayıları* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Garson, G. D. (2013). Introductory guide to HLM with HLM 7 software. In G. D. Garson (Ed.), *Hierarchical linear modeling: Guide and applications* (pp. 55-96). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Garson, G. D. (2020). *Multilevel modeling: Applications in STATA, IBM SPSS, SAS, R, and HLM*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Geist, J. R. (2002). *Predictors of faculty trust in elementary schools: Enabling bureaucracy, teacher professionalism, and academic press* (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University, Ohio.
- Gelman, A., & Hill, J. (2007). *Data analysis using regression and multilevel/hierarchical models*. NY, USA: Cambridge University Press.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Ghamrawi, N. (2011). Trust me: Your school can be better – a message from teachers to principals. *Educational Management Administration and Leadership*, 39(3), 333-348. doi: 10.1177/1741143210393997
- Gilbert, B. J. (2012). *Describing a principal's work toward resiliency: The nature of mindful leading* (Unpublished doctoral dissertation). Washington State University, Washington.
- Gilleece, L., & Eivers, E. (2018). Primary school websites in Ireland: How are they used to inform and involve parents? *Irish Educational Studies*, 37(4), 411-430. doi: 10.1080/03323315.2018.1498366
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. White Plains, New York: Longman.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of the schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-476
- 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, 807-818.

- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Goddard, R. D., Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 683-702.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3-17.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896.
- Goldstein, H. (2011). *Multilevel statistical models* (4th ed.). UK: Wiley.
- Gören, S. Ç., & Özdemir, M. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güvene ilişkin görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 793-801. doi: 10.17860/efd.00263
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2000). *Statistics for the behavioral sciences* (5th ed.). Belmont, CA.: Wadsworth/Thomson Learning.
- Gray, J., Kruse, S., & Tarter, C. J. (2016). Enabling school structures, collegial trust and academic emphasis: Antecedents of professional learning communities. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(6), 875-891.
- Gu, L. (2017). Using school websites for home-school communication and parental involvement. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(2), 133-143. doi: 10.1080/20020317.2017.1338498

- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. doi: 10.1177/1525822X05279903
- Gulbenkian Komisyonu. (2012). *Sosyal bilimleri için: Sosyal bilimlerin yeniden yapılanması üzerine rapor* (9. Basım). İstanbul: Metis Yayınları.
- Gumus, S. (2013). The effects of teacher- and school-level factors on teachers' participation in professional development activities: The role of principal leadership. *Journal of International Education Research*, 9(4), 371-380.
- Gumus, S., Bulut, O., & Bellibas, M. S. (2013). The relationship between principal leadership and teacher collaboration in Turkish primary schools: A multilevel analysis. *Education Research and Perspectives: An International Journal*, 40, 1-29.
- Güler, A., Halıcioğlu, M. B., & Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gümüş, S., Bellibaş, M. Ş., Gümüş, E., & Hallinger, P. (2020). Science mapping research on educational leadership and management in Turkey: A bibliometric review of international publications. *School Leadership and Management*, 40(1), 23-44. doi: 10.1080/13632434.2019.1578737
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.). Saddle River, NJ.: Prentice Hall.
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing, Theory and Practice*, 19(2), 139-152. doi: 10.2753/MTP1069-6679190202
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271-283. doi: 10.1177/003804070808100303
- Hallam, P. R., Smith, H. R., Hite, J. M., Hite, S. J., & Wilcox, B. R. (2015). Trust and collaboration in PLC teams: Teacher relationships, principal support, and collaborative benefits. *NASSP Bulletin*, 99(3), 193-216. doi: 10.1177/0192636515602330



- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96(5), 527-549.
- Hallinger, P., & Hosseingholizadeh, R. (2019). Exploring instructional leadership in Iran: A mixed methods study of high- and low-performing principals. *Educational Management Administration and Leadership*, 1-22. doi: 10.1177/1741143219836684
- Hambleton, P. F. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. In R. K. Hambleton, P. F. Merenda, & C. D. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 3-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hammersley, M., & Traianou, A. (2012). *Ethics in qualitative research: Controversies and contexts*. London: SAGE.
- Hanford, V., & Leithwood, K. (2013). Why teachers trust school leaders. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 194-212. doi: 10.1108/09578231311304706
- Harman, H. H. (1976). *Modern factor analysis*. Chicago, IL: University of Chicago.
- Heck, R. H., Thomas, S. L., & Tabata, L. N. (2014). *Multilevel and longitudinal modeling with IBM SPSS* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Hedges, L. V., & Hedberg, E. C. (2007). Intraclass correlation values for planning group-randomized trials in education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29(1), 60-87. doi: 10.3102/0162373707299706
- Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. London: Academic Press Inc.
- Hinz, A., Michalski, D., Schwarz, R., & Herzberg, P. Y. (2007). The acquiescence effect in responding to a questionnaire. *GMS Psycho-Social-Medicine*, 4, 1-9.
- Hitt, M. A., Beamish, P. W., Jackson, S. E., & Mathieu, J. E. (2007). Building theoretical and empirical bridges across levels: Multilevel research in

- management. *Academy of Management Journal*, 50(6), 1385-1399. doi: 10.5465/amj.2007.28166219
- Hofmann, D. A., & Gavin, M. B. (1998). Centering decisions in hierarchical linear models: Implications for research in organizations. *Journal of Management*, 24(5), 623-641. doi: 10.1016/S0149-2063(99)80077-4
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Ho, I. T., & Hau, K-T. (2004). Australian and Chinese teacher efficacy: Similarities and differences in personal instruction, discipline, guidance efficacy and beliefs in external determinants. *Teaching and Teacher Education*, 20, 313-323. doi: 10.1016/j.tate.2003.09.009
- Horner, M. V., Jordan, D. D., & Brown, K. M. (2019). Academic optimism. *Oxford research encyclopedia of education* (pp. 1-15). USA: Oxford University Press. doi: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.645
- Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research and practical considerations. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 87-109. doi: 10.1108/09578230310457457
- Hoy, W. K. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year academic odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50, 76-97.
- Hoy, W. K., Gage, C. Q. III., & Tarter, C. J. (2004). Theoretical and empirical foundations of mindful schools. In W. K. Hoy and C. Miskel (Eds.), *Educational administration, policy, and reform: Research and measurement*. Greenwich, CN; Information Age.
- Hoy, W. K., Gage, C. Q., & Tarter, C. J. (2006). School mindfulness and faculty trust: Necessary conditions for each other? *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 236-255. doi: 10.1177/0013161X04273844
- Hoy, W. K., & Hannum, J. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33, 290-311.

- Hoy, W. K., Hannum, J., & Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational climate and student achievement: A parsimonious and longitudinal view. *Journal of School Leadership, 8*(4), 336-359. doi: 10.1177/105268469800800401
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: Theory, research, and practice* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., Sabo, D., & Barnes, K. (1996). Organizational health and faculty trust: A view from the middle level. *Research in Middle Level Education Quarterly, 19*(3), 21-39. doi: 10.1080/10848959.1996.11670073
- Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002). A test of a model of school achievement in rural schools: The significance of collective efficacy. In W.K Hoy & C. Miskel (Eds.), *Theory and Research in Educational Administration* (pp. 185-202). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly, 37*(3), 296-321. doi: 10.1177/00131610121969334
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1992). Measuring the health of the school climate: A conceptual framework. *NASSP Bulletin, 76*(547), 74-79. doi: 10.1177/019263659207654709
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: A handbook for change* (2nd. ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management, 18*(4), 250-259. doi: 10.1108/09513540410538831
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2011). Positive psychology and educational administration: An optimistic research agenda. *Educational Administration Quarterly, 47*(3), 427-445. doi: 10.1177/0013161X10396930
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Bliss, J. R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly, 26*(3), 260-279. doi: 10.1177/0013161x90026003004

- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/ healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk-Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. In W. K. Hoy and C. Miskel (Eds.), *Studies in leading and organizing schools* (pp. 181-207). Greenwich, CT: Information Age.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355-372.
- Hox, J. (1998). Multilevel modeling: When and why. In I. Balderjahn, R. Mathar, & M. Schader (Eds.), *Classification, data analysis, and data highways* (pp. 147-154). Heidelberg, Berlin: Springer.
- Hox, J. (2002). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hox, J. J., & Roberts, J. K. (Eds.). (2011). *Handbook of advanced multilevel analysis*. New York: Taylor & Francis.
- Hughes, E. C. (2002). The place of field work in social science. In D. Weinberg (Ed.), *Qualitative research methods* (pp. 139-147). Malden, Massachusetts: Blackwell.
- Hu, L-T., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modelling: Concepts, issues, and applications* (pp. 76-99). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Hu, L-T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural*

*Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118

IBM Corp. Released 2015. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 23.0. Armonk, NY: IBM Corp.

Ivankova, N., & Kawamura, Y. (2010). Emerging trends in the utilization of integrated designs in the social, behavioral, and health sciences. In A. Tassakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Sciences* (2nd ed.). London: SAGE.

Jackson, J. C. (2009). *Organizational citizenship behaviors, collective teacher efficacy, and student achievement in elementary schools* (Unpublished doctoral dissertation). The College of William and Mary, Virginia.

James, L. R. (1982). Aggregation bias in estimates of perceptual agreement. *Journal of Applied Psychology*, 67(2), 219-229.

Janis, R. A., Burlingame, G. M., & Olsen, J. A. (2016). Evaluating factor structures of measures in group research: Looking between and within. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 20(3), 165-180. doi: 10.1037/gdn0000043

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. doi: 10.3102/0013189X033007014

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2006). *LISREL 8.80 for Windows [computer software]*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International Inc.

Kahn, D. L. (1993). Ways of discussing validity in qualitative nursing research. *Western Journal of Nursing Research*, 15(1), 122-126. doi: 10.1177/019394599301500111

Karacabey, M. F., Bellibaş, M. Ş., & Adams, D. (2020). Principal leadership and teacher professional learning in Turkish schools: Examining the mediating effects of collective teacher efficacy and teacher trust. *Educational Studies*. Advance online publication. doi: 10.1080/03055698.2020.1749835

Karagöz, Y. (2010). *SPSS 18'deki crosstabs menüsünde geçen ilişki katsayıları* (1. baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

- Kearney, W. S., & Gray, J. (2015). Trust and friction: A multilevel analysis of elementary math classrooms. In M. F. DiPaola, & W. K. Hoy (Eds.), *Leadership and school quality* (pp. 197-214). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Kearney, W. S., Kelsey, C., & Herrington, D. (2013). Mindful leaders in highly effective schools: A mixed-method application of Hoy's M-scale. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(3), 316-335. doi: 10.1177/1741143212474802
- Kelloway, E. K. (1998). *Using LISREL for structural equation modeling: A researcher's guide*. London: SAGE.
- Kemper, E., Stringfield, S., & Teddlie, C. (2003). Mixed methods sampling strategies in social science research. In A. Tassakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA.: SAGE.
- Khan, F., Khan, K., & Singh, S. K. (2018). Is group means imputation any better than mean imputation? A study using C5.0 classifier. *Journal of Physics: Conference Series*, 1060, 1-5. doi: 10.1088/1742-6596/1060/1/012014
- King, P. M., Wood, P. K., & Mines, R. A. (1990). Critical thinking among college and graduate students. *The Review of Higher Education*, 13(2), 167-186.
- Kirby, M. M., & DiPaola, M. F. (2011). Academic optimism and community engagement in urban schools. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 542-562. doi: 10.1108/09578231111159539
- Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 342-350. doi: 10.1080/00220670903383069
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. doi: 10.1016/j.edurev.2014.06.001
- Klassen, R. M., Usher, E. L., & Bong, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. *The Journal of Experimental Education*, 78(4), 464-486. doi: 10.1080/00220970903292975

- Klein, K. J., Dansereau, F., & Hall, R. J. (1994). Levels issues in theory development, data collection, and analysis. *Academy of Management Review, 19*(2), 195-229.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Kline, R. B. (2013). Exploratory and confirmatory factor analysis. In Y. Petscher & C. Schatsschneider (Eds.), *Applied quantitative analysis in the social sciences* (pp. 171-207). New York: Routledge.
- Kline, T. J. B., Sulsky, L. M., & Rever-Moriyama, S. D. (2000). Common method variance and specification errors: A practical approach to detection. *The Journal of Psychology, 134*, 401-421.
- Klocko, B. A., & Wells, C. M. (2015). Workload pressures of principals: A focus on renewal, support, and mindfulness. *NASSP Bulletin, 1-24*. doi: 10.1177/0192636515619727
- Knoblauch, D., & Woolfolk-Hoy, A. (2008). "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education, 24*, 166-179.
- Korkmaz, M. (2007). Örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 49*, 57-91.
- Kreft, I. G. (1996). *Are multilevel techniques necessary? An overview including simulation studies* (Unpublished manuscript). California State University, Los Angeles, USA.
- Kreft, I., & de Leeuw, J. (1998). *Introducing multilevel modeling*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Kreft, I. G. G., de Leeuw, J., & Aiken, L. S. (1995). The effect of different forms of centering in hierarchical linear models. *Multivariate Behavioral Research, 30*, 1-21. doi: 10.1207/s15327906mbr3001\_1
- Kruse, S. D. (2020). Mindfulness and school leadership. *Oxford Research Encyclopedia of Education* (pp. 1-19). doi: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.633

- Kubat, R. (2017). *Beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel güven ve örgütsel farkındalık düzeylerinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. Cambridge, MA: Persues Books.
- LaPorte, T. R., & Consolini, P. M. (1991). Working in practice but not in theory: Theoretical challenges of "high-reliability organizations." *Journal of Public Administration Research and Theory*, 1(1), 19-48. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1181764>
- Larrick, C. S. (2004). *Collective teacher efficacy and student achievement* (Unpublished doctoral dissertation). University of Virginia, Virginia.
- Lee, V. E., & Loeb, S. (2000). School size in Chicago elementary schools: Effects on teachers' attitudes and students' achievement. *American Educational Research Journal*, 37(1), 3-31.
- Lee, J. C-K., Zhang, Z., & Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education*, 27, 820-830. doi: 10.1016/j.tate.2011.01.006
- Lee, V. E., & Bryk, A. S. (1989). A multilevel model of the social distribution of high school achievement. *Sociology of Education*, 62(3), 172-192.
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1999). Social support and achievement for young adolescents in Chicago: The role of school academic press. *American Educational Research Journal*, 36(4), 907-945.
- Lee, V., Ready, D., & Johnson, D. (2001). The difficulty of identifying rare samples to study: The case of high schools divided into schools within schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(4), 365-379.
- Leithwood, K. (2019). Characteristics of effective leadership networks. *School Leadership and Management*, 39(2), 175-197.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706. doi: 10.1177/0013161X10377347



- Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. New York, NY: The Wallace Foundation.
- Levene, H. (1960). Robust tests for equality of variances. In I. Olkin, & H. Hotelling, et al. (Eds.). *Contributions to probability and statistics: Essays in honor of Harold Hotelling* (pp. 278-292). Stanford University Press.
- Levine, T. R., & Hullett, C. R. (2002). Eta squared, partial eta squared, and misreporting of effect size in communication research. *Human Communication Research*, 28(4), 612-625.
- Lewicki, R. J., & Bunker, B. B. (1996). Developing and maintaining trust in work relationships. In R. M. Kramer & T. R. Tyler (Eds.), *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* (pp. 114–140). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Lewis, J. (2009). Redefining qualitative methods: Believability in the fifth moment. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(2), 1-14. doi: 10.1177/160940690900800201
- Licata, J. W., & Harper, G. W. (1999). Healthy schools, robust schools and academic emphasis as an organizational theme. *Journal of Educational Administration*, 37(5), 463-475. doi: 10.1108/09578239910288432
- Lim, S., & Eo, S. (2014). The mediating roles of collective teacher efficacy in the relations of teachers' perceptions of school organizational climate to their burnout. *Teaching and Teacher Education*, 44, 138-147.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Lindell, M. K., & Whitney, D. J. (2001). Accounting for common method variance in cross-sectional designs. *Journal of Applied Psychology*, 86, 114-121.
- Linden, T. (2001). *Double-shift secondary schools: Possibilities and issues*. Human Development Network, Secondary Education Series (Working Paper). Washington DC, World Bank.
- Liu, S., & Hallinger, P. (2017). Leading teacher learning in China: A mixed methods study of successful school leadership (pp. 279-303). In K.

- Leithwood, J. Sun, & K. Pollock (Eds.), *How school leaders contribute to student success*. doi: 10.1007/978-3-319-50980-8\_13
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Learning-centered leadership and teacher learning in China: Does trust matter? *Journal of Educational Administration*, 54(6), 661-682. doi: 10.1108/JEA-02-2016-0015
- Liu, Y., Bellibas, M. S., & Printy, S. (2018). How school context and educator characteristics predict distributed leadership: A hierarchical structural equation model with 2013 TALIS data. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(3), 401-423. doi: 10.1177/1741143216665839
- Longford, N. T. (2007). Missing data. In J. de Leeuw, & E. Meijer (Eds.), *Handbook of multilevel analysis* (pp. 379-402). Berlin: Springer.
- Lub, V. (2015). Validity in qualitative evaluation: Linking purposes, paradigms, and perspectives. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(5), 1-8. doi: 10.1177/1609406915621406
- Lynn, P. (2008). The problem of nonresponse. In E. D. de Leeuw, J. J. Hox, & D. A. Dillman (Eds.). *International Handbook of Survey Methodology* (pp. 35-55). New York: Taylor & Francis.
- Maas, C. J. M., & Hox, J. J. (2005). Sufficient sample sizes for multilevel modeling. *Methodology*, 1(3), 86-92. doi: 10.1027/1614-1881.1.3.86
- MacCallum, R. C., Browne, M., & Sugawara, H. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149. doi: 10.1037/1082-989X.1.2.130
- MacCallum, R. C., & Hong, S. (1997). Power analysis in covariance structure modeling using GFI and AGFI. *Multivariate Behavioral Research*, 32(2), 193-210. doi: 10.1207/s15327906mbr3202\_5
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84-99. doi: 10.1037/1082-989X.4.1.84
- Malloy, J., & Leithwood, K. (2017). Effects of distributed leadership on school academic press and student achievement. *How school leaders contribute to*

*student success: The four paths framework* (pp. 69-91). doi: 10.1007/978-3-319-50980-8

Marshall, R. P. III. (2013). *Teacher flow and its relationship to school mindfulness and enabling school structure* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama, USA.

Marsh, H. W., Hau, K., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360. doi: 10.1207/s15327574ijt0604\_1

Marsh, H. W., Hau, K., Balla, J. R., & Grayson, D. (1998). Is more ever too much? The number of indicators per factor in confirmatory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 33(2), 181-220. doi: 10.1207/s15327906mbr3302\_1

Mathieu, J. E., Aguinis, H., Culpepper, S. A., & Chen, G. (2012). Understanding and estimating the power to detect cross-level interaction effects in multilevel modeling. *Journal of Applied Psychology*, 97(5), 951-966. doi: 10.1037/a0028380

Maxwell, J. A. (1997). Designing a qualitative study. In L. Bickman, & D. J. Rog (Eds.), *Handbook of applied social research methods* (pp. 69-100). Thousand Oaks, CA: SAGE.

May, J. D. (2016). *The effects of individual and school mindfulness on the academic optimism in schools in North Alabama* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Alabama, Alabama.

McCoach, D. B. (2010). Hierarchical linear modeling. In G. R. Hancock, & R. O. Mueller (Eds.), *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences* (pp. 123-140). New York: Routledge.

McCowan, R. J., & McCowan, S. C. (1999). *Item analysis for criterion-referenced tests*. Buffalo, NY: CDHS, SUNY.

- McKechnie, L. E. F. (2008). Unstructured observations. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- McLeod, S. A. (2015, Haziran 06). *Observation methods*. Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/observation.html>
- McNeish, D. M., & Stapleton, L. M. (2016). The effect of small sample size on two-level model estimates: A review and illustration. *Educational Psychology Review, 28*, 295-314. doi: 10.1007/s10648-014-9287-x
- Merenda, P. F. (2005). Cross-cultural adaptation of educational and psychological testing. In R. K. Hambleton, P. F. Merenda, & C. D. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 321-341). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2nd ed.). San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı* (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2002). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (2nd ed.). Los Angeles, CA: Pyrczak Publishing.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA.: SAGE.
- Miller, S. (2006). Mixed methods as methodological innovations: Problems and prospects. *Methodological Innovations Online, 1*(1), 29-33. doi: 10.4256/mio.2006.0005
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Eğitim kurumlarına yönetici görevlendirme yönetmeliği*. Retrieved from <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24694&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Mitchell, R. M., Kensler, L. A. W., & Tschannen-Moran, M. (2015). Examining the effects of instructional leadership on school academic press and student achievement. *Journal of School Leadership, 25*, 223-251.

- Moerbeek, M., Breukelen, G. J. P., & Berger, M. P. F. (2002). A comparison between traditional methods and multilevel regression for the analysis of multicenter intervention studies. *Journal of Clinical Epidemiology*, *56*, 341-350.
- Morgan, D. L. (2014). *Integrating qualitative and quantitative methods: A pragmatic approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative – quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, *40*(2), 120-123. doi: 10.1097/00006199-199103000-00014
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, *1*(2), 13-22. doi: 10.1177/160940690200100202
- Moye, M. J., Henkin, A. B., & Egley, R. J. (2005). Teacher-principal relationships: Exploring linkages between empowerment and interpersonal trust. *Journal of Educational Administration*, *43*(3), 260-277. doi: 10.1108/09578230510594796
- Mulhall, A. (2003). In the field: Notes on observation in qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*, *41*(3), 306-313.
- Mundfrom, D. J., Shaw, D. G., & Ke, T. L. (2005). Minimum sample size recommendations for conducting factor analyses. *International Journal of Testing*, *5*(2), 159-168. doi: 10.1207/s15327574ijt0502\_4
- Murphy, J. F., Weil, M., Hallinger, P., & Mitman, A. (1982). Academic press: Translating high expectations into school policies and classroom practices. *Educational Leadership*, *40*(3), 22-26.
- Myers, N. D., Ahn, S., & Jin, Y. (2011). Sample size and power estimates for a confirmatory factor analytic model in exercise and sport: A Monte Carlo approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *82*(3), 412-423.
- Narenjithani, F., Youzbashi, A., Alami, F., & Ahmadzadeh, M. (2015). An investigation into the factor structure of academically optimistic culture, enabling school structure and school mindfulness scale (Case: Tehran

- primary schools). *Journal of Business Administration and Education*, 7(2), 158-176.
- Nezlek, J. B. (2001). Multilevel random coefficient analyses of event-and-internal-contingent data in social and personality psychology research. *Personality and Psychology Bulletin*, 27(7), 771-785. doi: 10.1177/0146167201277001
- Nezlek, J. B. (2011). *Multilevel modeling for social and personality psychology* (1st Ed.). London: SAGE.
- Nezlek, J. B., & Zyzanski, L. E. (1998). Using hierarchical modeling to analyze grouped data. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 2(4), 313-320.
- Nhundu, T. J. (2000). Headteacher and teacher perspectives of multiple-shift schooling practices: A Zimbabwean experience. *International Studies in Educational Administration*, 28(1), 42-56.
- Nilsen, T., & Gustafsson, J. E. (2014). School emphasis on academic success: Exploring changes in science performance in Norway between 2007 and 2011 employing two-level SEM. *Educational Research and Evaluation*, 20(4), 308-327. doi: 10.1080/13803611.2014.941371
- Ninković, S. R., Knežević-Florić, O. Č. (2018). Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1), 49-64.
- Norden, J. S. (2020). *A superintendent's trust-building practices with principals: A case study* (Unpublished doctoral dissertation). Auburn University, Alabama.
- O'Hara, J. (2011). *The relationship between the minority student achievement gap and collective teacher efficacy* (Unpublished doctoral dissertation). University of Virginia, Virginia.
- Olejnik, S., & Algina, J. (2003). Generalized eta and omega squared statistics: Measures of effect size for some common research designs. *Psychological Methods*, 8(4), 434-447.

- Olsen, W. (2004). Triangulation in social research: Qualitative and quantitative methods can really be mixed. In M. Holborn (Ed.), *Developments in sociology: An annual review*. Ormskirk, UK: Causeway.
- Ong, C. L. (2013). *Towards positive education: A mindful school model* (Unpublished master's thesis). University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- Onwuegbuzie, A. J., & Combs, J. P. (2010). Emergent data analysis techniques in mixed methods research, a synthesis. In A. Tassakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Sciences* (2nd ed.). London: SAGE.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2005). On becoming a pragmatic researcher: The importance of combining quantitative and qualitative research methodologies. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(5), 375-387. doi: 10.1080/13645570500402447
- Oplatka, I. (2017a). Principal workload: Components, determinants and coping strategies in an era of standardization and accountability. *Journal of Educational Administration*, 55(5), 552-568. doi: 10.1108/JEA-06-2016-0071
- Oplatka, I. (2017b). "I'm so tired and have no time for my family": The consequences of heavy workload in principalship. *International Studies in Educational Administration (ISEA)*, 45(2), 21-41.
- Oplatka, I., & Hemsley-Brown, J. (2004). The research on school marketing: Current issues and future directions. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 375-400. doi: 10.1108/09578230410534685
- Osborne, J. W. (2000). Advantages of hierarchical linear modeling. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(1), 1-3.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Örücü, D. (2019). There is always light at the end of the tunnel: Emotions of a Turkish school leader in a temporary education center for Syrian children. In K. Arar, J. S. Brooks, & I. Bogotch (Eds.), *Education, immigration and*

- migration: Policy, leadership and praxis for a changing world* (pp. 193-212). Bingley, UK: Emerald Publishing.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi - I* (2. baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, M., & Demircioğlu, E. (2015). Distributed leadership and contract relations: Evidence from Turkish high schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 43(6), 918-938. doi: 10.1177/1741143214543207
- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M., & Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 103-124.
- Paccagnella, O. (2006). Centering or not centering in multilevel models? The role of the group mean and the assessment of group effects. *Evaluation Review*, 30(1), 66-85. doi: 10.1177/0193841X05275649
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows version 12*. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Parker, K., Hannah, E., & Topping, K. J. (2006). Collective teacher efficacy, pupil attainment and socio-economic status in primary school. *Improving Schools*, 9(2), 111-129. doi: 10.1177/1365480206064965
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA.: SAGE.
- Pedhazur, E. J., & Pedhazur-Schmelkin, L. (1991). *Measurement, design, and analysis: An integrated approach* (1st ed.). Madison Ave., New York: Taylor & Francis Group.
- Peugh, J. L. (2010). A practical guide to multilevel modeling. *Journal of School Psychology*, 48(1), 85-112. doi: 10.1016/j.jsp.2009.09.002
- Pierce, S. (2014). Examining the relationship between collective teacher efficacy and the emotional intelligence of elementary school principals. *Journal of School Leadership*, 24, 311-335.



- Pinck, A. S., & Sonnentag, S. (2018). Leader mindfulness and employee well-being: The mediating role of transformational leadership. *Mindfulness, 9*(3), 884-896. doi: 10.1007/s12671-017-0828-5
- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analyses with SAS and IBM's SPSS* (6th ed.). New York: Routledge.
- Plank, S. B., Bradshaw, C. P., & Young, H. (2009). An application of “broken windows” and related theories to the study of disorder, fear, and collective efficacy in schools. *American Journal of Education, 115*(2), 227-247. doi: 10.1086/595669
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology, 88*(5), 879-903. doi: 10.1037/0021-9010.88.5.879
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B., & Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behavior: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management, 26*, 513-563.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual Review of Psychology, 63*(1), 539-569. doi: 10.1146/annurev-psych-120710-100452
- Podsakoff, P. M., & Organ, D. W. (1986). Self-reports in organizational research: Problems and prospects. *Journal of Management, 12*(4), 531-544. doi: 10.1177/014920638601200408
- Qadach, M., Schechter, C., & Da'as, R. (2019). Instructional leadership and teachers' intent to leave: The mediating role of collective teacher efficacy and shared vision. *Educational Management Administration and Leadership, 48*(4), 617-634.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Raudenbush, S. W., Bryk, A. S., Cheong, Y. F., Congdon, Jr. R. T., & du Toit, M. (2011). *HLM7: Hierarchical linear and nonlinear modeling: Application and data analysis methods*. Lincolnwood, IL: SSI Inc.
- Raudenbush, S. W., Bryk, A. S., Cheong, Y. F., Congdon, Jr. R. T., & du Toit, M. (2019). *HLM8: Hierarchical linear and nonlinear modeling*. Skokie, IL: Scientific Software International Inc.
- Ray, J. L., Baker, L. T., & Plowman, D. A. (2011). Organizational mindfulness in business schools. *Academy of Management Learning and Education, 10*(2), 188-203.
- Raykov, T. (2011). Intraclass correlation coefficient in hierarchical designs: Using latent variable modeling. *Structural Equation Modeling, 18*(1), 73-90. doi: 10.1080/10705511.2011.534319
- Rässler, S., Rubin, D. B., & Schenker, N. (2008). Incomplete data: Diagnosis, imputation, and estimation. In E. D. de Leeuw, J. J. Hox, & D. A. Dillman (Eds.). *International Handbook of Survey Methodology* (pp. 370-386). New York: Taylor & Francis.
- Renede, M., Gracia, F. J., Tomas, I., & Peiró, J. M. (2020). Developing mindful organizing in teams: A participation climate is enough, teams need to feel safe to challenge their leaders. *Journal of Work and Organizational Psychology*. Ahead of print. doi: 10.5093/jwop2020a18
- Rentz, N. L. (2007). The influence of positive behavior support on collective teacher efficacy (Unpublished doctoral dissertation). Baylor University, Texas.
- Reyes, P., & Pounder, D. G. (1993). Organizational orientation in public and private elementary schools. *The Journal of Educational Research, 87*(2), 86-93.
- Rogelberg, S. G., & Stanton, J. M. (2007). Understanding and dealing with organizational survey nonresponse. *Organizational Research Methods, 10*(2), 195-209.
- Rogelberg, S. G., & Luong, A. (1998). Nonresponse to mailed surveys: A review and guide. *Current Directions in Psychological Science, 7*, 60-65.

- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(2), 179-199. doi: 10.1080/09243450600565795
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Gray, P. (2003). *The contribution of prior student achievement and school processes to collective teacher efficacy in elementary schools*. (ERIC Number: ED 479 719).
- Rotter, J. B. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality, 35*, 651-665.
- Russell, K. L. (2015). *Collective mindfulness on improving instruction: A survey of Washington state district leaders, principals, and teachers* (Unpublished doctoral dissertation). Washington State University, Washington.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child Development, 54*(1), 1-29.
- Salancik, G. R., & Pfeffer, J. (1977). An examination of need-satisfaction models of job attitudes. *Administrative Science Quarterly, 22*, 427-456.
- Salant, P., & Dillman, D. A. (1994). *How to conduct your own survey*. New York: Wiley.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. International School Effectiveness and Improvement Centre, Institute of Education, University of London: London.
- Sandelowski, M. (2000). Combining qualitative and quantitative sampling, data collection, and analysis techniques in mixed methods studies. *Research in Nursing and Health, 23*(3), 246-255. doi: 10.1002/1098-240X(200006)23:3%3C246::AID-NUR9%3E3.0.CO;2-H
- Sapnas, K. G. (2004). Determining adequate sample size. *Journal of Nursing Scholarship, 36*(1), 3-5. doi: 10.1111/j.1547-5069.2004.t01-4-04003.x
- Scarborough, C. S. (2005). *Aspects of organizational mindfulness and dimensions of faculty trust: Social processes in elementary schools* (Unpublished

- doctoral dissertation). The University of Texas at San Antonio, San Antonio, Texas, USA.
- Schechter, C., & Tschannen-Moran, M. (2006). Teachers' sense of collective efficacy: An international view. *International Journal of Educational Management, 20*(6), 480-489.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online, 8*(2), 23-74.
- Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological Assessment, 8*(4), 350-353. doi: 10.1037/1040-3590.8.4.350
- Schmitt, N., Nason, D. J., Whitney, D. J., & Pulakos, E. D. (1995). The impact of method effects on structural parameters in validation research. *Journal of Management, 21*, 159-174.
- Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (Eds.). (2016). *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*. New York: Springer-Verlag.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research, 99*(6), 323-338. doi: 10.3200/JOER.99.6.323-338
- Schumacher, D. F. (2009). *Collective teacher efficacy and student achievement* (Unpublished doctoral dissertation). Western Illinois University, Illinois.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Schwabsky, N., Erdogan, U., & Tschannen-Moran, M. (2020). Predicting school innovation: The role of collective efficacy and academic press mediated by faculty trust. *Journal of Educational Administration, 58*(2), 246-262. doi: 10.1108/JEA-02-2019-0029
- Seashore-Louis, K. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership, 16*, 477-489.

- Seashore-Louis, K. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8, 1-24. doi: 10.1007/s10833-006-9015-5
- Sebastian, J., & Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: A study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626-663. doi: 10.1177/0013161X11436273
- Sharp-Rodriguez, J. A. (2015). *Mindful instructional leadership: The connection between principal mindfulness and school practices* (Unpublished doctoral dissertation). Washington State University, Washington.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Shi, Q. (2016). *Interrelationships among teacher self-efficacy, collective teacher efficacy, and teachers' pedagogical content knowledge* (Unpublished doctoral dissertation). University of Nevada, Las Vegas.
- Shieh, G. (2016). Choosing the best index for the average score intraclass correlation coefficient. *Behavior Research Methods*, 48, 994-1003.
- Shouse, R. C. (1996). Academic press and sense of community: Conflict, congruence, and implications for student achievement. *Social Psychology of Education*, 1, 47-68.
- Shubina, I., & Kulakli, A. (2019). Critical thinking, creativity and gender differences for knowledge generation in education. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 10(1), 3089-3093.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Sims, R. (2011). *Mindfulness and academic optimism: A test of their relationship* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama.
- Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, DC: Migration Policy Institute.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.611
- Smith, A. Y. (2008). *Academic optimism of schools: An investigation of the construct validity of academic optimism, Hoy et al. model* (Unpublished doctoral dissertation). St. John's University, New York.
- Smith, J. A. (2016). Interpretative phenomenological analysis. In D. J. R. Jackson, A. McDowall, K. Mackenzie-Davey & R. Whiting (Eds.), *Principles of applied research methods* (pp. 137-156). London: SAGE.
- Smith, P. A., & Birney, L. L. (2005). The organizational trust of elementary schools and dimensions of student bullying. *International Journal of Educational Management*, 19(6), 469-485. doi: 10.1108/09513540510617427
- Smith, P. A., & Scarbrough, C. S. (2011). Mindful school as high reliability organizations: The effect of trust on organization mindfulness. In Michael F. DiPaola & Patrick B. Forsyth (Eds.), *Leading research in educational administration* (p. 17-44). ABD: Information Age.
- Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (2012). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling* (2nd ed.). London: SAGE.
- Spector, P. E. (2006). Method variance in organizational research: Truth or urban legend? *Organizational Research Methods*, 9(2), 221-232. doi: 10.1177/1094428105284955
- Spillane, J. P., & Hunt, B. R. (2010). Days of their lives: A mixed-methods, descriptive analysis of the men and women at work in the principal's office. *Journal of Curriculum Studies*, 42(3), 293-331. doi: 10.1080/00220270903527623
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Stake, R. E. (2008). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 119-149). Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Steele, M. M. (2008). *Leading high reliability schools: The effects of organizational mindfulness on collective efficacy* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Texas at San Antonio, San Antonio, Texas, USA.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42, 893-898. doi: 10.1016/j.paid.2006.09.017
- Sutcliffe, K. M., Vogus, T. J., & Dane, E. (2016). Mindfulness in organizations: A cross-level review. *Annual Reviews of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 3, 55-81. doi: 10.1146/annurev-orgpsych-041015-062531
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik* (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Tabancalı, E., & Öngel, G. (2020). Examining the relationship between school mindfulness and organizational trust. *International Education Studies*, 13(6), 14-25.
- Tanaka, J. S. (1993). Multifaceted conceptions of fit in structural equation models. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 10-39). Newbury Park, CA: SAGE.
- Tarter, C. J., Bliss, J. R., & Hoy, W. K. (1989). School characteristics and faculty trust in secondary schools. *Educational Administration Quarterly*, 25(3), 294-308.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (Eds.). (2003). *The international handbook of school effectiveness research*. New York: Falmer Press

- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100. doi: 10.1177/1558689806292430
- Teixeira, C. R. (2013). *Expectations on team performance, collective efficacy and team effectiveness* (Unpublished master's thesis). Instituto Universitario de Lisboa, Portugal.
- Tekel, E., & Karadag, E. (2019). School bullying, school mindfulness, and school academic performance: A structural equation modelling study. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 1-17. doi: 10.1017/jgc.2019.10
- Terry, P. A. (2015). *Faculty trust in the principal, faculty trust in colleagues, collegial principal leadership, and collective responsibility* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Alabama, Alabama.
- Thomas, T. S. (2017). *Pupil control ideology and mindfulness: A high school study* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama, USA.
- Thompson, B. (2001). Significance, effect sizes, stepwise methods, and other issues: Strong arguments move the field. *The Journal of Experimental Education*, 70(1), 80-93. doi: 10.1080/00220970109599499
- Thronsen, I., & Turmo, A. (2013). Primary mathematics teachers' goal orientations and student achievement. *Instructional Science*, 41, 307-322. doi: 10.1007/s11251-012-9229-2
- Toraman, Ç., Akay, E., Özdemir, H. F., & Karadağ, E. (2018). *Çok düzeyli regresyon modelleri: HLM uygulamaları* (1. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tracy, J. C. (2007). *Mindfulness and enabling structure as predictors of school effectiveness* (Unpublished doctoral dissertation). St. John's University, Queens, New York, USA.
- Trochim, W. M., & Donnelly, J. P. (2006). *The research methods knowledge base* (3rd ed.). Cincinnati, OH: Atomic Dog.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.



- Tschannen-Moran, M. (2003). Fostering organizational citizenship in schools: Transformational leadership and trust. *Studies in leading and organizing schools* (pp. 157-179). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247. doi: 10.1177/0013161X08330501
- Tschannen-Moran, M. (2014). Preparing leaders for the soft side of leadership. *Southeast Education Network Magazine*, 16(3), 64-65.
- Tschannen-Moran, M. (2017). Trust in schools. In G. Noblit (Ed.), *Oxford Encyclopedia of Research in Education* (pp. 1-18). New York, NY: Oxford University Press. doi: 10.1080/13603124.2016.1157211
- Tschannen-Moran, M. (2020). Organizational trust in schools. *Oxford Research Encyclopedia of Educational Administration*. New York: Oxford University Press. doi: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.ORE\_EDU-00681.R1
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2015a). Principals, trust, and cultivating vibrant schools. *Societies*, 5, 256-276. doi: 10.3390/soc5020256
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2015b). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 66-92. doi: 10.1108/JEA-02-2014-0024
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2017). Principals, trust, and cultivating vibrant schools. In K. Leithwood, J. Sun, & K. Pollock (Eds.), *How school leaders contribute to student success: The four paths framework* (pp. 153-174). doi: 10.1007/978-3-319-50980-8
- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal*, 110(2), 228-245.

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration, 36*(4), 334-352.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research, 70*(4), 547-593.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*, 944-956. doi: 10.1016/j.tate.2006.05.003
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248.
- Tubin, D., & Klein, S. (2007). Designing a school website: Contents, structure, and responsiveness. *Planning and Changing, 38*(3), 191-207.
- van Buuren, S. (2011). Multiple imputation of multilevel data. In J. Hox, & J. K. Roberts (Eds.), *Handbook of advanced multilevel analysis* (pp. 173-196). New York: Routledge.
- Van Maele, D., Van Houtte, M., & Forsyth, P. B. (2014). Introduction: Trust as a matter of equity and excellence in education. In D. Van Maele, P. B. Forsyth, & M. Van Houtte (Eds.), *Trust and school life: The role of trust for learning, teaching, leading, and bridging* (pp. 1-33). Dordrecht: Springer.
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2009). Faculty trust and organizational school characteristics. *Educational Administration Quarterly, 45*(4), 556-589. doi: 10.1177/0001316X09335141
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2011). The quality of school life: Teacher-student trust relationships and the organizational school context. *Social Indicators Research, 100*, 85-100. doi: 10.1007/s11205-010-9605-8
- Verdorfer, A. P. (2016). Examining mindfulness and its relations to humility, motivation to lead, and actual servant leadership behaviors. *Mindfulness, 7*, 950-961. doi: 10.1007/s12671-016-0534-8

- Vogus, T. J., & Sutcliffe, K. M. (2012). Organizational mindfulness and mindful organizing: A reconciliation and path forward. *Academy of Management Learning and Education, 11*(4), 722-735. doi: 10.5465/amle.2011.0002C
- Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research, 100*(5), 303-310. doi: 10.3200/JOER.100.5.303-310
- Watson, C. B., Chemers, M. M., & Preiser, N. (2001). Collective efficacy: A multilevel analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*(8), 1057-1068.
- Watts, D. M. (2009). *Enabling school structure, mindfulness, and teacher empowerment: Test of a theory* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama, USA.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. In T. Parsons (Ed.). New York: The Free Press.
- Weick, K. E., & Roberts, K. H. (1993). Collective mind in organizations: Heedful interrelating on flight decks. *Administrative Science Quarterly, 38*, 357-381.
- Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2015). *Managing the unexpected: Sustained performance in a complex world* (3rd ed.). New Jersey: John Wiley and Sons.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sense making. *Organization Science, 16*(4), 409-421. doi: 10.1287/orsc.1050.0133
- Welch, B. L. (1951). On the comparison of several mean values: An alternative approach. *Biometrika, 38*(3-4), 330-336. doi: 10.2307/2332579
- Wells, C. M. (2013). Principals responding to constant pressure: Finding a source of stress management. *NASSP Bulletin, 97*(4), 335-349. doi: 10.1177/0192636513504453
- Wells, C. M. (2015). Conceptualizing mindful leadership in schools: How the practice of mindfulness informs the practice of leading. *NCPEA Education Leadership Review of Doctoral Research, 2*(1), 1-23.

- Whiting, L. S. (2008). Semi-structured interviews: Guidance for novice researchers. *Nursing Standard*, 22(23), 35-40.
- Wiersma, W., & Jurs, S. G. (1990). *Educational measurement and testing* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Wilkins, A. (2011). School choice and the commodification of education: A visual approach to school brochures and websites. *Critical Social Policy*, 32(1), 69-86. doi: 10.1177/0261018311425199
- Williams, B., W. (2010). *Organizational health and mindfulness as predictors of school effectiveness: Using the balanced scorecard* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama, USA.
- Willis, J. D. (2019). *The relationship of enabling school structure, academic optimism, school disciplinary climate and pupil control ideology with school discipline rates* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama.
- Woltman, H., Feldstain, A., MacKay, J. C., & Rocchi, M. (2012). An introduction to hierarchical linear modeling. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 8(1), 52-69.
- Woods, P. (2006). *Successful writing for qualitative researchers* (2nd Ed.). New York: Routledge.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel farkındalık ve örgütsel güven algıları ile okulların örgütsel etkililik düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Youngs, C. E. (2018). *Organizational mindfulness and mindful organizing in effective high schools: A mixed-methods study of department leaders' perceptions* (Unpublished doctoral dissertation). Point Park University, Pittsburgh, PA, USA.

- Yücel-Toy, B., & Güneri-Tosunoğlu, N. (2007). Sosyal bilimler alanındaki araştırmalarda bilimsel araştırma süreci, istatistiksel teknikler ve yapılan hatalar. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1-20.
- Yükseköğretim Kurulu. (2011). *Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi: Temel alan yeterlilikleri, öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri*. Retrieved from [http://www.tyyc.sakarya.edu.tr/raporlar/14\\_EGITIMBILIMLERI\\_13\\_01\\_2011.pdf](http://www.tyyc.sakarya.edu.tr/raporlar/14_EGITIMBILIMLERI_13_01_2011.pdf)
- Zafer-Güneş, D. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve kolektif yeterlik algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Zayim-Kurtay, M. (2020). Trust in principals. *Oxford Research Encyclopedia of Education* (pp. 1-21). USA: Oxford University Press. doi: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.671
- Zayim-Kurtay, M., & Kondakci, Y. (2019). Modeling change implementation behaviors: Teachers' affective and attitudinal reactions to change in Turkey. *International Journal of Leadership in Education*. Advance online publication. doi: 10.1080/13603124.2019.1690704
- Zayim, M., & Kondakci, Y. (2015). An exploration of the relationship between readiness for change and organizational trust in Turkish public schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 43(4), 610-625. doi: 10.1177/1741143214523009
- Zheng, X., Yin, H., Liu, Y., & Ke, Z. (2016). Effects of leadership practices on professional learning communities: The mediating role of trust in colleagues. *Asia Pacific Education Review*, 17, 521-532. doi: 10.1007/s12564-016-9438-5
- Zijlmans, E. A. O., Tijnstra, J., van der Ark, L. A., & Sijtsma, K. (2017). Item-score reliability in empirical-data sets and its relationship with other item indices. *Educational and Psychological Measurement*, 1-23. doi: 10.1177/0013164417728358



## EK-A: OFÖ Uyarılama ve Kullanım İzinleri

M-Scale Adaptation Request Inbox x

 **Hilal Buyukgoze** <hilal.buyukgoze@gmail.com>  
to whoy

11/17/17 ☆ ↶ ↷

Dear Professor Hoy,

I am Hilal Buyukgoze from Turkey. I am a PhD student and a graduate research assistant at Hacettepe University, Ankara.

I am planning to conduct and test a mediator model of school mindfulness based on Turkish teachers' opinions in my doctoral dissertation.

Accordingly, I would like to kindly ask your permission to translate the 'School Mindfulness Scale (M Scale)' into Turkish (developed and appeared in Hoy, Gage & Tarter, 2004) remaining loyal to the principles of scale adaptation, and then make use of it in my research. I would really appreciate your permission. Thanks in advance.

Kind Regards,

Res. Asst. Hilal Buyukgoze

Hacettepe University  
Faculty of Education  
Dept. of Educational Sciences  
06800 Cankaya- Ankara TURKEY

Office: +90 312 780 73 11  
E-mail: [buyukgoze@hacettepe.edu.tr](mailto:buyukgoze@hacettepe.edu.tr)

 **Wayne Hoy** <whoy@mac.com>  
to me

11/18/17 ☆ ↶ ↷

Dear Hilal,

You have my permission to translate and use the M Scale in your research. You can find its psychometric properties and scoring information on my webpage at [www.waynehoy.com](http://www.waynehoy.com)

Best wishes,

Wayne

Wayne K. Hoy  
Fawcett Professor Emeritus in  
Education Administration  
The Ohio State University  
[www.waynehoy.com](http://www.waynehoy.com)

7655 Pebble Creek circle, #301  
Naples, FL 34108  
Email: [whoy@mac.com](mailto:whoy@mac.com)  
Phone: 239 595 5732

 **Hilal Buyukgoze** <hilal.buyukgoze@gmail.com>  
to Wayne

Jan 4 ☆ ↶ ↷

Hello Professor,

It's me again, Hilal from Turkey. I hope you are doing well.

Recently, I got your permission to adapt M-Scale into Turkish. Accordingly, after selecting the best Turkish translation of the original items with a professor of educational administration, we had a Turkish version of the M-Scale. Attached, I present you both Turkish version and back translation of the Turkish version.

Professor, as you and your colleagues are the original right holders, would you be so kind as to let me know if you could check the back translation of the Turkish version to be sure about the meaning of the items.

Thanks for your valuable time and consideration, and I look forward to hear back from you soon.

Kind Regards,

Hilal Büyükgöze  
Graduate Research Assistant  
Hacettepe University Faculty of Education  
Dept. of Educational Sciences Room 33  
06800 Cankaya Ankara TURKEY

xxxx

2 Attachments



 **Wayne Hoy** <whoy@mac.com>  
to me

Jan 5 ☆ ↶ ↷

Hi Hilal-

We examined the back translation and it looks very good. There are two items that you may be able to improve:

In the third item, the translation of "welcome" to "take..kindly" is a little awkward in English. Perhaps the translation of "appreciate" instead of "welcome" would result in a better translation.

In the 14th item, the translation of the phrase "bounce back" to "get down to work" misses the mark a little; "get back to work" is better than "get down to work."

Hope you find our comments useful. Nice job on the translation.

Wayne

Wayne K. Hoy  
Fawcett Professor Emeritus in  
Education Administration  
The Ohio State University  
[www.waynehoy.com](http://www.waynehoy.com)

7655 Pebble Creek circle, #301  
Naples, FL 34108  
Email: [whoy@mac.com](mailto:whoy@mac.com)  
Phone: 239 595 5732

xxxx  
xxxx  
<M-Scale Back Translation.docx><M-Scale Turkish Version.docx>

## EK-B: OFÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Sözdizimi

```
SCHM Scale 1st Order CFA
Observed Variables
V1-V14
Covariance Matrix from File SCHM.COV
Sample Size: 390
Latent Variables: Mudur_F Ogrt_F
Relationships:
V1 V2 V3 V4 V5 V6 V7 = Mudur_F
V8 V9 V10 V11 V12 V13 V14 = Ogrt_F
Path Diagram
End of Problem
*
```



## EK-C: OFÖ İngilizce ve Türkçe Formları Örnek Maddeler

When things go badly teachers bounce back quickly

Teachers in this school jump to conclusions

The principal of this school does not value the opinions of the teachers

Bir kriz halinde, eğitim-öğretime devam edebilmemiz için durumla müdürümüz kendisi ilgilenir

Bu okuldaki öğretmenler, mesleki gelişime yönelik dönüt almayı olumlu karşılar

Bu okuldaki birçok öğretmen değişime isteksizdir

## EK-Ç: ÇATÖ Kullanım İzinleri

Omnibus T Scale -- Permission Request Inbox x

 **Hilal Buyukgoze** <hilal.buyukgoze@gmail.com> Jan 3 (2 days ago)    
to Wayne, MeganTM 

Dear Professor Hoy and Professor Tschannen-Moran,

I am Hilal Buyukgoze from Turkey. I'm a PhD student and a graduate research assistant at Hacettepe University, Ankara.

I am planning to conduct and test a mediator model on the relationship between organizational trust and school mindfulness based on secondary education teachers' opinions in my doctoral dissertation.

Accordingly, I am writing to kindly ask your permission to use 'Omnibus Trust Instrument (Hoy & Tschannen-Moran, 2003)' in my dissertation project. I would definitely appreciate your permission. Thanks in advance.

Sincerely,  
Hilal

Hilal Büyükgöze  
Graduate Research Assistant  
Hacettepe University Faculty of Education  
Dept. of Educational Sciences Room 33  
[06800 Cankaya Ankara TURKEY](https://www.hacettepe.edu.tr)  
Office: +90 312 780 73 11  
E-mail: [buyukgoze@hacettepe.edu.tr](mailto:buyukgoze@hacettepe.edu.tr)

 **Wayne Hoy** Jan 4 (1 day ago)    
to me, Megan 

Dear Hilal—

You have my permission to use the Omnibus Trust Scale in your research.

More information on the trust scales can be found on my webpage [[www.waynehoy.com](http://www.waynehoy.com)].

Good luck.

Wayne

Wayne K. Hoy  
Fawcett Professor Emeritus in  
Education Administration  
The Ohio State University  
[www.waynehoy.com](http://www.waynehoy.com)

Omnibus T Ölçeği -- Kullanım İzni hk. Inbox x

 **Hilal Buyukgoze** <hilal.buyukgoze@gmail.com> 11:51 AM (8 hours ago)    
to Niyazi, demirtas, mustuner, mcomert 

Merhaba Sayın Hocam,

Doktora tez çalışmam kapsamında orijinali Hoy ve Tschannen-Moran (2003) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ise tarafınızdan yürütülen (Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert, 2006) 'Çok Amaçlı T Ölçeği'nin maddelerine ve kullanım iznine ihtiyaç duymaktayım.

Sayın Hocam, ölçeğin Türkçe formunun kullanım izni konusunda yardımcı olabilirsiniz sevinirim. Şimdiden teşekkür ederim.

İyi çalışmalar diler, saygılar sunarım.

Hilal Büyükgöze  
Graduate Research Assistant  
Hacettepe University Faculty of Education  
Dept. of Educational Sciences Room 33  
[06800 Cankaya Ankara TURKEY](https://www.hacettepe.edu.tr)  
Office: +90 312 780 73 11  
E-mail: [buyukgoze@hacettepe.edu.tr](mailto:buyukgoze@hacettepe.edu.tr)

 **Niyazi Ozer** 2:30 PM (5 hours ago)    
to me 

Merhabalar Hilal hocam,  
Öncelikle ilginiz için teşekkür ederim. Ölçeğin bir nüshasını ekte gönderiyorum. İyi çalışmalar ve kolaylıklar diliyorum.

3 Ocak 2018 13:51 tarihinde Hilal Buyukgoze <[hilal.buyukgoze@gmail.com](mailto:hilal.buyukgoze@gmail.com)> yazdı:

...

## EK-D: ÇATÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Sözdizimi

```
Omnibus T Scale 1st Order CFA
Observed Variables
V1-V20
Covariance Matrix from File TRUST.COV
Sample Size: 390
Latent Variables: Ogrt_G Ogrnc_G Mudur_G
Relationships:
V1 V2 V3 V4 V5 V6 V7 = Ogrt_G
V8 V9 V10 V11 V12 V13 V14 V15 = Ogrnc_G
V16 V17 V18 V19 V20 = Mudur_G
Path Diagram
End of Problem
*
```

```
Omnibus T Scale 2nd Order CFA
Observed Variables
V1-V20
Covariance Matrix from File TRUST.COV
Sample Size: 390
Latent Variables: Ogretmen Ogrenci Mudur Guven
Relationships:
V1=1*Ogretmen
V2=Ogretmen
V3=Ogretmen
V4=Ogretmen
V5=Ogretmen
V6=Ogretmen
V7=Ogretmen
V8=1*Ogrenci
V9=Ogrenci
V10=Ogrenci
V11=Ogrenci
V12=Ogrenci
V13=Ogrenci
V14=Ogrenci
V15=Ogrenci
V16=1*Mudur
V17=Mudur
V18=Mudur
V19=Mudur
V20=Mudur
Ogretmen Ogrenci Mudur = Guven
Set Variance of Guven to 1
Path Diagram
End of Problem
*
```

## EK-E: ÇATÖ İngilizce ve Türkçe Formları Örnek Maddeler

Teachers in this school trust the principal
Teachers can believe what parents tell them
Teachers in this school trust each other

Bu okuldaki öğretmenler okul müdürüne güvenirler
Bu okuldaki öğrenciler gerçek duygu ve düşüncelerini saklar
Bu okuldaki öğretmenler okul müdürüne güvenirler

## EK-F: KÖYÖ Kullanım İzinleri



William & Mary  
School of Education

MEGAN TSCHANNEN-MORAN, PHD  
PROFESSOR OF EDUCATIONAL LEADERSHIP

January 22, 2018

Hilal,

You have my permission to use the Collective Teacher Beliefs Scale in your research. The best citation to use is:

Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering Student Learning: The Relationship of Collective Teacher Efficacy and Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209.

You can find a copy of this measure and scoring directions on my web site at <http://wmpeople.wm.edu/site/page/mxtsch>. I will also attach directions you can follow to access my password protected web site, where you can find the supporting references for these measures as well as other articles I have written on this and related topics.

All the best,

Megan Tschannen-Moran  
The College of William and Mary  
School of Education

P.O. Box 8795 • Williamsburg, VA 23187-8795 • (757) 221-2187 • [mxtsch@wm.edu](mailto:mxtsch@wm.edu)

 **Hilal Buyukgoze** <hilal.buyukgoze@gmail.com> 10:29 AM (5 hours ago) ☆ ↶ ▾  
to uerdogan, burhanettin.do. ▾

Merhaba Sayın Hocam,

Doktora tez çalışmam kapsamında orijinali Tschannen-Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ise tarafınızdan yürütülen (Erdoğan ve Dönmez, 2015) 'Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin kullanım iznine ihtiyaç duymaktayım.

Sayın Hocam, ölçeğin Türkçe formunun kullanım izni konusunda yardımcı olabilirsiniz sevinirim. Şimdiden teşekkür ederim.

İyi çalışmalar diler, saygılar sunarım.

Hilal Büyükgöze  
Graduate Research Assistant  
Hacettepe University Faculty of Education  
Dept. of Educational Sciences Room 33  
[06800 Cankaya Ankara TURKEY](mailto:06800.Cankaya.Ankara.TURKEY)  
Office: +90 312 780 73 11  
E-mail: [buyukgoze@hacettepe.edu.tr](mailto:buyukgoze@hacettepe.edu.tr)

 **UFUK ERDOĞAN** 11:15 AM (4 hours ago) ☆ ↶ ▾  
to me ▾

Merhaba Sayın Hocam,

Türkçe'ye uyarlamasını yapmış olduğumuz *Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği*'ni araştırmanızda kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

 **BURHANETTİN DÖNMEZ** Jan 4 (1 day ago) ☆ ↶

to me ▾

Sayın Hilal Büyükgöze,

Orijinali Tschannen-Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tarafımızdan yürütülen 'Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği'ni Doktora tez çalışmanızda kullanmanızda bir sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinizi rica eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

3 Ocak 2018 12:29 tarihinde Hilal Buyukgoze <hilal.buyukgoze@gmail.com> yazdı:

 **Hilal Buyukgoze** <hilal.buyukgoze@gmail.com> Jan 4 (1 day ago) ☆ ↶  
to BURHANETTİN ▾

Sayın Hocam,

Çok teşekkür ederim.

## EK-G: KÖYÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Sözdizimi

```
Collective Teacher Efficacy Scale CFA
Observed Variables
V1-V12
Covariance Matrix from File COLL.COV
Sample Size: 390
Latent Variables: Ogrt_Str Ogr_Dis
Relationships:
V1 V2 V3 V4 V5 V6 = Ogrt_Str
V7 V8 V9 V10 V11 V12 = Ogr_Dis
Path Diagram
End of Problem
*
```

## EK-H: KÖYÖ İngilizce ve Türkçe Formları Örnek Maddeler

How much can teachers in your school do to produce meaningful student learning?

How well can teachers in your school respond to defiant students?

To what extent can school personnel in your school establish rules and procedures that facilitate learning?

Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin anlamlı (yaşama dönük, işlevsel vb.) bir şekilde öğrenmelerini ne kadar sağlayabilirler?

Okulunuzdaki öğretmenler, istenmeyen (öğretmene karşı gelen, zıtlaşan vb.) davranışlarda bulunan öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirler?

Okulunuzdaki öğretmenler, öğrenmeyi destekleyen kuralları ve düzenlemeleri ne kadar oluşturabilirler?



## EK-J: AVÖ Kullanım İzinleri

Academic Emphasis Scale -- Permission Request Inbox x

 **Hilal Buyukgoze** <hilal.buyukgoze@gmail.com> 11:43 AM (7 hours ago) ☆ ↶ ▾  
to Robert.B.Kottik, ctarter ▾

Dear Dr. Kottik and Dr. Tarter,

I am Hilal Buyukgoze from Turkey. I'm a PhD student and a graduate research assistant at Hacettepe University, Ankara.

I am planning to conduct and test a mediator model of school mindfulness based on Turkish middle school teachers' opinions in my doctoral dissertation.

Accordingly, I would like to kindly ask your permission to use the academic emphasis sub-scale of the 'Organizational Health Inventory (OHI-E)' in my dissertation project. I would really appreciate your permission. Thanks in advance.

Kind Regards,

Hilal Buyukgoze  
Graduate Research Assistant  
Hacettepe University Faculty of Education  
Dept. of Educational Sciences Room 33  
[06800.Cankaya.Ankara.TURKEY](mailto:06800.Cankaya.Ankara.TURKEY)  
Office: +90 312 780 73 11  
E-mail: [buyukgoze@hacettepe.edu.tr](mailto:buyukgoze@hacettepe.edu.tr)

 **Tarter, C. John** <ctarter@ua.edu> 2:58 PM (4 hours ago) ☆ ↶ ▾  
to me, Robert.B.Kottik ▾

Dear Hilal;

Please feel free to use the OHI-E in your research. I wish you success in your work.

Cordially,

John Tarter

Professor Emeritus of Education

ELPTS

University of Alabama

Örgüt Sağlığı Envanteri -- Kullanım İzni hk. Inbox x

 **Hilal Buyukgoze** <hilal.buyukgoze@gmail.com> Jan 3 (8 days ago) ☆ ↶ ▾  
to korkmaz ▾

Merhaba Sayın Hocam,

Doktora tez çalışmam kapsamında orijinali Hoy, Tarter ve Kottikamp (1991) ve Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ise tarafınızdan yürütülen (Korkmaz, 2007) 'Örgüt Sağlığı Ölçeği'nin maddelerine ve kullanım iznine ihtiyaç duymaktayım.

Sayın Hocam, ölçeğin Türkçe formunun kullanım izni konusunda yardımcı olabilirsiniz sevinirim. Şimdiden teşekkür ederim.

İyi çalışmalar diler, saygılar sunarım.

Hilal Büyükgöze  
Graduate Research Assistant  
Hacettepe University Faculty of Education  
Dept. of Educational Sciences Room 33  
[06800.Cankaya.Ankara.TURKEY](mailto:06800.Cankaya.Ankara.TURKEY)  
Office: +90 312 780 73 11  
E-mail: [buyukgoze@hacettepe.edu.tr](mailto:buyukgoze@hacettepe.edu.tr)

 **MEHMET KORKMAZ** 7:07 AM (6 hours ago) ☆ ↶ ▾  
to me ▾

**Sayın;** hilal.buyukgoze orijinali Hoy, Tarter ve Kottikamp (1991) ve Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilen ve tarafımdan Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları , 2007 yılında yapılan Örgüt Sağlığı Ölçeği'ni yapacağınız çalışmada kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.  
Prof. Dr. mehmet Korkmaz

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

## EK-K: AVÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Sözdizimi

```
School Emphasis Scale 1st Order CFA
Observed Variables
V1-V5
Covariance Matrix from File EMPH.COV
Sample Size: 390
Latent Variables: Aka_Vurgu
Relationships:
V1-V5 = Aka_Vurgu
Path Diagram
End of Problem
*
```

## EK-L: AVÖ İngilizce ve Türkçe Formları Örnek Maddeler

Students respect others who get good grades

Students seek extra work so they can get good grades

Öğrenciler, yüksek not alan arkadaşlarının başarısını takdir eder

Öğrenciler, daha yüksek not almak için daha çok çalışmaya isteklidirler

**EK-M: OFÖ ve Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları için Görüş Bildiren  
Alan ve Yabancı Dil Uzmanları**

Prof. Dr. Wayne K. HOY, Ohio State University (Emeritus)

Prof. Dr. Hülya KELECİOĞLU, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Selahattin TURAN, Uludağ Üniversitesi

Prof. Dr. Yaşar KONDAKÇI, ODTÜ

Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR, Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Sedat GÜMÜŞ, Aarhus University

Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU, Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR, Ege Üniversitesi

Dr. Sakine GÖÇER ŞAHİN, University of Wisconsin-Madison

Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK, Hacettepe Üniversitesi – YDYO

Dr. Öğr. Üyesi Sinan AKILLI, Kapadokya Üniversitesi – İngiliz Dili ve Edebiyatı

Öğrt. Gör. Dr. Şebnem SÜSLÜ KALAFAT, Hacettepe Üniversitesi – YDYO

Öğrt. Gör. Füsun YAZICIOĞLU, Hacettepe Üniversitesi – YDYO