



**ORTAOKULLARDA OKUL İKLİMİ İLE OKUL ETKİLİLİĞİ
ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖĞRETMEN KOLEKTİF YETERLİĞİNİN
ARACILIK ROLÜ**

Kübra ADA

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 1 (bir) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Kübra
Soyadı : ADA
Bölümü : Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Ortaokullarda Okul İklimi ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Öğretmen Kolektif Yeterliğinin Aracılık Rolü
İngilizce Adı : The Mediating Role of Collective Teacher Efficacy in the Relationship Between School Climate and School Effectiveness in Middle Schools

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Kübra ADA

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Kübra ADA tarafından hazırlanan “Ortaokullarda Okul İklimi ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Öğretmen Kolektif Yeterliğinin Aracılık Rolü” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı’nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ

(Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Ferudun SEZGİN

(Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Ali TAŞ

(Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 31/08/2020

Bu tezin Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı’nda yüksek lisans olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Çok Değerli Aileme

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecim boyunca, bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren ve önemli desteklerde bulunan değerli danışman hocam Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ'a teşekkürlerimi sunarım. Aynı zamanda görüş ve önerileri ile çalışmama katkı sağlayan değerli hocalarım; Prof. Dr Ferudun SEZGİN, Doç. Dr. Türker KURT, Dr. Öğr. Üyesi Mesut ÖZTÜRK, Dr. Öğr. Üyesi Kürşad KARA ve Arş. Gör. Emre SÖNMEZ'e katkılarından dolayı çok teşekkür ederim. Arştırmamın önemli bir aşaması olan veri toplama sürecini gerçekleştirdiğim ortaokullardaki idari personele ve öğretmen kadrosuna sağladıkları destekten dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmayı eğitime çok değer veren ve bu noktada bana büyük destekte bulunan, değerli ve sevgili ailemin her bir ferdine hediye ediyorum.

Kübra ADA

**ORTAOKULLARDA OKUL İKLİMİ İLE OKUL ETKİLİLİĞİ
ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖĞRETMEN KOLEKTİF YETERLİLİĞİNİN
ARACILIK ROLÜ**

(Yüksek Lisans Tezi)

**Kübra ADA
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Eylül 2020**

ÖZ

Bu araştırmada, ortaokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkide, öğretmen kolektif yeterliğinin aracılık rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma, nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli ile tasarlanmıştır. Çalışma kapsamında okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin aracılık ve durumsal aracılık rolünü inceleyen hipotez modeller oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklemini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan 355 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde öğretmen algılarına göre okul ikliminin belirlenmesi için, Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilen “Okul iklimi Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma kapsamında okul etkililiğinin ölçülmesi için Marzano (2003) tarafından geliştirilen, Korkmaz vd. (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okul Etkililiği Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının belirlenmesi için ise Tschannen-Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlama çalışması Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından yapılan “Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma

kapsamında kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik incelemesi yapılmıştır. Bu doğrultuda ölçeklerin açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve Cronbach's α güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Verilerin çözümlenmesi için SPSS 24, AMOS 24 programları ve SPSS 24 PROCESS makrosu kullanılmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistik, One-way ANOVA ve Pearson korelasyon katsayısı gibi istatistik tekniklerinin yanı sıra yapısal eşitlik modellemesi kapsamında aracı etki ve durumsal aracı etki analizleri yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda ortaokullarda okul iklimi, okul etkililiği ve kolektif öğretmen yeterliğinin yüksek düzeyde bulunduğu belirlenmiştir. Elde edilen bir diğer sonuca göre öğretmenlerin okul etkililiği ve kolektif öğretmen yeterliği, okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak okuldaki öğretmen sayısı arttıkça, olumlu iklim azalmaktadır. Ayrıca okul iklimi, okul etkililiği ve kolektif öğretmen yeterliği arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Ortaokullarda okul ikliminin okul etkililiği üzerindeki etkisinde, kolektif öğretmen yeterliğinin aracılık rolü bulunmaktadır. Yapılan durumsal aracı etki modeli incelemesine göre, okul ikliminin kolektif öğretmen yeterliği vasıtasıyla okul etkililiği üzerindeki etkisi, okuldaki öğretmen sayısına göre durumsallık göstermektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, yapılacak benzer çalışmalara ve eğitim paydaşlarına önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Okul etkililiği, okul iklimi, kolektif öğretmen yeterliği, aracı etki, durumsal aracı etki
Sayfa Adedi : 131
Danışman : Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ

**THE MEDIATING ROLE OF COLLECTIVE TEACHER EFFICACY
IN THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL CLIMATE AND
SCHOOL EFFECTIVENESS IN MIDDLE SCHOOLS**

(M.S. Thesis)

Kübra ADA

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

September 2020

ABSTRACT

In this study, it is aimed to investigate the mediating role of teacher collective efficacy in the relationship between school climate and school effectiveness in middle schools. For this purpose, the study was designed with a relational screening model, which is one of the quantitative research models. Within the scope of the study, hypothesis models that examine the mediation and conditional mediation role of collective teacher efficacy in the relationship between school climate and school effectiveness were created. The sample of the research consists of 355 teachers working in middle schools in the central districts of Ankara in the 2019-2020 academic year. In the data collection process, the “School Climate Scale” developed by Canlı, Demirtaş and Özer (2018) was used to determine the school climate according to teacher perceptions. Within the scope of the study, "The School Effectiveness Scale", which developed by Marzano (2003) and was adapted to Turkish by Korkmaz et al (2014) was used to measure school effectiveness. In order to determine the teachers' collective effective, the “Collective Teacher Competence Scale” which developed by Tschannen-Moran and Barr (2004) and adapted to Turkish by Erdoğan and Dönmez (2015), was used. Within the scope of the research, validity and reliability analysis of the scales used were made. Accordingly, the exploratory and confirmatory

factor analysis of the scales were performed and Cronbach's reliability coefficients were calculated. SPSS 24, AMOS 24 programs and SPSS 24 PROCESS macro were used to analyze the data. In the analysis of the data; descriptive statistics, One-way ANOVA and Pearson correlation coefficient were calculated, mediator effect and conditional mediator effect analyzes were performed. As a result of the research, it was determined that the school climate, school effectiveness and collective teacher efficacy were found at a high level in middle schools. According to another result obtained, teachers' perceptions of school effectiveness and collective teacher efficacy do not differ significantly according to “the number of teachers at school”. However, as the number of teachers in the school increases, the positive climate decreases. In addition, it has been determined that there are significant relationships between school climate, school effectiveness and collective teacher efficacy. Collective teacher efficacy plays a mediator role in the impact of school climate on school effectiveness. According to the conditional mediator effect model analysis, the indirect effect of school climate on school effectiveness through collective teacher efficacy varies according to the number of teachers at school. In line with the results obtained from the study, suggestions were made to other academic studies and education stakeholders on the subject.

Key Words : School effectiveness, school climate, collective teacher efficacy, mediator effect, conditional mediator effect
Page Number : 131
Supervisor : Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ

İÇİNDEKİLER

ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Önemi.....	6
Sayıtlar.....	7
Sınırlılıklar.....	8
BÖLÜM II.....	9
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
Kuramsal Çerçeve.....	9
Sosyal Bilişsel Kuram	9
Örgüt İklimi.....	11
Örgüt İklimi Tanımı ve Tarihsel Gelişimi	11
Örgüt İkliminin Farklı Yaklaşımlar Açısından Değerlendirilmesi.....	12
Örgüt İkliminin Boyutları	13
Okul İklimi.....	14
Okul İkliminin Unsurları.....	15

<i>Okul İklimi Tipleri.....</i>	<i>17</i>
<i>Olumlu Okul İkliminin Özellikleri</i>	<i>18</i>
<i>Okul İkliminin Önemi.....</i>	<i>19</i>
Kolektif Öğretmen Yeterlik İnancı.....	21
<i>Kolektif Yeterlik İnancı.....</i>	<i>21</i>
<i>Kolektif Öğretmen Yeterlik İnancı ve Önemi.....</i>	<i>23</i>
<i>Kolektif Yeterlik Bilgisinin Kaynakları</i>	<i>24</i>
<i>Uzmanlık Deneyimi</i>	<i>25</i>
<i>Dolaylı Deneyim</i>	<i>25</i>
<i>Sosyal (Sözel) İkna</i>	<i>26</i>
<i>Duygusal Durumlar</i>	<i>27</i>
<i>Kolektif Öğretmen Yeterliği Modeli.....</i>	<i>28</i>
Okul Etkililiği	29
<i>Etkili Okul Kavramı</i>	<i>30</i>
<i>Okullarda Etkililik Çalışmalarının Ortaya Çıkışı.....</i>	<i>30</i>
<i>Etkili Okulun Özellikleri</i>	<i>32</i>
<i>Etkili Okulun Boyutları.....</i>	<i>33</i>
<i>Okul Yöneticisinin Liderliği</i>	<i>34</i>
<i>Etkili Okulda Öğretmen.....</i>	<i>35</i>
<i>Etkili Okulda Program-Öğrenme Süreci ve Öğrenci</i>	<i>36</i>
<i>Etkili Okulun Kültürü ve İklimi</i>	<i>37</i>
<i>Okulun Çevresi ve Aileyle İlişkileri</i>	<i>38</i>
İlgili Araştırmalar	40
Okul İklimi İle İlgili Araştırmalar	40
Kolektif Öğretmen Yeterlik İnancı İle İlgili Çalışmalar	45
Okul Etkililiği İle İlgili Araştırmalar	49
BÖLÜM III	55

YÖNTEM.....	55
Araştırmanın Modeli	55
Evren ve Örneklem	57
Veri Toplama Araçları	59
Okul İklimi Ölçeği.....	59
Okul Etkililiği Ölçeği	64
Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği.....	68
Verilerin Analizi.....	72
Aracılık ve Durumsal Aracılık Etkisi.....	77
BÖLÜM IV	80
BULGULAR VE YORUM	80
Öğretmenlerin Okul İklimi, Okul Etkililiği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular	80
Okul İklimi, Okul Etkililiği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	81
Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Okul İklimi, Okul Etkililiği ve Kolektif Öğretmen Yeterliğine Yönelik Bulgular	82
Okul İklimi ile Okul Etkililiği arasındaki ilişkide Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Aracılık Rolüne Yönelik Bulgular	84
Okul İklimi ile Okul Etkililiği arasındaki ilişkide Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Durumsal Aracılık Rolüne Yönelik Bulgular.....	87
BÖLÜM V	90
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	90
Ortaokullardaki Okul İklimi, Okul Etkililiği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	91
Ortaokullardaki Okul İklimi, Okul Etkililiği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar ve Tartışma.....	93

Ortaokullardaki Okul İklimi, Okul Etkililiği ve Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Değişimine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma	95
Ortaokullardaki Okul İklimi ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Aracılık Rolüne Yönelik Sonuç ve Tartışma	96
Okul İkliminin, Kolektif Öğretmen Yeterliği Vasıtasıyla Okul Etkililiği Üzerinde Oluşturduğu Dolaylı Etkide, Okuldaki Öğretmen Sayısının Düzenleyicilik Rolüne İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	98
Öneriler	99
Araştırmaya Dönük Öneriler	99
Uygulamaya Dönük Öneriler	100
KAYNAKLAR.....	103
EKLER.....	125
EK 1. Okul İklimi Ölçeği.....	126
EK 2. Okul Etkililiği Ölçeği	127
EK 3. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği.....	128
EK 4. Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Uygulama İzin Yazısı	129
Ek 5. Ölçek İzin Yazışmaları	130

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Gruplandırılmış Örgüt İklimi Boyutları</i>	14
Tablo 2. <i>Okul İklimi Tipleri</i>	17
Tablo 3. <i>Ankara Merkez İlçe Ortaokulları ve Öğretmen Sayıları</i>	57
Tablo 4. <i>Örneklemedeki Öğretmen Sayısı ve Görev Yaptıkları Okulların Büyüklüğü</i>	58
Tablo 5. <i>Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları</i>	61
Tablo 6. <i>Okul İklimi Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları</i>	62
Tablo 7. <i>Okul Etkililiği Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları</i>	65
Tablo 8. <i>Okul Etkililiği Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları</i>	66
Tablo 9. <i>Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları</i>	69
Tablo 10. <i>Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları</i>	70
Tablo 11. <i>Sürekli Değişkenlere İlişkin Tek Değişkenli Normallik Durumu</i>	73
Tablo 12. <i>Model Uyum İndeksleri</i>	75
Tablo 13. <i>Okul İklimi, Okul Etkililiği ve Kolektif Öğretmen Yeterliğine İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	80
Tablo 14. <i>Değişkenler Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları</i>	82
Tablo 15. <i>Değişkenlerin Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri</i>	82
Tablo 16. <i>Değişkenlerin Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre ANOVA Sonuçları</i>	83
Tablo 17. <i>Aracılı Yapısal Model Sonuçları</i>	86
Tablo 18. <i>Durumsal Aracılık Etkisine İlişkin Bulgular</i>	88

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Sosyal bilişsel kuramın temel değişkenleri.	10
<i>Şekil 2.</i> Okul ikliminin dört temel unsuru ve alt unsurları	15
<i>Şekil 3.</i> Kolektif öğretmen yeterliğinin kaynakları, bileşenleri, çıktıları ve etkileri.	28
<i>Şekil 4.</i> Aracı etki hipotez modeli	56
<i>Şekil 5.</i> Durumsal aracı etki hipotez modeli	56
<i>Şekil 6.</i> Okul iklimi ölçeğine ilişkin DFA sonucu: Yol diyagramı	63
<i>Şekil 7.</i> Okul etkililiği ölçeğine ilişkin DFA sonucu: Yol diyagramı	67
<i>Şekil 8.</i> Kolektif öğretmen yeterliği ölçeğine ilişkin DFA sonucu: Yol diyagramı.	71
<i>Şekil 9.</i> Çok değişkenlik normallik/doğrusallık saçılma diyagramı matrisi.	74
<i>Şekil 10.</i> X'in Y üzerindeki toplam etkisi.	78
<i>Şekil 11.</i> X'in Y üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisi (Aracı Model).	78
<i>Şekil 12.</i> Durumsal aracı etki modeli.	79
<i>Şekil 13.</i> Okul ikliminin okul etkililiği üzerindeki etkisine yönelik standartlaştırılmış yol katsayısı.....	84
<i>Şekil 14.</i> Aracılı yapısal modele ilişkin standartlaştırılmış yol katsayıları.	85

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları ve sınırlılıkları yer almaktadır.

Problem Durumu

Etkili okul ve okulun etkililiği gibi konular üzerine yapılan çalışmalar 1960'lı yıllarda gelişmiş ülkelerde başlamıştır. Öğrenci üzerinde “aile ve okul dışı çevrenin okuldan daha etkili olduğunu” belirten bir eğilime karşılık, öğrenci üzerinde okulun önemini ve etkisini savunan ikinci bir eğilim, etkili okul çalışmalarını ortaya çıkarmıştır (Şişman, 2013, s. 37). Bu süreçte özellikle bazı okulların, diğerlerine göre daha başarılı olması, etkili okula yönelik birtakım özelliklerin belirlenmesini gerekli kılmıştır (Helvacı & Aydoğan, 2011). Akbal (2008) etkili okulu; öğrencilerin bireysel, akademik ve sosyal gelişimlerini sağlayan, belli amaçlar doğrultusunda etkili bir öğretim gerçekleştiren, eğitim ve öğretim sürecinde aile ve toplumun katılımını sağlayan bir okul olarak tanımlamıştır. Sergiovanni (1995) ise etkili okullarda öğrenci merkezli davranışların sergilendiğini, öğretmenler arasında mesleki etkileşimin bulunduğunu ve olumlu bir okul ikliminin oluşturulduğunu belirtmiştir. Bu özellikler incelendiğinde okulların etkililiği sadece öğrenci başarısına dayandırılmamakta; okulun amaçları, okulun toplumla ve aileyle ilişkisi, öğretmenler arası etkileşim ve okulun

iklimi gibi unsurlar da ön plana çıkarılmaktadır. Benzer şekilde Şekerci (2007), birer sosyal örgüt olan okulların etkili olmasının büyük ölçüde; okul yönetimi ve okul çalışanları arasındaki etkileşime, okuldaki yönetim yapısına ve okul içindeki ilişkilerin niteliğine bağlı olduğunu belirtmiştir. Nitekim Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel kuramına göre, grup yapısı içinde çalışan insanlar, sosyal olarak yalıtılmış ve çevresindekilerin etkilerinden tamamen soyutlanmış olarak ele alınamaz. Bandura'ya (1986) göre kişinin davranışı; “çevre”, “insan” ve “davranış” faktörlerine bağlı olarak değişim göstermektedir. İnsanın psiko-sosyal işleyişini açıklayan bu durum karşılıklı nedensellik kavramı olarak ele alınmaktadır. Karşılıklı nedenselliğin gereği olarak örgüt ortamında kişisel faktörler ve örgütsel faktörler birbirlerini çift yönlü etkileyerek işlemektedir. Ayrıca bu kurama göre belirli bir sistem tarafından sağlanan kaynaklar, engeller ve fırsatlar bireylerin ne kadar etkili olabileceğini de ortaya koymaktadır (s. 469). Bu bağlamda okulların birer sosyal sistem olması dikkate alındığında, okulu oluşturan unsurlardan okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve aile arasındaki etkileşim, okulun etkililiğinin sağlanmasında önemli rol oynamaktadırlar. Bu durum, okuldaki bireylerin davranışlarını ve birbiriyle etkileşimini şekillendiren “okul iklimi” kavramını ön plana çıkarmaktadır (Balcı, 1993). Nitekim okul iklimi; okulun çevreyle ilişkisi, çalışanlar arasındaki ilişkiler, okula bağlılık, öğrenci başarısı, okulun amaçlara ulaşma derecesi üzerinde önemli ölçüde etkilidir (Topçu, 1998). Aynı zamanda etkili okul açıklamalarında ele alınan iç süreçler yaklaşımına göre, bir okul sağlıklı bir örgütsel iklime sahip olduğunda etkili olabilmektedir (Arar & Nasra, 2018). Taymaz (2009) okulun etkililiğinin ve verimliliğinin artırılmasının, sağlıklı bir örgütsel iklim oluşturulmasına bağlı olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde bazı çalışmalarda da okul ikliminin, okul etkililiğini yordayan önemli bir unsur olduğu belirlenmiştir (Korkmaz & Ada, 2019; Şenel & Buluç, 2016; Želvys, Zabardast, Nemati, Adak, & Shariati, 2019).

İklim kavramı; örgütün kimliğini oluşturan, iş görenlerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan örgüte özgü özellikler olarak tanımlanmaktadır (Çelik, 1997). Okul iklimi ise; bir okulu diğerlerinden ayıran iç özelliklerin hepsini ifade eder ve okulun

kişiliği olarak görülür. Okuldan okula farklılaşan okul iklimi, okula özgü bir kişilik kazandırmanın yanı sıra bireylerin davranışlarını da etkilemektedir. (Dönmez & Korkmaz, 2011). Bu doğrultuda yapılan birçok araştırmada; olumlu okul ikliminin öğrenci davranışlarını etkileyerek öğrencilerin zorbalık eğilimlerini (Arıman, 2007) ve okul terki oranlarını (Lee, Cornell, Gregory, & Fan, 2011; Wu, Pink, Crain, & Moles, 1982) azalttığı, öğrenci başarısını artırdığı (Back, Polk, Keys, & McMahon, 2016; Bergren, 2014; Hoy, & Hannum, 1997; Konold, Cornell, Jia, & Malone, 2018; Wang & Degol 2016; Wang & Holcombe, 2010) ortaya konmuştur. Okul ikliminin öğretmen davranışları üzerindeki etkisi incelendiğinde ise olumlu okul ikliminin öğretmenlerin motivasyonunu (Conley, 2006) ve yeterliklerini artırdığı belirlenmiştir (Chong & Ong 2016; Chong, Klassen, Huan, Wong, & Kates, 2010; Gündoğan & Koçak, 2017). Bu doğrultuda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki sosyal bilişsel kuram çerçevesinde değerlendirildiğinde, okul ikliminin bireylerin davranış ve performanslarını etkileyerek okul etkililiğinde rol oynadığı öngörülmektedir. Özellikle okulun en stratejik parçalarından biri olan öğretmenler (Bursalıoğlu, 2005), görevlerini sınıflarda genellikle yalnız olarak gerçekleştirse de öğretmenlerin davranışları okul bağlamından ve ikliminden önemli ölçüde etkilenmektedir. Bununla beraber öğretmenlerin sergiledikleri davranışlar ve performans, öğrencilerin akademik başarısında ve okulların etkililiğinde belirleyici unsur olarak rol oynamaktadır (Korkmaz, Baimukhanbetov, Abdillayev, Aknazarov, & Nyshanova, 2014). Bu bağlamda öğretmen davranışlarının okul ikliminden etkilenerek, okullardaki etkililiği önemli ölçüde şekillendirebileceği anlaşılmaktadır.

Okullarda örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin birbiriyle etkileşimde bulunması ve işbirliği içerisinde gayret göstermesi önem taşımaktadır. Bu durum okullardaki öğretmenlerin kolektif yeterlik inancını ön plana çıkarmaktadır. Görece yeni bir kavram olan kolektif yeterlik inancı, bir okuldaki öğretmenlerin bir bütün olarak öğrenciler üzerinde olumlu etki sağlamak için gerekli eylem aşamalarını organize edebilme ve yönetebilme yargılarını ifade etmektedir (Goddard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2004, s. 4).

Kolektif öğretmen yeterliği okullar arasındaki performans farklılıklarının açıklanmasında önemli bir yordayıcı olarak görülmektedir (Teshannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998).

Sosyal bilişsel kurama göre, bir okuldaki öğretmenler, öğrencileri eğitmedeki birleşik yeteneklerine inandıkları zaman, eğitim-öğretim sürecinde daha fazla gayret göstermektedir (Goddard, 2002, s. 169). Aynı zamanda öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının güçlü olması, okulların akademik olarak daha iyi performans sergilemesine yardımcı olmaktadır (Bandura, 1993). Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy (2000), kolektif yeterliği yüksek olan okulların, meydan okuyucu hedeflere karşı daha mücadeleci olacağını ve öğrencilerin performans ve başarılarının artması için daha fazla gayret göstereceğini varsaymaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin aynı amaç doğrultusunda birlikte ve uyumlu çalışmasını sağlayan kolektif öğretmen yeterliğinin, okulun iklim yapısından etkileneceği ve okul etkililiğini etkileyeceği öngörülmektedir.

Literatür taraması sonucunda okul iklimi, okul etkililiği ve kolektif öğretmen yeterliği değişkenleri arasındaki ilişkileri ayrı ayrı ele alarak inceleyen çalışmalara ulaşılmıştır. Okul iklimi ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda önemli bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir (Chong & Ong 2016; Chong vd. 2010). Bunun yanı sıra Uğurlu, Beycioğlu ve Abdurrezzak (2018) tarafından yapılan çalışmada kolektif öğretmen yeterliği yüksek öğretmenlerin, okul etkililiğini artırdığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde pek çok çalışmada kolektif öğretmen yeterliğinin, okulun eğitim seviyesini ve öğrenci başarısını artırdığı belirlenmiştir (Çoğaltay & Karadağ, 2017; Goddard, 1998; Ross, Hogaboam-Gray, & Gray, 2003; Moolenaar, Sleegers, & Daly, 2012; Schwabsky, Erdogan, & Tschannen-Moran, 2019). Okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki ise oldukça az sayıda çalışmada ele alınmakla beraber, bu çalışmalarda önemli ve güçlü bir ilişkinin varlığı ortaya konmuştur (Korkmaz & Ada, 2019; Özgenel, 2020; Şenel & Buluç, 2016; Taymaz, 2009; Želvys vd., 2019). Literatür kapsamında okul iklimi, okul etkililiği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkileri ayrı ayrı inceleyen çalışmalar

bulunmasına rağmen, bu değişkenler arasındaki ilişkileri yapısal bir model çerçevesinde bütüncül olarak inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki okul etkililiğine ilişkin böyle bir kuramsal yapının ortaya konması, okullardaki etkililiği artırmak için izlenecek adımların belirlenmesine kolaylık sağlayacaktır. Özellikle farklı branşlardan birçok öğretmenin birlikte görev yaptığı ortaokullarda okul etkililiğinin artırılması için, okul iklimi ve kolektif öğretmen yeterliği bağlamında yapısal bir incelemenin yapılması gerekli ve önemli görülmektedir. Çünkü ortaokullarda beklenen performans elde edilmesi, farklı branşlardan öğretmenlerin etkileşimde bulunarak uyumlu şekilde çalışmasını gerektirmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin bir bütün olarak kolektif davranışlar sergilemesinde, okul ikliminin de etkili olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle çalışma kapsamında ortaokullar ele alınarak, okul ikliminin okul etkililiği üzerindeki etkisinin belirlenmesi ve bu ilişkide öğretmenlerin kolektif yeterliğinin aracılık rolünün incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın bir diğer amacı ise okul ikliminin okul etkililiği üzerindeki dolaylı etkisinin belirlenmesinin yanı sıra bu dolaylı etkinin hangi durumlarda geçerli olduğunun ve/veya etkisinin hangi durumlarda artıp azaldığının incelenmesidir. Böylelikle test edilen aracı modelin daha iyi anlaşılması ve yorumlanması hedeflenmiştir. Banduranın sosyal bilişsel kuramına göre, kişisel faktörler ve örgütsel faktörler birbirinden etkilenebilmektedir. Bu doğrultuda okul büyüklüğü (okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı), okul içerisindeki formal ve informal ilişkileri etkileyerek okul iklimi üzerinde etkide bulunabilmektedir (Cotton, 1996; Çağlayan, 2013). Bu nedenle okul ikliminin, kolektif öğretmen yeterliği aracılığıyla okul etkililiği üzerindeki dolaylı etkisinde, okuldaki öğretmen sayısının etkili olabileceği düşünülmektedir. Farklı bir anlatımla bu çalışmanın amacı okul ikliminin kolektif öğretmen yeterliği aracılığıyla okul etkililiği üzerindeki dolaylı etkisinin incelenmesi ve bu etkinin okuldaki öğretmen sayısına göre nasıl değiştiğinin ortaya konmasıdır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin algılarına göre ortaokullarda okul iklimi, okul etkililiği ve kolektif öğretmen yeterliği ne düzeydedir?
2. Ortaokullarda okul iklimi, okul etkililiği ve kolektif öğretmen yeterliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Ortaokullarda okul iklimi, okul etkililiği ve kolektif öğretmen yeterliği, okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Ortaokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin aracılık rolü var mıdır?
5. Ortaokullarda okul ikliminin, kolektif öğretmen yeterliği vasıtasıyla okul etkililiği üzerinde oluşturduğu dolaylı etkide, okuldaki öğretmen sayısının düzenleyici etkisi var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Eğitimde kalitenin artırılması için, eğitim sisteminin önemli bir parçası olan okulların etkililiğinin artırılması gerekmektedir. Okulların birer sosyal sistem olması dikkate alındığında okulu oluşturan bireyler arasındaki etkileşim, okul etkililiğinin artırılmasında önemli rol oynamaktadır. Nitekim bir örgütte kişisel faktörler ile örgütsel faktörler birbirini karşılıklı olarak etkilemektedir (Bandura, 1993). Bu doğrultuda okuldaki etkileşime dayalı olarak şekillenen ve okulların etkililiğinde önemli rol oynayan iki kavram ön plana çıkmaktadır: okul iklimi ve kolektif öğretmen yeterliği. Bu iki kavram özellikle okulun en stratejik parçalarından biri olan öğretmenlerin (Bursalıoğlu, 2005) davranış ve performanslarına etkide bulunarak okulların performansını da önemli ölçüde şekillendirebilmektedir. Bu nedenle sosyal bir sistem olan okullardaki etkililiğin, okul iklimi ve kolektif öğretmen yeterliği bağlamında incelenmesi önem taşımaktadır. Ancak literatür kapsamında okul etkililiği üzerine yapılan çalışmalar genellikle betimsel araştırma olup okulların etkililik düzeyini ortaya koymayı amaçlamıştır (Balcı, 1993; Oral, 2005; Şişman, 1996). Araştırmaların bir kısmında ise okul etkililiği ile bazı bireysel ve örgütsel

değişkenler arasındaki ilişki ele alınmıştır (Korkmaz, 2011; Mayeske vd., 1972; Yıldırım, Akan, & Yalçın, 2016; Želvys vd., 2019). Ancak sosyal bilişsel kuram çerçevesinde okul iklimi, kolektif öğretmen yeterliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkileri bir bütün olarak inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki okul etkililiğine yönelik kuramsal işleyişin ortaya konması için, okul etkililiği ile ilişkili unsurların belirlenmesinin yanı sıra bu unsurlar arasındaki karmaşık ilişkilerin yapısal bir modelle formüle edilmesi önem taşımaktadır. Bu doğrultuda çalışma kapsamında okul iklimi, kolektif öğretmen yeterliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkiler yapısal bir model çerçevesinde incelenerek okul etkililiğini sağlamadaki kuramsal işleyişe açıklık getirilmesi planlanmaktadır. Aynı zamanda çalışma kapsamında test edilen bu aracı modelin, okuldaki öğretmen sayısına bağlı olarak değişkenlik gösterip göstermediği incelenmiştir. Böylelikle farklı büyüklükteki okullarda etkililiğin artırılması için, bu modelin ne düzeyde etkili olabileceği ortaya konmak istenmektedir. Bu yönüyle çalışmadan elde edilen bulguların, etkili okul çalışmaları için oldukça açıklayıcı ve yön verici olacağı düşünülmektedir. Literatür kapsamında -özellikle yurtiçinde yapılan çalışmalarda- birtakım aracı etki modelleri ortaya konmuş olmasına rağmen bu modellerin durumsal değişimini inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Bu bağlamda yapılan bu çalışma hem kullanılan metodoloji yönüyle hem de okulların etkililiğine ilişkin test edilen yapısal model yönüyle diğer çalışmalardan ayrılarak özgün bir çizgi oluşturmaktadır.

Sayıtlar

Bu araştırma, öğretmenlerin görüşlerine başvurularak okul iklimi ve okul etkililiği ve kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin bir çıkarımda bulunulabileceği varsayımına dayanmaktadır. Başka bir ifadeyle bu çalışma, araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarının hem okul iklimi ile etkililiğini hem de kolektif yeterlik inançlarını doğru bir şekilde betimleyebileceğini varsaymaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Ankara ili merkez ilçelerindeki ortaokullar ve bu okullarda görevli öğretmenler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Okul iklimi: Okuldaki bireyler ile okulun sosyal ve fiziksel çevresi arasındaki etkileşim sonucunda oluşan, okulu diğer okullardan ayıran ve okuldaki bireyler tarafından psikolojik olarak algılanıp hissedilen özellikler bütünüdür (Topçu, 1998).

Etkili okul: Öğrencilerin bireysel, akademik ve sosyal gelişimlerini sağlayan, belli amaçlar doğrultusunda etkili bir öğretim gerçekleştiren, eğitim ve öğretim sürecinde ailenin ve toplumun katılımını sağlayan okuldur (Akbal, 2008).

Kolektif öğretmen yeterliği: Bir okuldaki öğretmenlerin öğrenci başarısı için gerekli olan öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesindeki ortak becerilerine olan inançlarıdır (Adams & Forsyth, 2006, s. 44).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

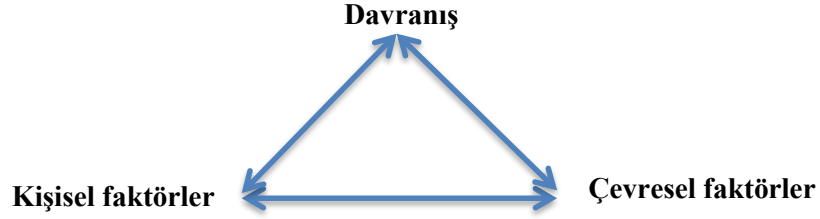
Bu bölümde ilk olarak kuramsal çerçeve açıklanmış, ardından da araştırma konusuyla ilgili bazı çalışmalara yer verilmiştir.

Kuramsal Çerçeve

Bu kısımda sosyal bilişsel kuram, okul iklimi, kolektif öğretmen yeterliği ve okul etkililiği kavramları açıklanmıştır.

Sosyal Bilişsel Kuram

Sosyal bilişsel kuram, bireyler tarafından sergilenen davranışların açıklanmasında ve anlaşılmasında önemli bir yapı sunmaktadır (Bandura, 1997). İnsanın psiko-sosyal işleyişini ele alan bu kuramda insan davranışları, karşılıklı nedensellik yapısı çerçevesinde açıklamaktadır. Farklı bir anlatımla insan davranışı; “çevre”, “kişisel faktörler” ve “davranış” değişkenlerine bağlı olarak şekillenmekte ve bu değişkenler birbirini karşılıklı olarak etkilemektedir (Şekil 1).



Şekil 1. Sosyal bilişsel kuramın temel değişkenleri.

Şekil 1’de verilen karşılıklı nedensellik modelinde çevre, kişisel faktörler ve davranış sürekli olarak birbirinden etkilenmektedir. Ayrıca modeldeki değişkenler arasında çift yönlü etkinin bulunması, insan davranışlarının hem ürün hem de çevrelerinin üreticileri olduğunu ortaya koymaktadır (Wood & Bandura, 1989, s. 362). Bunun yanı sıra çevresel faktörler, sadece kişi veya davranışın bir çıktısı olmadığı gibi, insan davranışı da sadece kişi veya çevrenin sonucu olarak değerlendirilmemelidir. Buradaki karşılıklı nedensellik bireyin çevresiyle yaptığı etkileşim ya da çevresinden edindiği gözlemsel öğrenmelerle oluşur. Gözlemsel öğrenme bir kişinin, başka birinin davranışlarını model edinerek gözlemlemesi ve çevreden konuya ilişkin pekiştirmeler alması ile oluşmaktadır (Atkinson, Atkinson, Smith, & Nolen-Hoeksema, 2006, s. 468). İnsanlar kendi deneyimleriyle öğrenebildiği gibi, çevresindeki insanların deneyimlerini gözlemleyerek de öğrenebilmekte ve davranış geliştirebilmektedir.

Karşılıklı nedensellik kavramı örgüt boyutunda ele alındığında, kişisel faktörler ve örgütsel faktörler birbirlerine çift yönlü etkide bulunmaktadır. Bu nedenle hem bireysel hem de örgütsel performansın artırılmasında, karşılıklı nedensellik kavramının anlaşılması önem taşımaktadır. Nitekim Wood ve Bandura (1989: 380) karşılıklı nedensellik kavramının, iş görenin hem kendini daha mutlu hissetmesi hem de görevini başarıyla gerçekleştirmesinde etkili olduğunu belirtmektedir. Bu yönüyle sosyal bilişsel kuram, özellikle örgüt ortamında insanın nasıl davrandığının anlaşılmasına ve açıklanmasına yardım edebilir. Birer eğitim örgütü olan okullar dikkate alındığında ise okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrenci davranışları birbirinden karşılıklı olarak etkilenmektedir. Bu doğrultuda okul paydaşları arasındaki ilişkilerin olumlu olması ve paydaşların birbirine iyi bir model oluşturması,

okuldaki davranışları ve sergilenen performansı etkileyecektir. Oluşan bu performans da yine okuldaki davranışlara ve bireyler arasındaki ilişkiye etkide bulunacaktır.

Örgüt İklimi

Bu kısımda öncelikle örgüt ikliminin tanımına ve tarihsel gelişimine yer verilmiş, örgüt ikliminin farklı yaklaşımlar açısından değerlendirilmesi ve örgüt ikliminin boyutları ele alınmıştır. Ardından birer eğitim örgütü olan okullar için okul iklimi, okul ikliminin unsurları ve okul iklimi tipleri belirtilmiştir. Ayrıca olumlu okul ikliminin özelliklerine yer verilerek okul ikliminin önemi üzerinde durulmuştur.

Örgüt İklimi Tanımı ve Tarihsel Gelişimi

Örgüt iklimi, bir örgütte bireylerin davranışlarını etkileyen ve onlardan etkilenen, belirli özellikleri bakımından o örgütü diğerlerinden ayıran ve betimleyen, iş görenlerce hissedilip algılanabilen psikolojik bir terimdir (Gürkan, 2006, s. 59; Tagiuri, 1968). Bursalıoğlu (2005) örgüt iklimini örgütün 4 boyutundan biri (amaç, yapı, süreç ve iklim) olarak değerlendirmiş ve örgüt ikliminin kişiler ve gruplar arası ilişkilerin çıktısı olduğunu ifade etmiştir. Bazı araştırmacılar ise örgüt iklimini metafor kullanarak tanımlamış ve örgüt iklimini örgütün kişiliği olarak değerlendirmişlerdir (Gilmer, 1961). Bu bağlamda örgüte kazandırılmış kişilik olarak ifade edilen örgüt iklimi; iş görenlerin özelliklerinden, örgütün yapısından ve örgütün içinde bulunduğu çevreden etkilenen soyut bir kavram olmasının yanı sıra, iş görenlerin davranışlarını etkilemesi ve doğurduğu sonuçların ölçülebilir olması yönüyle de somut özellikler taşımaktadır. (Kayar, 2015)

Örgüt iklimine yönelik alan yazın incelendiğinde çalışmaların 1930'lu yıllara dayandığı görülmektedir. İklim terimine yönelik ilk açıklamaların, Kurt Lewin tarafından gerçekleştirilen ve insan davranışları ile çevresel uyaranlar arasındaki ilişkiyi inceleyen

Çalışmalarda yer aldığı belirlenmiştir (Zeybek, 2010). Sosyal bilimciler tarafından yapılan örgüt iklimi çalışmaları ise 1950'li yılların sonlarına doğru başlamıştır. Bu çalışmalarda örgüt iklimi ilk olarak, örgütsel yaşamın kalitesini ifade etmek amacıyla kullanılmıştır (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991). 1960'lı yıllarda ise oldukça ilgi gören bir araştırma konusu haline gelen örgüt iklimi; Litwin ve Stringer (1968), Forehand (1968), Taguiri ve Litwin (1968) başta olmak üzere birçok araştırmacı tarafından incelenmiş ve kavramsallaştırılmıştır.

Örgüt İkliminin Farklı Yaklaşımlar Açısından Değerlendirilmesi

Örgüt iklimi örgütün kurucularından ziyade, örgüt içinde yer alan bireylerin algısal ve sosyal etkileşiminden meydana gelmektedir. Moran ve Volkwein (1992) örgüt iklimi oluşumuna ilişkin dört temel yaklaşım ortaya koymuştur: yapısalcı yaklaşım, algısal yaklaşım, etkileşimci yaklaşım, kültürel yaklaşım.

Yapısalcı Yaklaşım: Örgüt iklimi, örgütün kendine özgü yapısal özelliklerinin örgüt içindeki bireylere yansımaları ve algılanması sonucunda oluşmaktadır. Bir örgütün büyüklüğü, hiyerarşik yapısı, politikası gibi yapısal özelliklerinin kişilere yansımaları aynı olduğu için iş görenlerin algıları da birbirlerine benzerlik göstermektedir. Bu doğrultuda örgüt iklimi, örgüte ait yapısal özelliklerin objektif bir belirtisi olarak ifade edilebilir.

Algısal Yaklaşım: Algısal yaklaşım örgüt ikliminin oluşumunda, yapısalcı yaklaşımın savunduğu şekilde örgütün ortak yapısal özelliklerinin iş görenlere yansımalarını kabul etmekle beraber, yansıyan bu örgütsel özelliklerin bireysel algılara göre değerlendirildiğinin altını çizmektedir. Farklı bir anlatımla iklimin oluşumu bireyin kendi içinde gerçekleşmektedir. Yani örgüt iklimi, örgütsel özelliklerin bireyler tarafından psikolojik olarak tanımlanması ve yorumlanmasıdır.

Etkileşimci Yaklaşım: Örgüte ait yapısal özellikler farklı kişilere yansımalarına rağmen, bu kişilerin etkileşimi sonucunda ortak bir algı haline gelmektedir. Farklı bir ifadeyle aynı

örgütsel özelliklere maruz kalan bireyler etkileşimde bulunduğu ortak bir anlaşma ortaya koymakta ve bu durum örgüt ikliminin kaynağını oluşturmaktadır.

Kültürel yaklaşım: Örgütteki bireylerin etkileşime geçerek belirli kuralları, değerleri, normları paylaşımları sonucunda örgüt ikliminin oluştuğunu öne sürmektedir. Farklı bir ifadeyle örgüt iklimi, örgüt kültürüne ilişkin unsurların örgütteki bireylerce paylaşılmasının, örgüte özgü bir kişilik kazandırdığını ifade etmektedir (Kızıl, 2011).

Örgüt ikliminin oluşumuna ilişkin yaklaşımlar ayrı ayrı incelendiğinde hiçbirinin tek başına örgüt iklimini açıklayamadığı görülmektedir. Ancak bu yaklaşımların her biri örgüt iklimine ilişkin farklı bileşenler ortaya koymakta ve bu bileşenler bütüncül değerlendirildiğinde örgüt ikliminin farklı boyutlara sahip olduğu anlaşılmaktadır (Kayar, 2015).

Örgüt İkliminin Boyutları

Örgüt iklimi, örgütte bulunan bireylerin algılarıyla nitelendirilmesinin yanı sıra örgüt içerisinde ve çevresinde yer alan birçok faktörden etkilenmektedir (Patterson vd. 2005; Dickson, Resick, & Hanges, 2006). Bu durum birbirinden farklı ve birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkenin örgüt ikliminin boyutlarını oluşturduğunu göstermektedir. Örgütün fiziksel koşulları, çalışma saatleri, eğitim imkânları, örgütteki iletişim düzeyi, çatışma derecesi, örgütsel güven, yönetimin niteliği ve amaçları, kültür yönetimi, iş görenlerin algısı gibi durumlar örgüt ikliminin boyutlarına örnek verilebilir. Bu doğrultuda tüm bu farklı boyutların sentezlenmesi sonucunda oluşan gruplandırılmış örgüt iklimi boyutları; bireysel özellikler, örgütsel özellikler ve çevresel özellikler olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır (Ertekin, 1978, s. 27). Gruplandırılmış örgüt iklimi boyutlarına ilişkin değişkenler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Gruplandırılmış Örgüt İklimi Boyutları

Bireysel Özellikler	Örgütsel Özellikler	Çevresel Özellikler
Arkadaşlık ilişkileri	Örgütün amacı	Sınırlayıcı ve güdüleyici çevre
Doyum	Örgütün yapısı	Yönetsel destek
Güven duygusu	Örgüt politikası	Çalışma koşulları (sıkıcı, hoşnut edici)
Kişiyne verilen önem ve saygınlık	Örgütün büyüklüğü	Uyum
Yükselme ve ilerleme olanakları	Örgütsel çatışma	Baskı
Tehlikeyi göze alabilme	Ödül düzeni ve ücret	
Engellenme	Örgütle bağdaşmazlık	
Öteki örgüt üyelerine karşı beslenen duyarlılık	Çok sıkı gözetim ve denetim	
	Karar verme	
	Önderlik	
	Örgütsel açıklık	
	Sorumluluk	
	Örgütün gelişme olanakları	

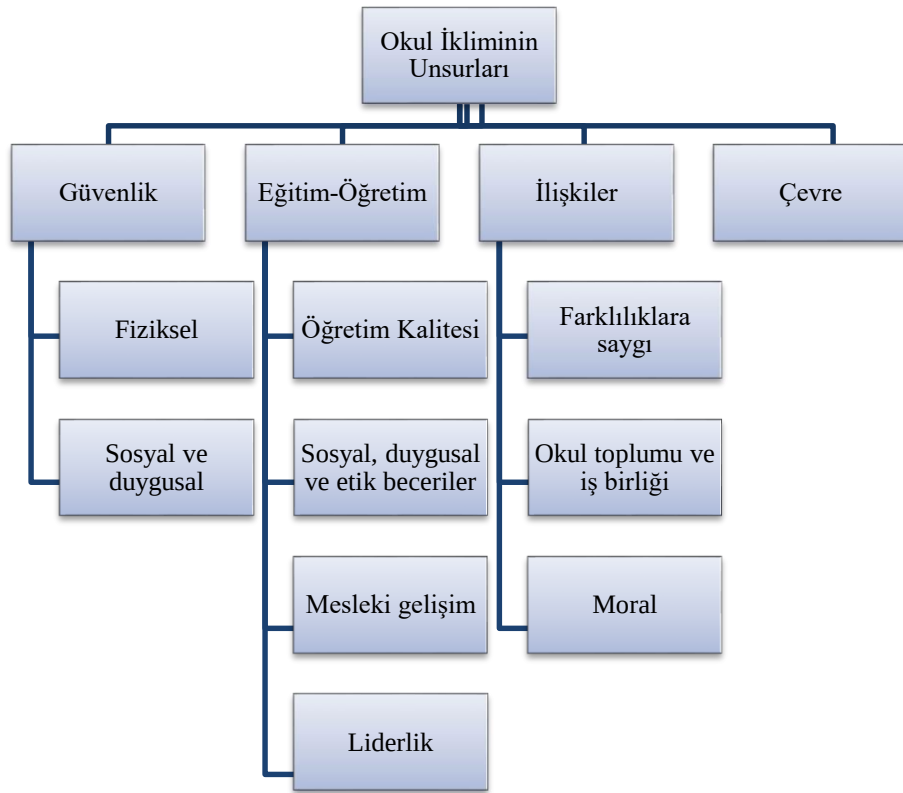
Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Ankara: Doğan.

Okul İklimi

Literatür kapsamında okul iklimine ait birbirinden farklı birçok tanımın yer aldığı söylenebilir (Çalık & Kurt, 2010). Topçu (1998) okul iklimini: okuldaki bireyler ile okulun sosyal ve fiziksel çevresi arasındaki etkileşim sonucunda oluşan, okulu diğer okullardan ayıran ve okuldaki bireyler tarafından psikolojik olarak algılanıp hissedilen özellikler bütünü olarak tanımlamaktadır. Okul iklimi; sınıflarda veya oyun alanlarında bulunurken, koridorlarında yürürken okuldaki bireyler tarafından algılanıp hissedilebilmektedir (Kılınç, 2014). Farklı bir anlatımla iklim, öğretmenlerin ve yöneticilerin kolektif algılarına dayalı çalışma ortamına ilişkin ölçülebilir iç özellikler setidir.

Okul İkliminin Unsurları

Araştırmacılar uzun yıllar boyunca okul iklimini oluşturan temel unsurların tam olarak ne olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. Gilmer ve Forehand (1964) örgüt ikliminin unsurlarını 5 boyutta incelemiştir: örgüt büyüklüğü ve tasarımı, liderlik stilleri, örgütsel amaçlar, iletişim ağı, karar verme süreci (Tagiuri, 1968). Ulusal Okul İklim Merkezi (NSCC) de, olumlu okul iklimi için dört temel boyutun dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Bunlar: ilişkiler, öğretme ve öğrenme, kurumsal çevre ve güvenlik boyutudur. Güvenlik boyutu da; kurallar, normlar, fiziksel güvenlik ve sosyal-duygusal güvenlik olmak üzere dört farklı açıdan ele alınmıştır. Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral (2009) ise okul iklimine ilişkin oldukça kapsamlı bir derleme çalışması gerçekleştirerek, okul iklimini açıklanmasında araştırmacıların büyük çoğunluğu tarafından kabul gören dört temel unsur ileri sürmüşlerdir: güvenlik, eğitim-öğretim, ilişkiler ve çevre. Okul iklimin unsurları ve alt unsurları Şekil 2’de gösterilmiştir (Cohen vd., 2009).



Şekil 2. Okul ikliminin dört temel unsuru ve alt unsurları.

Okul iklimi unsurlarından güvenlik; fiziksel unsurlara güven ile sosyal ve duygusal unsurlara güven olmak üzere iki alt unsurdan oluşmaktadır. Fiziksel unsurlara yönelik güven; açıkça belirlenen kuralları ve ihlalinde tutarlı ve açık yaptırımları, okul çalışanlarının fiziksel olarak kendilerini güvende hissetmesini ve şiddete ilişkin tutumlar gibi durumları açıklamaktadır. Sosyal ve duygusal unsurlara güven ise bireysel farklılıklara ve okul içinde yaşanan çatışmaların çözülmesine ilişkin tutumlara güven olarak algılanabilir.

Eğitim-öğretim unsuru; öğretimin kalitesi, sosyal, duygusal ve etik beceriler, mesleki gelişim ve liderlik alt unsurlarından oluşmaktadır. Öğretimin kalitesi, gerçek yaşamla ilişkilendirilen ve çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması, öğrenci başarısı için yüksek beklentilerin oluşturulması ve öğretim liderliğinin sağlanması gibi anlamlara gelmektedir. Sosyal, duygusal ve etik beceriler için disiplinler arası ilişkilerin kurulması, sosyal-duygusal ve akademik öğrenmeye önem verilmesi örnek gösterilebilir. Mesleki gelişim ise öğrenmeyi ve sürekli gelişmeyi sağlayan standartların sağlanması, mesleki gelişimin sistematik ve devamlı olması, öğretmenlerin bu faaliyetlere yönelik olumlu tutum sergilemeleri gibi anlamlar taşımaktadır. Liderlik alt unsuru için açık bir vizyonun belirlenmesi, yönetsel desteğin sağlanması örnek verilebilir.

İlişkiler unsuru ise farklılıklara saygı, okul toplumu ve işbirliği ile moral alt unsurlarından oluşmaktadır. Farklılıklara saygı alt unsuru gerek okul içerisinde gerek yetişkinlerin ve öğrencilerin kendi arasında gerek de öğrenci-yetişkin arasında olumlu ilişkilerin bulunması, farklılıklara saygı duyulması ve ortak kararların alınması gibi anlamlara gelmektedir. Okul toplumu ve işbirliği ise okulda aile katılımının sağlanması, toplum ile ilişkiler kurulması, öğretmenler ve aileler arasında paylaşılan normların bulunması ve karşılıklı desteğin sağlanması olarak ifade edilmektedir. Moral ise gerek öğrencilerin öğrenme için gerek de personelin kendi işleri konusunda istekli olması ve okulları hakkında iyi tutumlara sahip olmaları şeklinde ifade edilebilir.

Okul ikliminin çevre unsuru için; okulun materyalleri, fiziksel alan yeterliği, temizliği, eğitim programı kapsamındaki ya da dışındaki etkinlikler örnek verilebilir.

Okul İklimi Tipleri

Alan yazında okullara yönelik farklı iklim tipleri yer almaktadır. Halpin ve Croft (1963), okul ikliminin belirlenmesine yönelik 8 boyut tanımlayarak okulların ortalama puanlarına göre 6 iklim tipi belirlemiştir. Bunlar: açık iklim, özerk iklim, kontrollü iklim, samimi iklim, babacan iklim ve kapalı iklimdir. Litwin ve Stringer (1968) ise liderlik özelliklerini temel alarak değişiklik gösteren 3 ayrı iklim tipi tanımlamıştır: otokratik yapılı, demokratik yapılı ve başarı yönelimli iklim. Literatür kapsamında okul iklimi inlemelerinde en çok dikkate alınan okul iklimi tipleri ise Hoy vd. (1991) tarafından geliştirilmiştir. Okul müdürü ve öğretmen davranışlarını temel alarak 4 iklim tipi ortaya koyulmuştur. Bunlar: açık iklim, bağlanma iklimi, çözülme iklimi ve kapalı iklimdir (Tablo 2).

Tablo 2

Okul İklimi Tipleri

		İklim Tipleri				
			Açık	Bağlanma	Çözülme	Kapalı
İklim Boyutları	Müdür Davranışları	Destekleyici	Yüksek	Düşük	Yüksek	Düşük
		Yönlendirici	Düşük	Yüksek	Düşük	Yüksek
		Sınırlayıcı	Düşük	Yüksek	Düşük	Yüksek
	Öğretmen Davranışları	İş Birlikçi	Yüksek	Yüksek	Düşük	Düşük
		Samimi	Yüksek	Yüksek	Düşük	Düşük
		İlgisiz	Düşük	Düşük	Yüksek	Yüksek

Hoy vd. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate* CA: Corwin.

Açık iklim tipinde işbirliğinin hâkim olduğu, olumlu ve destekleyici bir iş ortamı bulunmaktadır. Öğretmenler ile okul müdürü arasında açık ve saygı merkezli güçlü ilişkiler bulunmakta; çalışanlar yüksek düzeyde moral ve mesleki doyuma sahip olmaktadır (Taymaz, 2009). Aynı zamanda öğrencilerin gelişimlerinde ve akademik başarılarının artırılmasında önemli rol oynamaktadır (Cohen vd., 2009).

Bağlanma iklim tipinde okul müdürlerinin yönetimdeki eksikliklerine rağmen öğretmenlerin mesleki performansları yüksek düzeyde bulunmaktadır. Okul müdürü otoriter bir yaklaşım sergilerken, öğretmenler kendi aralarında samimi ve iş birlikçi bir davranışla görevlerini yerine getirmektedir

Çözülme iklim tipinde, bağlanma iklim tipinin tam aksine okul müdürünün yönetim anlayışı ve liderlik stili, güçlü ve destekleyici olmasına rağmen; öğretmenler ilgisiz, ayrılıkçı ve sorumluluk almaktan kaçınan bir tavır sergilemektedir (Hoy vd.,1991).

Kapalı iklim tipinde ise bireyler arasında mesafeli bir ilişki bulunmaktadır. Müdür daha çok çalışanları kontrole dayalı ve otoriter bir yönetim anlayışı gösterirken, öğretmenler de sorumluluktan kaçan, hoşgörüsüz ve işbirliğinde uzak bir yapıya sahiptir. Bu iklim tipinin görüldüğü okullarda hem öğretmenlerin hem de okul yöneticisinin iş doyumu düşük düzeyde bulunmaktadır (Hoy vd.,1991).

Olumlu Okul İkliminin Özellikleri

Okul iklimi okulun çevreyle ilişkisi, çalışanlar arasındaki ilişkiler, okula bağlılık, öğrenci başarısı, okulun amaçlara ulaşma derecesi üzerinde önemli ölçüde etkilidir (Topçu, 1998). NSCC ise olumlu bir okul ikliminin, öğrencilerin gelişimine ve gerekli öğrenmenin gerçekleştirilmesine katkıda bulunduğunu belirtmiştir (Walters, 2015, s. 4). Bu doğrultuda okullarda olumlu bir iklimin oluşturulması önem taşımaktadır. Literatür kapsamında olumlu okul iklimin özelliklerine ilişkin yapılan çalışmalar dikkate alındığında genel olarak bir takım özellikler ön plana çıkmaktadır. Olumlu okul iklimine ilişkin bu özellikler

şu şekilde ifade edilebilir: öğretmenlere değer verilmesi ve önemsenmesi, okulun velilerle ve toplumla ilişkisinin yakın olması, meslektaşlar arasında arkadaşlığın bulunması (Witcher'den aktaran Stevens, & Sanchez, 1999, s. 130). Aynı zamanda olumlu bir okul ikliminde öğrencilerin akademik gelişimi ve öğrenme süreci önemsenir; okulun tüm paydaşları birbirine saygı duyar; öğrenciler ile öğretmenler arasında olumlu ilişkiler vardır; adil ve tutarlı bir disiplin politikası izlenir; okulda aile desteği ve katılımına önem verilir (Özdemir vd., 2010). Tok (2013) ise olumlu bir okul ikliminde okul yöneticilerinin öğretmenlerin sorunlarıyla ilgilendiğini, görüş ve önerilerini dikkate aldığını, öğretmenlerin ortaya koyduğu başarıların takdir edilip sürdürülebilir başarının desteklendiğini belirtmiştir. Farklı bir ifadeyle olumlu bir okul ikliminde bireyler arasındaki ilişkiler daha açık olmakta, öğretmenler daha üretken, yöneticiler ise daha yansıtıcı davranmaktadır (Hoy & Tarter, 1992, s. 79). Tüm bunlarla beraber yapılan çalışmalarda olumlu okul iklimiyle, disiplin sorunlarının azaldığı, okulda çalışan personelin ve öğrencilerin şiddetten uzak olduğu, öğrencilerin derslerdeki devamsızlık durumunun azaldığı ve akademik başarılarının olumlu etkilendiği tespit edilmiştir (Altınkurt, 2008; Çalık vd., 2011; Hoy & Tarter, 1992; Kayiwa vd., 2017, s. 84; MacNeil, Prater, & Busch, 2009). Olumlu bir okul iklimi aynı zamanda meslektaşlar arasındaki bağlılığı, saygı ve güveni artırmakta, iş birliği ve dayanışmayı teşvik etmekte ve öğretmenlerin iş doyumunu yükseltmektedir (Finnan, Schnepel, & Anderson, 2003; Ghaith, 2003; İdi, 2017; MacNeil vd., 2009).

Okul İkliminin Önemi

Okul ikliminin gerek öğrenciler ve öğretmenler üzerinde gerek de okuldaki sosyal ilişki ve öğrenme çevreleri üzerinde önemli etkisi bulunmaktadır. İklimin öğrenciler üzerindeki etkileri incelendiğinde yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu, okulun iklim yapısının öğrencinin duygusal ve akademik başarısını güçlü bir şekilde etkilediğini göstermiştir. Olumlu bir okul iklimi öğrencilerin akademik sosyal ve psikolojik gelişimlerini

desteklemektedir (Haynes, Emmons, & Ben-Avie, 1997). Farklı bir anlatımla olumlu okul iklimi okula uyumu artırıp yabancılaşmayı azaltmaktadır (Anderson, 1982; Hoy, 2003; Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991). Okulda bulunan bireyler kendilerini güvende hissettiklerinde, saygı ve değer gördüklerinde, önemli olduklarını hissettiklerinde öğrenme süreci de olumlu etkilenmektedir Chan (n.d.). Aynı zamanda Hoge, Smit ve Hanson, (1990) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada olumlu okul ikliminin öğrencilerin benlik saygısını artırdığını tespit etmiştir. Bununla beraber olumlu bir iklimin bulunduğu okullarda öğrenci devamsızlığının azaldığı (deJung & Duckworth, 1986; Gottfredson & Gottfredson, 1989; Purkey & Smith, 1983; Reid, 1982) ve okul terki oranlarının ise düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir (Lee, Cornell, Gregory, & Fan, 2011; Wu, Pink, Crain, & Moles, 1982). Psikolojik olarak ele alındığında ise olumlu iklime sahip okullarda bulunan öğrencilerde psikiyatrik sorunların daha az görüldüğü ve madde kullanımının düşük olduğu tespit edilmiştir (Kasen, Johnson, & Cohen, 1990; Larusso, Romer, & Selman, 2008; Shochet vd., 2006). Ayrıca olumlu okul ikliminin bulunduğu okullarda öğrencilerin zorbalık eğilimi azalmaktadır (Arıman, 2007; Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas, 2003; Çalık, Özbay, Özer, Kurt, & Kandemir, 2009; Gottfredson, & Gottfredson, 1985; Khoury-Kassabri, Benbenishy, & Astor, 2005). Welsh (2000) olumlu okul ikliminin önemli özelliklerinden olan; öğrencilere saygı duyulması, öğrenci katılımına fırsat verilmesi ve okul kurallarının açık ve net olması gibi özelliklerin okuldaki zorbalık davranışlarını azalttığını belirtmiştir.

Okul ikliminin öğretmenler üzerindeki etkisi incelendiğinde ise öğretmenlerin performansı, motivasyonu, iş doyumu, verimlilikleri, mesleki memnuniyeti, okul içinde ve okulun dış çevresiyle olan ilişkileri üzerinde önemli etkisinin bulunduğu belirlenmiştir (Arslan, 2004; Gök, 2009; Litwin & Stringer, 1968; Paknadel, 1988; Schulte, Ostroff, & Kinicki, 2006; Xiaofu & Qiwen, 2007). Dipaola ve Tschannen-Moran (2001) tarafından yapılan çalışmada okul iklimi ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki tespit edilmiştir. Bu bağlamda örgüt ikliminin, örgütteki iş görenlerin tutumlarının

belirlenmesinde ve örgütsel davranışın incelenip anlaşılmasında büyük öneme sahip olduğu söylenebilir (Turan, 1998). Sonuç olarak okul ikliminin okulun çevreyle ilişkisi, çalışanlar arasındaki ilişkiler, okula bağlılık, öğrenci başarısı, okulun amaçlara ulaşma derecesi üzerinde önemli ölçüde etkide bulunduğu anlaşılmaktadır (Topçu, 1998). Bu doğrultuda dünya çapındaki birçok eğitim girişimi, okul geliştirme çalışmalarını desteklemek, güvenli ve destekleyici bir okul oluşturmak, devamsızlık ve okul terkini önlemek için okul iklimini ele almakta ve okul ikliminin düzenlenmesine yönelik çalışmalara yatırımında bulunmaktadır (Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013).

Kolektif Öğretmen Yeterlik İnancı

Bu bölümde öncelikle kolektif yeterlik inancı açıklanmış ve kolektif öğretmen yeterlik inancına ve önemine yer verilmiştir. Ardından kolektif yeterlik bilgisinin kaynakları açıklanmış ve kolektif öğretmen yeterliği modeli belirtilmiştir.

Kolektif Yeterlik İnancı

Bir grup ya da örgütün amaçlarına ulaşması ve yüksek performans sergilemesinde rol oynayan en önemli unsurlardan biri, grup üyelerinin yeterlik inançlarıdır. Yeterlik inancı bireysel düzeyde ele alındığında ortaya çıkan öz yeterlik kavramı, bireyin belli bir konuda başarılı bir performans sergileme kapasitesine yönelik bireysel inancını ifade etmektedir (Bandura, 1997). Öz yeterlik inancı, karşılaşılan zorluklarla mücadele etme sürecinde bireyler için önemli bir psikolojik güç oluşturmaktadır (Demir, 2018; Kreitner, & Kinichi, 2009; Luszczynska, Scholz, & Schwarzer, 2005). Böylelikle belirlenen amaca yönelik ortaya konan bireysel davranışlar ve sergilenen performans artış göstermektedir. Ancak grup yapısı içinde bulunan insanlar, birbirlerinin etkisinden tamamen soyutlanmış veya sosyal olarak yalıtılmış bir şekilde işlev görmezler. Aksine ortak bir amaç doğrultusunda

bilgi ve yeteneklerini birleştirmekte, birbirlerine karşılıklı destek sağlayarak birlikte çalışmaktadırlar (Bandura, 1997). Grupların sosyal boyutunda meydana gelen bu karşılıklı etkileşim ve paylaşımlar dikkate alındığında bireyler hem bulunduğu grup ve örgütten etkilenmekte hem de onu etkilemektedir. Bu durum bireysel ve örgütsel performans üzerinde önemli etkide bulunmaktadır. Grupların sosyal yönüne vurgu yapan Bandura (1986), yeterlik inançlarının bireysel düzeyde olduğu gibi kolektif düzeyde de meydana gelebildiğini ileri sürmüştür. Bu doğrultuda bireysel düzeyde olan öz yeterlik kavramı grup düzeyine genişletilerek kolektif yeterlik kavramı ortaya konmuştur (Bandura, 1993). Kolektif yeterlik inancı bir grubun, belli amaçları gerçekleştirmek için gerekli olan düşünce ve eylemleri etkili bir şekilde düzenleyip uygulayabileceklerine yönelik paylaştıkları inançlarıdır (Goddard vd., 2004). Görece yeni bir kavram olan kolektif yeterlik inancının, öz yeterlik kavramıyla birlikte ele alınıp karşılaştırmasının daha anlaşılır olacağı düşünülmektedir. Sosyal bilişsel kuram çerçevesinde ileri sürülen ve benzer kaynaklardan beslenen (Goddard vd., 2000) bu iki kavramla ilgili karşılaştırmalı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

- Öz yeterlik genel anlamıyla, bireyin belli bir konuda başarılı bir performans sergileme kapasitesine yönelik bireysel bir inancıdır. Buna benzer şekilde kolektif yeterlik inancı da grup üyelerinin bir bütün olarak bir sosyal sistemin performans kapasitesine ilişkin paylaştıkları algılarını belirtmektedir (Bandura, 1997).
- Öz yeterlik kişinin kendi performansına dayalı algısı ve belirli bir işi yapabilme yeteneğine ilişkin inancı iken kolektif yeterlik, iş görenlerin bir bütün olarak grubun birleşik yeteneğine ilişkin sosyal algılarından oluşmaktadır (Bandura, 1995).
- Öz yeterlik inancı, bireyin belli hedef doğrultusunda karşılaştığı zorlukların ya da yaşanan engellerin aşılabilmesi için gerekli olan bilgi ve beceriyi en üst düzeyde kullanılmasını sağlayan psikolojik bir güç oluşturmaktadır (Demir, 2018a; Kreitner,

& Kinichi, 2009; Luszczynska vd., 2005). Benzer şekilde kolektif yeterlik inancı da grubun sergilediği çabayla, azimle, başarılarıyla ilgili bir kavram olup (Goddard vd., 2000) grubun zorlu koşullar altında işleyişini sürdürebilme becerisini ortaya koymaktadır (Bandura, 1997).

Özetle öz yeterlik bireysel yeterliğe vurgu yaparken, kolektif yeterlik grup ya da örgüt boyutunda paylaşılan yeterlik inancına vurgu yapmaktadır. Bu yönüyle kolektif yeterlik, gruptaki bireysel yeterlik algılarının toplamı olmaktan öte, grup düzeyinde ortaya çıkan bir tutumu ifade etmektedir (Fernandez-Ballesteros, DiezNicolas, Carpara, Barbanelli, & Bandura, 2002). Bu bağlamda kolektif yeterlik en genel anlamıyla “belirli düzeylerde beceriler üretmek için gerekli eylem aşamalarını örgütleme ve yönetme yeteneklerine ilişkin grubun paylaşılmış inancı” olarak tanımlanabilir (Bandura, 1997, s. 477). Kolektif yeterlilik sosyal bir sistemde etkileşimli, eş güdümlü ve sinerjik sosyal dinamikleri kapsamakta ve grup içerisindeki bütüncül yordama ve yardımlaşmaya vurgu yapmaktadır. Bu yönüyle kolektif yeterlik, örgütlerin özellikle sosyal anlamda işleyişine açıklık getiren önemli bir örgütsel özellik olmasının yanı sıra örgütsel gücün de temelini oluşturmaktadır (Bandura, 1982).

Kolektif Öğretmen Yeterlik İnancı ve Önemi

Okullar belirli hedefler doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği birer sosyal sistemlerdir ve öğretmenler bu sosyal sistemin birer üyeleridir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıflarda tek başına eğitim vermeleri, onların okul bağlamından ve birbirlerinden yalıtılmış olarak görev yaptıkları anlamına gelmez (Bandura, 1995). Tam aksine okullarda etkileşimli bir çalışma ortamı bulunmakla beraber, bu durum belirlenen bir hedef doğrultusunda öğretmenlerin kolektif olarak çalışmalarını gerektirmektedir (Tschannen-Moran vd., 1998). Bu nedenle kolektif yeterlik inancına ilişkin çalışmalarda, öğretmenlerin öz yeterlik algısının yanı sıra bulundukları okuldaki öğretmenlerin birleşik

kapasitesine ilişkin yeterlik algısının da önemli olduğu belirtilmektedir (Goddard vd., 2004).

Örgütlerdeki kolektif yeterlik kavramı, bir eğitim örgütü olan okullar açısından ele alındığında *kolektif öğretmen yeterliği* kavramı ortaya çıkmaktadır. Kolektif öğretmen yeterliği, bir okuldaki öğretmenlerin öğrenci başarısı için gerekli olan öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesindeki ortak becerilerine olan inançlarını ifade etmektedir (Adams & Forsyth, 2006, s. 44). Öğretmenler, öğrencileri eğitmedeki birleşik yeteneklerine inandıkları zaman eğitim sürecinde gösterilen çabanın da artması muhtemeldir (Goddard, 2002). Çünkü kolektif yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, zorlu koşullarda mücadele etmede daha ısrarcı davranarak öğrencilerinin başarısının artması için daha fazla çaba göstermektedir (Goddard vd., 2000). Bu doğrultuda bir okuldaki öğretmenlerin kolektif yeterlik inancı ne kadar güçlüyse, belirlenen hedeflere yönelik gösterdikleri gayret ve sabrın da o ölçüde artması muhtemeldir. Ayrıca okullarda algılanan kolektif yeterlik öğretimin kalitesini de şekillendirmekte (Bandura, 1993; Goddard vd., 2000, Goddard, 2001) ve öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilemektedir (Schumacher, 2009; Tschannen-Moran, & Barr, 2004). Bu bağlamda kolektif öğretmen yeterliği, okullardaki başarının ve eğitim süreçlerinin nasıl farklılaştığının anlaşılmasına olanak sunmaktadır (Goddard vd., 2000) Özetle kolektif yeterlik inancı, okulların davranışsal ve normatif ortamını şekillendirerek grup performansına etkide bulunmaktadır (Goddard, 2001).

Kolektif Yeterlik Bilgisinin Kaynakları

Sosyal bilişsel kuram çerçevesinde ele alınan yeterlik inançlarının dört bilgi kaynağı bulunmaktadır: uzmanlık deneyimi, dolaylı deneyim, sosyal ikna ve duygusal durumlar (Bandura, 1997). Bu kaynaklar hem öz yeterlik hem de kolektif yeterlik inançları için benzer işlevlerde bulunmakta ve benzer süreçlerde etkilerini göstermektedir (Goddard vd.,

2000). Kolektif yeterlik inançları, bu kaynaklardan elde edilen bilgilerin bilişsel süreçlerle işlenip yorumlanması sonucunda şekillenmektedir.

Uzmanlık Deneyimi

Bireyin gösterdiği başarı ve başarısızlıklar, birey için birer uzmanlık deneyimi oluşturmaktadır. Başarıyla sonuçlanan deneyimler yeterlilik inancını güçlendirirken, başarısızlıkla sonuçlanan deneyimler bu inancı zayıflatmaktadır. Aynı durum örgütler için de geçerlidir. Bir örgütte bireyler başarı ve başarısızlığı bir grup olarak birlikte yaşarlar. Bu doğrultuda bir okulda yaşanan başarılar hem o okuldaki öğretmenlerin öz yeterlik inançlarına hem de okuldaki kolektif öğretmen yeterlik inancını şekillendirmektedir (Goddard, 2001). Geçmişte tecrübe edilen okul başarıları öğretmenlerde, okuldaki öğretmenlerin yeterli olduğu inancını güçlendirmektedir. Özellikle ortak çaba ve gayret sonucunda zorlukların üstesinden gelinerek elde edilen deneyimler güçlü bir kolektif yeterlik inancı oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra okuldaki öğretmen deneyimleri sıklıkla olumsuz ve yetersiz sonuçlanırsa okuldaki kolektif öğretmen yeterliği de olumsuz etkilenecektir (Larrick, 2004). Bu nedenle okullarda başarılı deneyimler elde edilmesi için gerekli kaynakların sağlanması ve öğretmenlere kendilerini geliştirebilecekleri imkânların verilmesi oldukça önem taşımaktadır (Hoy, Sweetland, & Smith, 2002: 91).

Dolaylı Deneyim

Dolaylı deneyim bir başkası tarafından ortaya konan bir performans ya da becerinin model alınması sonucunda oluşmaktadır. Uzmanlık deneyimi gibi dolaylı deneyimler de yeterlik üzerinde önemli etkide bulunmaktadır. Özellikle benzer amaçlar doğrultusunda benzer özellik ve koşullara sahip bireyler, birbirlerinin performansını gözlemleyerek kendi yeterlik inançlarını şekillendirebilmektedir. Model alınan performans başarılı ve iyi sonuçlar verirse, kendi yeterlik inancı da çoğunlukla olumlu etkilenmekte; model alınan

performans olumsuz sonuçlar gösterdiğinde ise gözlemcinin yeterlik inancı zayıflayabilmektedir (Goddard vd., 2004: 5).

Bu durum bireylerde olduğu gibi örgütlerde de geçerlidir. Bir grup ya da örgüt diğerini model alıp gözlemleyerek elde ettiği dolaylı deneyimle yeterlik inancını geliştirebilir. Örneğin bir okuldaki öğretmenler hem meslektaşlarının hem de diğer okulların deneyimlerini gözlemleyerek başarıya nasıl ulaşıldığını çözümleyebilir ve çıkarımlarda bulunarak dolaylı deneyim elde edebilir. Model alınan performans üzerinden elde edilen dolaylı deneyimler sonucunda da öğretmenler, benzer başarıyı gösterebileceklerine yönelik kendi yeterlik inançlarını güçlendirebilirler (Hoy vd., 2002).

Sosyal (Sözel) İkna

Birey ya da grupların hedef belirleme ve belirlenen hedefe ulaşma konusunda gerekli olan beceri ve yeteneklere sahip oldukları inancının artırılmasındaki bir diğer yol sosyal iknadır. Sosyal ikna tek başına kolektif yeterliğin artmasında çok etkili olmamakla beraber, uzmanlık deneyimi ve doğrudan deneyim kaynakları ile birlikte ele alınıp ilişkilendirildiğinde hem bireysel hem de grup bazında yeterliği artıran bir etki oluşturabilmektedir. Okullarda öğretmenleri güdüleyen konuşmaların ve toplantıların yapılması, mesleki gelişim imkânlarının sunulması ve çalıştayların hazırlanması öğretmenlerin belirlenen hedef doğrultusundaki bireysel ve örgütsel yeterliklerine olan inançlarını artırabilir (Larrick, 2004).

Kolektif öğretmen yeterliğin yüksek olduğu bir okulda, hedefe yönelik gayret ve zorluklarla mücadele etme bir norm haline gelmektedir. Öğretmenler birbirlerini desteklemekte ve cesaretlendirerek yeterliklerini artırmaya yönelik sosyal iknada bulunmaktadır. Bu durum öğretmenler için, zorluklar karşısında çaba göstererek hedefe yönelmeyi sağlayan normatif bir güç oluşmaktadır (Goddard vd., 2004). Böylelikle kolektif yeterliği yüksek okullarda, öğretmenler hem bireysel hem de örgütsel olarak

zorlukların üstesinden gelme ve sorunları çözmede daha fazla gayret gösterebilmektedir. Bunun yanı sıra bir okulda öğretmenlerin hem bireysel hem de örgütsel yeterliklerinin zayıf olduğunu düşünmesi ve bu durumu birbirine empoze etmeleri kolektif yeterlik inancını zayıflatabilmektedir. Bunun sonucunda da karşılaşılan zorlukların birlikte aşılmasına yönelik öğretmenler tarafından paylaşılan inancın ve çabanın azalması muhtemeldir.

Duygusal Durumlar

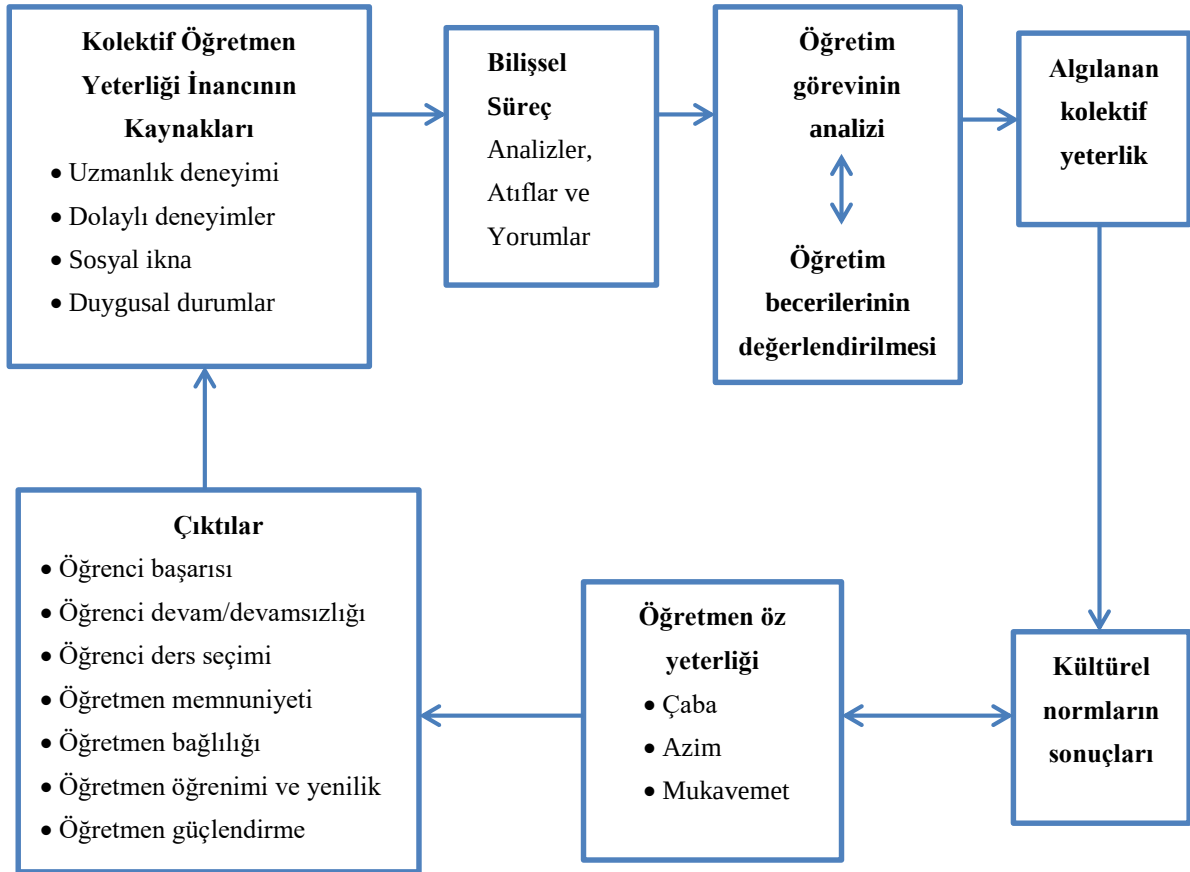
Bireyler gibi örgütlerin de duygusal durumları bulunmaktadır. Örgütteki tüm bireyler tarafından yaşanan başarılar ya da hayal kırıklıkları örgüt kapsamında bir duygusal durum oluşturmaktadır. Bir örgütün duygusal durumu özellikle karşılaşılan zorluk ve engellerin nasıl yorumlanacağını, yaşanan başarısızlıkların nasıl algılanıp nasıl tepki verileceğini şekillendirir (Larrick, 2004). Bu doğrultuda örgüt kapsamında paylaşılan bu duygusal durumlar örgüt üyelerinin kolektif yeterlik inancını da etkilemektedir. Etkili örgütler yaşanan kriz ve çatışma durumlarında ya da zorluklarla karşı karşıya kaldığında tüm bu durumların üstesinden gelip düzenli bir şekilde işlemeye devam edebilirler. Ancak etkili olmayan örgütler karşılaştıkları zorluklar ya da yaşadıkları başarısızlıklar karşısında olumsuz duygular oluşturabilmekte, aşırı tepki gösterip yanlış yorumlama yapabilmekte ya da tamamen tepkisiz kalabilmektedir. Bu durumda da grubun kolektif yeterliğinin zayıflaması ve başarısız sonuçların artması muhtemeldir (Goddard vd., 2004). Bu nedenle bir okulda hem okul müdürü hem de öğretmenlerin zorluklar karşısında aşırı ya da yetersiz tepki vermekten kaçınması ve duygusal durumları kontrol ederek yanlış yorumlamalarda bulunmaması önem taşımaktadır (Hoy vd., 2002).

Kolektif yeterliğin dört bilgi kaynağı (uzmanlık deneyimi, dolaylı deneyim, sosyal ikna, duygusal durumlar) okul kapsamında öğretim görevinin analizi ve öğretim becerilerinin değerlendirilmesi için bir bağlam oluşturmaktadır. Bu bağlamda görevin ne olduğuna

(görevin analizi) ve grup üyelerince başarılabileceğine (öğretim becerilerinin değerlendirilmesi) yönelik yapılan analiz süreci sonucunda öğretmenlerin kolektif yeterlikleri şekillenmektedir.

Kolektif Öğretmen Yeterliği Modeli

Goddard vd. (2004) kolektif öğretmen yeterliği inancının kaynaklarını, bileşenlerini, etkilerini ve çıktılarını birlikte ele alarak döngüsel bir model ortaya koymuşlardır. Şekil 3'te kolektif öğretmen yeterliğinin döngüsel süreç modeli verilmiştir.



Şekil 3. Kolektif öğretmen yeterliğinin kaynakları, bileşenleri, çıktıları ve etkileri Kaynak: 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.

Şekil 3 incelendiğinde kolektif yeterlik inancının bilgi kaynakları olan; uzmanlık deneyimi, dolaylı deneyim, sosyal ikna ve duygusal durumlardan elde edilen bilgiler analiz edilip yorumlanarak bir bilişsel süreçten geçmektedir. Bu süreç sonucunda kolektif öğretmen yeterliğinin temel bileşenleri olan öğretim görevi ve öğretim becerilerine yönelik bir algı oluşmaktadır. Bu bileşenler öğretmenlerin kolektif yeterlik inancının gelişmesinde oldukça önem taşımaktadır (Goddard vd., 2000). Öğretim görevinin analizi, okulda başarılı bir öğretim sürecinin gerçekleştirilmesi için yapılması gerekenleri belirlemeye ve bu süreçte yaşanabilecek olası güçlükler hakkında çıkarımda bulunmaya yardımcı olur (Goddard vd., 2000). Farklı bir anlatımla öğretim görevinin analizi, “görev ne?” sorusuna cevap vermektedir (Cybulski vd., 2005). Öğretim becerilerinin değerlendirilmesi ise, okuldaki öğretmenlerin öğretim görevini başarılı şekilde yerine getirip getiremeyeceğine ilişkin yargılarını içermektedir (Goddard vd., 2000). Farklı bir anlatımla öğretim becerilerinin analizi, “yapabilir miyiz?” sorusuna cevap vermektedir (Cybulski vd., 2005). Böylelikle bilişsel süreçlerde işlenen bilgiler, kolektif yeterlik inancını şekillendirmekte ve kolektif yeterlik inancı da örgütün kültürel normlarını etkilemektedir. Kültürel normlar öğretmenlerin öz yeterliklerine etkide bulunarak belirlenen hedef doğrultusunda gösterilen çabayı, azim ve kararlılığı şekillendirmektedir. Tüm bunların sonucunda öğrenci başarısı, okula devam durumu, öğretmen bağlılığı ve memnuniyeti gibi hem öğrencilere hem de öğretmenlere yönelik çıktılar elde edilmektedir. Bu çıktılar doğrultusunda yeni bilgiler kazanılmakta ve süreklilik gösteren bir döngü oluşmaktadır. Böylelikle öğretmenlerin kolektif yeterlik inançları şekillenmeye devam etmektedir.

Okul Etkililiği

Bu kısımda ilk olarak etkili okul kavramına ilişkin açıklamalara yer verilmiş ve okullarda etkililik çalışmalarının ortaya çıkışı üzerinde durulmuştur. Ardından etkili okulun özellikleri ve boyutları açıklanmıştır.

Etkili Okul Kavramı

Örgütler için önemli bir kavram olan etkililik, “örgütün amaçlarına ulaşma derecesi” olarak tanımlanmaktadır (Barnard’dan aktaran Lunenburg, & Ornstein, 2013). Bu doğrultuda bir örgüt, amaçlarına ulaşabildiği ölçüde etkili olabilmektedir. Birer eğitim örgütü olan okulların etkililiği ise, okulların çok yönlü ve karmaşık bir sosyal sistem olması nedeniyle, tanımlanması güç bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak en genel anlamıyla etkili okul “öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerinin en iyi düzeyde sağlandığı ve uygun bir öğrenme çevresinin oluşturulduğu okul” olarak tanımlanmaktadır (Klopf vd.’den aktaran Balcı, 1988).

Okullarda Etkililik Çalışmalarının Ortaya Çıkışı

Etkili okul ve okulun etkililiği gibi konular üzerine yapılan çalışmalar 1960’lı yıllarda gelişmiş ülkelerde başlamıştır. Öğrenci üzerinde “aile ve okul dışı çevrenin okuldan daha etkili olduğunu” belirten bir eğilime karşılık, öğrenci üzerinde okulun önemini ve etkisini savunan ikinci bir eğilim, etkili okul çalışmalarını ortaya çıkarmıştır (Şişman, 2013, s. 37).

Okulların etkileri ve etkililiği ile ilgili çalışmaların başlamasına zemin hazırlayan ilk araştırmanın ABD’de James Coleman vd. (1966) tarafından yapıldığı kabul edilmektedir. “Okullar bir fark yaratmaz” düşüncesinin hâkim olduğu bu araştırmanın sonuçlarında, öğrenci başarısı üzerinde okulun etkisinin çok zayıf olduğu ve asıl etkinin öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeylerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Aynı dönemde yapılan diğer birçok çalışmada bu rapor desteklenmiş ve çocuklardaki performans değişiminin, okullar arasındaki farklılıklardan çok aileler arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı belirlenmiştir (Plowden Raporu’ndan aktaran Doran, 2004: 26). Aynı zamanda öğrencilerin hem akademik başarısının hem de ileri dönemdeki ekonomik başarısının açıklanmasında, okul faktörlerinden ziyade aile çevresinin önemli etkisinin olduğu ileri sürülmüştür (Doran, 2004).

Okulların öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin zayıf olduğu görüşünü ortaya koyan bu araştırmalara karşın, öğrenci başarısının açıklanmasında okul odaklı faktörlerin önemini savunan birçok çalışma yürütülmüştür (Weber 1971; Brookover vd., 1977; Brookover & Lezotte, 1978). Okulun öğrenci başarısı üzerindeki etkisini göstermek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmalarda, oldukça zor çevresel koşullara ve düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olup başarıyı yakalayan okullar incelenerek etkili okula ilişkin bazı değişkenler ortaya konmuştur.

Bu araştırmaların önde gelenlerinden birinde Weber (1971), sosyo-ekonomik düzeyi düşük olup öğrenci başarısı yüksek olan okulları incelemiştir. Etkililik ölçütü olarak okuma becerilerinin ele alındığı bu çalışmada, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çevrede bulunan üst düzeyde başarılı okulların, düşük düzeyde başarılı olan okullardan bazı özellikler yönüyle ayrıldığı belirlenmiştir. Bu özellikler; “yönetimde güçlü bir liderlik”, “öğrenciler için yüksek başarı beklentisi”, “olumlu, düzenli ve mutlu bir okul iklimi”, “öğretimin bireyselleştirilmesi”, “öğrenci gelişiminin sürekli değerlendirilmesi” gibi süreç faktörleriyle açıklanmıştır.

Brookover vd. ise (1977), Weber’in bu çalışmasını genişleterek okullardaki sosyal sistemleri tanımlama üzerine odaklanmışlardır. Araştırmanın sonucunda; okuldaki öğrencilerin ırk ve sosyo-ekonomik statüleri, öğretmen nitelikleri, ücretleri, eğitim durumları ile okuldaki öğrenci sayısı ve öğrencilerin öğretmen sayısına oranı, okulda öğretim faaliyetlerine ayrılan zaman, okulun açıklık derecesi, öğrencilerin ve öğretmenlerin algılarını içeren okul iklimi gibi bazı sosyal sistem değişkenleri tanımlanmıştır. Tanımlanan bu değişkenlerin, öğrencilerin okuma ve matematik başarısını önemli ölçüde açıkladığı belirlenmiştir. Farklı bir anlatımla Brookover vd. (1977), Coleman vd.’nin (1966) raporuna karşılık olarak, okuldaki sosyal sistemin öğrenci başarısı üzerindeki önemini savunmuş ve öğrenci başarısındaki değişimin % 85’inin, sosyal sistem değişkenlerinin birleşimi ile açıklandığını ortaya koymuştur.

Etkili okul çalışmaları kapsamında yapılan bir diğer araştırmada okul iklimine ilişkin değişkenlerin, okul etkililiğinin önemli bir belirleyicisi olduğu tespit edilmiştir (Reynolds, Teddlie, Creemers, Scheerens, & Townsend, 2000).

Mayeske vd. (1972) ise öğrenci başarısı üzerinde okulların etkisini ortaya koymak için yaptıkları çalışmada, öğrenci başarısındaki farklılığın önemli bir kısmının okul faktörüyle açıklandığını belirtmiştir. Ancak bu bulgunun yanı sıra okul ve aile faktörleri arasında çok yönlü bağlantıların bulunduğu da vurgulanmıştır (Reynolds vd., 2000).

1990'lı yıllardan itibaren okul etkililiğine ilişkin araştırmalarda öğretim liderliği, okulun açık amaçlarının bulunması, olumlu bir okul iklimi, öğrenci gelişiminin takip edilmesi, aile ve toplum desteği, öğretmenlerin mesleki gelişimi gibi faktörler bağlamsal olarak ele alınmıştır (Levine & Lezotte, 1990; Lezotte, 1989). Aynı zamanda 90'lı yıllarda Balcı (1993) ve Şişman (1996) tarafından yapılan ve okulların etkililiğini ortaya koyan çalışmalar ile Türkiye'de de etkili okul çalışmaları başlamıştır.

Sonuç olarak, öğrenci performansı üzerinde “Okullar bir fark yaratmaz” eğilimine karşılık “Okulların bir fark yaratabileceği” görüşü, etkili okul çalışmalarını başlatmıştır. Bu çalışmalar doğrultusunda, bir okulda öğrenci başarısını açıklayan faktörler ve okulları etkili yapan özellikler tespit edilmeye çalışılmıştır. Coleman vd.'nin (1966) ileri sürdüğü görüşe karşın etkili okul araştırmaları, okulların öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu belirlemiş ancak öğrenci başarısı üzerinde ailenin rolünü de tamamen reddetmemişlerdir. Bu bağlamda, öğrenci başarısının açıklanmasında hem okul faktörünün hem de öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyinin çoklu bağlantı oluşturduğunu ileri sürmüşlerdir (Balcı, 1993).

Etkili Okulun Özellikleri

Bu süreçte özellikle bazı okulların, diğerlerine göre daha başarılı olması durumu ve okulların geliştirilmesine yönelik duyulan ihtiyaç, etkili okula yönelik birtakım özelliklerin

belirlenmesini gerekli kılmıştır (Helvacı & Aydoğan, 2011). Lunenburg ve Ornstein (1991) etkili okullarda açıkça belirtilmiş ve okul üyelerince paylaşılmış akademik amaçların bulunduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra okuldaki öğrencilerin başarı ve performanslarına yönelik yüksek beklentiler oluşturulmakta ve öğrenci gelişimi sıklıkla izlenmektedir. Ayrıca okuldaki faaliyet ve etkinliklere öğrenci katılımının sağlanmakta ve öğrenciler sorumluluk üstlenmektedir. Aynı zamanda okulda olumlu bir ikliminin hâkim olması, Okulda düzen ve disiplin sağlamaya yönelik karar ve uygulamaların bulunması, aile ve toplumun desteğinin alınması ve katılımının sağlanması, öğretmenlerin yeterlik duygusunu ve motivasyonlarını artırıcı faaliyetlerin düzenlenmesi gibi özellikler de etkili okulları diğer okullardan ayırmaktadır (Lunenburg & Ornstein, 1991)

Scheerens ve Bosker (1997) etkili okullarda; “üretken bir okul iklimi ve kültür yapısının bulunduğunu, öğrenme becerilerinin gelişimine odaklanıldığını ve gelişimin sürekli izlendiğini, yüksek başarı beklentilerin bulunduğunu, uygulamaya dönük personel gelişiminin desteklendiğini, mesleki liderliğin bulunduğunu ve etkili öğretimsel düzenlemelerin yapıldığını ve okulda aile katılımının sağlandığını” belirtmiştir (s.207). Sergiovanni (1995) ise etkili okullarda öğrenci merkezli davranışlar sergilendiğini, olumlu bir okul iklimi oluşturulduğunu, öğretmenler arasında mesleki etkileşim bulunduğunu, aile ile toplumun okula katılımının sağlandığını ve okul paydaşlarıyla paylaşımcı bir liderlik sergilendiğini ileri sürmüştür.

Etkili Okulun Boyutları

Etkili okula ilişkin farklı tanımlamaların ve özelliklerin ileri sürülmesi, etkili okulun boyutlarında da çeşitliliğe sebep olmuştur. Literatür kapsamında etkili okul boyutlarına ilişkin farklı sınıflamalar mevcuttur. Türkiye’de yapılan öncü çalışmalar incelendiğinde Balcı (1993) okul etkililiğini; okul yöneticisi, öğretmen, okul ortamı, öğrenciler ve veliler olmak üzere beş boyutta ele almıştır. Bunun yanı sıra Şişman’ın (1996) okul etkililiğini

belirlemeye yönelik geliştirdiği ölçme aracı; okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve iklimi, okul çevresi ve veli boyutlarından oluşmaktadır. Şişman (1996) tarafından ileri sürülen bu boyutlar başlıklar altında özetlenmiştir.

Okul Yöneticisinin Liderliği

Birer eğitim örgütü olan okullarda, okul yöneticisinin rehberlikte bulunma, kaynak sağlama, koordinatörlük yapma, finansman kaynaklarını yönetme, planlayıcılık, liderlik gibi çeşitli rol ve işlevleri bulunmaktadır (Şişman, 2013). Okullarda etkili ve başarılı bir yönetimin gerçekleştirilmesi ise büyük ölçüde yöneticinin liderliğine ve liderlik özelliklerine bağlıdır (Celep, 2004). Dale (1990) etkili okul yöneticilerinin liderlik davranışlarına yönelik 39 özellik ortaya koymuştur. Bu özellikler; öğretim liderliği, kişilerarası ilişkiler, örgütsel bütünleşme ve personel yönetimi ile motivasyonu olmak üzere dört boyutta gruplandırılmış, en önemli boyutun da öğretim liderliği olduğu belirlenmiştir. Nitekim okulların en temel amacının öğrenmeyi gerçekleştirmek olduğu dikkate alındığında, okullarda etkili bir öğretimin gerçekleştirilmesi okul müdürlerinin öğretim liderliğini gerektirmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin öncelikli görevi, öğretim amaçları doğrultusunda eğitim-öğretim süreci geliştirmektir.

Şişman (2013) etkili okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını belli başlıklar altında ele almıştır. Etkili okul yöneticileri ilk olarak, okulda eğitim ve öğretim amaçlarının belirlenmesi ve bu amaçların herkesin anlayabileceği şekilde açıklanması sürecinde önemli bir liderlik davranışı sergilemektedir. Nitekim etkili okulların özellikleri üzerine yapılan çalışmalarda da, bu okulların açıkça tanımlanmış amaçlarının bulunması ön plana çıkmaktadır. Özellikle okullarda bir vizyon ve misyon geliştirmesi okulun belli bir amacının olmasına bağlıdır. Okul yöneticilerinin bir diğeri liderlik davranışı ise belirlenen amaçlar doğrultusunda okulun vizyon ve misyonunun belirlenmesi ve okul paydaşları

tarafından benimsenmesi sürecine yöneliktir. Bir okulda vizyonun anlaşılması ve paylaşılması, ortak bir idealin ve değerin paylaşılması anlamına gelmektedir. Etkili bir okulun misyonu, *bütün çocuklar öğrenebilir* görüşü üzerinde şekillenmektedir (Bamburg & Isaacson, 1991). Etkili okullardaki yöneticilerin bir diğer liderlik davranışı ise öğrencilerle ilgili yüksek standartların belirlenip okuldaki tüm öğrencilerin başarılı olabileceğine yönelik ortak bir inancın oluşturulmasıdır. Bunun yanı sıra öğretim personelinin geliştirilmesi ve okulun dış çevresiyle olan ilişkilerinin güçlendirilmesine yönelik liderlik davranışları oldukça önem taşımaktadır. Ayrıca yöneticilerin, okuldaki tüm bireylerin eğitim-öğretim sürecini huzurlu ve etkili şekilde yürütebilmesi için gerekli olan olumlu bir okul ikliminin oluşturulmasında önemli rolü bulunmaktadır. Etkili okullarda okul müdürlerinin zaman yönetiminde bulunarak vakitlerinin çoğunu eğitim-öğretim süreciyle ilgili yönetime ayırdıkları ve öğrencilerle sürekli etkileşimde bulundukları belirtilmiştir (Benjamin, 1981).

Etkili Okulda Öğretmen

Okullar öğretim için oluşturulan kurumlardır ve okulda yapılan her şey öğretime sağladığı katkı ölçüde değer kazanmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerle etkileşimde bulunarak öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerin davranışları ve etkililiği ön plana çıkmaktadır (Şişman, 2013). Öğretmenlerin sergiledikleri davranışlar ve performans, öğrencilerin akademik başarısının belirleyicisi olmakla beraber (Korkmaz vd., 2014), okulların etkililiğini açıklayan en önemli unsurlardan biridir (Şişman, 2013).

Etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin sorumluluk duyguları yüksektir, mesleki gelişimleri için sürekli bir çaba içinde olurlar ve yapılan planlamalarda işbirliğine dayalı hareket ederler. Bu doğrultuda hem öğrencileri hem de meslektaşları için iyi bir rol model oluştururlar. Ayrıca öğrenci başarısına yönelik beklentileri yüksektir. Öğrencilerin her birinin öğrenip başarılı olabileceğine inandıkları gibi bütün öğrencilere öğretebileceklerine

de inanırlar. Bireysel ya da grup olarak öğrencilere yönelik ulaşılabilir amaç ve standartlar belirleyip öğrencileri belirlenen bu standartları ve amaçları gerçekleştirmeye teşvik ederler. Öğrenciler üzerinde sık değerlendirme yapar ve geri dönüşte bulunurlar. Sınıf içindeki zamanı etkili kullanır ve zamanın büyük çoğunluğunu öğrenme-öğretme etkinliklerine ayırırlar. Öğrenciler arasındaki bireysel ve kültürel farklılıkların farkındadırlar. Sınıf yönetimleri etkili olmakla beraber sınıf içinde olumlu bir iklim ve düzenli bir öğrenme ortamı oluştururlar. Bunun yanı sıra ailelerle iletişim içerisinde bulunarak işbirliği sağlar ve iyi ilişkiler geliştirirler (Şişman, 2013, s. 156).

Etkili Okulda Program-Öğrenme Süreci ve Öğrenci

Etkili okulun özelliklerinin önemli bir kısmı sınıf içi süreçle ilgilidir. Bu süreçte öğretmen öğrenci ve öğretim programı etkileşim içerisinde olup karmaşık yapıda ilişkiler ortaya konmaktadır. Okulun eğitim amaçları, öğretim programına yön verirken, öğretim programı da eğitim-öğretim sürecini şekillendirmektedir. Bu nedenle belirlenen amaçlar kadar bu amaçlar doğrultusunda oluşturulan programlar da bir okulun etkililiğinde önem taşımaktadır. Okullarda program, bir müfredatın ötesinde sosyal, kültürel ve sportif alanlarda birçok etkinliği de içine almaktadır. Böylelikle okul programları, öğrencilerin hem akademik hem de toplumsal yaşam becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır.

Etkili okullarda öncelikli olarak okulun amacı ve programları okulun tüm paydaşlarıyla (okul, öğrenci aile, toplum temsilcileri) birlikte belirlenmektedir. Hem okul kadrosu hem de öğrenciler başarıda yüksek beklentiye sahip olmakla beraber, okulda ve sınıf içinde geçen zamanın büyük bir bölümü eğitim ve öğrenme etkinliklerine ayrılmaktadır. Öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra sanatsal, kültürel vb. gelişimleri de yakından izlenip değerlendirilmektedir. Etkili okullarda öğrencilere düşünme becerilerinin ve eleştirel düşünme alışkanlığının kazandırılması hedeflenmekte ve bu konuda gereken çaba gösterilmektedir. Aynı zamanda eğitimde eşitlik ve sosyal adalet ilkeleri

benimsenerek eğitim-öğretim sürecinde kaliteli öğrenme çıktıları sağlanmaktadır (Şişman, 2013, s. 159)

Sınıf içi eğitim sürecinin etkililiğinde, öğretmen davranışlarının ve programın yanı sıra öğrenci davranışları da önemli rol oynamaktadır. Nitekim etkili bir öğrenme sürecinde öğretmen, program ve öğrenci değişkenleri koordineli çalışmakta ve çok boyutlu karmaşık bir ilişki ortaya koymaktadır. Bu nedenle okullarda hazırlanan program çerçevesinde yapılan öğretimin etkili olabilmesi için öğretimi gerçekleştiren öğretmen davranışları kadar öğrenmeyi gerçekleştiren öğrenci davranışları da önem taşımaktadır. Ada ve Baysal (2012) etkili okullarda öğrencilerin gelişime açık, kendisiyle ilgili hedefleri olan, öz değerlendirmede bulunan, işbirliği içerisinde çalışabilen, ezberin ötesine geçip öğrenmeyi öğrenen, yaratıcı düşünen ve problem çözme becerisine sahip bireyler olduğunu belirtmiştir. Ancak öğrencilerin bu davranışları sergilemesinde yine okul ve aile değişkenlerinin destekleyici etkisi önemli rol oynamaktadır.

Etkili Okulun Kültürü ve İklimi

Okullar, insanların karşılıklı etkileşimlerinin bulunduğu sosyal sistemlerdir. Bu nedenle okulların sadece pozitivist ve rasyonel açıdan değerlendirilmesi okulun anlaşılmasında ve etkililiğinin sağlanmasında yetersiz kalmaktadır. Nitekim okul geliştirme çalışmalarında tamamen teknik özelliklerin dikkate alınmasını eleştiren Deal (1988), başarılı sonuçlar elde edilmesi için okul kültürünü incelemenin önemini vurgulamıştır. Okul kültürü, okulda görevli personelin ve öğrencilerin davranışlarını şekillendirmektedir. Okulda başarıya ve öğrenmeye dayalı bir kültürün oluşturulması, okuldaki öğretmen ve öğrencilerin başarısına yardımcı olacağı gibi etkili bir okul ortamının oluşturulmasına katkı sağlamaktadır (Balci, 1993). Bu bağlamda etkili okullarda bir topluluk olma duygusu oluşturup bütünleşmeyi sağlayan, başarı merkezli, işlevsel ve güçlü bir örgüt kültürünün bulunduğu belirtilmektedir (Şişman, 2013).

Okul kültürünün bir parçası olmakla beraber okul etkililiğinde önemli rol oynayan bir diğer unsur ise okul iklimidir. Okul; fiziksel, sosyal ve kültürel boyutlardan oluşmaktadır (Şişman, 2013, s.177). Fiziki boyutu, okulda gözlenen yapılardan oluşurken; sosyal boyut okuldaki insan ilişkileri ve davranışları ele almaktadır. Okullar birer sosyal sistem oldukları için etkililiğin sağlanmasında bireyler arasındaki ilişkiler önem taşımaktadır. Bu doğrultuda iklim, bir okulun daha çok sosyal ve kültürel boyutlarıyla ilişkili olup okul etkililiğinde önemli rol oynamaktadır. Hoy ve Miskel (1996) okul iklimini, okuldaki bireylerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğerlerinden ayıran okul içi özelliklerin bütünü olarak tanımlamıştır. İnsanların kendine özgü bir kişiliği olduğu gibi birer eğitim örgütü olan okulların da kişiliği bulunmaktadır. Okulların kişiliği olarak da değerlendirilen okul iklimi okulların psikolojik ve davranışsal yönünün açıklanmasına yardımcı olmaktadır (Turan, 1998). Bu bağlamda okul iklimi, okulun iç çevresine yönelik algıları ifade etmekle beraber ve okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrenci davranışlarını arasındaki ilişkileri ve davranışları şekillendiren önemli bir unsurdur. Şişman (2013), etkili okulların iklim özelliklerinden bazılarını şu şekilde açıklamıştır:

Okulun Çevresi ve Aileyle İlişkileri

Okullar açık sistem özelliği gösteren örgütlerdir. Diğer bir ifadeyle okullar sadece örgüt içindeki çevreden etkilenmezler. Aynı zamanda etkileşim içinde bulunduğu belli bir sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasal dış çevrenin içinde yer alırlar (Şişman, 2013). Bu nedenle etkili okul çalışmalarında okul içi değişkenler kadar okul dışı çevresel değişkenler de dikkate alınmalıdır. Nitekim Johnson ve Synder (1990), etkili okullarda okul çevresinin ve öğrenci velilerinin önemli desteğinin olduğunu belirtmektedir. Okulda başarılı bir öğretim için eğitim-öğretim sürecinde okul-aile iletişiminin güçlü olması ve ailelerin katılım göstermesi önem taşımaktadır (Neufeld vd., 1983, s.34). Şişman (2013) etkili okullarda alınan kararlara aile katılımının sağlandığını ve bu şekilde bilgi ve güç paylaşımında bulunulduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda etkili okullarda ailelerin ebeveynlik becerileri

geliştirilmekte, aile ile okul arasında güçlü bir iletişim bağı kurularak işbirliği ile hareket edilmektedir. Bunun yanı sıra etkili okullarda, toplumun okula sağlayabileceği kaynak ve imkânlar tespit edilmekte, toplumun okul faaliyetlerine ve karar sürecine katılımına fırsat verilmektedir (s.188).

Ülkemizdeki araştırmacıların tercih ettiği etkili okul değişkenlerinden farklı olarak Edmonds (1979) ise okullarda etkililiğin değerlendirilmesine yardımcı olacak beş faktörlü bir model ortaya koymuştur. Bu faktörler şunlardır: Güçlü eğitsel liderlik, öğrenci başarısına yönelik yüksek beklentiler, temel beceriler üzerine vurgu, güven ve düzene dayalı atmosfer, öğrenci gelişiminin sık aralıklarla izlenmesi.

Marzano (2003) ise etkili bir okulun özelliklerini belli boyutlar altında toplamış, yapılan güncel araştırmalar ve literatür desteği sonucunda genişletilerek etkili okullara yönelik yedi boyut ileri sürülmüştür (Korkmaz vd., 2014). Etkili okullara yönelik bu boyutlar: güvenli ve uygulanabilir program, arzulanan amaçlar ve etkili dönüt, aile ve toplum ilişkisi, güvenli ve düzenli çevre, meslektaşlık ve profesyonellik, aile desteği ve öğrenci motivasyonu olarak belirtilmektedir.

Güvenilir ve uygulanabilir bir program: Akademik başarı üzerinde önemli etkiye sahip “öğrenme fırsatı” ve “öğrenme zamanı” olmak üzere iki faktörün birleşimine ilişkin bir boyuttur. Öğrenme fırsatı, öğrencilerin her birinin eşit öğrenme imkânlarına sahip olmasıyla ilgili bir faktördür (Wilkins 1997). Öğrenme zamanı ve uygulanabilirlik ise öğretim programının uygulanması için kullanılan zamanı ifade etmektedir. Öğretmenlerin belirlenen programı, kendilerine ayrılan süre içerisinde uygulayabilmesini ölçmektedir.

Arzulanan amaçlar ve etkili dönüt: Okul bağlamlarında istenen hedeflerin ortaya konmasını ifade eder. Etkili okullarda öğrencilerin başarı ve performansına yönelik yüksek beklentiler oluşturulmaktadır. Öğrenciler ve okul paydaşları bu hedefler doğrultusunda gayrete teşvik edilmektedir. Aynı zamanda ortaya konan başarı ve performans gelişimleri sık sık izlenerek etkili geri dönütler sağlanmaktadır.

Aile ve toplum ilişkisi: Okul, aileyle güçlü bir iletişim kurmakla beraber, hem aileler hem de toplum okulun faaliyetlerine katılım gösterebilmektedir.

Meslektaşlık ve profesyonellik: Okul yöneticileri ve öğretim personeli arasındaki ilişki ve etkileşiminin gücünü ifade etmektedir.

Aile desteği: Ailelerin çocuklarıyla iletişimlerinin, çocuklarını denetimlerinin ve ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesi için, okulun aileye destek sağlaması anlamına gelmektedir.

Öğrencilerin motivasyonu: Öğrencilerin öğrenme sürecindeki ve belirlenen hedefe ulaşmadaki motivasyonunu ifade etmektedir.

Güvenli ve düzenli çevre: Öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri, güvenli ve düzenli bir okul atmosferinin olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin ve öğrencilerin etkili öğretme ve öğrenme süreci için gerekli olan psikolojik enerjisini ifade etmektedir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde “okul iklimi”, “kolektif öğretmen yeterliği” ve “okul etkililiği” ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan bazı çalışmalara yer verilmiştir.

Okul İklimi İle İlgili Araştırmalar

Halpin ve Croft (1963) tarafından yapılan çalışma okul iklimi araştırmalarına öncülük yapmıştır. 1.151 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda okul iklimini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek öğretmen ve müdür davranışlarıyla ilgili 64 madde ve 8 boyuttan oluşmaktadır.

Hoy vd. (1998) tarafından yapılan çalışmada okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya Amerika Birleşik Devletlerinde görev yapmakta olan

2.741 öğretmen katılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre okul ikliminin, öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Dipaola ve Tschannen-Moran (2001) yaptıkları çalışmada okul iklimi ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul iklimi ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki tespit edilmiştir.

Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir (2009), ilköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin, okul iklimi ve bazı değişkenlere göre değişimini incelemiştir. Bu doğrultuda ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 456 öğrenci ile çalışmalarını yürütmüşlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okulda olumlu bir iklimin hâkim olması, öğrencilerin zorbalık statülerini azaltmaktadır.

Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan (2010), tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin okul iklimi algılarını yordayan değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini ilköğretim düzeyinde öğrenim gören 683 öğrenci oluşturmuştur. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin; okul müdürünü ve öğretmenlerini destekleyici olarak algılaması, kendini okula ait hissetmesi, akademik programlara yönelik memnuniyeti gibi değişkenler ile okul iklimi algıları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir.

Memduhoğlu ve Şeker (2010) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının iklimini incelemiştir. Bu doğrultuda ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 305 öğretmenin katılımı sağlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin görev yaptıkları okulların iklimine yönelik algıları orta düzeydedir.

Chong vd. (2010), tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin okulun akademik iklimi, kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmen öz yeterliğine yönelik algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın örnekleminde 222 ortaokul öğretmeni yer almıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen öz yeterliği ile akademik iklim arasındaki ilişkide, kolektif öğretmen yeterliğinin kısmi aracılık rolü oynadığı belirlenmiştir.

Korkmaz (2011) tarafından yapılan çalışmada okul iklimi ve okul sağlığının okul çalışanlarının örgütsel bağlılıkları üzerinde etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örnekleminde ilköğretim okullarında görevli 657 öğretmen yer almıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında güçlü bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Okul ikliminin ise sadece “müdürün destekleyici davranışları” ve “mesleki öğretmen davranışı” boyutlarıyla örgütsel bağlılığı etkilediği belirlenmiştir. Farklı bir anlatımla örgütsel bağlılığın açıklanmasında okul sağlığının, okul ikliminden daha iyi bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir.

Çalık, Kurt ve Çalık (2011) tarafından yapılan çalışmada güvenli okulun oluşturulmasında okul ikliminin önemine ilişkin kuramsal bir değerlendirme yapılmıştır. Bu doğrultuda güvenli okul kavramı ile okul iklimi kavramı birlikte ele alınarak tartışılmıştır. Yapılan bu çalışmada okul ikliminin önemi vurgulanarak, güvenli okulun oluşturulması için öncelikle olumlu okul ikliminin artırılması gerektiği belirtilmiştir.

Sezgin ve Kılınç (2011) çalışmalarında ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarını, bazı değişkenlere göre incelemişlerdir. Araştırmanın örnekleminde ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 233 öğretmen yer almıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin okul iklimi algıları cinsiyet, branş, kıdem ve görev yapılan okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Ayık ve Savaş (2014) tarafından yapılan çalışmada okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel güven algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma ortaöğretim okullarında görevli 250 öğretmen ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonuçlarına göre okul iklimi boyutlarından destekleyici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve işbirlikçi öğretmen davranışı, öğretmenlerin örgütsel güven algılarını olumlu yönde anlamlı olarak etkilemektedir.

Bayrak, Altinkurt ve Yılmaz (2014) yaptıkları çalışmada okul iklimi ile okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmaya ilkökul ve ortaokullarda görevli 332 öğretmen katılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenler genellikle işbirlikçi davranırken; okul müdürlerinin daha çok kısıtlayıcı davranışlar sergilediği belirlenmiştir. Güç kaynaklarından ödül gücü ve karizma gücü ile okul iklimi boyutlarından destekleyici müdür davranışları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Back, Polk, Keys ve McMahon (2016) tarafından yapılan çalışmada sınıf yönetimi, personel ilişkileri ve okul ikliminin akademik başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini, 38 lisede görev yapmakta olan 208 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada sınıf yönetimi ve personel ilişkilerinin, okul iklimini olumlu yönde etkilediği ve okul ikliminin de akademik başarıya katkıda bulunduğu bir yapısal model test edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmanın veri seti, test edilen yapısal modeli doğrulamıştır. Bu durum akademik performansla ilgili okul ve sınıf faktörlerinin rollerini göstermekle beraber sınıf yönetimi stratejilerinin ve olumlu öğrenme ortamlarının önemini ortaya koymuştur.

Chong ve Ong (2016) tarafından yapılan çalışmada okul iklimi ve öğretmen öz-yeterliliği arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yeterlik inancının aracılık rolü incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 183 öğretmen oluşturmuştur. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin öz yeterliği ile okul ikliminin yedi boyutu arasındaki ilişkide, kolektif öğretmen yeterliğinin aracılık rolü oynadığı belirlenmiştir.

Gündoğan ve Koçak (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Karma desenle tasarlanan araştırmanın nicel boyutunda 552 katılımcı bulunurken; nitel boyutu 12 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki

bulunmaktadır. Özellikle okul iklimi boyutlarından “iletişim”, öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları üzerinde önemli etkide bulunmaktadır.

Konold vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada yüksek yapı ve öğrenci desteği ile karakterize edilen okulların, daha yüksek düzeyde öğrenci katılımına sahip olduğunu ve bu faktörlerin, yüksek akademik başarı ile ilişkili olduğunu gösteren bir okul iklimi teorisi test edilmiştir. Çalışmaya 298 lisede 60.441 öğrenci ve 11.442 öğretmen katılım göstermiştir. Elde edilen sonuçlara göre hem yapı hem de öğrenci desteği, okullardaki öğrenci katılımını etkilemektedir. Ayrıca, öğrenci katılımı, akademik başarının bir yordayıcısı olarak belirlenmiştir. Çalışmada liselerdeki okul ikliminin, akademik başarı ile ilişkili olduğunu gösteren yeni kanıtlar sunulmuştur.

Özgenel (2020) çalışmasında öğretmen algılarına göre okul iklimi ile okul etkinliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini devlet okullarında görev yapan 341 öğretmen oluşturmıştır. Elde edilen sonuçlara göre okul ikliminin, okulun etkinliğini tahmin eden örgütsel bir faktör olduğu ileri sürülmüştür.

Bakkal ve Radmard (2020) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyi ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma örneklemi 352 öğretmenden oluşturulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre eğitimsel liderlik ile okul iklimi algısı arasında yüksek düzeyde, eğitimsel liderlik algısı ile motivasyon algısı arasında orta düzeyde ve okul iklimi algısı ile motivasyon algısı arasında yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunmaktadır. Farklı bir anlatımla eğitimsel liderlik, okul iklimini ve öğretmen motivasyonunu etkilerken; okul iklimi de öğretmen motivasyonunu anlamlı bir şekilde etkilemektedir.

Kolektif Öğretmen Yeterlik İnancı İle İlgili Çalışmalar

Goddard vd. (2000) tarafından yapılan “Kolektif Öğretmen Yeterliği: Anlamı, Düzeyi ve Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi” başlıklı araştırmada kolektif öğretmen yeterliğinin yapısının teorik ve deneysel olarak analizin yapılması amaçlanmıştır. Bu çalışma sonucunda kolektif yeterlik ile öğrenci başarısının arasında pozitif yönde ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Demir (2008) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okullarındaki yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışları ile okuldaki öğretmenlerin kolektif yeterlik inancı arasındaki ilişki yapısal eşitlik modellemesi çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmanın örnekleminde ilköğretim okulunda görev yapan 218 öğretmen yer almıştır. Elde edilen sonuçlara göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin kolektif yeterlik inançları, öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ve okuldaki işbirliği kültürü arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Kurt (2009) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmaya ilköğretim okulunda görevli 813 öğretmen katılmıştır. Çalışma kapsamında hem okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin öz yeterliği arasındaki ilişki hem de bu ilişkide öğretmenlerin kolektif yeterlik inancının aracılık rolü incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, dönüşümcü liderlikle öğretmen öz-yeterliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmakla beraber bu ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin aracılık rolü oynadığı belirlenmiştir. Ancak işlemci liderliğin, öğretmen öz-yeterliği ile doğrudan veya dolaylı (kolektif yeterlik aracılığıyla) bir ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda işlemci liderlik ile kolektif yeterlik arasında olumsuz bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir.

Schumacher (2009) tarafından yapılan çalışmada öğrenci başarısı ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kolektif

öğretmen yeterliği ile öğrenci başarısı arasında orta seviyede anlamlı ilişki belirlenmiştir. Örneklemde yer alan okulların sosyo-ekonomik statü değişkeni kontrol edildiğinde, kolektif öğretmen yeterliği ile öğrencilerin okuma başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak kolektif öğretmen yeterliği ile öğrencilerin matematik başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmakla beraber bu ilişkinin pozitif yönlü ve orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Deogracias (2012) kolektif öğretmen yeterliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada öğrenci başarısı olarak matematik ve dil dersleri notları dikkate alınmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuca göre kolektif öğretmen yeterliği ile öğrencilerin matematik ve dil ders notları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Kurt (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları kuramsal olarak ele alınmıştır. Çalışmada literatür incelemesine dayalı olarak öz yeterlik ve kolektif yeterlik kavramları incelenmiştir. Bu kavramların hem öğretmenler açısından hem de okul bağlamında değerlendirmesi yapılarak önemi vurgulanmıştır. Ardından öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik inancının nasıl geliştirilebileceği açıklanarak önerilerde bulunulmuştur.

Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç (2012) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiler, yapısal model çerçevesinde test edilmiştir. Çalışmaya ilköğretim okullarında görevli 328 sınıf ve branş öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretim liderliği ile kolektif öğretmen yeterliği arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin öz yeterliğinin, öğretim liderliği ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkide aracılık rolü oynadığı tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Turanlı (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının incelenmesi ve bazı değişkenlerle olan ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ortaokul ve lise kademelerinde matematik, fen bilimleri ve biyoloji branşlarında görev yapmakta olan 789 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin orta düzeyde kolektif yeterlik algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları ile öğretmen özyeterliliği ve güdülenmiş öğrenmeyi destekleme öz yeterliliği arasında da orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak kolektif öğretmen yeterliliği ile özdüzenleme arasında düşük, negatif ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının, yaş ve okul kademesiyle ilişkili olmadığı tespit edilmiştir.

Maqbool (2017) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin kolektif yeterliliği ile iş doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya devlet okullarında ve özel okullarda görev yapmakta olan 803 ortaokul öğretmeni katılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin kolektif yeterlik algısı ile iş doyumunu arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Ardından belirlenen bu ilişki devlet okulu ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre ayrı ayrı incelenmiştir. Ortaokul kademesindeki hem devlet okullarında hem de özel okullarda öğretmenlerin iş doyumunu ile kolektif yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Mosoge, Challens ve Xaba (2018), düşük performans gösteren okullarda kolektif öğretmen etkinliğinin gücünü belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan bu çalışma nicel bir araştırma olup örnekleme 217 öğretmenden oluşmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre okullardaki kolektif öğretmen yeterliliği, grup yeterliliği açısından orta ve yüksek düzeyde iken görev analizinde daha düşük düzeyde belirlenmiştir.

Uğurlu, Beycioğlu ve Abdurrezzak (2018) tarafından yapılan çalışmada bilgi okuryazarlığı, kolektif öğretmen yeterliliği ve etkili okul arasındaki ilişkilerin incelenmesi

amaçlanmıştır. Bu doğrultuda bu değişkenler arasındaki doğrusal yapısal ilişkileri açıklayan teorik model oluşturularak test edilmiştir. Araştırmanın veri seti ilkökulda görevli 356 öğretmenin katılımıyla elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, bilgi okuryazarlığı ile kolektif öğretmen yeterliği arasında ve kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Schwabsky, Erdogan ve Tschannen-Moran (2019) tarafından yapılan çalışmada kolektif öğretmen yeterliği, akademik baskı ve okul güveninin, okul inovasyonunu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Buna ek olarak çalışma kapsamında, akademik baskı ile öğretmenlerin kolektif yeterliğinin okul inovasyonu üzerindeki etkisinde, okul güveninin aracılık rolü incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 79 okulda görevli 1.009 öğretmenden oluşmuştur. Elde edilen sonuçlara göre kolektif öğretmen yeterliği, akademik baskı ve güven değişkenleri ile okul inovasyonu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Aynı zamanda okul güveni, kolektif öğretmen yeterliği ile okul inovasyonu arasındaki ilişkide aracılık rolü oynamaktadır.

Demir (2019a) tarafından yapılan çalışmada kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmen iş doyumunu arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 235 öğretmenden oluşmuştur. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin kolektif yeterlikleri ile iş doyumuna ilişkin algılarının kısmen yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda kolektif öğretmen yeterliğinin, iş doyumunu olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Demir (2019b) çalışmasında öğretmenlerin kolektif yeterlik algısı ile görev yaptıkları okuldan ayrılma niyetleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini devlet okullarında görevli 214 öğretmen oluşturmuştur. Elde edilen sonuçlara göre kolektif öğretmen yeterliği öğretmenlerin okuldan ayrılma niyetini yordamaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin okuldan ayrılma niyetlerinin azaltılması için okulda kolektif güç algısının oluşturulması önerilmiştir.

Okul Etkililiği İle İlgili Araştırmalar

Weber (1971) tarafından yapılan çalışma, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olup öğrenci başarısı yüksek olan okullar üzerinde yürütülmüştür. Etkililik ölçütü olarak okuma becerilerinin ele alındığı bu çalışmada, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çevrede bulunan üst düzeyde başarılı okulların, düşük düzeyde başarılı olan okullardan bazı özellikler yönüyle ayrıldığı belirlenmiştir. Bu özellikler; “yönetimde güçlü bir liderlik”, “öğrenciler için yüksek başarı beklentisi”, “olumlu, düzenli ve mutlu bir okul iklimi”, “öğretimin bireyselleştirilmesi”, “öğrenci gelişiminin sürekli değerlendirilmesi” gibi süreç faktörleriyle açıklanmıştır.

Mortimore ve Sammons (1980), ilköğretim düzeyindeki elli okulda dört yıl süren bir inceleme yapmıştır. Çalışmanın sonucunda etkili okulları az etkili okullardan ayıran bazı özellikler belirlenmiştir. Etkili okullarda bulunan bu özellikler: okul yöneticisinin amaçlı liderliği, okuldaki müdür yardımcılarının katılımı, öğretmenlerin okuldaki faaliyet ve karar alma süreçlerine katılımı, öğretmenler arasındaki olumlu ilişki ve uyum, planlanmış bir öğretim dönemi, entelektüel düzeyde öğretim, öğretmen ve öğrenciler arasında ileri derecede iletişim, öğrenci gelişimini izleme ve değişimi kayıt altına alma, okulda aile katılımının sağlanması, olumlu bir okul ikliminin bulunması.

Balcı (1993), öğretmen algılarına göre ilköğretim kademesindeki okulların etkililik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada okul etkililiği; okul yöneticisi, öğretmen, okul ortamı, öğrenciler ve veliler olmak üzere beş boyutta ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre etkili okul faktörleri içinde en zayıf düzeyde bulunan faktörün, veliler olduğu belirlenmiştir.

Türkiye’de etkili okullarla ilgili ikinci araştırma Şişman (1996) tarafından yapılmıştır. “Etkili Okul Yönetimi” adlı bu araştırma raporunda, ilköğretim kademesindeki okulların, etkili okul boyutları yönünden nasıl bir durum ortaya koyduklarının belirlenmesi

amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre, ilkokullarda en etkili bulunan boyutun “okul yöneticisi” boyutu olduğu belirlenmiştir.

Zigarelli (1996) tarafından yapılan araştırmada, etkili okulu oluşturan altı temel özellik belirtilmiştir. Bunların her biri öğrenci başarısı üzerinde denenmiştir. Bunlar, nitelikli öğretmen seçimi, öğretmenin katılımı ve memnuniyeti, okul yöneticisinin liderlik özelliği ve ilişkisi, güçlü okul kültürü, okul yönetiminin pozitif ilişkileri ve yüksek aile katılımıdır.

Cheng ve Wong (1996) tarafından etkili okul özelliklerini belirlemeye yönelik yapılan bu çalışma Asya’da bulunan okullarda gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda etkili okullara ilişkin şu boyutlar elde edilmiştir: yüksek başarı beklentisi, öğretmenlerin mesleki profesyonelleşmesi, okulun her alanında kaliteye yönelmesi, aile ve çevre desteği.

Oral (2005) tarafından yapılan araştırma 38 ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiş olup çalışmaya öğretmenlerin yanı sıra okul müdürleri de dahil edilmiştir. Çalışma sonucunda yönetici ve öğretmen algılarına göre, ilköğretim kademesindeki okullarının etkililiğinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okulun etkililiğine yönelik okul yöneticisi ve öğretmen algıları karşılaştırıldığında; “okul müdürü”, “okul ortamı” ve “öğrenci” boyutlarına ilişkin algılarında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Keleş (2006), araştırmasında 23 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 296 öğretmenin okul etkililiğine ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul yöneticilerini ve okuldaki öğretmenleri etkili bulurken, öğrencilerin ve velilerin kendilerinden beklenen performansı karşılamadıklarını belirtmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin görev yaptıkları okulun ortamını olumlu buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz (2006), ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini belirlemek amacıyla okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşüne ulaşmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; okullarda en etkili boyutun “yönetici” boyutu, en az etkili boyutların ise “öğrenci”, “okul çevresi” ve “veli” boyutları olduğu belirlenmiştir. Yönetici ve

öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri kıyaslandığında ise, yönetici görüşlerinin öğretmenlerinkinden daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Akan (2007) değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkililik düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre okullarda en etkili boyut “okul yöneticisi” boyutu olup en az etkili boyut “okul çevresi ve veli” boyutudur. Okulların etkililiğine ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen algıları kıyaslandığında; etkili okulun “öğretmen”, “öğrenci”, “öğrenme ortamı ve süreci”, “okul çevresi ve veli” boyutlarına yönelik algılarda anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, “öğretmen” ve “öğrenme ortamı ve süreci” boyutlarında okullarını yöneticilere göre daha etkili olarak algılamaktadır.

Chong vd. (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin okulun akademik iklimi, kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmen öz yeterliğine yönelik algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın örnekleminde 222 ortaokul öğretmeni yer almıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen öz yeterliği ile akademik iklim arasındaki ilişkide, kolektif öğretmen yeterliğinin kısmî aracılık rolü oynadığı belirlenmiştir.

Yılmaz (2010) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 500 öğretmenin görüşüne ulaşılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, ilköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeyleri ile etkili okul düzeyi arasında yüksek düzeyde olumlu bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir.

Saleem vd. (2012) tarafından yapılan araştırmada, Pakistan’daki okulların etkililiğinin belirleyen faktörlerin bulunması amaçlanmıştır. Okul etkililiğini belirleyici 68 madde ve 17 faktörden oluşan veri toplama aracı, 800 kişiye (yönetici, öğretmen, müfredat uzmanı) uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda değişkenler arasındaki ilişki dikkate alınarak etkili

okullarda; okul çevresi, profesyonellik, yönetim, nitelik olmak üzere dört faktör modeli ortaya konulmuştur.

Şenel ve Buluç (2016) tarafından yapılan araştırmada ilkokullarda okul iklimi ile okulun etkililik düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 400 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre okul iklimi ile okul etkililiği arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmakla beraber, okul ikliminin okul etkililiğini yordadığı belirlenmiştir.

Chong ve Ong (2016) tarafından yapılan çalışmada okul iklimi ve öğretmen öz yeterliliği arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yeterlik inancının aracılık rolü incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 183 öğretmen oluşturmuştur. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin öz yeterliliği ile okul ikliminin yedi boyutu arasındaki ilişkide, kolektif öğretmen yeterliğinin aracılık rolü oynadığı belirlenmiştir.

Yıldırım, Akan ve Yalçın (2017) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu ile okul etkililiği algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada ilkokullarda görevli 214 sınıf öğretmenin algılarına ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin iş doyumunu ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Aynı zamanda elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin iş doyumunu, okul etkililiğinin % 27'sini açıklamaktadır.

Cerit ve Yıldırım (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ilkokul müdürlerinin etkili liderlik nitelikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 257 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre etkili liderlik nitelikleri ile okul etkililiği arasında olumlu ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda etkili liderlik nitelikleri, okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

Cansoy ve Parlar (2018) tarafından yürütülen araştırmada öğretmen liderliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini ilkokul,

ortaokul ve lise kademelerindeki okullarda görev yapmakta olan 546 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre okullarda en etkili boyutun “okul programı ve eğitim-öğretim süreci” boyutu olup en az etkili boyutun “öğrenci” boyutu olduğu belirlenmiştir. Okullarda öğretmen liderliği davranışlarının ise orta düzeyde sergilendiği bulunmuştur. Ayrıca öğretmen liderliği ile okul etkililiği arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Polatcan ve Cansoy (2018), okul etkililiği ile ilgili Türkiye’de yapılan ampirik araştırmaları tematik içerik analizi yaparak incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre çalışmalarda ortak olarak okullarda etkililiğin sağlanması için öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gerektiği belirlenmiştir. Aynı zamanda yapılan çalışmalarda etkili okul ile okuldaki bireysel ve örgütsel değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra etkili okul çalışmalarında sunulan önerilerde genellikle öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin ve okul-aile ilişkilerinin güçlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra okulların vizyonunun ve okul üyelerince paylaşılan amaçlarının bulunması gerektiği önemle belirtilmiştir.

Uğurlu vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada ilkokulda görev yapan öğretmenlerin algılarına ulaşarak bilgi okuryazarlığı, kolektif öğretmen yeterliği ve etkili okul arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. 356 öğretmen üzerinden yürütülen bu çalışmada bilgi okuryazarlığının okul etkililiği üzerindeki etkisinde kolektif öğretmen yeterliğinin aracılık rolü oynadığı yapısal model test edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, bilgi okuryazarlığı ile kolektif öğretmen yeterliği arasında ve kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Želvys vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada okul müdürülerinin farkındalığı ile okul etkililiği arasındaki ilişkide okul iklimi ve örgütsel vatandaşlık davranışının aracılık rolü incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 335 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre okul iklimi ve örgütsel vatandaşlık davranışı, okulların etkililiğini

etkilemektedir. Aynı zamanda okul müdürünün farkındalığı, okul iklimi ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde anlamlı bir etki oluşturmaktadır. Değişkenler arasındaki ilişki yapısal model üzerinde incelendiğinde okul müdürü farkındalığının, okul iklimi ve örgütsel vatandaşlık davranışı aracılığı ile okul etkililiği üzerinde dolaylı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Düzgünoğlu (2019), çalışmasında ortaokullardaki kolektif öğretmen yeterliği ile okulların etkililiği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini ortaokullarda görevli 356 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda ortaokullarda kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkililiği arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olup kolektif öğretmen yeterliği okul etkililiğini yordamaktadır.

Dağ Yalnızlar (2019), öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan 399 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ortaöğretim düzeyindeki okulların etkililiği orta düzeydeyken; öğretmenlerin örgütsel kimlik algıları yüksek düzeydedir. Aynı zamanda öğretmenlerin örgütsel kimlik düzeyleri ile ortaöğretim okul etkililiği arasında pozitif ve yüksek bir ilişki belirlenmiştir.

Nartgün, Limon ve Dilekçi (2020) tarafından yapılan çalışmada, sürdürülebilir liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmenlerin iş gayretinin aracılık rolü incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 411 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre sürdürülebilir liderlik hem okul etkililiğini hem de öğretmenlerin iş gayretini yordamaktadır. Ancak iş gayreti, sürdürülebilir liderlik ile algılanan okul etkililiği arasındaki ilişkide aracılık rolü oynamamaktadır.

BÖLÜM III

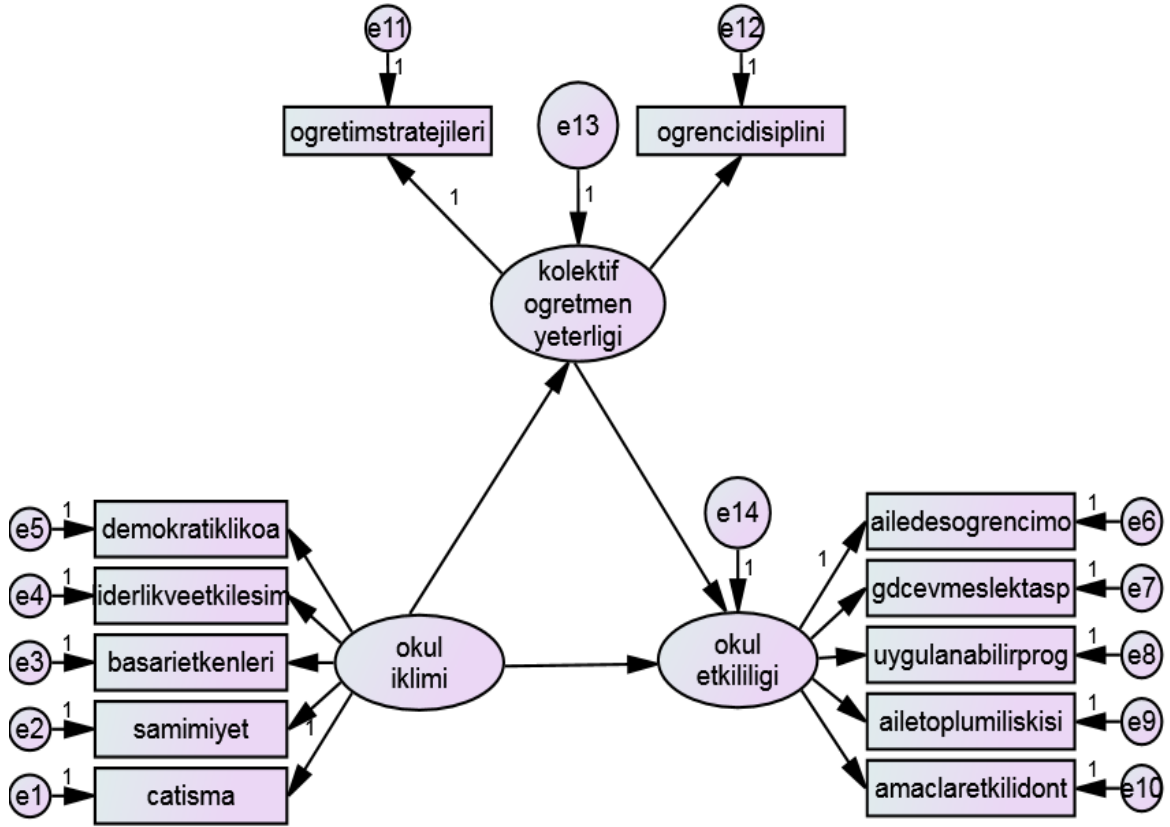
YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama araçlarına ilişkin yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler belirtilmiştir.

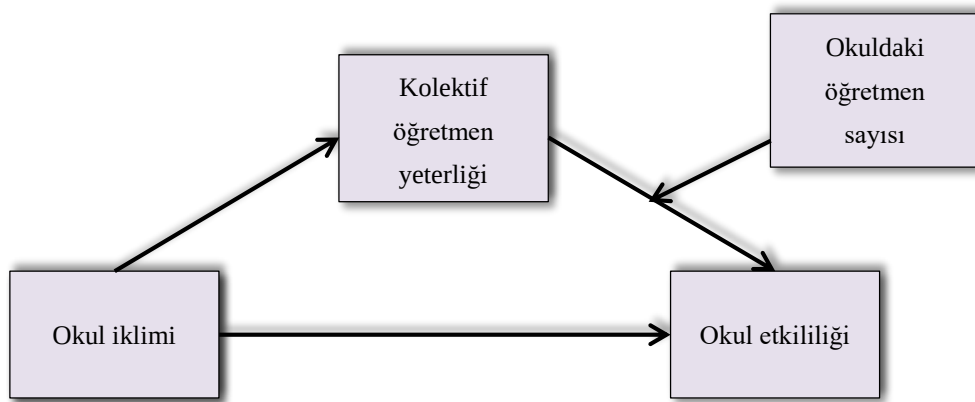
Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeli ile tasarlanmış nicel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli iki ya da ikiden fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını belirleyen ve aynı zamanda bu ilişkinin derecesini ortaya koyan bir araştırma modelidir (Karasar, 2016, s. 114). Çalışma kapsamında okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin aracılık ve durumsal aracılık rolünü inceleyen hipotez modeller oluşturulmuştur. Oluşturulan bu modeller yapısal eşitlik modellemesi çerçevesinde test edilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi, gizil ve gözlenen değişkenler arasındaki nedensel ve korelasyon ilişkilerinin birlikte incelenmesine yardımcı olmaktadır (Tüfekçi & Tüfekçi, 2006). Bu yöntemle aracı ya da düzenleyici değişkenlerin bulunduğu karmaşık modeller test edilebilmekte, ölçme modelinin öngörülen kuramsal yapısı doğrulanabilmektedir (Gürbüz, 2019a). Bu doğrultuda yapısal eşitlik modellemesi yönteminin, bilimsel çalışmalarda kuramsal yapıların çözümlenmesi için oldukça kolaylık sağladığı söylenebilir.

Çalışma kapsamında test edilmesi amaçlanan aracı etki (Şekil 4) ve durumsal aracı etki (Şekil 5) hipotez modelleri aşağıda verilmiştir.



Şekil 4. Aracı etki hipotez modeli.



Şekil 5. Durumsal aracı etki hipotez modeli.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Ankara ili merkez ilçelerindeki resmi ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerden (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) oluşmaktadır. Araştırma evrenindeki okul ve öğretmen sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Ankara Merkez İlçe Ortaokulları ve Öğretmen Sayıları

İlçeler	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı		
		Erkek	Kadın	Toplam
Altındağ	47	379	869	1.248
Çankaya	72	511	1.960	2.471
Etimesgut	36	427	1.512	1.939
Gölbaşı	26	113	431	544
Keçiören	61	879	2.148	3.027
Mamak	63	593	1.386	1.979
Pursaklar	15	192	360	552
Sincan	47	594	1.509	2.103
Yenimahalle	52	523	1.675	2.198
Toplam	419	4.211	11.850	16.061

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*.

Tablo 3'teki dağılım incelendiğinde, 2018-2019 öğretim yılı verilerine göre Ankara ili merkez ilçelerdeki 419 resmi ortaokulda 16.061 öğretmen görev yapmaktadır. Ortaokul sayısının en fazla olduğu ilçeler Çankaya, Mamak, Keçiören iken; ortaokul sayısı en az olan ilçeler Pursaklar ve Gölbaşı'dır. Öğretmen sayıları incelendiğinde bayan öğretmenlerin sayısının erkek öğretmenlerin sayısının yaklaşık üç katı olması dikkat çekmektedir. İlçelere göre öğretmen sayıları incelendiğinde ise öğretmen sayısı en fazla öğretmenin bulunduğu ilçeler Keçiören ve Çankaya iken; en az sayıda öğretmen Pursaklar ve Gölbaşı ilçelerinde bulunmaktadır.

Çalışmanın örnekleme, Ankara ili merkez ilçelerdeki resmi ortaokullarda görev yapan 355 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemenin belirlenmesinde, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi,

araştırma için ihtiyaç duyulan büyüklükteki gruba ulaşılan kadar, en ulaşılabilir yanıtlayıcılardan başlayarak örneklemin oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2016, s.92). Bu araştırmada örnekleme yapılırken öncelikle okul müdürleri tarafından veri toplama sürecine izin verilen ortaokullar tercih edilmiş ve bu okullarda araştırmaya gönüllü katılım sağlayan öğretmenlerle örneklem oluşturulmuştur. Ankara ili merkez ilçelerdeki resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenler arasından 361 kişilik bir örnekleme ulaşılmıştır. Yapılan aykırı değer analizi sonucunda 6 gözlem değerlendirme dışında bırakılarak 355 gözlemle çalışmaya devam edilmiştir. Örneklemin % 71'i kadın, % 29'u erkek olup öğretmenlerin herbiri veri toplama sürecine gönüllü katılım sağlamıştır. Örneklemdaki öğretmenlerin görev yaptıkları okulun büyüklüğüne (okulda görevli öğretmen sayısına) göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Örneklemdaki Öğretmen Sayısı ve Görev Yaptıkları Okulların Büyüklüğü

Okul büyüklüğü (Okulda görevli öğretmen sayısı)	<i>n</i>	%
25 ve daha az sayıda	50	14.1
26-50	94	26.5
51-75	84	23.7
76 ve daha fazla sayıda	127	35.7

Tablo 4'e göre örneklemdaki öğretmenlerin % 35.7'si, "76 ve daha fazla sayıda" öğretmenin görev yaptığı büyük ölçekli okullarda bulunmaktadır. Bu katılım oranını, "26-50" öğretmenin görevli olduğu okullardaki öğretmenler izlemiştir. Örneklemin yaklaşık olarak dörtte biri "51-75" öğretmenin görev yaptığı okullarda çalışmaktadır. En az katılım ise "25 ve daha az sayıda" öğretmenin görevli olduğu okuldaki öğretmenlerden sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla “Okul İklimi Ölçeği”, “Okul Etkililiği Ölçeği” ve “Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin, yeniden geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeklerin faktör yapısının araştırmanın veri setine uygun olup olmadığını ölçmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış, ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesi için de Cronbach’s alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bu bölümde her bir ölçeğe ilişkin bilgiler, başlıklar halinde ayrıntılı olarak verilmiştir.

Okul İklimi Ölçeği

Öğretmen algılarına göre okul ikliminin belirlenmesi için Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilen “Okul iklimi Ölçeği” kullanılmıştır (Ek 1). Beşli likert yapıda olan ölçek, 23 madde ve beş faktörden oluşmaktadır (Hiçbir zaman, Nadiren, Bazen, Çoğunlukla, Her zaman). Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde yapılan geçerlik çalışmalarında yapı geçerliği ve kapsam geçerliği incelenmiştir. Ölçeğin güvenirliği için de Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, madde-toplam korelasyonları ve test-tekrar test korelasyonu hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda, ölçek için model-veri uyumunun kabul edilebilir seviyede olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik incelemesi sonucunda ise alt boyutların Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları; “Demokratiklik ve okula adanma” için .90, “Liderlik ve etkileşim” için .89, “Başarı etkenleri” için .75, “Samimiyet” için .85 ve “Çatışma” için .73 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin test-tekrar test korelasyon katsayısı ise “demokratiklik ve okula adanma” boyutu için .92, “liderlik ve etkileşim” boyutu için .96, “başarı etkenleri” boyutu için .82, “samimiyet” boyutu için .91 ve “çatışma” boyutu için .94 olarak hesaplanmıştır. Yapılan ölçek geliştirme çalışmasının sonucunda, okul iklimi ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir (Canlı vd., 2018).

Çalışma kapsamında okul iklimi ölçeği için yeniden geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Okul iklimi ölçeğinin faktör yapısının incelenmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış, ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesi için de Cronbach's alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bunun için Ankara ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlere ön uygulama yapılmıştır. Okul İklimi Ölçeği'nin (OİÖ) AFA ve Cronbach's α güvenirlik katsayısı incelemelerinin yapılması için 240 öğretmenden oluşan bir çalışma grubu kullanılmıştır. Ölçeğin DFA incelemesi için ise AFA için kullanılan çalışma grubu dışındaki 162 öğretmene ulaşılmıştır.

Ön uygulamadan elde edilen verilerle ilk olarak araştırma verilerinin AFA yapmak için uygunluğunu belirlemek üzere KMO katsayısı ve Bartlett's Sphericity testi hesaplanmıştır. KMO değeri .90 olarak belirlenmiştir. Bartlett's Sphericity testi ise anlamlı bulunmuştur ($X^2 = 2633.265$, $p < .05$). Bu bağlamda ölçek verilerinin AFA yapmaya uygun olduğu söylenebilir. Açımlayıcı faktör analizinde Temel Bileşenler Analizi ile Eğik Döndürme (Oblique Rotation) yöntemlerinden "Promax" işlemi uygulanmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde çizgi grafiği, faktör özdeğer puanları ve açıklanan varyans toplamı dikkate alınmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin beş faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Beş faktörün açıkladığı toplam varyans % 68.89 olarak belirlenmiştir. Açıklanan varyansın toplam varyans üzerinden % 50'yi geçiyor olması AFA için önemli bir kriterdir (Yaşlıoğlu, 2017). Faktör analizi sonucunda ölçekteki bir maddenin (m16), yüklenmesi gereken faktörün dışındaki bir faktöre daha yüksek değerde yüklendiği belirlenmiş, farklı iki maddenin de (m5, m6) faktör yük değerinin 0.32'nin altında olduğu bulunmuştur. Tabachnick ve Fidell (2001) ölçekteki her bir değişkenin yük değerinin .32 ve üzerinde olması gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle bu üç madde kontrollü şekilde ölçekten çıkarılmıştır. Okul iklimi ölçeğine ilişkin açımlayıcı faktör analizi ve güvenirlik sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları

Alt boyutlar	Madde sayısı	KMO	Bartlett's X^2	Açıklanan varyans %	Faktör yükü		Cronbach's Alpha
					En düşük	En yüksek	
Demokratiklik ve okula adanma	4	.90	2633.27	41.78	.69	.89	.79
Liderlik ve etkileşim boyutu	6			7.75	.71	.81	.90
Başarı etkenleri	3			7.46	.66	.99	.68
Samimiyet	3			6.85	.47	.94	.84
Çatışma	4			5.04	.53	.81	.78
Tamamı	20			68.89	.47	.99	.92

Tablo 5 incelendiğinde okul iklimi ölçeği alt boyutlarından “demokratiklik ve okula adanma” faktör yük değerleri, .69 ile .89; “liderlik ve etkileşim” faktör yük değerleri .71 ile .81; “başarı etkenleri” faktör yük değerleri .66 ile .99; “samimiyet” faktör yük değerleri .47 ile .94 ve “çatışma” faktör yük değerleri .53 ile .81 arasında değişmektedir. Madde faktör yükü değerinin .30 ile .59 arasında olması orta düzeyde büyüklüğü ifade ederken, .60 ve üzeri değerde olması yüksek düzeyde büyüklüğü göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2016, s. 194). Ölçek faktörlerinin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları ise “demokratiklik ve okula adanma” faktörü için .79; “liderlik ve etkileşim” faktörü için .90; “başarı etkenleri” faktörü için .68; “samimiyet” faktörü için .84 ve “çatışma” faktörü için .78 olarak hesaplanmıştır. Bu yönüyle ölçeğin yapı geçerliğinin ve güvenirliliğinin sağlandığı söylenebilir.

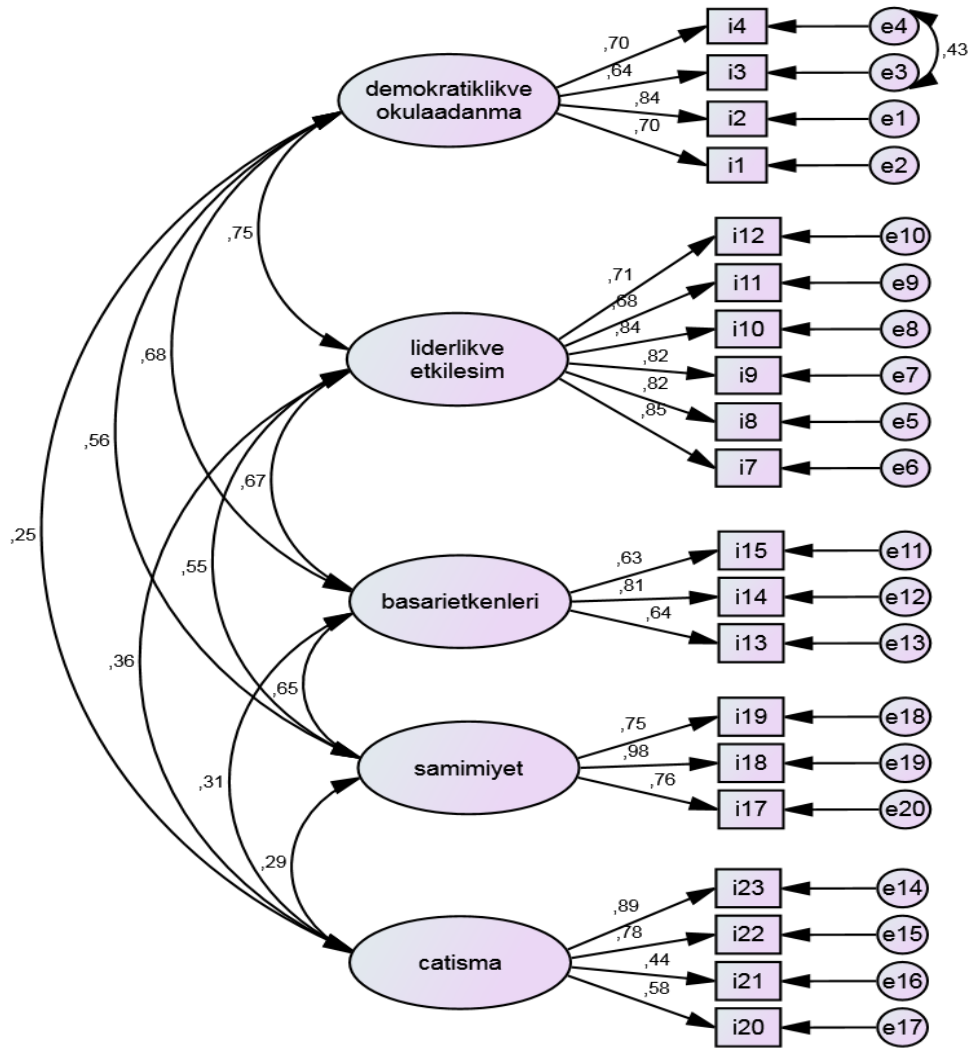
Okul iklimi ölçeğinin AFA sonucunda belirlenen faktör yapısının doğrulanması için DFA incelemesinde bulunulmuştur. Analiz sonuçlarının yorumlanması için en sık kullanılan uyum indekslerinden X^2/sd , GFI, CFI, RMSEA ve NFI değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Okul İklimi Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları

$CMIN(X^2)$	sd	X^2/sd	RMSEA	GFI	CFI	NFI	RMR
303.00	159	1.906	.075	.85	.92	.85	.057

Okul iklimi ölçeğine ilişkin DFA sonuçlarına göre (X^2) değeri 303.00 ve serbestlik derecesi (sd) 159'dur. Uyum indeksleri yönüyle ki-kare/serbestlik derecesinin 3 ya da daha küçük değerde olması mükemmel uyumu göstermektedir (Sümer, 2000) Ölçeğin (X^2/sd) değeri 1.906 olarak bulunmuş ve model uyumunun mükemmel olduğu belirlenmiştir. RMSEA değeri ile RMR değerinin “.08” ve daha küçük değerde, GFI, CFI ve NFI değerlerinin ise “.90” ve daha yüksek değerde olması iyi uyum olduğunu göstermektedir (Brown, 2006; Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008; Sümer, 2000). Bu bağlamda ölçeğin DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerine göre modelin verilerle iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir. DFA ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine yönelik katsayılar ve yol diyagramı Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Okul iklimi ölçeğine ilişkin DFA sonucu: Yol diyagramı.

Şekil 6’da ölçekteki her bir madde ile bulunduğu boyut arasındaki bağa ilişkin yapısal katsayılar ve korelasyon katsayıları verilmiştir. Ölçeğin alt boyutları ve ilgili maddeler arasındaki yapısal katsayılar; “demokratiklik ve okula adanma” alt boyutu için .64 ile .84 arasında; “liderlik ve etkileşim” alt boyutu için .68 ile .85 arasında; “başarı etkenleri” alt boyutu için .63 ile .81 arasında; “samimiyet” alt boyutu için .75 ile .98 arasında; “çatışma” alt boyutu için de .44 ile .89 arasında değerlerde yer almaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda maddeler ile bulundukları alt boyut arasındaki bağın iyi seviyede olduğu görülmektedir. Ölçeğin X^2/sd değerine göre mükemmel, RMSEA ve RMR değerine göre iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir.

Okul Etkililiği Ölçeği

Çalışma kapsamında okul etkililiğinin ölçülmesi için Marzano (2003) tarafından geliştirilen, Korkmaz vd. (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Okul Etkililiği Ölçeği” kullanılmıştır (Ek 2). 29 madde ve 7 boyuttan oluşan ölçek 5’li likert yapıdadır (Hiçbir zaman, Seyrek olarak, Bazen, Sıklıkla, Her zaman). Ölçeğin yapı geçerliliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlik çalışmasında Cronbach Alpha katsayısı incelenmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı “güvenli ve düzenli bir çevre” için .95, “aile ve toplum ilişkisi” için .90, “arzulanan amaçlar ve etkili geri dönüt” için .95, “güvenilir ve uygulanabilir bir program” için .96, “meslektaşlık ve profesyonellik” için .95, “öğrenci motivasyonu” için .96 ve “aile desteği” için .91 olarak hesaplanmıştır. Yapılan uyarlama çalışması sonucunda Okul Etkililiği Ölçeği’nin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir (Korkmaz vd., 2014).

Çalışma kapsamında okul etkililiği ölçeği için geçerlik ve güvenirlik analizleri yeniden incelenmiştir. Bu doğrultuda ölçeğe AFA ve DFA yapılmış, ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesi için de Cronbach’s alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bunun için Ankara ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlere ön uygulama yapılmıştır. Okul Etkililiği Ölçeği’nin AFA ve Cronbach’s α güvenirlik katsayısı incelemelerinin yapılması için 290 öğretmenden oluşan bir çalışma grubu kullanılmıştır. Ölçeğin DFA incelemesi için de AFA için kullanılan çalışma grubu dışındaki 162 öğretmene ulaşılmıştır.

Ön uygulamadan elde edilen verilerle ilk olarak araştırma verilerinin AFA’ya uygunluğunu saptamak üzere KMO katsayısı ve Bartlett’s Sphericity testi hesaplanmıştır. KMO değeri .94 olarak belirlenmiştir. Bartlett’s Sphericity testi ise anlamlı bulunmuştur ($X^2 = 5195.43$, $p < .05$). Bu bağlamda ölçek verilerinin AFA yapmaya uygun olduğu söylenebilir. Açımlayıcı faktör analizinde Temel Bileşenler Analizi ile Eğik Döndürme (Oblique Rotation) yöntemlerinden “Promax” işlemi yapılmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde

çizgi grafiği, faktör özdeğer puanları ve açıklanan varyans toplamı dikkate alınmıştır. Faktör analizi sonucunda öz değeri 1’den büyük beş faktöre ulaşılmıştır. Ölçeğin yedi faktörlü yapısındaki “meslektaşlık ve profesyonellik” faktörü ile “güvenli ve düzenli çevre” faktöründeki maddeler tek bir faktör altında toplanırken; “aile desteği” ile “öğrenci motivasyonu” faktörlerindeki maddelerin de aynı faktörde bulunduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda beş faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Beş faktörün açıkladığı toplam varyans % 67.06’dır. Açıklanan varyansın toplam varyans üzerinden % 50’yi geçiyor olması AFA için önemli bir kriterdir (Yaşlıoğlu, 2017). Faktör analizi sonucunda iki maddenin (m7 ve m14) kendi faktörü dışındaki bir faktör grubunda oldukça yüksek düzeyde yüklendiği belirlenmiştir. Bir madde (m5) ise üç ayrı faktör grubunda .30’un üzerinde değerlerde yüklenmiş ve yük değerleri arasında .01’den daha az bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle bu üç madde kontrollü şekilde ölçekten çıkarılmıştır. Okul etkililiği ölçeğine ilişkin açımlayıcı faktör analizi ve güvenirlik sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Okul Etkililiği Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları

Alt boyutlar	Madde sayısı	KMO	Bartlett’s X^2	Açıklanan varyans %	Faktör yükü		Cronbach’s Alpha
					En düşük	En yüksek	
Aile desteği ile öğrenci motivasyonu	8	.94	5195.43	47.94	.52	.99	.91
Güvenli düzenli çevre ile meslektaşlık ve profesyonellik	7			6.56	.49	1.12	.92
Uygulanabilir program	4			4.92	.42	.93	.80
Aile-toplum ilişkisi	4			3.93	.69	.86	.58
Amaçlar ve etkili dönüt	3			3.90	.41	.99	.66
Tamamı	26			67.06	.41	1.12	.92

Tablo 7 incelendiğinde okul etkililiği ölçeği alt boyutlarından “Aile desteği ile öğrenci motivasyonu” faktör yük değerleri, .52 ile .99; “Güvenli düzenli çevre ile meslektaşlık ve profesyonellik” faktör yük değerleri .49 ile 1.12; “Uygulanabilir program” faktör yük değerleri .42 ile .93; “Aile-toplum ilişkisi” faktör yük değerleri .69 ile .86; “Amaçlar ve etkili dönüt ” faktör yük değerleri ise .41 ile .99 arasında değişmektedir. Madde faktör yükü değerinin .30 ile .59 arasında olması orta düzeyde büyüklüğü ifade ederken, .60 ve üzeri değerde olması yüksek düzeyde büyüklüğü göstermektedir (Çokluk vd., 2016, s. 194). Ölçek faktörlerinin Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayıları ise “Aile desteği ile öğrenci motivasyonu” faktörü için .91; “Güvenli düzenli çevre ile meslektaşlık ve profesyonellik” faktörü için .92; “Uygulanabilir program” faktörü için .80; “Aile-toplum ilişkisi” faktörü için .58; “Amaçlar ve etkili dönüt” faktörü için .66 olarak hesaplanmıştır. Bu yönüyle ölçeğin yapı geçerliğinin ve güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir.

Okul etkililiği ölçeğinin AFA sonucunda belirlenen faktör yapısının doğrulanması için DFA incelemesinde bulunulmuştur. Analiz sonuçlarının yorumlanması için en sık kullanılan uyum indekslerinden X^2/sd , RMSEA, GFI, CFI, NFI ve RMR değerleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Okul Etkililiği Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları

$CMIN(X^2)$	sd	X^2/sd	RMSEA	GFI	CFI	NFI	RMR
569.813	283	2.013	.079	.79	.92	.85	.056

Okul etkililiği ölçeğine ilişkin DFA sonuçlarına göre (X^2) değeri 569.813 ve serbestlik derecesi (sd) 283’tür. Uyum indeksleri yönüyle ki-kare/serbestlik derecesinin 3 ya da daha küçük değerde olması mükemmel uyumu göstermektedir (Sümer, 2000). Ölçeğin (X^2/sd) değeri 2.013 olarak bulunmuş ve model uyumunun mükemmel olduğu belirlenmiştir. RMSEA değeri ile RMR değerinin “.08” ve daha küçük değerde; GFI, CFI ve NFI değerlerinin ise “.90” ve daha yüksek değerde olması iyi uyum olduğunu göstermektedir

arasındaki yapısal katsayılar; “uygulanabilir program” alt boyutu için .62 ile .78 arasında; “aile-toplum ilişkisi” alt boyutu için .78 ile .83 arasında; “amaçlar ve etkili dönüt” alt boyutu için de .80 ile .89 arasında; “aile desteği ile öğrenci motivasyonu” alt boyutu için .67 ile .86 arasında; “güvenli ve düzenli çevre ile meslektaşlık ve profesyonellik” alt boyutu için de .63 ile .90 arasında değerlerde yer almaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda maddeler ile bulunduğu alt boyut arasındaki bağın iyi seviyede olduğu söylenebilir. Ölçeğin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde X^2/sd değerine göre mükemmel, CFI ve RMR değerine göre iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir.

Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği

Tschannen-Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilen “Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği”, Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (Ek 3). 12 madde ve iki boyuttan oluşan ölçek, beşli likert yapıya sahiptir (Hiç, Az, Orta düzeyde, Çok, Tamamen). Ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik incelemelerinde ise Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayısı, test-tekrar test korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayıları; “Öğrenci disiplini” boyutu için .85, “Öğretim stratejileri” boyutu için .86, Ölçeğin tamamı için .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise .78 ile .88 arasında değişmektedir. Yapılan uyarlama çalışması sonucunda, Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği’nin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir (Erdoğan, & Dönmez, 2015).

Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği için çalışma kapsamında yeniden AFA ve DFA yapılmış, ölçeğin Cronbach’s α güvenirlik katsayıları incelenmiştir. Bunun için Ankara ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlere uygulama yapılmıştır. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği’nin AFA ve Cronbach’s α güvenirlik katsayısı incelemelerinin yapılması için 240 öğretmenden oluşan bir çalışma grubu

kullanılmıştır. Ölçeğin DFA incelemesi için ise AFA için kullanılan çalışma grubu dışındaki 162 öğretmene ulaşılmıştır.

Ön uygulamadan elde edilen verilerle ilk olarak araştırma verilerinin AFA yapmak için uygunluğunu saptamak üzere KMO katsayısı ve Bartlett's Sphericity testi hesaplanmıştır. KMO değeri .92 olarak belirlenmiştir. Bartlett's Sphericity testi ise anlamlı bulunmuştur ($X^2 = 1884.20$, $p < .05$). Bu bağlamda ölçek verilerinin AFA yapmaya uygun olduğu söylenebilir. Açımlayıcı faktör analizinde Temel Bileşenler Analizi ile Eğik Döndürme (Oblique Rotation) yöntemlerinden "Promax" işlemi yapılmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde çizgi grafiği, faktör özdeğer puanları ve açıklanan varyans toplamı dikkate alınmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. İki faktörün açıkladığı toplam varyans % 74.12'dir. Açıklanan varyansın toplam varyans üzerinden % 50'yi geçiyor olması AFA için önemli bir kriterdir (Yaşlıoğlu, 2017). Faktör analizi sonucunda iki maddenin (m3, m4) yüklenmesi gereken faktörün dışındaki bir faktöre daha yüksek değerde yüklendiği belirlenmiştir. Bu nedenle bu iki madde kontrollü şekilde ölçekten çıkarılmıştır. Öğretmen kolektif yeterliği ölçeğine ilişkin açımlayıcı faktör analizi ve güvenirlik sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Alt boyutlar	Madde sayısı	KMO	Bartlett's X^2	Açıklanan varyans %	Faktör yükü		Cronbach's Alpha
					En düşük	En yüksek	
Öğretim stratejilerine yönelik k. y.	6	.92	1884.20	65.71	.51	.97	.92
Öğrenci disiplinine yönelik k. y.	4			8.41	.59	1.03	.89
Tamamı	10			74.12	.51	1.03	.94

Tablo 9 incelendiğinde Öğretmen kolektif yeterliği ölçeği alt boyutlarından “Öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik” faktör yük değerleri, .51 ile .97; “Öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik” faktör yük değerleri .59 ile 1.03 arasında değişmektedir. Madde faktör yükü değerinin 0.30 ile 0.59 arasında olması orta düzeyde büyüklüğü ifade ederken, 0.60 ve üzeri değerde olması yüksek düzeyde büyüklüğü göstermektedir (Çokluk vd., 2016, s. 194). Ölçek faktörlerinin Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayıları ise “Öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik” faktörü için .92; “Öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik” faktörü için .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ise yeterli düzeyde olarak belirlenmiştir. Bu yönüyle ölçeğin yapı geçerliğinin ve güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir.

Kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin AFA sonucunda belirlenen faktör yapısının doğrulanması için DFA incelemesinde bulunulmuştur. Analiz sonuçlarının yorumlanması için en sık kullanılan uyum indekslerinden X^2/sd , GFI, CFI, RMSEA ve NFI değerleri Tablo 10’da verilmiştir.

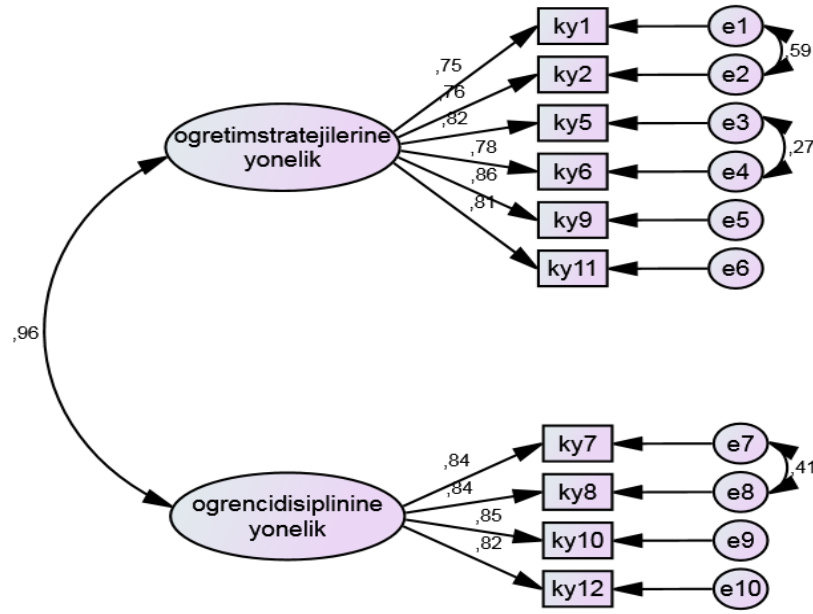
Tablo 10

Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları

$CMIN(X^2)$	sd	X^2/sd	RMSEA	GFI	CFI	NFI	RMR
62.803	31	2.026	.080	.93	.98	.96	.019

Kolektif öğretmen yeterliği ölçeğine ilişkin DFA sonuçlarına göre (X^2) değeri 62.803 ve serbestlik derecesi (sd) 31’dir. Uyum indeksleri yönüyle ki-kare/serbestlik derecesinin 3 ya da daha küçük değerde olması mükemmel uyumu göstermektedir (Sümer, 2000) Ölçeğin (X^2/sd) değeri 2.026 olarak bulunmuş ve model uyumunun mükemmel olduğu belirlenmiştir. RMSEA değerinin “.08” ve daha küçük değerde olması iyi uyum olduğunu gösterirken; GFI, CFI ve NFI değerlerinin “.90” ve daha yüksek değerde olması iyi uyum olduğunu, “.95” ve üzeri bir değerde olması ise mükemmel uyum olduğunu göstermektedir (Hooper vd., 2008; Sümer, 2000). Aynı zamanda RMR değerinin “.05” ya da daha küçük

bir değerde olması da mükemmel uyumun göstergesidir (Brown, 2006; Hu, & Bentler, 1999). Bu bağlamda ölçeğin DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerine göre modelin verilerle mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir. DFA ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine yönelik katsayılar ve yol diyagramı Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. Kolektif öğretmen yeterliği ölçeğine ilişkin DFA sonucu: Yol diyagramı.

Şekil 8’de ölçekteki her bir madde ile bulunduğu boyut arasındaki bağa ilişkin yapısal katsayılar ve korelasyon katsayıları verilmiştir. Ölçeğin alt boyutları ve ilgili maddeler arasındaki yapısal katsayılar; “öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik” alt boyutu için .75 ile .86 arasında; “öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik” alt boyutu için .82 ile .85 arasında değerlerde yer almaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda maddeler ile boyutlar arasındaki bağın yüksek seviyede olduğu söylenebilir. Ölçeğin X^2/sd , CFI, NFI ve RMR değerlerine göre mükemmel, RMSEA ve GFI değerlerine göre iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi için SPSS 24, AMOS 24 programları ve SPSS 24 PROCESS makrosu kullanılmıştır. Ortaokullarda okul iklimi, okul etkililiği ve kolektif öğretmen yeterliği düzeylerinin belirlenmesi için betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır. Bu değişkenlere ilişkin puanların, okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. Sürekli değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Aynı zamanda tahmin değişkenlerinin sonuç değişkenleri üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerinin analizi için yapısal eşitlik modellemesi çerçevesinde path analizi yapılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi, kuramsal yapılar arasındaki doğrudan ve dolaylı etkileri, ölçme hatalarını ve hatalar arasındaki ilişkileri dikkate alarak modelleme yapan çok değişkenli bir istatistik yaklaşımıdır (Yılmaz & Çelik, 2009, s. 5). Path analizi ise değişkenler arasındaki nedensel ilişkilerin belirlenmesinde kullanılır (Fraenkel & Wallen, 2009). Bu doğrultuda aracı değişken analizi için; okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkide, kolektif öğretmen yeterliğinin aracılık rolü oynadığı bir aracılı yapısal hipotez model oluşturulmuştur. Oluşturulan hipotez model, AMOS 24 programında test edilmiştir. Değişkenler üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkiler yol (path) katsayılarıyla incelenmiştir. Aynı zamanda hipotez modelin, Sobel testi ve SPSS PROCESS makrosu ile de analizi yapılarak elde edilen sonuç teyit edilmiştir. Veri analizinin son aşamasında durumsal aracılık analizi yapılmıştır. Aracılı yapısal modelin doğrulanmasının ardından durumsal aracılık analiziyle, bu modeldeki dolaylı etkinin hangi durumlarda en iyi şekilde çalıştığı ya da hangi durumlarda zayıfladığı incelenmiştir. Durumsal aracılık analizi, SPSS için geliştirilen ve Bootstrap örneklemesine dayanan PROCESS makrosuyla yapılmıştır. Çalışma kapsamında yapılan analizlerin her biri % 95 güven aralığında hesaplanmıştır.

Veri analizinde ilk olarak; veri setinde eksik veri ya da yanlış kodlama gibi durumların olup olmadığı incelenmiştir. Ardından çalışma kapsamındaki tüm sürekli değişkenler için,

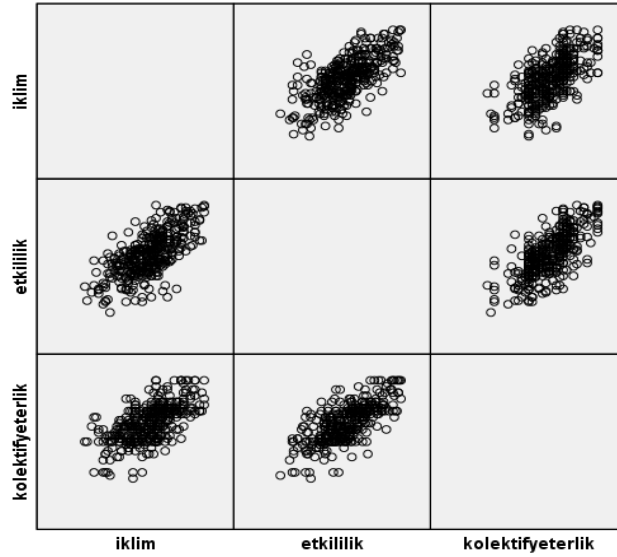
tek yönlü ve çok yönlü uç değer incelemesi yapılmıştır. Tek yönlü uç değer analizi sonucunda, uç değerlere sahip 5 ayrı gözlem (ö115, ö137, ö224, ö319, ö322) veri setinden çıkarılmıştır. Çok yönlü uç değer incelemesinde ise Mahalanobis uzaklık (Mahalanobis Distance) değerleri hesaplanmış, uç değere sahip bir gözlem (ö54) veri setinden çıkarılmıştır. Bu doğrultuda 355 gözlem üzerinden tek değişkenli ve çok değişkenli normallik durumları incelenmiştir. Tek değişkenli normallik durumu için sürekli değişkenlere ilişkin gözlemlerin aritmetik ortalama ($\bar{X}$), mod, medyan değerleri ile çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır (Tablo 11). Skewness ve Kurtosis katsayılarının “-1” ile “+1” arasında bulunması, dağılımın normalden aşırı sapma göstermediği anlamına gelmektedir (Çokluk vd., 2016, s.16). Aritmetik ortalama ($\bar{X}$), mod, medyan değerlerinin birbirine eşit ya da yakın olması da normal dağılımın varlığına kanıt olarak değerlendirilmektedir (Howitt, & Cramer, 2011; McKillup, 2012; Tabachnick, & Fidell, 2013).

Tablo 11

Sürekli Değişkenlere İlişkin Tek Değişkenli Normallik Durumu

Değişkenler	<i>n</i>	$\bar{X}$	Medyan	Mod	<i>S</i>	Çarpıklık	Basıklık
Okul iklimi	355	3.81	3.85	3.50	.529	-.08	-.288
Demokratiklik ve okula adanma	355	4.06	4.00	4.00	.591	-.500	.694
Liderlik ve etkileşim	355	3.89	4.00	4.00	.731	-.491	.090
Başarı etkenleri	355	3.89	4.00	4.00	.603	-.176	-.068
Samimiyet	355	3.65	3.67	4.00	.725	-.372	.240
Çatışma	355	4.63	4.67	4.67	1.041	-.181	-.126
Okul etkililiği	355	3.41	3.43	3.23	.719	.029	-.368
Uygulanabilir program	355	3.48	3.50	4.00	.737	-.341	.596
Amaçlar ve etkili dönüt	355	3.57	3.50	4.00	.838	-.494	.262
Aile ve toplum ilişkisi	355	3.33	3.33	4.00	.925	-.300	-.246
Güvenli-düzenli çevre ile meslektaşlık ve profesyonellik	355	3.49	3.57	3.57	.840	-.194	-.390
Aile desteği ve öğrenci motivasyonu	355	3.25	3.25	3.00	.834	.089	-.272
Kolektif öğretmen yeterliği	355	3.62	3.60	4.00	.621	-.085	.080
Öğrenci disiplinine yön.	355	3.64	3.75	4.00	.686	-.120	-.117
Öğretim stratejilerine yön.	355	3.60	3.67	4.00	.631	-.145	.269

Tablo 11 incelendiğinde tüm sürekli değişkenler ve boyutları için çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayılarının “-1” ile “+1” arasında değer aldığı belirlenmiştir. Aynı zamanda değişkenler ve boyutlarına ilişkin, aritmetik ortalama mod, medyan değerlerinin birbirine yakın değerler olduğu görülmektedir. Bu bağlamda değişkenlere ilişkin gözlemlerin istatistiksel olarak normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Sürekli değişkenlerin tek değişkenli normalliğinin ardından çok değişkenli normal dağılım varsayımları incelenmiştir. Çalışma kapsamında 355 gözlem için “Saçılma Diyagramı Matrisi (Scatter Plot Matrix)” ile çok değişkenli normallik/doğrusallık incelemesi yapılmıştır (Şekil 9).



Şekil 9. Çok değişkenlik normallik/doğrusallık saçılma diyagramı matrisi.

Matriste yer alan değişken çiftlerinin oluşturduğu diyagramların görünümü elips şekline yakın ise çok değişkenli normalliğin sağlandığı kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2016, s:31). Şekil 9'daki diyagram incelendiğinde çok değişkenli normallik varsayımının sağlandığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda yapılan incelemeler sonucunda hem tek değişkenli hem de çok değişkenli normallik varsayımının karşılandığı belirlenmiştir.

Veri analizinin ikinci aşamasında SPSS 24 programı kullanılarak okul iklimi, okul etkililiği ve kolektif öğretmen yeterliği puanlarına ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Her bir değişkenin okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla tek yönlü varyans (One-Way Anova) analizi yapılmıştır. Okuldaki öğretmen sayısına ilişkin kategorik değişken; “A: 25 ve daha az sayıda”, “B: 26-50”, “C: 51-75”, “D: 76 ve daha fazla sayıda” öğretmenin görev yaptığı okullar olmak üzere dört gruptan oluşmaktadır. Bu gruplar oluşturulurken puanların gruplara göre değişiminin daha ayrıntılı incelenebilmesi amacıyla, gruplarda öğretmen sayısına ilişkin aralıkların çok geniş olmamasına dikkat edilmiş ve eşit aralıklı dört grup oluşturulmuştur. Ayrıca gruplarda dengeli bir dağılımın sağlanması amacıyla örneklemdeki okullar ve bu okullarda görev yapan öğretmen sayılarının dağılımı da dikkate alınmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için de Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

Veri analizinin üçüncü aşamasında ise okul ikliminin okul etkililiği üzerindeki etkisinde kolektif öğretmen yeterliğinin aracılık rolü incelenmiştir. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki doğrudan etkisi ve aracı değişken vasıtasıyla dolaylı etkisi araştırılmıştır. Bu doğrultuda oluşturulan hipotez modelin test edilmesi için AMOS 24 programı kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesine ilişkin analiz sonuçlarının yorumlanmasında en sık kullanılan uyum indeksleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Model Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Kabul için kesme noktaları	Uyum Düzeyi
χ^2/sd	3 ve daha küçük	Mükemmel uyum
	3 ve 5 arası	Orta düzeyde uyum
GFI	.90 ve üzeri	İyi uyum
	.95 ve üzeri	Mükemmel uyum
RMSEA	.08 ve daha küçük	İyi uyum
RMR	.05 ve daha küçük	Mükemmel uyum
	.08 ve daha küçük	İyi uyum
CFI	.90 ve üzeri	İyi uyum
	.95 ve üzeri	Mükemmel uyum
NFI	.90 ve üzeri	İyi uyum
	.95 ve üzeri	Mükemmel uyum

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş., (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi kaynağından uyarlanmıştır.

Veri analizinin dördüncü aşamasında durumsal aracılık analizi yapılmıştır. Böylelikle okul ikliminin, kolektif öğretmen yeterliği vasıtasıyla okul etkililiği üzerindeki dolaylı etkisinin, okuldaki öğretme sayısına göre nasıl değiştiği incelenmiştir. Bu durumsal aracı modelin analizi SPSS PROCESS makrosuyla gerçekleştirilmiştir. Hayes (2009) tarafından geliştirilen PROCESS makrosu Bootstrap örneklemesine dayalı olarak analiz yapmaktadır. Bootstrap örnekleme, araştırma örneklemiyle toplanan veriler üzerinden yeniden örnekleme yaparak alt örneklemler oluşturur. Bu alt örneklemlerin her birinde model parametreleri test edilir ve elde edilen sonuçlar ana örneklemden alınan sonuçlarla karşılaştırılır (Preacher & Hayes, 2008). Bootstrap yöntemiyle aracı etkiye yönelik elde edilen güven aralıklarının, tek örneklem kullanılarak ulaşılan güven aralıklarından daha doğru sonuçlar verdiği belirtilmiştir (MacKinnon, Lockwood, & Williams 2004). Bu bağlamda Bootstrap örneklemesine dayalı olarak analiz yapması ve durumsal aracı etki modellerinin incelenmesine fırsat vermesi nedeniyle çalışmada verilerin analizi için PROCESS makrosu da tercih edilmiştir.

Process makrosu bir aracı etki modelinde oluşan dolaylı etkinin, bir W değişkene bağlı olarak değişimini incelemeye yardımcı olmaktadır. Dolaylı etkiyi düzenleyen W değişkeni, bir sürekli değişken ise PROCESS makrosu bu değişkene ilişkin puanları “düşük”, “orta” ve “yüksek” olmak üzere üç kategori altında düzenlemektedir. Ardından bu kategorilere göre dolaylı etkide oluşan değişimi ortaya koymaktadır. Düzenleyici bir etkiye sahip W değişkeni kategorik bir değişken olup iki alt gruptan oluşuyorsa PROCESS makrosu önceden belirlenen bu iki grubu ele alarak kıyaslamada bulunmaktadır. Ancak kategorik W değişkeni üç ve daha fazla alt gruba sahipse bu gruplar matris sistemi oluşturarak kıyaslanmaktadır. Bu doğrultuda PROCESS makrosunda *multicategorical* matris seçeneklerinden uygun olanının tercih edilmesi gerekmektedir (Hayes, 2018). Bu matris seçenekleri aracılık etkisinin bir durumsal etkiye bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi ve hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunun incelenmesi için kolaylık sağlamaktadır. Çalışma kapsamında dolaylı etki üzerinde

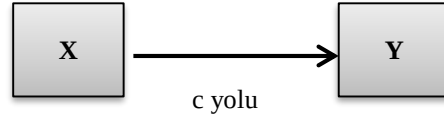
düzenleyici olarak belirlenen değişken (okulda görevli öğretmen sayısı) kategorik olup dört gruptan oluşmaktadır. Dolaylı etkinin bu gruplara göre değişiminin incelenmesi için “indicator” multicategorical matris kullanılmıştır. Indicator matriste otomatik olarak bir grup sabit olarak seçilmekte ve bu gruptaki dolaylı etki değeri diğer tüm gruplarla ikili olarak kıyaslanmaktadır. Bootstrap üzerinden yapılan bu kıyaslamada durumsal aracı etkiden söz edilebilmesi için bu ikili kıyaslamalara ilişkin bootstrap testi sonuçlarının anlamlı olması (güven aralıklarının 0 (sıfır) değerini içermemesi) gerekmektedir (Gürbüz, 2019b).

Bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkinin aracı değişken modeli ile incelenip yorumlanmasını sağlayan bir diğer test ise Sobel testidir. Sobel testi, aracı değişkenin istatistiksel olarak önemli olup olmadığını ölçmektedir (Sobel, 1982). Farklı bir anlatımla bu test, modele aracı değişken eklendikten sonra bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinde meydana gelen düşüşün anlamlı olup olmadığını ve aracılık etkisinin anlamlılığını test eder. Bu bağlamda Sobel testi için t testinin özelleştirilmiş bir hali denilebilir (Yılmaz & İlhan Dalbudak, 2018). Sobel (1982) aracılık etkisinde bağımsız değişken tarafından açıklanan varyanstaki düşüşün Sobel testi gibi testlerle belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle çalışmadan elde edilen aracılık analizine ilişkin sonuçlar, Sobel testi ile de incelenerek teyit edilmiştir.

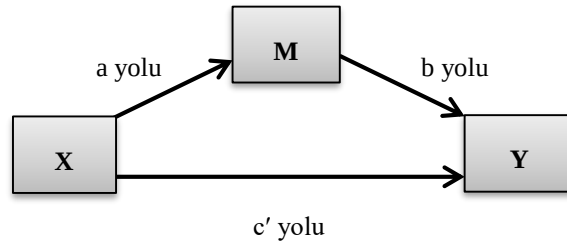
Aracılık ve Durumsal Aracılık Etkisi

Aracı etki modelinde, bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi, üçüncü bir değişkenin aracılığıyla açıklanmaktadır. Bir aracılık etkisinden söz edilebilmesi için ilk aşamada (aracı değişken modele girmeden önce) bağımlı değişkenin, bağımsız değişken üzerinde anlamlı etkisinin bulunması gerekmektedir. Modele aracı bir değişken dâhil edildiğinde ise, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi zayıflamaktadır. Bunun yanı sıra aracı değişken ile oluşan dolaylı etki anlamlı olmaktadır. Bu dolaylı etkide

bağımsız değişken aracı değişkeni etkilemekte ve aracı değişken de bağımlı değişken üzerinde anlamlı etkiye bulunmaktadır (Yılmaz & İlhan Dalbudak, 2018).



Şekil 10. X'in Y üzerindeki toplam etkisi.

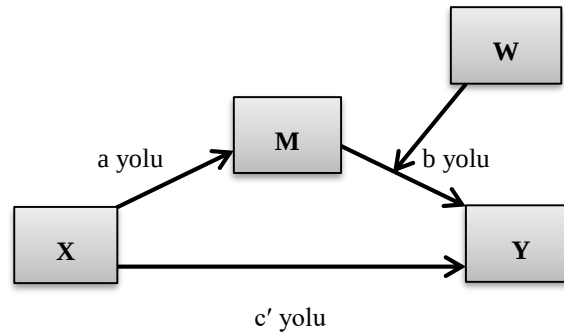


Şekil 11. X'in Y üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisi (Aracı Model).

X bağımsız değişkeninin, Y bağımlı değişkeni üzerinde oluşturduğu nedensel etki Şekil 10'daki gibi gösterilmektedir. Bu ilişkide X'in Y üzerinde oluşturduğu toplam etki c ile ifade edilmektedir. Şekil 11 incelendiğinde ise X'in, M aracı değişkeni üzerindeki etkisi a ile gösterilirken; M değişkeninin Y değişkeni üzerindeki etkisi b ile ifade edilmiştir. Aracı değişken kontrol edildiğinde, X'in Y üzerindeki doğrudan etkisi ise c' olarak verilmiştir. Bu modelde c' değerinin, X'in Y üzerindeki toplam etkisini gösteren c değerinden az olması; toplam etkinin bir kısmının aracı değişken tarafından paylaşıldığı anlamına gelmektedir. X'in, M aracı değişkeni vasıtasıyla Y üzerindeki dolaylı etkisi ise ab ifadesiyle belirtilmektedir.

Aracı değişken (M), iki değişken arasındaki ilişkinin nasıl ve neden meydana geldiğini ortaya koyarken; düzenleyici değişken (W), iki değişken arasındaki ilişkinin hangi durumlarda azaldığını, arttığını veya yön değiştirdiğini belirlemeye yardımcı olmaktadır.

Durumsal aracılık analizi ise aracılık ve düzenleyicilik etkisinin birlikte ele alınmasıyla oluşan daha karmaşık bir analizdir. İki değişken arasındaki dolaylı etkinin hangi durumlarda değiştiğini ortaya koymayı amaçlar (Hayes, 2018). Farklı bir anlatımla tahmin değişkeninin (X), aracı değişken (M) vasıtasıyla sonuç değişkeni (Y) üzerindeki dolaylı etkisinin hangi durumlarda (W) değiştiğini gösteren etki modeli, durumsal aracı etki modeli olarak tanımlanmaktadır (Gürbüz, 2019b, s. 108). Şekil 12’de durumsal aracı etki modeli temsili olarak verilmiştir.



Şekil 12. Durumsal aracı etki modeli.

Bu çalışmada durumsal aracı etki analizi kapsamında, okul ikliminin (X), aracı değişken (kolektif öğretmen yeterliği, M) vasıtasıyla okul etkililiği (Y) üzerindeki dolaylı etkisinin, okuldaki öğretmen sayısına (W) bağlı olup olmadığı, yani durumsal aracılık rolü olup olmadığı test edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın problemi doğrultusunda hazırlanmış olan araştırma sorularına yönelik elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Okul İklimi, Okul Etkililiği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul iklimi, okul etkililiği ve kolektif öğretmen yeterliği algı düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Okul İklimi, Okul Etkililiği ve Kolektif Öğretmen Yeterliğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken/boyut	<i>n</i>	$\bar{X}$	S	min.	max.
Okul iklimi	355	3.81	.529	2,40	5.00
Demokratiklik ve okula adanma	355	4.06	.591	1,75	5.00
Liderlik ve etkileşim	355	3.89	.731	1,33	5.00
Başarı etkenleri	355	3.89	.603	2,33	5.00
Samimiyet	355	3.65	.725	1,00	5.00
Çatışma	355	3.47	.780	1,00	5.00
Okul etkililiği	355	3.41	.719	1,50	5.00
Güvenli ve uygulanabilir program	355	3.48	.738	1,00	5.00
Arzulanan amaçlar ve etkili dönüt	355	3.33	.926	1,00	5.00
Aile ve toplum ilişkisi	355	3.57	.838	1,00	5.00
Güvenli ve düzenli çevre ile meslektaşlık ve profesyonellik	355	3.49	.840	1,29	5.00
Aile desteği ile öğrenci motivasyonu	355	3.25	.834	1,13	5.00
Kolektif öğretmen yeterliği	355	3.62	.621	1,80	5.00
Öğretim stratejilerine yönelik k.y	355	3.60	.631	1,50	5.00
Öğrenci disiplinine yönelik k.y.	355	3.64	.686	1,75	5.00

Tablo 13 incelendiğinde ortaokullarda olumlu okul ikliminin “yüksek” düzeyde ($\bar{X} = 3.81$) sağlandığı belirlenmiştir. Okul ikliminin alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlar incelendiğinde; “Demokratiklik ve okula adanma” ($\bar{X} = 4.06$), “Liderlik ve etkileşim” ($\bar{X} = 3.89$), “Başarı etkenleri” ($\bar{X} = 3.89$), “Samimiyet” ($\bar{X} = 3.65$) ve “Çatışma” ($\bar{X} = 3.47$) olmak üzere tüm boyutların da “yüksek” düzeyde sağlandığı görülmektedir. Okul etkililiği ortalama puanları incelendiğinde ise ortaokullarda okul etkililiğinin “yüksek” düzeyde ($\bar{X} = 3.41$) sağlandığı belirlenmiştir. Okul etkililiğine ilişkin alt boyutlar incelendiğinde; “Güvenli ve uygulanabilir program” ($\bar{X} = 3.48$), “Aile ve toplum ilişkisi” ($\bar{X} = 3.57$), “Güvenli ve düzenli çevre ile meslektaşlık ve profesyonellik” ($\bar{X} = 3.49$) boyutlarının “yüksek” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ancak “Arzulanan amaçlar ve etkili dönüt” ($\bar{X} = 3.33$) ve “Aile desteği ile öğrenci motivasyonu” ($\bar{X} = 3.25$) boyutlarının “orta” düzeyde sağlandığı belirlenmiştir. Kolektif öğretmen yeterliği ortalama puanları incelendiğinde ise ortaokullarda öğretmenlerin kolektif yeterliğinin “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 3.62$). Kolektif yeterliğin alt boyutlarından “Öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik” ($\bar{X} = 3.60$) ile “Öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik” ($\bar{X} = 3.64$) ortalama puanlarının da yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Okul İklimi, Okul Etkililiği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusunda okul iklimi, okul etkililiği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda tüm değişkenler arasındaki ilişki, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Değişkenler Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

		Basit Korelasyon		
		1	2	3
1	Okul iklimi	1		
2	Okul etkililiği	.69**	1	
3	Kolektif öğretmen yeterliği	.63**	.71**	1

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

Tablo 14 incelendiğinde okul iklimi ile okul etkililiği ($r = .69$, $p < .01$) ve kolektif öğretmen yeterliği ($r = .63$, $p < .01$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda okul etkililiği ile kolektif öğretmen yeterliği arasında da pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır ($r = .71$, $p < .01$). Bu bağlamda tüm değişkenler arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır.

Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Okul İklimi, Okul Etkililiği ve Kolektif Öğretmen Yeterliğine Yönelik Bulgular

“Okul iklimi, okul etkililiği ve kolektif öğretmen yeterliği, okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” ifadesi araştırmanın üçüncü sorusunu oluşturmaktadır. Bu soruya yönelik bulgular Tablo 15 ve Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 15

Değişkenlerin Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri

Değişken	Okuldaki öğretmen sayısı	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
Okul iklimi	25 ve daha az	50	3.96	.557
	26-50	94	3.88	.457
	51-75	84	3.86	.521
	76 ve daha fazla	127	3.66	.543
Okul etkililiği	25 ve daha az	50	3.50	.737
	26-50	94	3.43	.680
	51-75	84	3.47	.789
	76 ve daha fazla	127	3.32	.690
Kolektif öğretmen yeterliği	25 ve daha az	50	3.70	.551
	26-50	94	3.67	.559
	51-75	84	3.56	.678
	76 ve daha fazla	127	3.58	.651

Tablo 16

Değişkenlerin Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

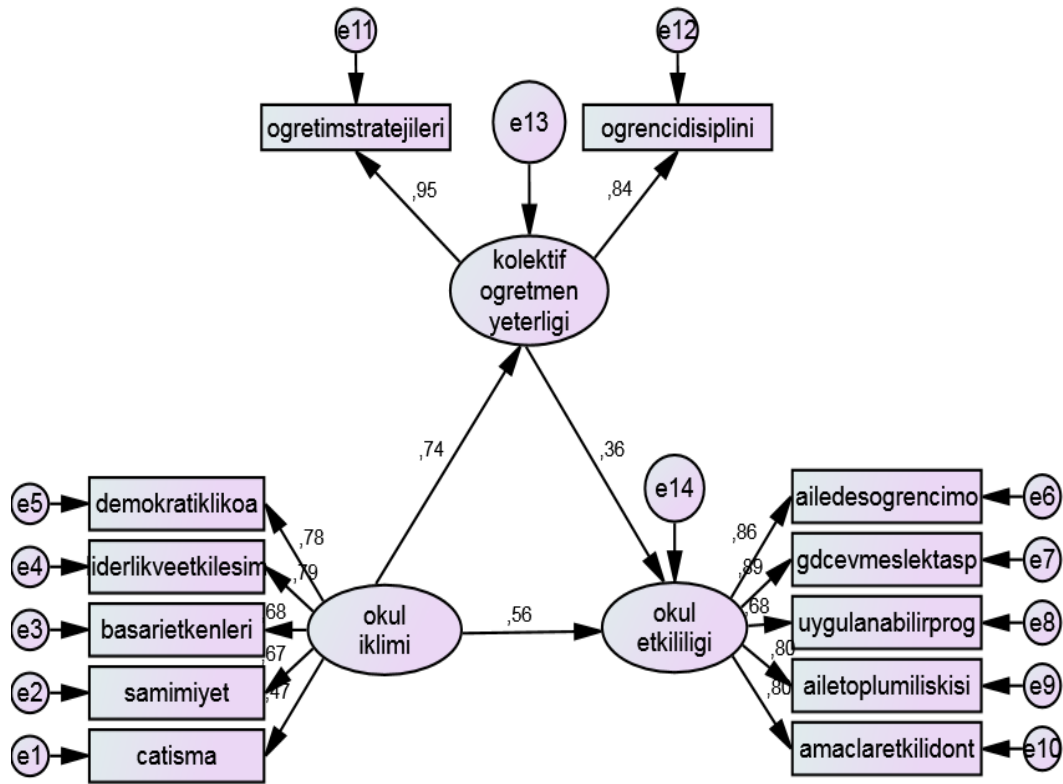
Değişken	Varyansın Kaynağı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Okul iklimi	Gruplararası	3	1.611	5.994	.001	A-D**
	Gruplariçi	351	.269			B-D*
	Toplam	354				C-D*
Okul etkililiği	Gruplararası	3	.606	1.173	.320	-
	Gruplariçi	351	.517			
	Toplam	354				
Kolektif öğretmen yeterliği	Gruplararası	3	.376	.973	.405	-
	Gruplariçi	351	.386			
	Toplam	354				

Not: * $p < .05$; ** $p < .01$ Okuldaki öğretmen sayısı için, A: 25 ve daha az, B: 26-50, C: 51-75, D: 76 ve daha fazla.

Tablo 15 ve Tablo 16 incelendiğinde, okul etkililiği ve kolektif öğretmen yeterliği puanlarının okuldaki öğretmen sayısına göre değişimi incelendiğinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Okul iklimi puanlarının okuldaki öğretmen sayısına göre değişimi incelendiğinde ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir [$F(3,351) = 5.994$, $p < .05$]. Okul iklimi puanlarının hangi gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini bulmak amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre “76 ve daha fazla” sayıda öğretmenin bulunduğu “D” grubunun okul iklimi puanı ($\bar{X} = 3.66$) ile daha az sayıda öğretmenin bulunduğu diğer tüm grupların (A,B,C) okul iklimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir. Başka bir anlatımla okul iklimi, okuldaki öğretmen sayısına bağlı olarak değişmekte ve okuldaki öğretmen sayısı arttıkça okul iklimi puanları azalmaktadır.

etkililiği ile yapısal bağı en güçlü olan ve okul etkililiğinin temsil edilme ağırlığının en fazla olduğu boyutun, *güvenli düzenli çevre ile meslektaşlık ve profesyonellik* boyutu olduğu anlaşılmaktadır.

Okul iklimi değişkeninin, okul etkililiğinin güçlü bir yordayıcısı olduğu belirlendikten sonra araştırmanın hipotezi olan aracılı yapısal model test edilmiştir. Okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin aracı olduğu hipotez modelin uyum indeksleri, modelin verilerle uyumunun iyi olduğunu göstermektedir (X^2 [51, $n=355$]= 129.09; $p < .001$; $X^2/sd = 2.531$; RMSEA = .066; GFI= .94; RMR= .025; CFI = .97; NFI = .95). Bu doğrultuda okul ikliminin okul etkililiği üzerindeki hem doğrudan etkisi hem de kolektif öğretmen yeterliği ile birlikte dolaylı etkisi incelenmiştir. Test edilen aracılı yapısal modele ilişkin standartlaştırılmış yol katsayıları Şekil 14’te verilmiştir. Okul ikliminin okul etkililiği üzerindeki doğrudan, dolaylı ve toplam etkisinin yer aldığı yapısal model sonuçları ise Tablo 17’de verilmiştir.



Şekil 14. Aracılı yapısal modele ilişkin standartlaştırılmış yol katsayıları.

Tablo 17

Aracılı Yapısal Model Sonuçları

Tahmin değişkenleri	Sonuç Değişkenleri			
	→ Kolektif öğretmen yeterliği		→ Okul etkililiği	
	β	SE	β	SE
Okul iklimi (c yolu)			.82***	.197
R^2			.68	
Okul iklimi (a yolu)	.74***	.148		
R^2	.55			
Okul iklimi (c' yolu)			.56***	.174
Kolektif öğretmen yeterliği (b yolu)			.36***	.078
R^2			.74	
Dolaylı etki (ab yolu)			.265 CI [.182, .335]	

Not: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$;SE:Standart hata; CI: Alt ve üst güven aralığı değerleridir. Bootstrap yeniden örnekleme= 5000. Standardize edilmiş beta katsayıları (β) raporlanmıştır.

Aracılı yapısal model analizi sonuçlarına göre okul ikliminin, kolektif öğretmen yeterliğini yordadığı tespit edilmiştir (a yolu; $\beta = .74$; $p < .001$). Ayrıca kolektif öğretmen yeterliğinin, okul etkililiği üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (b yolu; $\beta = .36$, $p < .001$). Ancak modelde aracı değişken olarak belirlenen kolektif öğretmen yeterliği kontrol edildiğinde, okul ikliminden okul etkililiğine giden yol katsayısında bir düşüş meydana gelmiştir (c' yolu; $\beta = .56$, $p < .001$). Buna ek olarak okul iklimi, kolektif öğretmen yeterliği ile birlikte okul etkililiğindeki değişimin (varyansın) % 74'ünü açıklamaktadır. Okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yeterliği değişkeninin aracılık rolünün test edilmesi için Bootstrap yöntemini esas alan yol analizi yapılmıştır. Bootstrap sonuçlarına göre okul ikliminin, kolektif öğretmen yeterliği aracılığıyla okul etkililiği üzerindeki dolaylı etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (ab yolu; $\beta = .265$, BCA CI [.182, .335]). Farklı bir anlatımla okul iklimi ile okul etkililiği

arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin aracılık etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Doğrulan aracı model, Sobel testi ve SPSS PROCESS makrosu ile de incelenerek elde edilen sonucun tutarlığı teyit edilmiştir. Yapılan Sobel testi (Sobel $z = 8.65$, $SE = .045$ $p < .001$) ve SPSS PROCESS makrosu (a yolu $\beta = .73$, $p < .001$; b yolu $\beta = .53$, $p < .001$; c' yolu $\beta = .55$, $p < .001$; c yolu $\beta = .94$, $p < .001$; ab yolu $\beta = .39$ CI= [.297, .493], $SE = .050$ ve $K^2 = .286$) analizinden elde edilen sonuçların da belirlenen aracı modeli doğruladığı tespit edilmiştir.

Okul İklimi ile Okul Etkililiği arasındaki ilişkide Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Durumsal Aracılık Rolüne Yönelik Bulgular

“Okul ikliminin, kolektif öğretmen yeterliği vasıtasıyla okul etkililiği üzerinde oluşturduğu dolaylı etkide, okuldaki öğretmen sayısının düzenleyici etkisi var mıdır?” ifadesi araştırmanın beşinci sorusunu oluşturmaktadır.

Okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin aracılık etkisinin olduğu araştırmanın önceki bulgularında doğrulanmıştır. Bu araştırma sorusunda ise okul ikliminin (X), aracı değişken (kolektif öğretmen yeterliği, M) vasıtasıyla okul etkililiği (Y) üzerindeki dolaylı etkisinin, okuldaki öğretmen sayısına (W) bağlı olup olmadığı, yani durumsal aracılık rolünün olup olmadığı test edilmiştir. Okulda görevli öğretmen sayısı için oluşturulan kategoriler: “25 ve daha az (A)”, “26-50 (B)”, “51-75 (C)” ve “76 ve daha fazla (D)” olarak kodlanmıştır. Bu kategorilerin dolaylı etki üzerindeki düzenleyici etkileri “indicator matris” uygulamasıyla kıyaslanmıştır. Durumsal aracılık etkisine ilişkin analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Durumsal Aracılık Etkisine İlişkin Bulgular

Değişkenler		→ Etkililik		
		<i>b</i>	LLCI	ULCI
İklim (X)		.555***	.436	.673
Kolektif yeterlik (M)		.723***	.482	.964
Okuldaki öğretmen sayısı (W)****	A-B	.010	-.147	.168
	A-C	.122	-.038	.283
	A-D	.065	-.087	.217
M*W (Etkileşim)	M*A-B	-.199	-.483	.084
	M*A-C	-.084	-.356	.188
	M*A-D	-.321*	-.582	-.060
<i>R</i> ²			.609	
Okuldaki öğretmen sayısı durumuna göre X'in M vasıtasıyla Y üzerindeki dolaylı etkisi				
		<i>b</i>	LLCI	ULCI
(A) 25 ve daha az sayıda		.530	.361	.724
(B) 26-50 öğretmen		.384	.230	.539
(C) 51-75 öğretmen		.468	.335	.606
(D) 76 ve daha fazla sayıda		.294	.176	.419
Durumsal aracılık indeksi				
		<i>b</i>	LLCI	ULCI
A-B		-.146	-.367	.047
A-C		-.061	-.262	.119
A-D		-.235	-.440	-.058

Not. **p* < .05; ***p* < .01; ****p* < .001; **** indicator matris uygulaması, *n* = 355; LLCI=Alt güven aralığı; ULCI=Üst güven aralığı. Bootstrap yeniden örnekleme=5000. Standardize edilmemiş beta katsayıları (*b*) raporlanmıştır.

Tablo 18'e göre okul ikliminin (X), aracı değişken (kolektif öğretmen yeterliği, M) vasıtasıyla okul etkililiği (Y) üzerindeki dolaylı etkisi, okuldaki öğretmen sayısına (W) göre ayrı ayrı incelendiğinde, tüm kategorilerde (A, B, C, D) dolaylı etkinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ancak okuldaki öğretmen sayısı arttıkça, okul ikliminin aracı değişken

vasıtasıyla okul etkililiği üzerindeki dolaylı etkisinde bir azalma olduğu görülmektedir (“A: 25 ve daha az sayıda” öğretmeninin bulunduğu okullarda $b = .530$, $p < .05$ CI [.361, .724]; “D: 76 ve daha fazla sayıda” öğretmeninin bulunduğu okullarda $b = .294$, $p < .05$ CI [.176, .419]). Ancak dolaylı etki değerinin kategoriler arasındaki bu değişiminin anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için indicator matris uygulaması yapılmıştır. Okuldaki öğretmen sayısına ilişkin kategorilerde sabit olarak belirlenen A kategorisi (25 ve daha az sayıda) ile diğer tüm kategoriler kıyaslanarak dolaylı etki değerleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. A kategorisi ile B ve C kategorilerindeki dolaylı etki değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (A-B için $b = -.146$, CI [-.367, .047]; A-C için $b = -.061$, CI [-.262, .119]). Ancak A kategorisi ile D kategorisindeki dolaylı etki değerleri arasında yapılan kıyaslamada anlamlı fark belirlenmiştir (A-D için $b = -.235$, CI [-.440, -.058]). Farklı bir anlatımla okul ikliminin kolektif öğretmen yeterliği vasıtasıyla okul etkililiği üzerindeki dolaylı etkisi, okuldaki öğretmen sayısına göre değişmektedir. Belirlenen dolaylı etki 25 ve daha az sayıda (A) öğretmeninin bulunduğu okullarda en iyi düzeyde sağlanırken, 76 ve daha fazla sayıda (D) öğretmeninin bulunduğu okullarda bu dolaylı etki istatistiksel olarak önemli ölçüde düşmektedir. Bu doğrultuda okuldaki öğretmen sayısının dolaylı etki üzerinde düzenleyici etkisinin olduğu anlaşılmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında ortaokul kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre; okul iklimi, okul etkililiği ve kolektif öğretmen yeterlik düzeyleri arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. İlk olarak öğretmen algılarına göre bu değişkenlerin ne düzeyde olduğu incelenmiş ve değişkenler arasında anlamlı ilişki olup olmadığı belirlenmiştir. Ardından değişkenler arasındaki ilişkiler bir yapısal eşitlik modellemesi içinde bütüncül olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda okul ikliminin, okul etkililiğini doğrudan etkileyip etkilemediği ve kolektif öğretmen yeterliğinin, okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkide aracılık rolünün olup olmadığı incelenmiştir. Son olarak da belirlenen bu aracı etki değerinin, okuldaki öğretmen sayısı faktörüne bağlı olarak değişkenlik gösterme durumu test edilmiştir.

Bu bölümde öncelikle araştırma bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Ardından da elde edilen sonuçlar hem kendi içerisinde hem de literatürde yer alan ilgili çalışmaların sonuçlarıyla tartışılmıştır. Son olarak da konuya ilişkin yapılacak diğer akademik çalışmalara ve eğitim paydaşlarına çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Ortaokullardaki Okul İklimi, Okul Etkililiği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Çalışmanın sonuçlarına göre ortaokullarda olumlu okul ikliminin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Farklı bir anlatımla ortaokullarda çoğunlukla demokratik ilişkilerin hâkim olduğu, öğretmenlerin ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterildiği ve çalışanların birbirlerine karşı anlayışlı olduğu (*demokratiklik ve okula adanma*) belirlenmiştir. Aynı zamanda okul müdürünün okulla ilgili kararları alırken öğretmenlerin görüşlerini de dikkate aldığı, yönetim sürecinde öğretmenlere adil davrandığı ve okuldaki sorunların birlikte tartışılabilirdiği (*liderlik ve etkileşim*) bir okul iklimi ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra ortaokullarda başarının artırılmasına yönelik öğretmenlerin genellikle yüksek performans sergilediği, çalışanların sorumluluklarını önemli ölçüde yerine getirdiği ve öğrencilerin çoğunlukla başarılarını arttırmak için çabaladığı (*başarı etkenleri*) belirlenmiştir. Ortaokullarda okul iklimi *samimiyet* ve *çatışma* yönünden ele alındığında ise; çalışanların çoğunlukla birlikte vakit geçirmekten hoşlandıkları, birbirleriyle uyumlu oldukları (*samimiyet*) belirlenmiş ve okullarda disiplin sorunlarının yaygın olmadığı, çalışanlar arasında iletişim sorunlarının nadiren yaşandığı (*çatışma*) tespit edilmiştir. Bu doğrultuda ortaokullarda öğretmen algılarına göre yüksek düzeyde olumlu okul ikliminin sergilendiği anlaşılmaktadır. Literatür kapsamında ortaokul kademesinde yapılan çalışmalarda da ortaokullarda görevli öğretmenlerin algılarına göre ortaokulların orta düzeyde (Alpay, 2019; Avşar, 2019) ve yüksek düzeyde (Korkmaz & Ada, 2019) olumlu okul iklimine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu yönüyle çalışmanın bu sonucunun literatürle uyumlu olduğu söylenebilir.

Çalışma kapsamında ortaokulların etkililik düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ayrıntılı olarak ele alındığında ise ortaokullarda güvenli ve uygulanabilir bir programın bulunduğu, velilerin ve toplumun okulun günlük faaliyetlerine katılması için fırsatlar sunulduğu, aile ve toplum ilişkisinin sıklıkla sağlandığı belirlenmiştir. Aynı zamanda okulda sergilenen davranışlara yönelik açık kural ve prosedürlerin bulunduğu, iyi

davranışların geliştirilip, şiddet ve aşırı davranışın önlenmesine yönelik güvenli ve düzenli çevrenin önemli ölçüde sağlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik faaliyetlerin yapıldığı, öğretmenlerin okul çapındaki kararlara katılımının yüksek düzeyde sağlandığı anlaşılmaktadır. Ancak elde edilen sonuçlara göre ortaokullarda birtakım ortak amaçların belirlenmesi ve bu amaçlar doğrultusunda değerlendirme yapılarak etkili dönütte bulunulması durumu orta düzeyde gerçekleştirilmektedir. Farklı bir ifadeyle ortaokullarda başarılabılır düzeyde bireysel ve örgütsel amaçların bazen oluşturulduğu ve gerekli performans takibinin sıklıkla yapılmadığı belirlenmiştir. Oysaki etkili okulların en belirgin özelliklerinden biri, okulda paylaşılan belli amaçların bulunması ve sergilenen performansın düzenli olarak izlenmesidir (Lunenburg & Ornstein, 1991). Benzer şekilde velilere ebeveynlik tarzlarını ve çocuklarıyla iletişimlerini geliştirecek eğitimin okullarda sıklıkla verilmediği belirlenmiştir. Öğrencilerin motivasyonunu ve yaşam deneyimlerini artıracak faaliyetlerin de bazen gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Oysaki okulların etkililiğinin sağlanmasında okul içindeki etkenler kadar okul dışı çevre de önemli rol oynamaktadır. Okulların ailelere vereceği eğitim ve desteğin, öğrenci başarısına ve okul performansına da katkı sağlaması muhtemeldir. Bu doğrultuda ortaokulların etkililiği yüksek düzeyde olmasına karşın, aile desteği ve öğrenci motivasyonun geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Nitekim Keleş (2006) ilköğretim okullarındaki velilerin kendilerinden bekleneni yeteri ölçüde ortaya koymadıklarını belirterek elde edilen bu sonucu desteklemektedir. Benzer şekilde Korkmaz ve Ada (2019) ortaokullarda yüksek düzeyde okul etkililiğinin bulunduğunu ancak öğrencilerin motivasyonlarını geliştirici çalışmalara daha fazla yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bunun yanı sıra Tarhan (2008) öğretmenlerin mevcut ilköğretim okullarını, etkili okul olarak algıladıklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde Düzgünoğlu (2019) ortaokul öğretmenlerinin, “yüksek” düzeyde okul etkililiği yeterliğine sahip olduklarını belirlemiştir. Bu bağlamda bu çalışmadan elde edilen bulguların, literatürdeki diğer çalışmaların sonuçlarıyla genel olarak benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın diğer bir sonuca göre öğretmenlerin kolektif yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin öğretim stratejilerinde kolektif yeterliklerinin yüksek olmasının yanı sıra öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonucu destekler nitelikte Düzgünoğlu (2019) ortaokul öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliklerinin yüksek olduğunu ve öğretmenlerin özellikle öğrenci disiplini boyutunda kolektif yeterlik gösterdiklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Önder ve Önder Öz (2019), ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemiştir. Yılmaz ve Turanlı (2017) ise lise ve ortaokulda görevli fen bilimleri, biyoloji ve matematik öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının orta düzeyde olduğunu, öğretmenlerin okulda diğer öğretmenlerle birlikte etkili ortak çalışmalar yapmak için gayret ettiklerini, ancak bu konuda desteklenmeye ihtiyaçları duyduklarını belirtmiştir.

Ortaokullardaki Okul İklimi, Okul Etkililiği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre okul iklimi ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Farklı bir ifadeyle olumlu bir iklimin bulunduğu okullarda etkililik artmakta ve benzer şekilde etkili bir okulda da olumlu iklim oluşmaktadır. Özgenel (2020), okul müdürü tarafından öğretmenleri destekleyici ve yönlendirici davranışların sergilendiği, öğretmenler arasında güçlü sosyal ilişkinin bulunduğu ve mesleki olarak birbirlerini destekledikleri bir okul ikliminin, okul etkililiğini artırdığını belirlemiştir. Bunun yanı sıra literatür kapsamında okul iklimi ile okul etkililiği arasında önemli ve güçlü bir ilişkinin varlığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Korkmaz & Ada, 2019; Şenel & Buluç, 2016; Taymaz, 2009; Želvys vd., 2019). Bu bağlamda elde edilen sonucun alan yazını destekler nitelikte olduğu anlaşılmaktadır.

Çalışmada elde edilen diğer bir sonuç ise okul iklimi ile kolektif öğretmen yeterliğinin ilişkili olmasıdır. Olumlu bir okul ikliminde öğretmenler, bir bütün olarak hareket edebilmekte ve kolektif davranışlar sergileyebilmektedir. Bunun yanı sıra kolektif öğretmen yeterliğinin yüksek olduğu okullarda da olumlu bir iklim oluşmaktadır. Farklı bir anlatımla öğretmenler ve diğer okul paydaşları arasında samimiyetin olduğu, okul müdürü ile öğretmenler arasında sağlıklı etkileşimin bulunduğu, öğretmenlerin birbirine anlayışla yaklaştığı ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterildiği bir okul ikliminde, öğretmenler eğitim-öğretim süreci için gerekli eylem aşamalarını bir bütün olarak organize edebilme ve yönetebilme inancı oluşturabilmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğrencileri eğitmedeki birleşik algılarıyla oluşan kolektif yeterlik inancı da okulun iklimini olumlu etkilemektedir. Nitekim Goddard vd. (2000), öğretmenlerin paylaşılmış inançlarının hem okulun sosyal ortamını etkilediğini hem de ondan etkilendiğini belirtmektedir. Literatürde bazı çalışmalarda ise okul iklimi, kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişki incelenmiş ve okul ikliminin kolektif öğretmen yeterliğini etkilediği belirlenmiştir (Chong & Ong, 2016; Chong vd. 2010). Bu bağlamda çalışmadan elde edilen bu sonucun hem kuramsal açıdan hem de literatürdeki diğer çalışmaların bulguları açısından desteklendiği anlaşılmaktadır.

Ayrıca çalışmanın diğer sonucuna göre kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkililiği arasında yüksek bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Nitekim kolektif öğretmen yeterliği yüksek bir okulda öğretmenler hem öğretim stratejilerini kullanmaya hem de öğrenci disiplini sağlamaya yönelik birleşik yeteneklerine daha fazla inanmaktadır. Goddard (2002) bu durumu sosyal bilişsel kuram çerçevesinde değerlendirerek, bir okuldaki öğretmenler öğrencileri eğitmedeki birleşik yeteneklerine inandıkları zaman bireysel yeteneklerine olan inançlarının ve bu doğrultuda gösterdikleri çabanın da daha fazla olacağını belirtmiştir. Böylelikle bir okuldaki öğretmenlerin kolektif yeterlik inancının yüksek olması, okulun etkililiğini ortaya koyacak davranışlardaki gayreti de artırmaktadır. Benzer şekilde Düzgünoğlu (2019) ortaokullarda kolektif öğretmen yeterliği ile okulların

etkililiği arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bir okuldaki kolektif öğretmen yeterliğinin okulun etkililiğini önemli ölçüde açıkladığını belirlemiştir. Uğurlu vd. (2018) ise bilgi okuryazarlığı, okul etkililiği ile kolektif öğretmen yeterliğini incelediği çalışmasında, kolektif öğretmen yeterliği yüksek öğretmenlerin okul etkililiğini artırdığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde pek çok çalışmada kolektif öğretmen yeterliğinin, okulun eğitim seviyesini ve öğrenci başarısını artırdığı belirlenmiştir (Çoğaltay & Karadağ, 2017; Goddard, 1998; Ross vd., 2003; Moolenaar vd., 2012; Schwabsky vd., 2019). Bu yönüyle çalışmadan elde edilen sonuçlarının literatürü desteklediği söylenebilir.

Ortaokullardaki Okul İklimi, Okul Etkililiği ve Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Değişimine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Çalışma kapsamında kolektif öğretmen yeterliğinin okuldaki öğretmen sayısına bağlı olarak değişmediği belirlenmiştir. Farklı bir anlatımla bir okuldaki öğretmen sayısının az ya da çok olması, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecini organize etme ve yönetme için ortak bir inanç oluşturmalarını etkilememektedir. Bu sonuç Turhan ve Yaraş (2014) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla uyushmaktadır. Turhan ve Yaraş (2014) çalışmasında okul büyüklüğü olarak okuldaki öğretmen sayısını ele almış ve kolektif öğretmen yeterliğinin okul büyüklüğüne göre farklılaşmadığını belirlemiştir.

Bu çalışmada diğer yandan okul etkililiğinin de okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Eberts, Kehoe ve Stone (1982) tarafından yapılan çalışmada küçük okullarda öğretmen memnuniyetinin daha yüksek olduğu ve küçük ve orta büyüklükteki okullarda öğrenci başarısının, büyük okullara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yine pek çok çalışmada okul büyüklüğü ile öğrenci çıktıları ve başarısının negatif ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Fowler Jr & Walberg, 1991; Howley, 1994). Bu doğrultuda çalışmanın bu sonucunun bir yönüyle literatürden ayrıldığı anlaşılmaktadır. Bu durumun sebebi olarak, belirtilen çalışmalarda sadece öğrenci

başarısının ve okul çıktılarının ele alınmış olması ileri sürülebilir. Bu çalışmada ise diğerlerinden farklı olarak okuldaki öğretmen sayısı ile sadece okulun başarısı değil, okul etkililiğini ortaya koyan diğer unsurlar bütüncül olarak ele alınmıştır. Okullarda etkililiği belirleyen okulun aile ve toplumla ilişkisi, öğretmenlerin meslektaşlık ve profesyonelliği, okuldaki güvenli ve düzenli çevre gibi kriterlerle yapılan çoklu bir değerlendirme sonucunda, bu çalışmada okul etkililiği ile okuldaki öğretmen sayısı arasında bir ilişkinin bulunmadığı ileri sürülebilir.

Çalışmanın bir diğer sonucuna göre okul iklimi, okuldaki öğretmen sayısından etkilenmekte ve okuldaki öğretmen sayısı arttıkça okullardaki olumlu iklim azalmaktadır. Özellikle 76 ve daha fazla sayıda öğretmenin görev yaptığı okulların iklimi, 76 dan daha az sayıda öğretmenin bulunduğu okulların ikliminden önemli ölçüde farklılaştığı belirlenmiştir. Çağlayan (2013) tarafından yapılan çalışmada küçük ölçekli okulların ikliminin, büyük ölçekli okullara göre hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından daha olumlu algılandığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Fowler Jr ve Walberg (1991) okulların büyüklüğü ile okul ikliminin, öğrenci başarısının, okul faaliyetlerine katılımın, memnuniyetin ve aidiyet duygularının negatif ilişkili olduğunu belirlemiştir. Pittman ve Haughwout (1987) okul büyüklüğünün, okul ikliminin kalitesini düşürerek dolaylı yoldan okulu bırakma oranının artmasına sebep olduğunu ileri sürmüştür. Bu yönüyle elde edilen sonucun literatürle uyumlu olduğu belirlenmiştir.

Ortaokullardaki Okul İklimi ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Aracılık Rolüne Yönelik Sonuç ve Tartışma

Çalışma kapsamında aracı etki modeli test edilmeden önce ortaokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki nedensel etki incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda okul ikliminin, okul etkililiğini yüksek düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra okul iklimini en güçlü şekilde temsil eden okul iklimi boyutunun, “liderlik ve etkileşim” olduğu

tespit edilmiştir. Bu durum, okulda olumlu bir iklimin oluşturulması sürecinde okul müdürlerinin sergilediği liderlik tarzının ve öğretmenlerle olan etkileşiminin önemini ortaya koymaktadır. Diğer yönden okul etkililiğinin temsil edilme ağırlığının en güçlü olduğu boyutun ise, “güvenli düzenli çevre ile meslektaşlık ve profesyonellik” boyutu olduğu belirlenmiştir. Farklı bir anlatımla bir okulun etkililiği için diğer boyutlar da önem taşımakla beraber, okul etkililiğini en güçlü şekilde temsil eden boyutun, öğretmenler arasındaki etkileşimi ve profesyonelliği vurguladığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda hem olumlu okul iklimini hem de okul etkililiğini temsil etme ağırlığı en güçlü olan unsurların, öğretmenler arasındaki etkileşimin önemine işaret ettiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle ortaokullarda okul iklimi ve okul etkililiğinin artırılması için, okuldaki sosyal etkileşim dikkate alınarak özellikle öğretmen faktöründen işe koşulması gerektiği söylenebilir.

Çalışmada okul ikliminin okul etkililiğinin güçlü bir yordayıcısı olduğu belirlendikten sonra aracı etki modeli test edilmiştir. Okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin aracılık rolü oynadığı belirlenmiştir. Diğer bir anlatımla okul iklimi, kolektif öğretmen yeterliğini artırarak okul etkililiğine katkıda bulunmaktadır. Bunun yanı sıra okul ikliminin olumsuz olması durumunda da, öğretmenlerin kolektif yeterliği azalarak okul etkililiğinin zayıfladığı anlaşılmaktadır. Belirlenen bu sonuca göre olumlu okul iklimi ile okul etkililiği arasında, kolektif öğretmen yeterliği aracılığıyla bir dolaylı bir etki oluşmaktadır. Bu dolaylı etkide olumlu okul iklimi, okuldaki kolektif öğretmen yeterliğini artırmakta, öğretmenlerin ortak bir inanç ve dayanışma içerisinde bulunmasını sağlamaktadır. Öğretmenlerdeki kolektif yeterlik inancı da, okulların etkililiğine ilişkin etmenleri güçlendirmektedir. Literatür kapsamında benzer şekilde okul ikliminin kolektif öğretmen yeterliğini etkilediği (Chong & Ong 2016; Chong vd. 2010) ve okul etkililiğinin de kolektif öğretmen yeterliğinden etkilendiği (Çoğaltay & Karadağ, 2017; Düzgünoğlu, 2019; Goddard, 1998; Ross vd., 2003; Moolenaar vd., 2012; Schwabsky vd., 2019; Uğurlu vd., 2018) ortaya konmuştur. Bu durum, çalışmadan elde edilen dolaylı etkinin literatür tarafından desteklendiğini göstermektedir. Bu doğrultuda

ortaokullarda etkililiğin artırılması için, öğretmenlerin birbirleriyle ve okul müdürleriyle sağlıklı bir etkileşimde bulunabileceği olumlu bir okul iklimi oluşturularak, okuldaki kolektif öğretmen yeterliğinin artırılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Okul İkliminin, Kolektif Öğretmen Yeterliği Vasıtasıyla Okul Etkililiği Üzerinde Oluşturduğu Dolaylı Etkide, Okuldaki Öğretmen Sayısının Düzenleyicilik Rolüne İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Çalışmanın önceki bulgularında olumlu okul ikliminin kolektif öğretmen yeterliğini artırarak okul etkililiğini yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bir diğer önemli nokta ise ortaya konan bu dolaylı etkinin belli bir duruma bağlı olarak değişip değişmediğinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda çalışma kapsamında, ortaya konulan dolaylı etkinin okuldaki öğretmen sayısına göre nasıl değiştiği de incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre okul ikliminin kolektif öğretmen yeterliği vasıtasıyla okul etkililiği üzerinde oluşturduğu dolaylı etkinin, farklı büyüklükteki ortaokulların (okuldaki öğretmen sayısına göre) her birinde geçerli olduğu belirlenmiştir. Bu durum olumlu okul iklimi ve kolektif öğretmen yeterliğinin farklı büyüklükteki tüm ortaokulların etkililiğini artırmada önem taşıdığını göstermektedir. Ancak bu dolaylı etki gücünün, okuldaki öğretmen sayısına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farklı bir anlatımla okuldaki öğretmen sayısı arttıkça okul ikliminin, kolektif öğretmen yeterliği aracılığıyla okul etkililiği üzerindeki etkisi zayıflamaktadır. Bu dolaylı etki 25 ve daha az sayıda öğretmenin bulunduğu okullarda en iyi düzeyde sağlanırken, 76 ve daha fazla sayıda öğretmenin bulunduğu okullarda ise önemli ölçüde azalmaktadır. Bu doğrultuda okul etkililiğini artırmak için olumlu okul iklimi ve kolektif öğretmen yeterliği aracılığıyla alınan en iyi sonucun, küçük ölçekli (25 ve daha az sayıda öğretmenin bulunduğu) okullarda olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum okuldaki öğretmen sayısı arttıkça öğretmenler arasındaki etkileşimin zayıflamasından ve informal ilişkilerin artmasından kaynaklanabilir. Nitekim Fowler Jr ve Walberg (1991)

okulların büyüklüğü arttıkça okul ikliminin, memnuniyetin, aidiyet duygusunun ve öğrenci başarısının zayıfladığını belirtmektedir. Benzer şekilde Çağlayan (2013) öğretmenlerin ve öğrencilerin küçük ölçekli okulların iklimini daha olumlu algıladığını belirlemiştir. Aynı zamanda okulların birer sosyal örgüt olduğu da dikkate alınırsa öğretmen sayısının artmasına bağlı olarak, okullarda iklimi ve kolektif öğretmen yeterliğini zayıflatan ya da kontrol eden birçok yeni etken ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle etkililiği artırmanın önemli bir yolu olduğu belirlenen, olumlu okul iklimi ile beraber kolektif öğretmen yeterliğinin artırılması sürecinde büyük ölçekli okullarda güçlük yaşanabilmektedir. Bu bağlamda okulda görev yapan öğretmen sayısının 76'dan daha az sayıda olması hem olumlu okul iklimini artmasında hem de kolektif öğretmen yeterliği aracılığıyla okul etkililiğinin yükseltilmesinde kolaylık oluşturacaktır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, araştırmaya ve uygulamaya dönük öneriler aşağıda sunulmuştur.

Araştırmaya Dönük Öneriler

Bu araştırma, Ankara ilinde bulunan resmi ortaokullarda görevli öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında belirlenen aracı etki modeli, ilkokul ve lise kademelerinde görevli öğretmenler üzerinde de test edilebilir.

Çalışmada okul iklimi, okul etkililiği ve kolektif öğretmen yeterliği arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler ortaya konmuştur. Yapılacak yeni çalışmalarda bu değişkenler ile ilişkili olabileceği düşünülen örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık ve örgütsel güven değişkenleri de ele alınabilir. Bu değişkenler arasındaki ilişkinin varlığı ve düzeyi ortaya konabilir.

Çalışmada okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin aracılık rolü oynadığı belirlenmiştir. Yeni çalışmalarda bu modele (belli bir kuramsal temele dayalı olarak) yeni değişkenler eklenebilir. Yapısal eşitlik modeli çerçevesinde, bu değişkenler arasındaki nedensel ve korelasyonel ilişkiler bütüncül olarak incelenebilir.

Araştırmanın sonucunda okul ikliminin, kolektif öğretmen yeterliği vasıtasıyla okul etkililiği üzerinde dolaylı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu dolaylı etkinin hangi durumlarda geçerli olduğunun ve/veya etkisinin hangi durumlarda artıp azaldığının belirlenmesi için, “okuldaki öğretmen sayısı” düzenleyici değişken olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda belirlenen dolaylı etkinin belli bir duruma göre değişiminin incelenmesi için, durumsal aracı etki analizi yapılmıştır. Sonraki çalışmalarda farklı düzenleyici değişkenler (okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi, okulun şehir merkezi ya da köy/kasabada bulunma durumu vb.) ele alınarak, bu aracı etki modeli üzerinde incelemeler yapılabilir.

Yapılan durumsal aracı etki analizi sonucunda belirlenen aracı etki modelinin okuldaki öğretmen sayısına göre değiştiği belirlenmiştir. 76 ve daha fazla sayıda öğretmenin bulunduğu okullarda, okul ikliminin kolektif öğretmen yeterliği aracılığıyla okul etkililiği üzerindeki dolaylı etkisi oldukça zayıflamaktadır. Bu durumun nedeninin daha iyi açıklanması için, modele farklı aracı ve düzenleyici değişkenler eklenerek yeni incelemeler yapılabilir.

Uygulamaya Dönük Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre ortaokullarda okul etkililiği, okul iklimi ve kolektif öğretmen yeterliğinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ancak okul etkililiği için önemli unsurlardan aile desteği ve öğrenci motivasyonun orta düzeyde sağlandığı tespit edilmiştir. Bu nedenle okullarda ailelere, ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik daha fazla rehberlik yapılması ve destek sağlanması önerilmektedir. Bunun için okullarda

gerçekleştirilen veli ziyaretlerinin sayısı ve niteliği artırılabilir. Ailelerin ebeveynlik tarzlarını ve çocuklarıyla iletişimlerini geliştirecek seminer ve etkinlikler planlanabilir. Ayrıca öğrencilerin motivasyonunu artırmak için okul genelinde yapılan çalışmaların yanı sıra her bir öğrenci için özel rehberlik uygulamaları da gerçekleştirilebilir. Bu doğrultuda öğrenciler için motivasyonu artırıcı kitap okuma etkinlikleri, seminerler, koçluk uygulamaları tasarlanabilir. Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuca göre ortaokullarda arzulanan bir amacın bazen ortaya konduğu ve bu amaç doğrultusunda etkili bir dönütün sıklıkla sağlanmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle ortaokullarda hem bireysel hem de okul genelini ilgilendiren örgütsel amaçların belirlenmesi ve açıkça paylaşılması önerilmektedir. Aynı zamanda bu amaç doğrultusunda sergilenen performansın düzenli olarak izlenmesi ve etkili dönütlerin yapılması gerekmektedir.

Çalışma kapsamında okul büyüklüğünün, okulların iklimini etkilediği belirlenmiştir. Okul büyüklüğü (okuldaki öğretmen sayısı) arttıkça okulun olumlu iklimi azalmaktadır. Özellikle 76 ve daha fazla sayıda öğretmenin görev yaptığı okullarda öğretmenlerin olumlu iklim algıları önemli ölçüde zayıflamaktadır. Benzer şekilde çalışmada ortaya konan aracı etki modelinin de okuldaki öğretmen sayısına göre durumsallık gösterdiği belirlenmiştir. Bu bağlamda ortaokullarda hem olumlu okul iklimini artırılması hem de kolektif öğretmen yeterliği aracılığıyla okul etkililiğinin daha iyi yükseltilebilmesi için, okullarda görev yapan öğretmen sayısının 76'dan daha az olması önerilmektedir. Bu doğrultuda öğretmen sayısının 75ten fazla olduğu okullarda MEB tarafından düzenlemeye gidilmesi ve öğretmen sayısına göre okul büyüklüğünün dikkate alınarak butik okulların oluşturulması önerilmektedir.

Araştırma kapsamında okul iklimi ile okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve kolektif öğretmen yeterliğinin bu ilişkide önemli ölçüde aracılık ettiği belirlenmiştir. Bu nedenle okullarda etkililiğin sağlanması için, olumlu iklimin oluşturulmasının yanı sıra olumlu iklim ortamında öğretmenlerin kolektif yeterlik inancının desteklenmesi de gerekmektedir. Bu doğrultuda okullarda olumlu bir iklimi oluşturularak, öğretmenler ve

okul yöneticileri arasındaki olumlu ilişkiler desteklenmelidir. Aynı zamanda öğretmenlerin kendi aralarındaki samimiyet ve mesleki etkileşim artırılarak işbirliği içerisinde çalışmalara fırsat sunulmalıdır. Öğretmenlerin olumlu bir okul iklimi içerisinde birbirinin deneyiminden faydalanması ve ortak başarılar elde etmesi için gerekli kaynaklar sağlanmalıdır. Bu doğrultuda öğretmenlerin özellikle ğretim stratejileri ve ğrenci disiplini ile ilgili paylaşımda bulunmalarını sağlayacak toplantı ve seminerler düzenlenebilir. Ayrıca okuldaki disiplin ve düzenin sağlanmasında öğretmenlerin karara katılımı sağlanarak ortak bir g oluşturmalarına fırsat verilmelidir. Bu doğrultuda olumlu okul ikliminin, kolektif ğretmen yeterlik bilgisinin kaynaklarını destekleyerek öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarını güçlendirebileceği ve okul etkililiğini artıracayı söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Ada, S., & Baysal, Z. N. (2012). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Adams, C. M., & Forsyth, P. B. (2006). Proximate sources of collective teacher efficacy. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 625–642.
- Akan, D. (2007). *Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akbal, N. (2008). *Etkili okul oluşmasında okul yöneticilerinin etkin iletişim becerileri (Büyükçekmece örneği)*. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E., Bem, D., & Nolen-Hoeksema, S. (2006). *Psikolojiye giriş* (Y. Alogan, Çev.). Ankara: Arkadaş.
- Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (20), 129–142.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368–420.
- Arar, K., & Nasra, M. A. (2018). Linking school-based management and school effectiveness: The influence of self-based management, motivation and effectiveness in the Arab education system in Israel. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 186–204.

- Arıman, F. (2007). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, N. T. (2004). Örgütsel performansı belirleyici bir etmen olarak örgüt kültürü ve iklimi hakkında bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 9(1), 203–228.
- Aydoğmuş, M., & Tükel, Y. (2019). Testing the mediating role of collective efficacy perceptions on the relationship between teachers' perceptions of professional burnout and organizational commitment. *ie: inquiry in education*, 11(2), 1–20.
- Ayık, A., & Savaş, M. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(7), 203–220.
- Back, L. T., Polk, E., Keys, C. B., & McMahon, S. D. (2016). Classroom management, school staff relations, school climate, and academic achievement: Testing a model with urban high schools. *Learning Environments Research*, 19(3), 397–410.
- Bakkal, M., & Radmard, S. (2019). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 163–195.
- Balcı, A. (1988). “Etkili okul”. *Eğitim ve Bilim*, 70, 21-30.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Yavuz.
- Bamburg, J., & Isaacson, N. (1991). A conceptual model of the instructionally effective school: Confronting the whys, whats and hows (ED333533). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED333533>

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1–45). New York: Cambridge University.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bayrak, C., Altinkurt, Y., & Yilmaz, K. (2014). The relationship between school principals' power sources and school climate. *Anthropologist*, 17(1), 81–91.
- Benjamin, R. (1981). The rose in the forest: A city prenciple who beats the odds. *Principal*, 60(4), 10–15.
- Bergren, D. A. (2014). *The impact of school climate on student achievement in the middle schools of the commonwealth of virginia: A quantitative analysis of existing data*. Master Thesis, The Faculty of The Graduate School of Education and Human Development of The George Washington University, Virginia, USA.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003) Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570–588.
- Brookover, W. B., & Lezotte, L. W. (1979). *Changes in school characteristics coincidentwith changes in student achievement*. East Lansing: Institute for Research Onteaching, College of Education, Michigan State University.

- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1977). *Schools, social systems and student achievement: Schools can make a difference*, New York: Praeger.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. NY: Guilford Publications.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canlı, S., Demirtaş, H., & Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 17(4), 1797–1811.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2018). Okul etkililiğinin bir yordayıcısı olarak öğretmen liderliği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 925–934.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı.
- Cerit, Y., & Yıldırım, B. (2017). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 902–914.
- Chan, H. (n.d.). Positive school climate - school environment. CA Dept of Education. <https://www.cde.ca.gov/ls/ss/se/schoolclimate.asp> sayfasından erişilmiştir.
- Cheng, K., & Wong K. (1996). School effectiveness in East Asia. *Journal of Educational Administration*, 34(5), 32–49.
- Chong, W. H., & Ong, M. Y. (2016). The mediating role of collective teacher efficacy beliefs in the relationship between school climate and teacher self-efficacy across mainstream and special needs schools. In S. Garvis & D. Pendergast (Eds.), *Asia-Pacific perspectives on teacher self-efficacy* (pp. 19–36). Rotterdam, The Netherlands: Sense.

- 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.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Coleman, J., Campbell S., Hobson E., McPartland C., Mood J, Weinfeld F., F., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics.
- Conley, S. (2006). *Climate school*. In F. W. English (Ed.), *Encyclopedia of educational leadership and administration* (pp. 153–155). California: Sage.
- Cotton, K. (1996). School size, school climate, and student performance. In *School Improvement Research Series*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Cybulski, T. G., Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2005). The roles of collective efficacy of teachers and fiscal efficiency in student achievement. *Journal of Educational Administration*, 43(5), 439–461.
- Çağlayan, E. (2013). The relationship between school climate perceptions and school size and status. *e-International Journal of Educational Research*, 4(4), 100–116.
- Çalık, T., & Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-176.
- Çalık, T., Kurt, T., & Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73–84.

- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T., & Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(4), 555–576.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H., & Kılınç, Ç. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2487–2504.
- Çelik, V. (1997). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Çoğaltay, N., & Karadağ, E. (2017). The effect of collective teacher efficacy on student achievement. In E. Karadağ (Ed.), *The Factors Effecting Student Achievement Meta-Analysis of Emprical Studies* (pp. 215–226). Springer, Cham.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dağ Yalnızlar, N. (2019). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı arasındaki ilişki (Tekirdağ ili Süleymanpaşa merkez ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dale, J. (1990). Critical dimensions of principals performance (ED319813). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED319813>
- Deal, T. E. (1988). The symbolism of effective schools. In A Westoby (Ed.), *Culture and power in educational organizations* (pp. 198-221). London: Open University.
- deJung, J. & Duckworth, K. (1986). High school teachers and their students' attendance: Final report (ED 266 557). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED266557>

- 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, S. (2019a). Kolektif öğretmen yeterliğinin öğretmen iş doyumundaki rolü üzerine yapısal eşitlik modellemesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 444–463.
- Demir, S. (2019b). Öğretmenlerin okuldan ayrılma niyetlerinin bir yordayıcısı olarak kolektif yeterlik. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 175–181.
- Deogracias, J. S. (2012). *The organizational effect of collective teacher efficacy: A study of student test scores and high schools with large concentrations of minority students*. Doctoral Dissertation, University of Maryland, Maryland.
- Dickson, M. W., Resick, C. J., & Hanges, P. J. (2006). When organizational climate is unambiguous, it is also strong. *Journal of Applied Psychology*, 91(2), 351–364.
- DiPaola, M. F., & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11, 424–447.
- Doran, J. A. (2004). *Effective school characteristics and student achievement correlates as perceived by teachers in American style international schools*. Doctoral Dissertation, Central Florida University, Florida.
- Dönmez B., & Korkmaz M. (2011). Örgüt kültürü örgüt iklim ve etkileşimleri. *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 169–186.

- Düzgünoğlu, M. A. (2019). *Kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi (Ankara ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eberts, R. W., Kehoe, E., & Stone, J. A. (1982). *The effect of school size on student outcomes*. Final Report. Eugene, OR: Center for Educational Policy and Management, University of Oregon.
- Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15–27.
- Erdoğan, U., & Dönmez, B. (2015). Kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(3), 345–366.
- Erol, F. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel destek algısının sosyal sorumluluk temelli liderlik üzerine etkisi: Pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolü*. Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Ankara: Doğan.
- Çağlayan, E. (2013). The relationship between school climate perceptions and school size and status. *e-International Journal of Educational Research*, 4(4), 100–116.
- Fernandez-Ballesteros, R., Diez-Nicolas J., Carpara G. V., Barbanelli, C., & Bandura, A. (2002). Determinants and structural relation of personal efficacy to collective efficacy. *Applied Psychology: An International Review*, 53(1), 107–125.
- Finnan, C., Schnepel, K., & Anderson, L. (2003). Powerful learning environments: The critical link between school and classroom cultures. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 8(4), 391–418.

- Forehand, G. A. (1968). On the interaction of persons and organizations. In R. Tagiuri & G. H. Litwin (Eds.), *Organizational climate: Explorations of a concept* (pp. 63–82). Boston: Harvard University.
- Forehand, G. A., & Von Haller, G. (1964). Environmental variation in studies of organizational behavior. *Psychological bulletin*, 62(6), 361–382.
- Fowler Jr, W. J., & Walberg, H. J. (1991). School size, characteristics and outcomes. *Educational evaluation and policy analysis*, 13(2), 189–202.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Researcher*, 45(1), 83–93.
- Gilmer, B., & Von H. (1961). Psychological climates of organizations. In B. Von Haller Gilmer (Ed.), *Industrial psychology* (pp. 57–84). New York: McGraw-Hill.
- 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. (2002). Collaective efficacy and school organization: A multilevel analysis of teacher influence in schools. In W. K. Hoy & C. G. Miskel (Eds.), *Theory and research in educational administration* (pp. 169–184). Greenwich, CT: Information Age.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Education Research Journal*, 37(2), 479–507.

- Goddard, R. G., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical development, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3) 3–13.
- Goddard, R. D. (1998). *The effects of collective teacher efficacy on student achievement in urban public elementary schools*. Doctoral Dissertation, The Ohio State University, Columbus.
- Gottfredson, G. D., & Gottfredson, D. C. (1985). *Victimization in schools*. New York: Plenum.
- Gottfredson, G. D., & Gottfredson, D. C. (1989). School climate, academic performance, attendance, and dropout (ED308225). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED308225>
- Gök, S. (2009). Örgüt ikliminin çalışanların motivasyonuna etkisi üzerine bir araştırma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 587–605.
- Gündoğan, A., & Koçak, S. (2017). Öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Özgün Araştırma Dergisi*, 7(3), 639–657.
- Gürbüz, S. (2019a). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Seçkin.
- Gürbüz, S. (2019b). *Sosyal bilimlerde aracı, düzenleyici ve durumsal etki analizleri*. Ankara: Seçkin.
- Gürkan G, Ç. (2006), Örgütsel bağlılık: Örgütsel iklimin örgütsel bağlılık üzerine etkisi ve trakya üniversitesi’nde örgüt iklimi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin araştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.

- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408–420.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis second edition: A regression-based approach*. New York, NY: Ebook The Guilford.
- Haynes, N. M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321–329.
- Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 42–61.
- Hoge, D. R., Smit, E. K., & Hanson, S. L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 82, 117–127.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electron J Bus Res Methods*, 6, 53–60.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2011). *Introduction to SPSS statistics in psychology: For version 19 and earlier*. London: Pearson Education Limited.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38, 177–93.
- 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., & Tarter, C. J. (1992). Measuring the health of the school climate: A conceptual framework. *NASSP Bulletin*, 76(547), 74–79.

- 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.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. CA: Corwin.
- Hoy, W. K. (2003). *School climate*. In J. W. Guhtrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (pp. 2121–2124). New York: Thompson Gale.
- Hoy, W. K., & Miskel, G. C. (1996). *Educational administration: Theory, research and practise*. New York: Random House.
- 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.
- İdi, A. (2017). *İlkokul ve ortaokullarda örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Johnson, W., & Synder, K. J. (1990). Leadership for productive schools (ED 329014). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED329014>
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (30. baskı). Ankara: Nobel.
- Kasen, S. N., Johnson, P. N., & Cohen, P. N. (1990). The impact of social emotional climate on student psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18(2), 165–177.
- Kayar, S. (2015). *Örgüt iklimi ve örgütsel vatandaşlığın çalışan performansına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kayiwa, J., Clarke, K., Knight, L., Allen, E., Walakira, E., Namy, S., ... Devries, K. (2017). Effect of the good school toolkit on school staff mental health, sense of job satisfaction and perceptions of school climate: Secondary analysis of a cluster randomised trial. *Preventive Medicine*, 101, 84–90.
- Keleş, B. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma dereceleri hakkında öğretmen görüşleri (Çorum ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishy, R., & Astor, R.A. (2005). The effects of school climate, socioeconomics, and culture factors on student victimization in Israel. *Social Work Research*, 29(3), 165–180.
- Kılınç, A. Ç. (2014). Örgüt kültürü ile ilişkili kavramlar. N. Güçlü (Ed), *Okul kültürü* içinde (s. 97–116). Ankara: Pegem Akademi.
- Kızıl, Yunus (2011). *Örgütlerde farklılıkların yönetiminin örgüt iklimi üzerine etkisi ve bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Konold, T., Cornell, D., Jia, Y., & Malone, M. (2018). School climate, student engagement, and academic achievement: A latent variable, multilevel multi-informant examination. *Aera Open*, 4(4),1–17.
- Korkmaz M., Baimukhanbetov B. M., Abdillayev A. K., Aknazarov S. B., Nyshanova S. T. (2014). Teacher and classroom context effects on academic achievement of primary school students. *Life Science Journal*, 11(1s), 233–240.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 117–139.

- Korkmaz, M. ve Ada, K. (2019, Kasım). *Ortaokullarda örgüt iklimi ile örgütsel etkililik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 10. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda sunulmuş bildiri, Antalya.
- Kreitner, R., & Kinichi, A. (2009). *Organizational behaviour* (9th ed.). New York: McGraw-Hill International Edition.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 10(2), 195–228.
- Larrick, C. S. (2004). *Collective teacher efficacy and student achievement*. Doctoral Thesis, University of Virginia, USA.
- LaRusso, M., Romer, D., & Selman, R. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth & Adolescence*, 37(4), 386–398.
- Lee, T., Cornell, D., Gregory, A., Fan, X (2011). High suspension schools and dropout rates for black and white students. *Education and Treatment of Children*, 34(2), 167–192.
- Levine, D., K., & Lezotte, L., W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison, Wise: National Centre for Effective Schools Research and Development.
- Lezotte, L., W. (1989). School improvement based on the effective schools research. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 815–825.
- Litwin, G. H., & Stringer, R. A. (1968). *Motivation and organizational climate*. Boston, MA: Harvard University.

- Lunenburg, C., & Ornstein, A. C. (1991). *Educational administration*. CA: Wadsworth.
- Lunenburg, F. C., Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi* (G. Arastaman, Çev.). Ankara: Nobel.
- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The journal of Psychology*, 139(5), 439–457.
- MacKinnon, D. P., Lockwood C. M., & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39(1), 99–128.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73–84.
- Maqbool, S. (2017). Interrelationship between collective teacher efficacy and job satisfaction of teachers at secondary schools. *NUML Journal of Critical Inquiry*, 15(1), 180–196.
- Marzano R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. USA: Association For Supervision and Curriculum Development.
- Mayeske, G. W., Wisler, C. E., Beaton, A. E., Jr., Weinfield, F. O., Cohen, W. M., Okada, T., Proshek, J. M., & Taber, K. A. (1972). *A study of our nation's schools*. Washington, DC: US Department of Health, Education, and Welfare.
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists* (Second edition). United States: Cambridge University.
- Memduhoğlu, H. B., & Şeker, G. (2010). Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1–26.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*.

- Moolenaar, N. M., Sleegers, P. J. C., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28, 251–262.
- Moran, E. T., & Volkwein, J. F. (1992). The cultural approach to the formation of organizational climate. *Human relations*, 45(1), 19–47.
- Mortimore, P., & Sammons, P. (1987). New evidence on effective elementary schools. *Educational Leadership*, 45(1), 4–8.
- Mosoge, M. J., Challens, B. H., & Xaba, M. I. (2018). Perceived collective teacher efficacy in low performing schools. *South African Journal of Education*, 38(2), 1–9.
- Nartgün, Ş. S., Limon, İ., & Dilekçi, Ü. (2020). The Relationship between Sustainable Leadership and Perceived School Effectiveness: The mediating role of work effort. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 141–154.
- NSCC, (2007). *National school climate standards-benchmarks to promote effective teaching, learning and comprehensive school improvement*. Center for Social and Emotional Education.
- Önder, E., & Önder Öz, Y. (2019, Nisan). *Çeşitli değişkenler açısından ilköğretim öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının incelenmesi*. 3. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Muğla.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 213–224.
- Özgenel, M. (2020). An organizational factor predicting school effectiveness: School climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(1), 38–50.
- Paknadel, A. C. (1988). *Örgütsel iklim ve iş doyumu*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Patterson, M. G., West, M. A., Shackleton, V. J., Dawson, J. F., Lawthom, R., Maitlis, S., ... Wallace, A. M. (2005). Validating the organizational climate measure: Links to managerial practices, productivity and innovation. *Journal of organizational behavior*, 26(4), 379–408.
- Pittman, R. B., & Haughwout, P. (1987). Influence of high school size on dropout rate. *Educational evaluation and policy analysis*, 9(4), 337–343.
- Polatcan, M., & Cansoy, R. (2018). Türkiye’de etkili okul araştırmaları: Ampirik araştırmaların analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 8–24.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879–891.
- Purkey, S., & Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427–452.
- Reid, K. (1982). Retrospection and persistent school absenteeism. *Educational Research*, 25, 110–115.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B., Scheerens, J., & Townsend, T. (2000). *An introduction to school effectiveness research*. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.). The international handbook of school effectiveness research. London: Falme.
- 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 (ED479719). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED479719>
- Saleem, F., Naseem, Z., Ibrahim, K., Hussain, A., & Azeem, M. (2012). Determinants of school effectiveness: A study at Punjab level. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(14), 242–251.

- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schulte, M., Ostroff, C., & Kinicki, A.J. (2006). Organizational climate systems and psychological climate perceptions: A cross-level study of climate-satisfaction relationships. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79(4), 645–671.
- Schumacher, D. F. (2009). *Collective teacher efficacy and student achievement*. Doctoral Dissertation, Western Illinois University, Mzcomb.
- Schwabsky, N., Erdogan, U., & Tschannen-Moran, M. (2019). Predicting school innovation: The role of collective efficacy and academic press mediated by faculty trust. *Journal of Educational Administration*, 58(2), 246–262.
- Sergiovanni, T. J. (1995). *The principalship: A reflective practice perspective*. Needham Heights: Allyn and Bycon.
- Sezgin, F., & Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743–757.
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35, 170–179.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological Methodology*, 13, 290–312.
- Sönmez, E. (2016). *Öğretmenlerin okul iklimi algılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi: Bir meta analiz çalışması*. Yüksek Lisans Tezi , Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Stefano, M. D. (2003). *School effectiveness: The role of the principals in a leading public secondary school in Santa fe province, Argentina*. Doctoral Dissertation, Columbia University, New York.
- Stevens, C. J., & Sanchez, K. S. (1999). Perceptions of parents and community members as a measure of school climate. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environment* (pp. 129–152). United Kingdom: Psychology.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49–74.
- Şekerci, M. (2007). *İlköğretim okulu müdürü yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Türk Bilim Araştırma Vakfı*, 9(4), 1–12.
- Şişman, M. (1996). *Etkili Okul Yönetimi*. Yayınlanmamış Araştırma Raporu, Eskişehir.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. MA: Allyn & Bacon.
- Tagiuri, R. (1968). *The concept of organizational climate*. In R. Tagiuri & G. H. Litwin (Eds), *Organizational climate: Explorations of a concept* (pp. 9–32). Boston: Harvard University.
- Taymaz, H. (2009). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
- Tok, T. N. (2013). Teachers' jobsatisfaction and organizational commitment in Turkey. *International Journal of Engineering and Management Sciences*, 4(2), 250–265.
- Topçu, İ. (1998). *Örgütsel iklim kavramının kuramsal analizi ve eğitim örgütleri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- 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., Woolfolk Hoy, A., & Hoy W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
- Turan, S. (1998). Measuring organizational climate and organizational commitment in the turkish educational context (ED429359). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED429359>
- Turhan, M., & Yaraş, Z. (2014). İlkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algısına ve örgütsel öğrenme düzeyine etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, (39), 175–193.
- Tüfekçi, N., & Tüfekçi, Ö. K. (2006). Bankacılık sektöründe farklı olma üstünlüğünün ve müşteri sadakatinin yarattığı değer: Isparta ilinde bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(4), 170–183.
- Uğurlu, C. T., & Demir, A. (2016). Etkili okullar için kim ne yapmalı?. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(1), 53–75.
- Uğurlu, C. T., Beycioğlu, K., & Abdurrezzak, S. (2018). Bilgi okuryazarlığı, kolektif öğretmen yeterliği ve etkili okul: Yapısal eşitlik modellemesi. *Elementary Education Online*, 17(4), 1988–2005.

- Walters, S. (2015). *School climate: A literature review*. Oakland, CA: Temescal Associates.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 633–662.
- Weber, G. (1971). *Inner city children can be taught to read: Four successful schools*. Washington, DC: Council for Basic Education.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88–107.
- Wilkins J. L. M. (1997). Modeling correlates of problem solving skills: Effects of opportunity to learn on the attainment of higher-order thinking's skills in mathematics. Doctoral Dissertation, University of Illinois At Urbana Champaign, Illinois.
- Wu, S., Pink, W., Crain, R., & Moles, O. (1982). Student suspension: A critical reappraisal. *The Urban Review*, 14(4), 245–303.
- Xiaofu, P., & Qiwen, Q. (2007). An analysis of the relation between secondary school organizational climate and teacher job satisfaction. *Chinese Education and Society*, 40(5), 65–77.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması [Özel Sayı]. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74–85.

- Yıldırım, İ., Akan., D., & Yalçın, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumu ve okul etkililiği algıları arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 69–81.
- Yılmaz, E. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M., & Turanlı, N. (2017). Öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının incelenmesi: Altındağ ilçesi örneği. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 3(2), 151–158.
- Yılmaz, V. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Düzce ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, V., & Çelik, H. E. (2009). *LISREL ile yapısal eşitlik modellemesi–I: Temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, V., & İlhan Dalbudak, Z. (2018). Aracı değişken etkisinin incelenmesi: Yüksek hızlı tren işletmeciliği üzerine bir uygulama. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 14(2), 517–534.
- Želvys, Z., Zabardast, A., Nemati, S., Adak, K., & Shariati, O. (2019). Mindful principals in effective schools: Mediating role of organizational climate and organizational citizenship behavior. *Pedagogy*, 133(1), 5–27.
- Zeybek, K. (2010). Hastane işletmelerinde örgüt iklimi ve tükenmişlik etkileşimi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103–110.

EKLER

EK 1. Okul İklimi Ölçeği

OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ						
	Aşağıdaki cümleler sizin okulunuz hakkındadır. Lütfen okulunuzu dikkate alarak her bir madde için uygun cevabı işaretleyiniz.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
1	Okulumuzda öğretmen-öğrenci ilişkileri demokratiktir.					
2	Okulumuzda öğretmenlerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.					
3	Okulumuzdaki çalışanlar birbirlerine anlayışlı davranırlar.					
4	Okulumuzda öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.					
5	Okulumuzdaki öğretmenler okulu sahiplenirler.					
6	Okulumuzdaki öğretmenler okula ilişkin konularda sorumluluk üstlenmeyi isterler.					
7	Okulumuzdaki öğretmenler isteklerini okul müdürüne rahatlıkla iletir.					
8	Okul müdürümüz okulla ilgili kararları almadan önce öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.					
9	Okul müdürümüz öğretmenlere yönetsel uygulamalar (disiplin uygulamaları, ders dağıtımı, görev dağıtımı vb.) açısından adil davranır.					
10	Okulumuzdaki sorunlar açık bir şekilde tartışılır.					
11	Okul müdürümüz öğretmenlerden neler beklediğini açıkça ifade eder.					
12	Okul müdürümüz öğretmenlere gerekli kaynakları sağlar.					
13	Okulumuzdaki öğrenciler başarılarını arttırmak için çabalarlar.					
14	Okulumuzdaki öğretmenlerin performansı yüksektir.					
15	Okulumuzdaki çalışanlar sorumluluklarını yerine getirirler					
16	Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilerini desteklerler.					
17	Okulumuzdaki çalışanlar okul dışında da görüşmeye devam ederler.					
18	Okulumuzdaki çalışanlar birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar.					
19	Okulumuzdaki çalışanlar birbirleriyle uyumludur.					
20	Okulumuzda gergin bir atmosfer bulunmaktadır.					
21	Okulumuzda disiplin sorunları yaygın olarak görülür.					
22	Okulumuzdaki çalışanlar arasında sosyal gruplaşmalar bulunur.					
23	Okulumuzdaki çalışanlar arasında iletişim sorunları yaşanır.					

EK 2. Okul Etkililiği Ölçeği

OKUL ETKİLİLİĞİ ÖLÇEĞİ

	Açıklama: Lütfen, her bir maddede ifade edilen özelliği okulunuzda ne derece gözlemlediğinize ilişkin görüşünüzü, maddenin sağındaki sütunda yer alan uygun kısma işaretleme yaparak belirtiniz.	Hiçbir zaman	Seyrek olarak	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
1	Programda ek materyal olarak düşünülen içeriktense, bütün öğrenciler için öğrenilmesinin gerekli olduğu düşünülen içerik belirlenir ve öğretmene iletilir.					
2	Belirlenen içeriğin miktarı, öğretmek için ayrılan öğretim zamanında sunulabilir.					
3	Programda gerekli içerik, öğrencilerin konuyu öğrenmek için yeterli imkanlara sahip olacağı şekilde düzenlenir ve sıralanır.					
4	Müdür öğretmenlerin gerekli içeriği sunduğundan emin olmak için bu durumu kontrol eder.					
5	Ders esnasında dersin kesildiği zamanlar en aza indirilerek koruma altına alınır ve öğretim dışı etkinlikler olarak düzenlenir.					
6	Her bir öğrenci için belirli bilgi ve becerileri hakkında, düzenli aralıklarla dönüt sağlayan bir değerlendirme sistemi kullanılır.					
7	Bir bütün olarak okul için başarılabılır özel amaçlar oluşturulur.					
8	Her bir öğrenci için başarılabılır özel amaçlar oluşturulur.					
9	Her bir öğrencinin okul boyunca gösterdiği performansı, onların gelecekteki eylemlerini planlamak için kullanılır.					
10	Aile ve toplumla iletişim kurmak için etkili araçlar mevcuttur.					
11	Aile ve toplumun, okul ile iletişim kurması için etkili araçlar mevcuttur.					
12	Velilerin ve toplumun, okulun günlük faaliyetlerinde yer alması için fırsatlar sağlanır.					
13	Velilerin ve toplumun okul yönetimine dahil olması için araçlar mevcuttur.					
14	Kaosu önlemek ve iyi davranışı geliştirmek amacıyla fiziksel çevre ile okul rutinleri yapısallaştırılmıştır.					
15	Okuldaki davranışlara ilişkin açık kurallar ve prosedürler belirlenmiştir.					
16	Okuldaki kurallar ve prosedürlerin ihlali durumunda uygun kararlar belirlenip yürürlüğe konulmuştur.					
17	Öğrencinin kendine dönük disiplini ile sorumluluğunu pekiştiren bir program yürürlüğe konmuştur.					
18	Şiddete ve aşırı davranışa eğilimli öğrencilerin erken tanısı için bir sistem kurulmuştur.					
19	Mesleki personel ve yöneticiler arasında meslektaşlık ile profesyonelliği geliştiren güçlendiren normlar oluşturulmuştur.					
20	Öğretmenin okul çapındaki kararlara ve politikalara katılmasına izin veren yönetsel yapılar oluşturulmuştur.					
21	Öğretmenler personel gelişimine yönelik faaliyetlerde bulunurlar.					
22	Velilere; çocuklarıyla iletişimlerini, çocuklarının denetimlerini ve ebeveynlik tarzlarını geliştirmek amacıyla eğitim ve destek sağlanmaktadır.					
23	Öğrenciler, sahip oldukları yaşam deneyimlerinin sayısını ve kalitesini doğrudan arttıracak okul programlarına katılırlar.					
24	Öğrenciler sözcük bilgisini geliştirecek okuma aktivitelerine katılırlar.					
25	Öğrenciler belirli ders konularındaki önemli terminoloji ve söz öbekleri hakkında eğitime tabi tutulurlar.					
26	Öğrencilere bilgi kazanımları hakkında dönüt sağlanır.					
27	Öğrenciler onları meşgul eden simülasyon oyunları ile aktivitelerine katılırlar.					
28	Öğrencilere kendilerinin tasarladığı uzun dönemli projeler gerçekleştirmeleri için fırsat tanınır.					
29	Öğrencilere motivasyonun dinamikleri ile bu dinamiklerin onları nasıl etkilediği konusunda eğitim sağlanır.					

EK 3. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği

KOLEKTİF ÖĞRETMEN YETERLİĞİ ÖLÇEĞİ

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

EK 4. Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Uygulama İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.11.2019-E.48123



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.23311102
Konu : Araştırma İzni

26.11.2019

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 06.11.2019 tarihli ve 37429 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Kübra ADA'nın "Okul İklimi ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik İnançlarının Aracılık Rolü" konulu çalışması kapsamında ilimiz Çankaya, Altındağ, Yenimahalle, Gölbaşı, Etimesgut ve Keçiören ilçelerine bağlı ortaokullarda uygulama talebi ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi

Bilgi:
Altındağ, Çankaya, Gölbaşı
Yenimahalle, Etimesgut,
Keçiören İlçe MEM

Adres: Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Adı: www.meb.gov.tr
e-posta: istatistik@meb.gov.tr

Bilgi için: D. KARAGÜZLÜ

Tel: 0 (312) 212 36 00
Faks: 0 (312) 221 02 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır, <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden Se8c-f659-36c4-91cf-367e koda ile teyit edilebilir.

Ek 5. Ölçek İzin Yazışmaları

Okul İklimi Ölçeği'nin kullanımına ilişkin izin talebi

Gelen Kutusu x

11 Ocak Cmt 20:58

kübra ada <kubrada.16@gmail.com>
Alıcı: canlisuzan

Sayın Suzan CANLI hocam merhaba;

Ben Kübra ADA. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezimin amaçları doğrultusunda öğretmen algılarına göre ortaokullarda okul iklimini ele almaktayız.

Siz ve arkadaşlarınızın yapmış olduğu "Okul İklimi Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" isimli araştırmada geliştirilen okul iklimi ölçeğinin, tez çalışmam için uygun olduğunu düşünüyorum. Bu ölçeği sizin ve arkadaşlarınızın izni doğrultusunda tezimin veri toplama sürecinde kullanmayı talep ediyorum. Teşekkürler.

15 Ocak Çar 12:20

Suzan CANLI <canlisuzan@gmail.com>
Alıcı: ben

Sayın Kübra ADA, okul iklimi ölçeğini tez çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçekle ilgili bilgiler e-mail ekindedir. Çalışmanızda başarılar dilerim.

kübra ada <kubrada.16@gmail.com>, 11 Oca 2020 Cmt, 20:57 tarihinde şunu yazdı:

Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin kullanımına ilişkin izin talebi

11 Ocak Cmt 21:01

kübra ada <kubrada.16@gmail.com>
Alıcı: uerdoğan

Sayın Ufuk ERDOĞAN hocam merhaba;

Ben Kübra ADA. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezimin amaçları doğrultusunda ortaokullarda görevli öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliğini ele almaktayız.

Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından gerçekleştirilen "Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" isimli araştırmada yer alan kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin tez çalışmam için uygun olduğunu düşünüyorum. Bu ölçeği sizin ve Burhanettin Dönmez hocamızın izni doğrultusunda tezimin veri toplama sürecinde kullanmayı talep ediyorum. Teşekkürler.

13 Ocak Pzt 18:08

UFUK ERDOĞAN <uerdogan@firat.edu.tr>
Alıcı: ben

Merhaba Kübra Hanım,

Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğini yüksek lisans tezinizde kaynak göstererek kullanabilirsiniz. Size kolektif öğretmen yeterliği ile ilgili yapmış olduğum doktora tezini de gönderiyorum.

OKUL ETKİLİLİĞİ ÖLÇEĞİ'NİN KULLANIMINA YÖNELİK İZİN TALEBİ

Gelen Kutusu x

27 Haziran Cmt 18:21 (9 saat önce)

Kübra <kubrada.16@gmail.com>
Alıcı: korkmaz

Sayın Mehmet KORKMAZ hocam merhaba;

Ben yüksek lisans öğrenciniz, Kübra ADA. Marzano (2003) tarafından geliştirilen ve Korkmaz, Baimukhanbetov, Abdillayev, Aknazarov ve Nyshanova (2014) tarafından yapılan çalışmada Türkçe'ye uyarlanan "Okul Etkililiği Ölçeği"ni yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum. Bu ölçeğin, tez çalışmamın veri toplama sürecinde kullanılabilmesi için izninizi talep ediyorum. Teşekkürler.

27 Haziran Cmt 21:22 (6 saat önce)

MEHMET KORKMAZ
Alıcı: ben

Sayın Kübra ADA ; Marzano tarafından 2003 yılında geliştirilen ve tarafımdan Türk kültürü ile eğitim sistemine uyarlanmış olduğum " Okul Etkililiği Ölçeğini " çalışmakta olduğum yüksek lisans tezinin veri toplama sürecinde kullanabilirsin. Çalışmalarında başarılar dilerim. Prof.Dr: mehmet KORKMAZ

Kimden: "Kübra" <kubrada.16@gmail.com>
Kime: "korkmaz" <korkmaz@gazi.edu.tr>
Gönderilenler: 27 Haziran Cumartesi 2020 18:21:06
Konu: OKUL ETKİLİLİĞİ ÖLÇEĞİ'NİN KULLANIMINA YÖNELİK İZİN TALEBİ



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..