T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ETKİLİ OKUL ALGILARI İLE SERGİLEDİKLERİ ROL FAZLASI DAVRANIŞLAR ARASINDAKİ İLİŞKİ

GAMZE AYDIN

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. GÜL KURUM TİRYAKİOĞLU

EDİRNE, 2025

Tezin Adı: Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Etkili Okul Algıları ile Sergiledikleri Rol Fazlası Davranışlar Arasındaki İlişki

Hazırlayan: Gamze AYDIN

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin etkili okul algıları ile sergiledikleri rol fazlası davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Kırklareli ili merkezinde ve altı ilçesinde yer alan kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan 1187 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde tabakalı örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda 374 öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Etkili Okul Ölçeği" (Abdurrezzak ve Uğurlu, 2019) ve "Öğretmenlerin Sergiledikleri Rol Fazlası Davranışlar Ölçeği" (Güner Demir, 2015) katılımcılara uygulanmıştır. Verilerinin analizi için ve faktörlerin uyum iyiliği değerlerini doğrulayabilmek amacıyla istatiksel analiz programları kullanılmıştır. Veri analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistik teknikleri kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyet, eğitim durumu ve çalıştıkları okul türü değişkenine göre görüşlerinin karşılaştırılmasında T-testi; mesleki kıdem değişkenine göre görüşlerinin karşılaştırılmasında Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin etkili okula ilişkin görüşlerinin sergiledikleri rol fazlası davranışlar ile olan ilişkisinin düzeyini ya da miktarını ve yönünü açıklayabilmek için Pearson Korelasyon analiz testi uygulanmıştır. Anlamlılık testlerinde α=.05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, öğretmenlerin etkili okul kapsamında en fazla katıldıkları boyutun öğretmenler olduğu ve en az katıldıkları boyutların ise öğrenciler ve veliler olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmen görüşleri Etkili Okul Ölçeğinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık

göstermemiştir. Fakat katılımcıların, mesleki kıdem, eğitim durumu ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre görüşlerinde anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir.

Öğretmenler en fazla destekleyici rol fazlası davranışlarda bulunmaktadırlar. Katılımcılar, öğretmenlerin en fazla sergiledikleri destekleyici rol fazlası davranışlar öğrencilerin sosyal etkinliklere katılabilmesi için kendi imkanlarını kullanmaları olarak düşünmektedirler. Öğretmenlerin en az düzeyde sergilediği destekleyici rol fazlası davranış ise okulda gönüllülük gerektiren çalışmalara istekli olmama ifadesini görmektedirler. Katılımcılar, öğretmenlerin müdahaleci olarak en fazla sergiledikleri davranış olarak okuldaki sorunları okul yöneticileriyle tartışma olarak görmektedirler. En az düzeyde sergiledikleri müdahaleci rol fazlası davranış olarak ise öğretmen arkadaşlarını uyarmasıdır.

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre bakıldığında; erkek öğretmenler kadın öğretmenlere kıyasla daha fazla müdahaleci rol fazlası davranışlarda bulunmaktadırlar. Mesleki kıdem, eğitim durumu ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre katılımcıların görüşleri arasında istatiksel açıdan anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin etkili okul algıları ile sergiledikleri rol fazlası davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Etkili okul, Ortaöğretim kurumları, Rol fazlası davranış, Öğretmen

Title of the Thesis: The Relationship Between The Effective School Perceptions of Teachers Working In Secondary Education Instituations and Their Extra Role Behaviors

Prepared by: Gamze AYDIN

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the relationship between effective school perceptions and the extra-role behaviors exhibited by teachers working in secondary schools. The relational screening model was used in this study. The universe of the study consists of 1187 teachers working in public secondary schools located in the city center of Kırklareli and its six districts. Stratified sampling technique was used in sample selection. In this context, 374 teachers were included in the study.

In the study, the "Effective School Scale" (Abdurrezzak & Uğurlu, 2019) and the "Extra-Role Behaviors of Teachers Scale" (Güner Demir, 2015) were applied to the participants as data collection tools. Statistical analysis programs were used to analyze the data and to verify the goodness of fit values of the factors. Descriptive statistics techniques such as percentage, frequency, arithmetic mean and standard deviation were used in the data analysis. T-test was used to compare the opinions of the participants according to the variables of gender, education status and the type of school they work in; Kruskal Wallis-H test was used to compare their opinions according to the variable of professional seniority. Pearson Correlation analysis test was applied to explain the level or amount and direction of the relationship between the opinions of the teachers about effective school and the extra-role behaviors they exhibited. In the significance tests, α=.05 significance level was taken as the basis.

According to the results of the research, it was seen that the dimension that teachers agreed with the most within the scope of effective school was teachers and the dimensions that they agreed with the least were students and parents. The opinions of the teachers who participated in the research did not show a significant difference in terms of gender variable in the Effective School Scale. However, a significant

difference was observed in the opinions of the participants according to the variables of professional seniority, educational status and the type of school they worked in.

Teachers exhibit the most supportive extra-role behaviors. Participants think that the most supportive extra-role behaviors exhibited by teachers are using their own resources so that students can participate in social activities. The least supportive extra-role behavior exhibited by teachers is the expression of not being willing to do volunteer work at school. Participants see the most intervening behaviors exhibited by teachers as discussing problems at school with school administrators. The least intervening extra-role behavior exhibited by teachers is warning their fellow teachers.

When the gender variable of the participants is examined; male teachers exhibit more intervening extra-role behaviors compared to female teachers. A statistically significant difference was observed between the participants' opinions according to the variables of professional seniority, educational status and the type of school they work in. A positive significant relationship was found between the effective school perceptions of teachers and the extra-role behaviors they exhibit.

Keywords: Effective school, Secondary education institutions, Extra-role behavior, Teacher

ÖN SÖZ

Tez dönemim boyunca her türlü bilgisini, becerisini ve tecrübesini benimle paylaşan, akademik hayatımda kendisini rol model olarak benimsediğim, bana samimiyetle inanan, çalışmamın her aşamasında içtenlikle destek veren ve bu yolda gerekli cesaret ve çalışma hevesimi yüksek tutmamı sağlayan sevgili danışanım Doç. Dr. Gül Kurum Tiryakioğlu'na ve ders dönemim boyunca bana değerli bilgiler sunan sayın Prof. Dr. Tuncer Bülbül'e teşekkürlerimi sunarım. Tezimde ölçeğini kullandığım ve ilk sözlü bildirimimi sunarken birlikte çalışma onuruna eriştiğim sayın Dr. Tuğba Güner Demir'e içtenlikle teşekkür ederim.

Çalışmaya katılmayı kabul eden, değerli vaktini ayırarak görüşlerini benimle paylaşan Kırklareli ili ve ilçelerinde çalışan çok değerli okul yöneticilerine ve öğretmen arkadaşlarıma en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim ve tez sürecim boyunca değerli fikirlerini ve eleştirilerini bana içtenlikle sunan ve beni destekleyen öğretmen arkadaşım Gökhan Yaman'a ve tüm bu süreç boyunca yanımda olan desteğini benden esirgemeyen canım arkadaşım Tuğçe Mutlu'ya teşekkür ederim.

Son olarak varlığıyla bende çalışma ve başarma isteği uyandıran canım kızım Nil İpek Çakar'a çok teşekkür ederim.

Gamze AYDIN

Edirne, 2025

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **i**
ABSTRACT ..... **iii**
ÖN SÖZ ..... **v**
İÇİNDEKİLER ..... **vi**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **x**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xii**
BÖLÜM I **1**
GİRİŞ **1**
1.1. Araştırmanın Problemi 1
1.2. Araştırmanın Amaçları 5
1.3. Araştırmanın Önemi 5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 7
1.5. Tanımlar 7
1.6. İlgili Araştırmalar 7
1.6.1. Etkili Okul ile İlgili Yapılan Araştırmalar 7
1.6.2. Rol Fazlası Davranışlar ile İlgili Yapılan Araştırmalar 12
BÖLÜM II **16**
KAVRAMSAL ÇERÇEVE **16**
2.1. Etkililik Kavramı 16
2.2. Örgütsel Etkililik 17
2.3. Eğitim Örgütlerinde Etkililik 18
2.4. Etkili Okul Kavramının Tarihsel Gelişimi 20
2.5. Etkili Okulun Özellikleri 22
2.6. Etkili Okul Boyutları 24
2.6.1. Okul Yöneticisi 24
2.6.2. Öğretmenler 26
2.6.3. Okul Ortamı ve Eğitim Süreci 27
2.6.4. Öğrenciler 29
2.6.5. Okul Çevresi ve Veliler 30
2.7. Okulun Etkililiğini Ölçmeye Yönelik Modeller 31

2.7.1. Amaç Modeli 31
2.7.2. Kaynak- Girdi (Sistem) Modeli 32
2.7.3. Süreç Modeli 33
2.7.4. Doyum Modeli 34
2.7.5. Meşruiyet Modeli (Yasallık) 35
2.7.6. Örgütsel Öğrenme Modeli 35
2.7.7. Toplam Kalite Yönetimi Modeli 36
2.8. Etkili Okul ile İlişkili Okul Türleri 37
2.8.1. Öğrenen Okul 37
2.8.2. Okul Merkezli Yönetim 37
2.8.3. Kendini Yenileyen Okul 38
2.8.4. Müfredat Laboratuvar Okulları 39
2.8.5. İnteraktif Okul 40
2.8.6. Erdemli Okul 40
2.8.7. Toplam Kalite Yönetim Okulları 41
2.9. Rol Kavramı 42
2.10. Resmi Rol Davranışı 42
2.11. Rol Fazlası Davranışlar 43
2.11.1. Rol Fazlası Davranış Boyutları 44
2.11.1.1. Destekleyici Rol Fazlası Davranışlar 45
2.11.1.2. Müdahaleci Rol Fazlası Davranışlar 48
2.12. Rol Fazlası Davranışların Oluşmasında Etkili Olan Faktörler 51
2.13. Etkili Okul ve Öğretmenlerin Rol Fazlası Davranışları 52
BÖLÜM III 54
YÖNTEM 54
3.1. Araştırmanın Modeli 54
3.2. Evren ve Örneklem 54
3.3. Veri Toplama Araçları 56
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 57
3.3.2. Etkili Okul Ölçeği 57
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi 64

BÖLÜM IV 67
BULGULAR VE YORUM 67
4.1. Öğretmenlerin Etkili Okula Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular 67
4.2. Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi 72
4.2.1. Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Bakımından İncelenmesi 72
4.2.2. Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Bakımından İncelenmesi 73
4.2.3. Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Bakımından İncelenmesi 75
4.2.4. Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Çalışılan Okul Türü Bakımından İncelenmesi 76
4.3. Öğretmenlerin Rol Fazlası Davranışlara Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular 77
4.4. Rol Fazlası Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi 80
4.4.1. Rol Fazlası Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Bakımından İncelenmesi 80
4.4.2. Rol Fazlası Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Bakımından İncelenmesi 81
4.4.3. Rol Fazlası Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkeni Bakımından İncelenmesi 82
4.4.4. Rol Fazlası Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çalışılan Okul Türü Değişkeni Bakımından İncelenmesi 82
4.5. Öğretmenlerin Etkili Okula Yönelik Algıları ile Sergiledikleri Rol Fazlası Davranışlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 83
BÖLÜM V 86
SONUÇ VE ÖNERİLER 86
5.1. Sonuç 86
5.1.1. Öğretmenlerin Etkili Okula Yönelik Algıları ile İlgili Sonuçlar 86
5.1.2. Öğretmenlerin Sergiledikleri Rol Fazlası Davranışlara İlişkin Sonuçlar . 87

5.1.3. Öğretmenlerin Etkili Okul Algıları ile Sergiledikleri Rol Fazlası Davranışlar Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar 88
5.2. Öneriler 89
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 89
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 91
KAYNAKÇA 92
EKLER 108

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Rol Fazlası Davranış Boyutları 44

Tablo 2. Araştırmanın Hedef Evreni ve Örneklemini Oluşturan Öğretmenlerin İlçelere Göre ve Alt Tabakalarına Göre Dağılımı 55

Tablo 3. Örnekleme Alınan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı 56

Tablo 4. Etkili Okul Ölçeğinin Çok Faktörlü Modeline İlişkin Sonuçları 59

Tablo 5. Etkili Okul Ölçeğinin Yapısal Modelin Uyum İyiliği Değerleri 60

Tablo 6. Rol Fazlası Davranışlar Ölçeğinin Çok Faktörlü Modeline İlişkin Sonuçları 63

Tablo 7. Rol Fazlası Davranışlar Ölçeğinin Yapısal Modelin Uyum İyiliği Değerleri 63

Tablo 8. Normallik Varsayımı Analizi ve Güvenirlik Analizi 65

Tablo 9. Etkili Okul Ölçeğinin "Okul Yöneticisi" Alt Boyutuna Ait Ortalama Değer ve Standart Sapma Değerleri 67

Tablo 10. Etkili Okul Ölçeğinin "Öğretmenler" Alt Boyutuna Ait Ortalama Değer ve Standart Sapma Değerleri 68

Tablo 11. Etkili Okul Ölçeğinin "Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci" Alt Boyutuna Ait Ortalama Değer ve Standart Sapma Değerleri 69

Tablo 12. Etkili Okul Ölçeğinin "Öğrenciler" Alt Boyutuna Ait Ortalama Değer ve Standart Sapma Değerleri 70

Tablo 13. Etkili Okul Ölçeğinin "Veliler" Alt Boyutuna Ait Ortalama Değer ve Standart Sapma Değerleri 71

Tablo 14. Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları 72

Tablo 15. Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Sonuçları 73

Tablo 16. Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları 75

Tablo 17. Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları 76

Tablo 18. Rol Fazlası Davranışlar Ölçeğinin "Destekleyici" Alt Boyutuna Ait Ortalama Değer ve Standart Sapma Değerleri 78

Tablo 19. Rol Fazlası Davranışlar Ölçeğinin "Müdahaleci" Alt Boyutuna Ait Ortalama Değer ve Standart Sapma Değerleri 79

Tablo 20. Rol Fazlası Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları 80

Tablo 21. Rol Fazlası Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Sonuçları 81

Tablo 22. Rol Fazlası Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları 82

Tablo 23. Rol Fazlası Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları 83

Tablo 24. Öğretmenlerin Etkili Okula Yönelik Algıları ile Sergiledikleri Rol Fazlası Davranışlar Arasındaki İlişki Pearson Korelasyon Analizi 84

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Etkili Okul Ölçeği Çok Faktörlü Modeli 59
Şekil 2. Rol Fazlası Davranışlar Ölçeği Çok Faktörlü Modeli 62

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amaçları, önemi ve sınırlılıklarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Bilim ve teknoloji dünyasında yaşanan hızlı gelişmeler her alanı etkilediği gibi toplumların yapısını ve ülkelerin vizyonlarını da değiştirmektedir. Yaşanan bu hızlı değişimler ülkelerin eğitim sistemlerini de değiştirmeye onları geliştirmeye zorlamıştır. Bu durum birçok ülkede hem çağın koşullarına uyum sağlanmasına yardımcı olmakta hem de her yönden ülkenin gelişimini sağlayan eğitim politikaları düzenlenmesini ve bu amaçla araştırmalar yapılmasını gerekli kılmıştır. Eğitim alanında yapılan bu araştırmalar ışığında "etkili okul" araştırmaları ortaya çıkmıştır.

Çağın ihtiyaçları değiştikçe etkili okul kavramı yeni biçimlerle tekrar ifade edildiği için alanyazında birçok etkili okul tanımına rastlamak mümkündür. Bu kapsamda Edmonds'a (1979) göre etkili okul hem güçlü hem de zayıf öğrenme becerilerine sahip olan öğrenciler için temel becerileri kazandıran okuldur. Scheerens'e (2000) göre disiplinlerarası bir konu olan etkili okul çevresindeki şartları uygun şekilde kullanan ve okulun kaynaklarını verimli bir şekilde yönlendiren ve böylece belirlenen hedeflere ulaşabilen okuldur. Etkili okul, öğrencilerin gelişimlerini hem sosyal hem duyuşsal hem motor hem de bilişsel alanlarda olmak üzere çok boyutlu bir şekilde destekleyen okuldur. Ayrıca etkili okullar öğrenciye akıl yürütme, problem çözme, iletişim kurma becerisi gibi farklı beceri alanlarında da kazanım sağlayan okullardır (Özdemir, 2013). 21. yüzyıl becerilerinden olan bu becerileri okullarda kazandırmak hem öğrenciler açısından bireysel gelişimlerine hem de toplum açısından toplumsal bir gelişmeye katkı sağlayabilir.

Alanyazında etkili okulla ilgili birçok farklı tanımla karşılaşılmasına rağmen araştırmacıların önemsedikleri ortak bazı özellikler ve belirleyiciler vardır. Bunlar genellikle yönetici, öğretmen, öğrenci, veliler, ders programları, okul kültürü ve iklimi ve okul ortamıdır (Akan, 2007). Etkili okul kavramını araştıran öncü isimlerden olan Hoy ve Miskel (2012) ise bu ortak noktaları yönetici, öğretmen ve öğrenci performansı, öğretmen niteliği, çaba, ahenk, okul çıktıları, performans çıktıları ve iş doyumu olarak ele almıştır. Lunenburg ve Ornstein (2013), etkili okul özelliklerine daha geniş bir çerçevede bakarak onları belli başlıklar altında toplamıştır. Bunlar;

a. Açık ve anlaşılır akademik hedefler,
b. Öğrenci başarısı konusunda yüksek beklentiler,
c. Düzenli ve disiplinli bir okul,
d. Öğrenci gelişiminin sürekli izlenmesi,
e. Öğrencilerin katılımı ve sorumluluk almaları,
f. Öğretmenlerin yeterlik duygusu ve motivasyonu,
g. Akademik öğrenme zamanı,
h. Olumlu okul iklimi,
i. Yönetici liderliği,
j. Çevresel destek ve çevrenin katılımıdır.

Açık ve sosyal bir sistem olarak okulların etkili olabilmesi için her örgüt gibi belirlenen hedeflere en yüksek seviyede ulaşması beklenmektedir (Başaran, 1982). Okullar her düzeyden ve toplumun her kesiminden gelen öğrencilerin bir arada eğitim gördükleri kurumlardır. Bu nedenle okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkili eğitim öğretim süreci konusunda sorumlulukları her geçen gün artmaktadır. Çünkü her öğrencinin fiziksel, bilişsel ve duyusal olmak üzere farklı ihtiyaçlarını karşılayabilmek etkili okullar aracılığıyla mümkün olmaktadır (Balcı, 2022).

Etkili okulla ilgili yapılan çalışmalar ışığında şu sonuçlara varılabilir: Yönetici liderliği önemli bir olgudur ve hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin hayatında değişiklikler meydana getirebilir. Başarılı okullar diğer okullardan farklı olarak bazı özelliklere sahiptirler. Etkili okul kavramının çalışılmasıyla birlikte zaman içerisinde eğitim örgütlerinde güç, hiyerarşi ve otorite gibi kavramlar değer kaybederken örgüt

etkililiği için gücün paylaşılması, takım ruhu, esnek rol tanımı ve okul kadrosunun güçlendirilmesi gibi konular önem kazanmıştır (Şişman, 2020). Okul kültürünün, okul etkililiği üzerindeki etkisinin önemli ölçüde büyük olduğu, olumlu ve iş birlikçi bir okul kültürünün okul etkililiğine destek sağladığı yapılan araştırmalarda görülmüştür (Ismail, Khatibi ve Azam, 2022). Bu nedenle olumlu bir okul kültürü öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine bakışını ve sergiledikleri davranışları da etkileyecektir. Okul etkililiğinde öğretmenlerin resmi rol davranışlarının dışına çıkarak sergiledikleri rol fazlası davranışlar önemli bir yer tutmaktadır.

Eğitim örgütlerinde rol kavramı, resmi prosedürlerle belirlenen, okulun ana özelliklerini meydana getiren, örgütün işleyişi, politikalarını, kurallarını kapsayan, okulda öğretmenlere ve tüm çalışanlara verilen görevler çerçevesinde yapılması gereken davranışlar bütünü olarak söylenebilir. Eğitim örgütlerinde, lider yöneticiler tarafından eğitsel faaliyetlerin yönetilmesi için gerekli görülen, öğretmenlerin ve diğer tüm çalışanların görevlendirildiği ve resmi olarak tanımlanan davranışlara, resmi rol davranışları olarak ifade edilebilir. Eğitimsel faaliyetlerde her öğretmenin üstlendiği gerekli veya kendisinden beklenen davranışlar olan, özel roller de bulunabilir (Taşkın, 2022). Belirtildiği gibi resmi prosedürlerle belirlenen ve bu doğrultuda bir örgüt içinde kişiden beklenen davranış biçimlerine resmi rol davranışı denilmektedir. Resmi rol davranışı, yasal mevzuatta belirtildiği gibi yapılması zorunlu olan yapılmadığı takdirde de bir yaptırımı olan davranışlardır (Aktan, 2006). Örgütlerin yaşamlarını devam ettirebilmeleri için örgüt üyeleri tarafından bu resmi rol davranışlarının yerine getirilmesi gerekir. Örgüt içinde bu davranışları yerine getirenler resmi şekilde ödüllendirilirken yerine getirmeyenler ise cezalandırılmaktadır (Barksdale ve Werner, 2001).

Örgüt üyelerinin yasalarla belirlenen resmi rol davranışları dışında gönüllü olarak sergiledikleri davranışlar rol fazlası davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Katz, 1964). Örgüt içerisinde bireyler resmi rol davranışlarının dışında örgüt başarısına ve etkililiğine yönelik faydalı sonuçlar veren gönüllü davranışlar gösterdiğinde rol fazlası davranışlar göstermiş olurlar (Çetin ve Fıkırkoca, 2010). Rol fazlası davranışlar diğer örgüt üyeleri ile iş birliğinde bulunma, örgüt yararına faaliyetlerde bulunma, örgüt etkililiği için kendini geliştirme ve bulunduğu örgütü çevresine karşı pozitif bir şekilde

tanıtma gibi davranışlar içermektedir (Baker, 1999). Örgütlerde resmi rol davranışları dışında örgüt üyelerinin rol fazlası davranışlarına da gereksinim duyulmaktadır. Çünkü örgüt işleyişlerinde her zaman tüm olacaklar önceden tahmin edilemeyebilir ve her meydana gelecek değişiklik önceden farkına varılamayabilir. Bu sebeple örgütün yaşamını devam ettirebilmesi için üyelerinin gönüllü ve yaratıcı eylemlerine ihtiyacı vardır. Üyelerin yaratıcı ve yenilikçi davranışları örgütsel verimlilik ve etkililik için oldukça büyük önem taşımaktadır. Örgütü sadece resmi rol davranışları sergileyen üyelerle devam ettirebilmek onu çevresindeki değişimlere karşı daha dayanıksız hale getirebilir (Katz ve Kahn, 1977).

Alanyazın incelendiğinde, etkili okul yordayıcısı olan veya olmayan birçok etken üzerinde çalışıldığı görülmüştür. Etkili okulla ilgili birçok çalışmanın mevcut olmasına rağmen, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda sergiledikleri rol fazlası davranışlar ile ilgili sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Ayrıca bu iki konunun birlikte çalışıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okulların etkililiği üzerinde eğitimin baş mimarları olan öğretmenlerin, okul etkililiğinde en önemli yordayıcılardan biri olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Etkin ve verimli bir eğitim için öğretmenlerin rol ve sorumluluklarını yerine getirirken rollerinin dışında da bazı davranışlar göstermeleri ve mevzuat dışı bazı yükümlülükler altına da girmeleri beklendiği söylenebilir. Bu nedenle, etkili okul ile birlikte öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda sergiledikleri rol fazlası davranışların birbiriyle olan ilişkisinin araştırılması alanyazına katkı sağlayacaktır. Bu araştırmanın etkili olan okulların eğitim öğretimin niteliğini arttırmada ve okulların belirlenen hedeflere ulaşmasında yardımcı olacağı söylenebilir. Bu sebeplerle bu çalışmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin etkili okul algıları ile sergiledikleri rol fazlası davranışları arasındaki ilişki öğretmen görüşlerinden yararlanılarak incelenmiş ve "Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin etkili okul algıları ile sergiledikleri rol fazlası davranışları arasında bir ilişki var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amaçları

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin etkili okul algıları ile sergiledikleri rol fazlası davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin etkili okula yönelik algıları ne düzeydedir?
2. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarında;
   a. Cinsiyet
   b. Mesleki kıdem
   c. Eğitim durumu
   d. Çalışılan okul türü açısından anlamlı fark var mıdır?
3. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler hangi rol fazlası davranışları sergilemektedir?
4. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin rol fazlası davranışlara ilişkin görüşlerinde;
   a. Cinsiyet
   b. Mesleki Kıdem
   c. Eğitim durumu
   d. Çalışılan okul türü anlamlı fark var mıdır?
5. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin etkili okula yönelik algıları ile sergiledikleri rol fazlası davranışlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Toplumsal, küresel değişimlere ve yeniliklere uyum sağlamak için eğitimin niteliğini ve verimliliğini arttırmak her dönem üzerinde durulan konulardan biri olmuştur. Okulların etkililiğinin araştırılması bu konulardan biridir. Aynı zamanda örgüt yapıları da yıllar içinde değişime uğramış ve örgüt üyelerinin örgüt verimliliğine ve etkililiğine olan katkısı üzerinde durulmaya başlanmıştır. Yapılan çalışmalar

incelendiğinde örgüt bireylerinin davranışlarının örgüt etkililiğini çok farklı yönlerde etkilediği görülmüştür.

Okul etkililiğinde en önemli paydaşlardan biri öğretmenlerdir. Öğretmenlerin okul içerisindeki rolleri şartlara bağlı olarak değişmektedir. Bu sebeple, öğretmenlerin resmi yönetmeliklerle belirlenmiş rollerinin ötesine geçerek sistemdeki boşlukları gönüllü olarak doldurması okulların etkililiğine çok önemli bir katkı yapmaktadır (Demiröz, 2014). Öğretmenlerin okula yönelik olumlu tutumları okulların etkililiğini önemli ölçüde etkilemektedir (Yıldırım, 2022). Öğretmenlerin gönüllü sergiledikleri davranışları etkileyen en önemli etkenlerin okulun imajı, öğretmenlerin iş tatmini ve mesleki gelişim olanakları olduğu yapılan araştırmalarda görülmüştür (Koç, 2019). Ayrıca öğretmenlerin rol fazlası davranışlarının arttırılmasının okul-öğretmen arasındaki sinerjinin gelişimine yol açtığı ve dolayısıyla bu durum hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin gelişimlerini etkileyebilmektedir. Bunun sonucunda da okulun akademik başarısının artacağı öngörülmektedir (Güner Demir, 2015).

İlgili alanyazın incelendiğinde etkili okula yönelik çalışmalarda öğretmenlerden beklenen rol fazlası davranışlar üzerine yapılan herhangi bir çalışma olmadığı ve yapılan çalışmaların çoğunun ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu araştırma ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin etkili okula yönelik algıları ile öğretmenlerin sergiledikleri rol fazlası davranışlar arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. Bu araştırma öğretmenlerin etkili okul algıları ile sergiledikleri rol fazlası davranışlar arasındaki ilişkiyi, ölçeklerde belirlenen alt boyutlar aracılığıyla ve demografik özellikler yönünden ilişkilendirerek de bilgi verdiği için önem taşımaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmanın bulgu, yorum, sonuç ve öneriler bölümlerinin her birinin hem okul yöneticilerine hem öğretmenlere hem de araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın sonuçlarının araştırmacılara ve yöneticilere farklı bir bakış açısı kazandırarak onlara etkili eğitim öğretim süreci uygulamalarında ve gelecekteki çalışmalarda yol göstererek alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kırklareli ili ve ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır. Araştırma ortaöğretim kademeleri ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Tanımlar

Etkili Okul: Öğrencilerin hemen hemen her alanda gelişimlerinin sağlanması için verimli ve etkili bir eğitim öğretim ortamının sağlandığı okuldur (Balcı, 2022).

Rol Fazlası Davranış: Bir örgüt içerisinde bireyden beklenen resmi rol davranışlarının dışında, gönüllülük esaslı ve örgüte fayda sağlayan davranışlardır (Van Dyne, Cummings ve McLean Parks, 1995).

Öğretmen: Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten kişi.

Okul yöneticisi: Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdür ve müdür yardımcıları.

1.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde etkili okul ve rol fazlası davranışlar ile ilgili yapılan araştırmalara kısaca değinilmiştir.

1.6.1. Etkili Okul ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Etkili okul ve okul etkililiği ile ilgili yapılan araştırmalara Türkiye'de yapılan araştırmalar ve yurtdışında yapılan araştırmalar olmak üzere iki başlık altında yer verilmiştir.

1.6.1.1. Etkili Okul ile İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Türkiye'de etkili okul alanında yapılan ilk araştırma Balcı'ya (2022) aittir. Balcı, araştırmasını 1993 yılında ilköğretim okullarında görev yapan müfettiş adaylarının görüşlerini alarak ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri konusunda yapmıştır. Balcı, ilköğretim okullarının etkililiğini değerlendirmek amacıyla beş boyutlu (okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı,

öğrenciler ve veliler) bir veri toplama aracı geliştirmiştir. Balcı'nın yaptığı bu araştırma sonucunda şu sonuçlara varılmıştır:

a. Okul yöneticileri öğretimsel liderlik becerilerine gereken önemi vermemektedir.
b. Öğretmenlerin okul içindeki davranışları etkili okul özellikleriyle oldukça bağdaşmaktadır.
c. Öğretmenler nitelikli bir eğitim öğretimin gerekliliklerinin farkındadır ve bu bağlamda eğitici davranış ve özelliklere sahiptirler.
d. Hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve yaşları arttıkça öğrencilerin okul başarısına daha da önem vermektedirler.
e. Okul ortamını etkili bir eğitim öğretim için önemli bir unsurdur ve etkili okul özellikleri taşıyan okul ortamları öğrencilerin farkındalıklarını ve sorumluluklarını geliştirmektedir.
f. Yapılan anket sonucunda en zayıf boyutun 'veliler' boyutu olduğuna varılmıştır. Velilerin okula katılımı ve öğrencilerin eğitim öğretimine destek verme konusunda başarısız oldukları sonucuna varılmıştır.

Türkiye'de yapılan bir diğer etkili okul araştırması Şişman'a (2020) aittir. Şişman da Balcı gibi araştırmasını ilköğretim okulları üzerinden gerçekleştirmiştir. Şişman'ın geliştirdiği etkili okul anketindeki boyutlar ise 'yönetici, öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim öğretim süreci, okul kültürü- ortamı ve okul çevresi-veliler'dir. Şişman 1996'da gerçekleştirdiği bu araştırmasının sonucunda; en etkili boyutun okul yöneticisi olduğu, bunu sırasıyla öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim öğretim süreci, okul ortamı ve okul çevresi-veliler boyutları izlediği, etkisinin en az olduğu boyutların öğrenci ve veli boyutları olduğu sonuçlarına varılmıştır. Şişman'ın bulguları Balcı'nın daha önce gerçekleştirdiği araştırmayla paralellik göstermiştir.

Çevik'in (2023) ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde tüm öğretmen ve yöneticilerine yönelik yaptığı karma yöntem araştırması sonucunda hem öğretmenler hem de yöneticilerin yönetim süreçlerinde veri kullanımının etkili okul bağlamında bir yordayıcı olduğunu düşündüklerine dair bir bilgiye ulaşılmıştır. Yıldırım (2022),

araştırmasında ortaokul öğretmenlerinin okullarına yönelik olumsuz tutumlarının okul etkililiğine ve verimliliğine zarar verdiğini ortaya çıkarmıştır. Yıldırım, yaptığı analizler sonucunda örgütsel sinizmin okuldaki karar alma süreçlerine katılımı azalttığından okul etkililiğini olumsuz etkilediği sonucunu elde etmiştir. İmalı (2022), yaptığı araştırmasında öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının eğitim durumu, okul kademesi, mesleki kıdem ve okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği bulgusunu elde etmiştir. Ayrıca, stratejik liderlik ve etkili okul arasındaki ilişkide öğretmen motivasyonunun kısmi derecede bir etkisinin olduğu da tespit edilen veriler arasındadır. Görgülü'nün (2021) öğretmenler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin etkili okula yönelik algıları yüksek düzeyde çıkmıştır. Ölçeğin alt boyutları olan "öğretmenler" ve "okul ortamı ve eğitim süreci" boyutlarında öğretmenlerin etkili okul algıları lisans düzeyine olan öğretmenlerin yüksek lisans düzeyinde olanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Etkili okul algıları ile öğretmenlerin yaş aralıkları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile etkili okula yönelik algıları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları etkili okul algısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna da varılmıştır.

Turgut (2021) tarafından yapılan bir meta analiz çalışması sonucunda; etkili okul ile liderlik arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ortalama etki büyüklüğünde bir ilişki olduğu, etkili okul ile okul iklimi arasında ortalama etki büyüklüğünde orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu, etkili okul ile okul kültürü arasında çok yüksek düzeyde pozitif yönlü ortalama etki büyüklüğünde bir ilişki olduğu, etkili okul ile iş doyumu arasında ortalama etki büyüklüğünde orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve etkili okul ile yönetici ve öğretmenlerin görev unvanları bağlamında düşük etki büyüklüğünde pozitif yönlü fakat cinsiyet ve öğrenim düzeyi açısından istatiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonuçlarına varılmıştır. Eren (2020), yaptığı araştırma sonucunda öğretmen görüşlerine göre ilkokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile etkili okul algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre öğretim liderliği ve etkili okul algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu

araştırmaya göre, öğretimsel liderlik davranışları etkili okul özelliklerinin önemli bir yordayıcısı olmaktadır.

Koç (2019) tarafından karma yöntemle gerçekleştirilen bir çalışma sonucunda proje okullarının diğer okul türlerine göre tüm boyutlarda (yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı) daha etkili olduğu ve proje okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumları etkileyen en önemli etkenlerin okulun imajı, öğretmenlerin iş tatmini ve mesleki gelişim olanakları olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca, Koç'a göre proje okulunun yöneticisinin kendi başına çalışma ekibini kurması ve takım çalışmasına değer vermesi de bu etkenler arasında sayılabilmektedir. Akçay Güngör (2018) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik özellikleri ve etkili okul özellikleri arasında doğrudan ve aynı zamanda dönüşümsel liderlik davranışları ile etkili okul özellikleri arasında doğrudan ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Aynı zamanda, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile etkili okul özellikleri arasındaki ilişkide okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik özelliklerinin bir aracı değişken olduğu sonucuna da varılmıştır. Abdurrezzak (2015), yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin genel anlamda hem okul liderliği hem de etkili okul algılarının yüksek düzeyde olduğu, öğretmenlerin etkili okulu ve okul liderliğini algılamaları cinsiyet, medeni durum, çalışma süresi ve yaş değişkenlerine göre değişiklik göstermediği ve okul liderliği ile etkili okul arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu sonuçlarına varmıştır.

1.6.1.2. Etkili Okul ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Ismail, Khatibi ve Azam (2022) tarafından Maldivler'de yapılan araştırma sonucunda Maldivler'deki okullarda okul kültürünün okul etkililiği üzerinde etkisinin büyük olduğu ve olumlu ve iş birlikçi bir okul kültürünün okulun etkililiğine destek sağladığı bilgisine ulaşılmıştır. Steinmann ve Olsen (2022) okul etkililiğinin okullar arasındaki eşitliğini ele aldıkları bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar, yaş ve öğrenci seçimi- yani okullar arası başarı düzeylerindeki farklılıklar gibi etmenlerin etkilerini kontrol ettikten sonra ilave bir yıllık eğitimin matematik ve fen bilimleri başarısının etkisini ve bunun okullar arası farklılıklarını test etmek için iki seviyeli regresyon süreksizliği yaklaşımını uygulamışlardır. Birbirine komşu iki sınıftaki

öğrencileri aynı anda değerlendiren Avrupa ülkelerindeki okullardan ve İskandinav okullarından alınan toplam 13 örnek üzerinden veri elde etmişlerdir. Bu örnekler TIMMS 1995 ve 2015'ten hem ilkokul hem de ortaokul düzeyinden alınmıştır. Araştırmaları sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir: Tüm örneklerde okulların başlangıçtaki başarı düzeyleri farklılık göstermesine rağmen, Norveç ve Kıbrıs gibi bazı ülkelerdeki okullarda ilave bir yılın etkisiyle okul etkililiğinde yüksek derecede eşitlik elde edilmiştir. Daha ayrıcalıklı öğrenci bileşimine sahip okulların daha az ayrıcalıklı olanlara karşın daha yüksek başarı düzeyi olmasına rağmen, okul etkililik düzeyi oranlarında önemli ölçüde bir farklılık görülmemiştir. Hem yaş hem de ilave bir yıllık eğitim faktörlerinin matematik ve fen bilimleri başarısında olumlu etkileri olmasına rağmen, 13 örnek üzerindeki etkileri önemli ölçüde farklılık göstermiştir.

Ramberg, Låftman, Almquist ve Modin (2019) çalışmalarında okul etkililiği özelliklerinin öğrencilerin öğretmen ilgisine yönelik algılarıyla ilişki olup olmadığını Stockholm'da bulunan lise düzeyindeki okullarda öğrenim gören 150 öğrenciden veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, okul etkililiği özelliklerinin öğretmenlerin öğrencileriyle ile olan ilişkilerinin kalitesini arttırmak için önemli bir temel oluşturduğu tespit edilmiştir. Southern (2018), öğretmen özerkliği ve merkezileşme arasındaki ilişki ve bunun okul etkililiğinin açıklanmasına katkısı ile ilgili yaptığı bir çalışması sonucunda öğretmen özerkliği ve merkezileşme arasında bir ilişki bulamamıştır. Ayrıca araştırma sonucunda, öğretmen özerkliği ve okul etkililiği arasında da bir ilişki bulamamıştır. Yalnızca merkezileşme ve okul etkililiği arasında olumsuz yönde güçlü bir ilişki tespit etmiştir. Gaertner, Wurster ve Pant'in (2014), Almanya eyaletleri olan Berlin ve Bradenburg' da boylamsal kontrol grubu tasarımı kullanarak gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda, okul yönetici ve öğretmenlerin okul kalitesine yönelik algıları okul denetimlerinin uygulanmasına bakılmaksızın oldukça kararlı olduğu ve okul denetimlerinin okul kalitesi üzerinde oldukça düşük bir etkisi bulunduğu bilgisi elde edilmiştir. Sun, Creemers ve De Yong (2007) çalışmasında 8 Avrupa ülkesindeki etkili okul iyileştirmesine etki eden özellikle de ulusal düzeyde bağlamsal faktörlerin neler olduğunu konusunda araştırma yapmışlardır. Farklı ülkelere ait etkili okul uygulamalarındaki benzer ve farklı yönlerin neler olduğunu araştırmışlardır. Bu araştırmayı yaparken ülkelerden toplam 31 vaka

analizi seçilmiş ve bu vaka analizleri metin analizleri, ses ve video kayıtları ile görüşmelerle incelenerek araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma sonucunda bazı temel noktaların önemli olduğu görüşüne varılmıştır. Bunlar; okul etkililiği, okul iyileştirme, müfredat, piyasalaştırma, örgüt, örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüttür. Bu araştırmanın sonucu 10 bağlamsal faktör ve 48 göstergenin eşlik ettiği "hedef- baskı-destek" olarak kavramsal bir çerçeve ortaya çıkarmıştır.

1.6.2. Rol Fazlası Davranışlar ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde rol fazlası davranışlar alanında yapılan araştırmalara Türkiye'de yapılan araştırmalar ve yurtdışında yapılan araştırmalar olmak üzere iki başlık altında değinilmiştir.

1.6.2.1. Rol Fazlası Davranışlar ile İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Bozyiğit ve Kazak'ın (2024) rol fazlası davranışlara ilişkin yaptıkları bir araştırma sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir: Öğretmenlerin rol fazlası davranış sergilemek istememe sebepleri; risk almak istememeleri, yöneticilerine karşı güvensizlik duymaları, yöneticilerinin olumsuz tutum ve davranışları, bazı kişilik özellikleri ve ilave zaman gerektirmesidir. Örgüt bazlı sebeplere bakıldığında ise öğretmenlik mesleğinin toplumdaki saygısının kaybedilmesi, olumlu okul iklimi olmayışı, fazla evrak görevleri olması ve sağlıksız iletişim olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin bazı resmi rol ve sorumluluklarını da rol fazlası davranış olarak algıladığı da tespit edilen bulgular arasındadır. Öğretmenlerin rol fazlası sorumluluklarının onların hem duygusal hem de mesleki bakımdan genel olarak olumsuz etkilediği bulunmuştur. Taşkın'ın (2022) öğretmenlerin rezonans liderlik ve rol fazlası davranışları üzerine örgütsel sinerjinin rolünü tespit edip aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymayı amaçladığı araştırma sonucuna göre, rezonans liderliğin rol fazlası davranışlar üzerine aracı değişken olan örgütsel sinerjinin 'tam aracı' olarak etkisi olduğu görüşüne varılmıştır. Ayrıca, örgütsel sinerjinin boyutları olan ortak vizyon, süreç, yenilik ve özdeşleşme boyutlarının da rezonans liderliğin rol fazlası davranışlar değişkeni üzerinde 'tam aracı' olarak etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Gümüştekin ve Varol'un (2020) bir araştırmasında

informel iletişimin öğretmenlerin bulundukları örgüte ve öğrencilerine karşı destekleyici rol fazlası davranış sergilemeleri anlamlı ve olumlu yönde etkilediği verisine ulaşılmıştır.

Yavuz'un (2018) yaptığı araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin en çok destekleyici rol fazlası davranışlar sergiledikleri, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla müdahaleci rol fazlası davranış sergiledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dilin öğretmenlerin rol fazlası davranış sergileme eğilimleri üzerinde çok düşük düzeyde bir etkisi olduğu bulunmuştur. Yavuz'un bulduğu sonuçların Güner Demir'in (2015) yaptığı çalışmanın sonucuyla paralellik gösterdiği söylenebilir. Güner Demir'in (2015), karma yöntem araştırmasında öğretmenlerin rol fazlası davranışlardan müdahaleci rol fazlası davranışlardan ziyade destekleyici rol fazlası davranışları daha çok sergiledikleri tespit edilmiştir. Cinsiyet, yaş ve öğrenim durumu değişkenleri öğretmenlerin rol fazlası davranış sergileme durumları üzerinde önemli bir farklılaşmaya sebep olmamıştır. Fakat erkek öğretmenlerin daha çok müdahaleci rol fazlası davranışları sergiledikleri tespit edilmiştir. Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin daha fazla rol fazlası davranış sergileme eğiliminde oldukları görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin sergilediği destekleyici rol fazlası davranışlar ile bireysel değerler arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Öte yandan, müdahaleci rol fazlası davranışlar ile bireysel değerler arasında hiçbir ilişki bulunamamıştır. Bozali (2017) yaptığı araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarının ve rol fazlası davranışlarının mesleki haz düzeylerini ve mesleki benlik saygılarının rol fazlası davranışlarını olumlu yönde tanımladığı bulunmuştur. Bu araştırma sonucuna göre, mesleki haz düzeylerinin mesleki benlik saygısı ve rol fazlası davranışlar üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilmektedir.

1.6.2.2. Rol Fazlası Davranışlar ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Aboramadan, Dahlez ve Farao (2020) yaptıkları çalışma sonucunda, Filistin'deki yükseköğretim kurumlarında kapsayıcı liderliğin rol fazlası davranışlar (örgütsel vatandaşlık davranışları ve yenilikçi çalışma davranışları) üzerinde olumlu bir etki yarattığı ve örgütsel öğrenmenin kapsayıcı liderlik ve rol fazlası davranışlar

arasında önemli bir aracılık rolü olduğunu tespit etmişlerdir. Oplatka ve Golan'nın (2011) çalışmalarının sonucuna göre, öğrencileri ulusal sınavlara hazırlamak, öğrenmeye onları teşvik etmek ve dini değerleri öğretmek öğretmenler tarafından resmi rol davranışları arasında görülürken öğrencilere ve meslektaşlarına yardım etmek, kendini okula adamak ve eğitim öğretim zamanını boşa harcamaktan kaçınmak gibi davranışların rol fazlası davranışlar olarak görülmektedir. Dini değerlerin öğretiminde öğretmenlerin daha fazla rol fazlası davranış gösterme eğiliminde oldukları da bu çalışma sonucunda tespit edilmiştir.

Brown ve Roloff'un (2011) çalışması sonucunda, ekstra rol zamanına daha fazla yatırım yapan öğretmenlerin daha az yatırım yapanlara nazaran tükenmişlik yaşama ve öğretmeye olan bağlılıklarında azalma yaşama olasılıklarının yüksek olduğu bulunmuştur. Öte yandan, iş verenin psikolojik sözleşmeyi (sözlerini tutması) yerine getirdiği etik uygulamaların öğretmenlerin hem iyi oluşları hem de iş yeri çıktıları dahilindeki bu olumsuz döngüyü telafi etmesiyle ilişkili olduğu görülmüştür. Somech ve Zahavy (2000), çalışmasında okullardaki rol fazlası davranışların yapısını araştırmak, bu davranışları ve rol fazlası davranışların iş tatmini, öz yeterlilik ve kolektif yeterlilik ile ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Yapılan bu çalışma, rol fazlası davranışın bir okul sistemindeki üç aşama olan 'öğrenci, ekip ve örgüt' olarak üç farklı yönünü ortaya çıkarmıştır. İş tatmini ve okul sistemindeki üç aşamasındaki rol fazlası davranış arasında olumlu bir ilişki olduğunu, öz yeterlilik, takım ve örgüt etkenlerine yönelik olan rol fazlası davranışlar arasında olumlu bir ilişki olduğunu, kolektif yeterliliğin yalnızca takım etkenine karşı olan rol fazlası davranışla olumlu bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir.

Bu bölümde Türkiye'de ve yurt dışında yapılan etkili okula ve rol fazlası davranışlara dair en temel ve güncel çalışmalardan kısaca bahsedilmiştir. Yapılan bu çalışmalar incelendiğinde etkili okul yordayıcısı olan veya olmayan birçok etken üzerinde çalışıldığı görülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde etkili okula yönelik çalışmalarda öğretmenlerden beklenen bu rol fazlası davranışlar üzerine yapılan herhangi bir çalışma olmadığı ve yapılan çalışmaların çoğunun ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu araştırma ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin etkili okula

yönelik algıları ile öğretmenlerin sergiledikleri rol fazlası davranışlar arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde etkililik, örgütsel etkililik, etkili okul kavramlarına, etkili okulun özellikleri ve tarihsel gelişimine, etkili okul boyutlarına, okul etkililiğini ölçmeye yönelik modellere ve etkili okul ile ilişkili kavramlara yer verilmiştir. Aynı zamanda rol kavramına, resmi roller ve rol fazlası davranışlar tanımına, rol fazlası davranış boyutlarına, rol fazlası davranışların oluşmasında etkili olan faktörlere ve okul etkililiği ve eğitim örgütlerinde resmi rol fazlası davranışlar ilişkisi hakkında bilgilere değinilmiştir.

2.1. Etkililik Kavramı

İlgili alanyazın incelendiğinde etkililik kavramına dair birçok farklı tanıma rastlanmaktadır. Etkililik (effectiveness) kavramı çok eskilerden beri kullanılmakta olup, bir örgütün önceden belirlediği hedeflerine varma derecesi olarak tanımlanmaktadır (Barnard, 1948 akt. Balcı, 2022). Türk Dil Kurumu (2025) güncel sözlükte etkililik kelimesinin anlamına bakıldığında tanımının olgusal sonuçlar, belirgin çıktılar alma şeklinde olduğu görülmektedir. Purkey ve Smith'e (1983) göre ise etkililik, kişilerin bilgi ve becerilerindeki gelişiminden gözle görülür bir şekilde olumlu yönde bir sonuç elde edilmesidir. Bu tanımdan da anlaşılabileceği üzere etkililik kavramıyla ilgili üzerinde durulan esas nokta elde edilen olumlu sonuçlardır.

Örgütler açısından bakıldığında etkililik başarılı olma, yapılan işten verim alma ve yarar sağlama olarak düşünülebilir. Bu nedenle etkenlik, verimlilik gibi kavramların etkililik kavramıyla birlikte çok sık kullanıldığı ya da bazı yerlerde birbirlerinin yerlerine de kullanıldığı görülmektedir (Şişman, 2020). Bu tanımlardan yola çıkarak etkililiğin çok boyutlu bir kavram olduğu söylenebilir. Etkililik kavramıyla birlikte çok sık kullanılan etkenlik kavramı, eldeki sınırlı kaynakları örgüt için en uygun şekilde kullanmayı ifade ederken, verimlilik ise mevcut bulunan kaynaklardan en yüksek çıktıyı alabilmek anlamına gelmektedir (Abdurrezzak, 2015; Hesapçıoğlu, 2006). Etkililik kavramında örgüt için en uygun amaç ve beklenen çıktı

için uygulanan yöntem önemliyken, verimlilik kavramında mevcut kaynaklardan en yüksek şekilde yarar sağlanması söz konusudur (Yenipınar, 1998).

Etkililik kavramı; kişi, grup ve örgütsel düzey olarak üç düzeyde incelenmektedir. Kişilerin etkililiği bulundukları örgüt içerisindeki sorumlulukları ve görevleri iken, grupların etkililiği ise örgütte bulunan tüm üyelerin sağladığı faydalardır. Son düzey olan örgütsel düzey ise hem kişilerin hem de grupların etkililiklerinin tümünü ifade etmektedir (Can, 2005). Alanyazındaki tüm bu etkililikle ilgili ifadeler incelendiğinde, etkililiğin oldukça geniş bir alanı kapsadığı ve en genel ifadeyle hedeflenen amaçlara en uygun ve en verimli şekilde ulaşılması anlamına geldiği söylenebilir.

2.2. Örgütsel Etkililik

Örgüt, önceden belirlenmiş hedeflere varma amacıyla bir araya gelmiş üyelerden oluşan ve belirli plan ve politikalarla yürütülen yapılara denmektedir (Başaran, 2004). Bir örgütün etkili olup olmadığını belirlemek oldukça zordur. Bu nedenle, örgütlerin etkililiği işletme ve yönetim biliminin her zaman araştırma konularından biri olmuştur.

Her örgüt etkili olabildiği kadar varlığını sürdürebilmektedir. Örgüt etkililiği hem dışsal hem de içsel etkililik olmak üzere iki yönlüdür. Örgütler, bulundukları çevreden verimli bir şekilde etkilenip yine aynı şekilde çevresine uygun nitelikte çıktılar verebilmelidir. Buna örgütün dışsal etkililiği denmektedir. Ayrıca örgüt bulunduğu çevreye uyum sağlarken örgütü olumsuz şekilde etkileyen örgütün amaçlarına ulaşmasını engelleyen problemlerle de başa çıkmalıdır. Bu şekilde örgüt içsel etkililiğini de sağlayabilmelidir (Başaran, 2004).

Etkili örgütlerin en önemli özelliklerinden biri yöneticilerin yönetim becerileri ve şekilleridir. Yöneticiler sürekli değişen çevre şartlarına ve değişkenlere karşı uygun stratejiler yürütebilmelidir (Üçok, 2006). Yöneticiler resmi sorumluluklarını yerine getirirken aynı zamanda örgüt üyelerinin de ihtiyaçlarını göz ardı etmezse örgütlerinin etkililiğini sürdürebilirler. Yöneticilerin bir örgütte etkili olabilmesi demokratik yönetim anlayışına da bağlıdır. Ayrıca, etkin yöneticiler örgütteki hem insan kaynaklarını hem de diğer kaynakları örgütün amaçlarına uyacak şekilde verimli

kullanmalıdır (Karslı, 2006). Etkili yöneticilerin farkındalıkları yüksektir. Güçlü ve zayıf yönlerini iyi tanırlar, kapasitelerinin farkındadırlar ve iletişim becerileri yüksektir. Örgütün diğer üyelerini geliştirmeyi önemserler ve onlara doğru geri bildirimlerde bulunurlar. Etkili liderler yönetim becerilerini geliştirmek için uğraşırlar ve etkili liderlik stratejileri ve planları yaparlar (White, 2006). Özetle, etkili örgütler etkili liderlik becerilerine sahip yöneticileri ile örgüt kaynaklarını etkin bir şekilde yönlendirebilen, değişen çevre şartlarına uyum sağlayabilen ve en önemlisi örgüt amaçlarına en verimli şekilde ulaşabilen örgüt yapıları olarak ifade edilebilir.

2.3. Eğitim Örgütlerinde Etkililik

Açık ve sosyal bir sistem olan okullar çevrelerinden girdiler alırlar ve aynı şekilde çevrelerinden etkilenirler ve yine aynı çevreye çıktı verirler. Okulların en genel amacı öğrencilerine belirli bilgi ve becerileri belirli yasal çerçeveler içerisinde kazandırarak onları topluma hazırlamaktır. Bu nedenle okulların bu bireyleri topluma kazandırmak gibi önemli bir sorumluluğu vardır (Gürsel, 2005). Açık bir sistem olan eğitim kurumları çevrelerine karşı uyum içinde olmalı ve kurumlarını etraflarında yaşanan gelişmelere karşı güncel tutmaları gerekmektedir. Bu nedenle okullar, eksikliklerinin farkında olup bunları gidermeye yönelik girişimleri olmalı, risklere karşı kurumlarında gerekli önlemleri almalıdır. Eğitim yöneticilerinin en önemli görevleri kurumlarındaki eğitim niteliğini arttırmak ve eğitime etki eden tüm etkenleri uygun şekilde düzenlemektir. Eğitim kurumlarının niteliğini arttırmak için yapılan bu düzenlemeler okulların etkililiği ile doğrudan ilgilidir (Alamdar, 2015).

Bazı okulların diğer okullardan neden daha yüksek bir başarı gösterdiği araştırmacılar tarafından her zaman bir merak konusu olmuş ve bu araştırmalar sayesinde eğitimde başarıyı arttırma yolları üzerine düşünülmüştür. Eğitim kurumlarında eğitim öğretimin niteliğini ve kalitesini arttırmak için yapılan bu araştırmalar sonucunda etkili okul kavramı ortaya çıkmıştır (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Etkili okul, öğrencilerin olağan gelişiminin üzerinde bir gelişim göstermesine imkân sağlayan okullardır (Sammons, 2006). Scheerens'e göre (2000), disiplinler arası bir konu olan etkili okul, mevcut durum kaynaklarını bulunduğu şartlara uygun olarak en verimli şekilde kullanan diğer okullarla kıyaslandığında önceden belirlenen hedeflere ulaşmış okuldur. Etkili okul kurumdaki her öğrenciyi önemseyerek her biri

için nitelikli eğitim olanağı sunan, okul kaynaklarını öğrenciler arasında eşit paylaştıran sürekli olarak bir gelişim sürecinde olup değişikliklere açık olan okuldur (Günal, 2014).

Alanyazında okul etkililiğinden bahsederken dört önemli husus üzerinde durulmaktadır. En önemlisi Bloom'un tam öğrenme yaklaşımının temel sayıltısıyla benzerlik gösteren uygun koşullar sağlandığı takdirde her bireyin öğrenebileceğidir. İkinci önemli husus, başarılı veya başarısız okulların bulunduğu konumun sosyo-ekonomik düzeyiyle belirlenemeyeceği düşüncesidir. Çünkü etkili okullarda dış etkenlerden daha çok bireye okul içinde kazandırılan bilgi ve becerilere odaklanılır. Üçüncü önemli husus ise bireyin başarısızlığında veya kötü davranışlarında sadece kendisinin ve ailesinin problemi olmadığı düşüncesidir. Etkili okullar bireyleri suçlamak yerine okulların kendi eksikliklerinin farkına varıp bunları düzeltmeye çalışırlar. Son önemli husus ise başarılı okullarla başarısız okullar karşılaştırıldığında, başarılı okulların daha kültürel daha iç içe bir yapıya ait olduğu düşüncesidir. Okulun tüm paydaşları arasında güçlü bir tutarlılık ve iş birliği söz konusudur (Murphy, 1992).

Etkili okullarda, öğrenci merkezli bir anlayışla öğrencilerin öğrenmesi için elverişli bir okul kültürü ve iklimi oluşturulur. Öğrencilerin okul başarısı için fiziki ortam, uygun eğitim materyalleri ve okulun diğer kaynakları da eğitime ve öğretim sürecine uygun şekilde düzenlenir. Bunların yanında, etkili okullarda öğrencinin her alanda hem duyuşsal hem bilişsel hem kültürel olmak üzere tüm becerileri desteklenir. Aynı zamanda öğretmen performansları da takip edilir ve öğretmenin mesleki gelişimine değer verilir. Etkili okullarda okul yöneticisinin okulun eğitim öğretim sürecine birebir katılması da bir diğer önemli özelliktir (Çubukçu ve Girmen, 2006). Baştepe'ye (2009) göre etkili okulun en önemli göstergesi okulun fiziksel donanımı değil okul yöneticisinin liderlik becerileri ve okul öğretmenlerinin tutum ve davranışlarıdır. Okul yöneticileri ve öğretmenler öğrencilerin okul başarısızlığından kendilerini sorumlu tutarlar. Genel bir ifadeyle, etkili okullarda öğrenci merkezli uygun öğretim programlarının uygulanması, olumlu bir öğretim ortamının oluşturulması ve okul yöneticisinin liderlik becerileri önemlidir.

Etkili okul araştırmaları okul iyileştirme çalışmalarını da kapsamaktadır. Okul iyileştirme okulların etkililik düzeyini arttırmak için kullanılan bir yöntemdir. Bir okuldaki tüm öğrencilerin başarıya ulaşmasını hedefler. Bu hedef kapsamında her okul kendi özelinde değerlendirmeler yapar. Çünkü her okul paydaşlarıyla bulunduğu çevre koşullarıyla birbirinden farklıdır. Okul iyileştirme öz değerlendirme aracılığıyla uygulanabilir. Bu öz değerlendirme, paydaşların birbirleriyle iş birliği içerisinde güvenle yol alacağı ve bu yolda okulun da kendi avantajlarını ve dezavantajlarını gördüğü aslında kendini tanıdığı bir yolculuktur. Okul, çıktığı bu yolculukla eksiklerini görür ve kendini iyileştirmek ve geliştirmek için kendi gelişim planını kendi özelinde yapar (Çınkır ve Kurum, 2020).

2.4. Etkili Okul Kavramının Tarihsel Gelişimi

Etkili okul kavramını daha iyi anlamlandırabilmek için öncelikle bu kavramın nasıl ortaya çıktığına ve tarihsel süreç içindeki gelişimine de değinmek gereklidir. 1966 yılında Coleman ve arkadaşlarının *Eğitimde Fırsat Eşitliği* (Equality Of Educational Opportunity) adlı araştırmasının yayımlanması etkili okul kavramının ortaya çıkış noktası olarak görülmektedir. Coleman, araştırmasında 3000 farklı okul ve 600.000 öğrenciden veriler toplayarak okul başarısına etki eden değişkenler üzerinde çalışmıştır. Yapılan bu araştırma raporuna göre okul başarısına etki eden en önemli hususun velilerin sosyo-ekonomik düzeyleri olduğu görülmüştür. Böylece Coleman 1960 ve 1970'lerde eğitim öğretim sürecinde kullanılan yöntemin okul başarısına herhangi bir etkisi olmadığına ve velilerin yoksulluğu ve eğitimsiz oluşlarının çocuklarının başarılı olmalarını engellediği kanısına varmışlardır (Lezotte, 2001). Daha sonra 1972 yılında Jenks ve arkadaşlarının yaptığı bir başka araştırma sonucu da Coleman'ın vardığı bu sonucu destekler nitelikteydi (Mortimore, 1995 akt. Balcı, 2022). Bu araştırmalardan sonra birçok araştırmacı bu görüşe katılmayarak farklı araştırmalar yapmaya başlamışlardır. Coleman ise on beş yıl sonra yayımlayacağı ikinci raporunda okullardaki eğitim öğretim sürecindeki yöntemleri, okul yaşantısının öğrencilerin başarısını etkileyebileceğini belirtmiştir (American Association Of School Administration [AASA] akt. Kuzubaşıoğlu, 2008).

Balcı (2022), etkili okul kavramının tarihsel sürecini dört bölüme ayırmıştır. Bunlar; 1970 öncesi ilişkisel araştırmalar, 1970 sonrası bireysel okul araştırmaları,

1985'e kadar olan etkili okul araştırmaları ve 1985 sonrası etkili okul araştırmalarıdır. 1970 öncesi yapılan araştırmalar daha çok büyük örnekleme sahip korelasyonel araştırmalardır.1970'lerden sonraki yapılan araştırmalar Weber liderliğinde yapılmıştır. Bu dönemdeki çalışmalar daha çok örnek olay çalışmaları olmuş ve bu dönemki araştırmalar "süreç araştırmaları" olarak adlandırılmıştır. Bu dönemde yapılan araştırmalar ışığında okul başarısına etki eden faktörlerin başında öğretmenlerin geldiği ortaya çıkmıştır (Balcı, 2022). Bu dönemde araştırmalar yapan isimler arasında önemli kişilerden biri Ronald Edmonds'dur. Edmonds, Coleman'ın aksine etkili okul kavramına inanmaktaydı. Edmonds etkili okulu hem güçlü hem de zayıf öğrencilerin birlikte temel bilgi ve becerilerinin kazandırıldığı okul olarak tanımlamıştır. Edmonds yaptığı araştırma sonucunda etkili okul özellikleri olarak güçlü liderliğe, öğrenci başarısının beklentisine, düzenli bir okul iklimine, temel okul becerileri kazandırmaya, öğrenci gelişimine önem veren bir okul sistemine ve okul kaynaklarının bu amaçlar doğrultusunda kullanılması gerektiğini vurgulamıştır (Edmonds, 1979). Ayrıca bu dönemde yapılan araştırmalar 1970 öncesi yapılan araştırmalara şüpheci bir yaklaşımla bakmışlar ve önceki araştırmaların aksine okulun kendisinin öğrenci başarısına etki ettiğine dair çalışmalar sunmuşlardır (Stringfield ve Herman, 1996).

Üçüncü bölüm 1985'e kadar olan etkili okul çalışmalarında daha çok özetleme, sentezleme ve eleştirel bir yaklaşım olduğu görülmektedir (Lezotte, 1986). Coleman raporundan sonra 1985 yılına kadar iki tanesi Amerika Birleşik Devletleri'nde biri de Birleşik Krallık'ta olmak üzere toplam üç tane büyük ölçekli süreç-çıktı-okul etkileri araştırmaları yapılmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan araştırmalardan biri Brookover ve Lezotte (1979), diğeri de Teddie ve meslektaşlarına (1984) aittir. Bu iki araştırmada da öğrenci, öğretmen ve okul yöneticisi davranışları üzerine durulmuştur. Birleşik Krallık'ta yapılan araştırma ise Rutter ve arkadaşlarına (1979) aittir. Bu üç çalışma, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerini göz önünde bulundurularak bazı okulların daha çok başarı kaydettiğini düşüncesini ortaya koymuştur (Akt. Balcı, 2022). Genel bir ifadeyle bu dönemdeki araştırmalar etkili okul kavramına bir adım daha yaklaşarak okulların öğrenci başarısına bir etkisi olabileceği fikrini desteklemişlerdir.

Balcı'ya (2022) göre son bölüm 1985 sonrası etkili okul araştırmalarıdır. Diğer dönemlerle karşılaştırıldığında bu dönem araştırmaları daha çok nedensel karşılaştırılmalı türden araştırmalardır. Bu dönemdeki en önemli araştırma 6 yıl süren "Louisiano Okul Etkililiği Araştırması"dır. Bu araştırmaların uzak süreçte hedefi etkili okul süreçleriyle ilgili daha fazla tanım veren ve okul gelişimini daha çok açıklayan bir model sunmaktır. Genel anlamda bu dönem araştırmaları okul geliştirme-iyileştirme kavramlarına önem verip uygulamaya koyarak eğitime yansımalarına odaklanmıştır (Creemers ve Reezigt, 2005). Etkili okul kavramına yönelik araştırmalar günümüzde de halen yapılmaktadır ve alanyazında bu çalışmalar yeniden yapılandırma, okul iyileştirme, okul geliştirme, etkili okul, okul etkililiği gibi kavramlarla ifade edilmektedir (Kaplan, 2008).

2.5. Etkili Okulun Özellikleri

Bir okulun etkili olup olmadığını anlamak için alanyazında kalıp bir fikir olmamasına rağmen birçok araştırmacı etkili okula dair benzer özellikler sıralamış ve her biri farklı etken üzerinde durmuştur. Genel bir ifadeyle, etkili okullar öğretmen merkezli yerine öğrenci merkezlidirler. Okulda öğrencilere dolu içerikli bir öğretim sunulur. Etkili öğretim yöntemleriyle öğrencilerin her alanını geliştiren öğrenme olanakları sunulur. Bu okullarda olumlu bir okul kültürü hâkimdir. Hem öğretmenler hem yöneticiler hem de öğrenciler için açık, eşit ve hoşgörülü bir iletişim ortamı vardır. Öğretmenler okul kararlarına katılım sağlarlar ve takım halinde birbirlerinin mesleki gelişimlerini desteklerler. Bu okullarda hizmet içi eğitim programlarıyla öğretmenler sürekli desteklenir. Okul yöneticilerine etkili okullarda büyük sorumluluklar düşmektedir. Demokratik, iş birliğine dayalı ve çözüm odaklı bir yönetim biçimi benimsemelidir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin isteklerine, ihtiyaçlarına duyarlı olmalı ve iletişime açık olmalıdır. Etkili okullarda hem yöneticiler hem öğretmenler hem de öğrenciler yeniliğe değişime açıktırlar. Yaşanan sorunlara yaratıcı çözümler sunarlar. Etkili okullarda veliler eğitim öğretim sürecine ve karar verme süreçlerine aktif şekilde katılırlar (Sergiovanni, 1995).

Etkili okullar, açık ve net bir misyona sahiptirler. Bu misyon çerçevesinde etkili okulların yöneticileri ve öğretmenleri ortak bir hedef doğrultusunda gönüllü bir iş birliğiyle çalışırlar. Bu durum örgüt içinde olumlu bir iklim yaratır ve örgüt

üyelerinin örgüte bağlılıklarını ve onların çalışma motivasyonlarını arttırır (Yıldız, 2001). Etkili okulda; öğrencilerin okul başarısı ön plandadır, ders zamanlarının etkin ve verimli kullanılması söz konusudur. Hem öğretmenler hem de öğrenciler için sürekli değerlendirme ve geri bildirim programları, tüm öğrenciler için eşit öğrenme imkânı ve herkes için destekleyici bir okul iklimi mevcuttur (Aydoğan, 1999). Ayrıca, etkili okullarda yalnızca öğrencilerin okul başarısı değil aynı zamanda okul öğretmenlerinin tecrübeleri, iletişim ve mesleki becerileri, öğretmenlerin aldıkları ücretler ve her bir öğrencinin eğitimi için yapılan harcama gibi faktörler de önem arz etmektedir (Tural, 2002).

Etkili bir okulda; tüm üyeler tarafından benimsenen bir geniş görüşlülük ve ortak hedefler, akademik başarıya ve öğrenmeye odaklanma, verimli bir öğrenme ortamı, her öğrencinin tüm alanlardaki gelişiminin gözlenmesi, güvenli ve sağlıklı bir okul iklimi, okuma becerileri kazandırmaya değer verilmesi ve etkin bir yönetim şekli olmalıdır (Hesapçıoğlu, 1991). Çubukçu ve Girmen'e (2006) göre ise etkili okullarda sağlıklı bir okul iklimi, okul-veli gönüllü bir iş birliği, örgütsel öğrenme vardır ve eşit ve demokratik bir karar katılım süreçleri mevcuttur.

Etkili okullar değişime ve gelişime açık olmalı bunun için de uygun ortam oluşturulması gereklidir. Bu uygun ortam hem iç hem de dış etkenlerle desteklenir. Etkili okullarda, öğretmenlerin kararlara katılımına değer verilir, okulun tüm paydaşları ortak bir misyonla ve bağlılıkla çalışır (Harris, 2001). Etkili okullarda okul yöneticilerinin vasıfları oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Etkili okul yöneticileri yönetim becerileri yüksek kimselerdir ve öğretimsel liderlik özelliklerinin yanında okullarında demokratik bir yönetim biçimi sergilerler. Bu tür yöneticilerin bulunduğu okullarda açık ve sağlıklı bir iletişimin, bireylerin birbirine güven ve saygı duyduğu ve her bireyin sorumlulukların farkında olduğu bir okul ortamı olduğunu söylenebilir. Böyle bir okul ortamında tüm paydaşlar kendilerini güvende hissederler ve kurumlarına aidiyetleri artar ve bununla birlikte o okuldaki akademik başarı yükselir (Baştepe, 2002).

Etkili okulları diğer okullardan ayıran birçok özellik mevcuttur. Fakat bir okulun etkililiğini oluşturmak ve bunu devam ettirebilmek için tek bir özellik yeterli

olmamaktadır. Etkili okullarda sayılan tüm bu özellikler iç içe ve birlikte bulunmalıdır. Ancak bu şekilde bir okul etkili hale getirilebilir (Preston, Goldring, Guthrie, Ramsey ve Huff, 2017). Özetle, etkili bir okulun özellikleri 11 başlık altında toplanabilir (Sammons, Hillman ve Mortimore, 1995):

a. Profesyonel liderlik,
b. Üyeler arasında paylaşılmış vizyon ve ortak amaçlar,
c. Uygun bir öğrenme ortamı,
d. Öğretmen ve öğrenmeye yoğunlaşma,
e. Kararlı bir öğretim programı,
f. Her alanda yüksek beklentiler,
g. Olumlu geri bildirim,
h. Öğrenci performansları ve okul değerlendirmenin takip edilmesi,
i. Öğrenci hak ve sorumlulukları,
j. Okul aile iş birliği ve
k. Öğrenen örgüt yapısıdır.

2.6. Etkili Okul Boyutları

Yapılan etkili okul çalışmaları ve ilgili alanyazın incelendiğinde etkili okul özelliklerinin belirli boyutlar altında toplandığı görülmektedir. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Abdurrezak ve Uğurlu'nun (2019) etkili okul ölçeği kullanılmıştır. Bu nedenle bu bölümde etkili okul boyutları; okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim süreci, öğrenciler ve okulun çevresi ve veliler olmak üzere beş başlık altında ele alınmıştır.

2.6.1. Okul Yöneticisi

Okul kaynaklarının doğru kullanılmasından, okul paydaşlarının uyumundan, öğretmen ve öğrenci performansından sorumlu olan kişi okul yöneticisidir. Okulun genel başarısı öncelikle okulda çalışan bireylerin performansına bağlıdır. Okul yöneticisinin okulun yakın ve uzak hedeflere ulaşması için liderlik becerilerine sahip olması gerekir. Okul yöneticilerinin okulun genel başarısı ve paydaşlarının uyumu üzerinde hem dolaylı hem de doğrudan bir etkisi bulunmaktadır. Okul yöneticileri okulun öğretim kaynaklarını düzenlemedeki göreviyle doğrudan, aldığı kararlar ve

paydaşları etkileme gücüyle de olumlu ve olumsuz yönde olmak üzere dolaylı olarak etkisi bulunmaktadır (Şişman, 2020).

Okul yöneticileri okul yönetiminin işleyişinden doğrudan sorumludurlar. Bu nedenle, okulların etkililiği okul yöneticilerinin etkili okul ilkelerini benimsemesine ve yöneticilerin bu konudaki uygulama becerilerine bağlıdır (Bursalıoğlu, 2005; Balcı, 2022). Oldukça zorlu bir görev tanımına sahip olan okul yöneticilerinin başarılı olabilmeleri için üç alanda yeterlik sahibi olmaları gerekir. Bunlar; teknik, kavramsal ve insancıl yeterliklerdir. Teknik yeterlik, okul yöneticisinin eğitim öğretim sürecini düzenleme göreviyle ilgilidir. Okul yöneticileri, iyi planlamalar yapmalı, doğru kararlar alabilmeli, örgütleme ve eşgüdüm konusunda iyi olmalıdır. İkinci olarak kavramsal yeterlik alanında, eğitim alanındaki gelişimleri izleyebilmeli, evrensel açılardan okulunun bulunduğu konumu görebilmeli ve net bir değerlendirme yapabilmelidir. İnsancıl yeterlik alanında ise, okul paydaşlarının gerekli ihtiyaçlarının ve isteklerinin farkında olmalı, insan ilişkileri güçlü olmalı ve onları motive etme gücüne sahip olmalıdır (Katz, 1955).

Etkili okullardaki okul yöneticileri liderlik becerilerine sahiptir. Liderlik becerileri yeterli düzeyde olan bir yönetici çalışanlarını motive etme açısından etkilidir. Çalışanların ihtiyaçlarını anlamak ve bu doğrultuda kararlar almak liderlik becerisi gerektirir (Senge, 2020). Liderler, grup üyelerinin gelişimini destekler ve riskli alanları önceden tahmin edip gerekli düzenlemeler yaparlar (Aydın, 2010). Öte yandan, liderler değişime açıktırlar. Hem değişim odaklı yenilikleri takip edebilme hem de tüm okul paydaşlarını bu yeniliklere ve değişimlere dahil ederek bu süreçleri yürütme yeteneğine de sahip olmaları gerekir (Wallace, 2004). Etkili liderler, sadece yasal bir güçle orada konumlanmadıklarını bilirler ve aldıkları tüm bilgi ve becerilerini uygun şekilde kullanırlar ve grubun diğer üyelerine liderlik becerileriyle örnek olurlar (Mendels, 2012).

Ayrıca, etkili bir okul yöneticisi okulun çevre faktörlerini de dikkate alır ve en önemli okul paydaşlarından olan velileri eğitim öğretim sürecine dahil eder, düzenli sınıf ziyaretleri yapar ve okulunda neler olup bittiğiyle yakından ilgilenir. Okulundaki tüm paydaşları ayrı ayrı düşünerek okulunda olumlu bir iklim oluşturmaya çalışır

(Yisreal, 2013). Bir okuldaki yöneticinin ilk ve öncelikli amacı okulundaki eğitim öğretim ortamını düzenleyerek etkin bir öğrenme ortamı oluşturmaktır. Okuldaki diğer iş ve işlemler eğitim öğretimden daha önemli değildir. Bu nedenle, okuldaki her türlü alınan karar ve yönetime dair faaliyetler okuldaki etkili öğrenme sürecine etki ettiği sürece geçerlidir (Aydın, 2010).

2.6.2. Öğretmenler

Etkili okul tartışmalarının 1960'lı yıllarda başlamasıyla beraber öğretmenin okuldaki konumu ve önemi de tartışma konusu olmaya başlamıştır. Öğretmenlerin öğrencileri için uygun bir öğrenme ortamı oluşturma, her öğrenciye çeşitli öğrenme fırsatları sunma ve ülkesi için nitelikli vatandaş yetiştirme gibi önemli rol ve sorumlulukları vardır (Özen, 2019). Öğretmenlerin sergiledikleri performans ve davranışları, motive olması ve işe bağlılığı gibi etkenler öğrencilerin okul başarısını etkileyen önemli etkenlerdendir (Korkmaz, Baimukhanbetov, Abdillayev ve Aknazarov, 2014). Eğitim örgütleri içerisinde karar alıcılar okul yöneticileri olduğu gibi uygulayıcılar da öğretmenlerdir. Okulların etkililiğinde önemli bir konuma sahip olan öğretmenlerin sahip oldukları nitelikler oldukça önem teşkil etmektedir (Helvacı ve Aydoğan, 2011).

Öğretmenler, eğitim öğretim süreçlerini planladıkları zaman, öğrencilerinden ne beklediklerini ve derslerin amaçlarını net ve açık bir şekilde belirttiklerinde etkili bir öğretmen haline gelirler. Etkili öğretmenler öğrencilerinin öğrenme sürecini takip eder, öğrencilerinin öğrenme eksikliklerinin farkında olur ve onlara uygun geri bildirimler verir. Ayrıca, öğrencilerine eleştirel ve yaratıcı bakış açıları kazandırır ve onların hem bilişsel hem de duygusal yönlerini geliştirir (Cotton, 1995). Etkili öğretmenler, sınıf yönetimi yeterliklerine sahip, öğrencilerinde merak duygusu uyandırarak öğrencilerini olumlu davranışlara teşvik eden ve öğrencileriyle güçlü ve etkili bağlar kuran öğretmenlerdir (Levine ve Lezotte, 1990). Bu öğretmenler, öğrencilere ders kazanımlarını, temel bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlarken, onlara bir bilgi aktarıcı olarak değil bilgiye ulaşma yollarını onlara öğreten bir rehber konumundadır (Halis, 2003).

Her öğrenci özeldir ve her öğrencinin başarılı olabileceği alan mutlaka vardır. Elverişli şartlar sağlandığında her öğrenci başarılı olabileceği o alanın farkına varabilir. Etkili öğretmenler, öğrencilerini iyi tanıyıp başarılı olabilecekleri alanlara onları yönlendirmeli ve başarma duygusunu tatmalarını sağlamalıdır. En iyi öğrenme şekli kişinin kendi deneyimleridir. Bu nedenle, öğrencinin beş duyu organı öğrenme sürecine dâhil edilmelidir. Bu yol öğrenciye yaratıcılık becerisi de kazandırırken, daha kalıcı ve daha somut bilgiler elde etmesine yardımcı olur. Etkili öğretmenler öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini seçerek öğrenciyi sınıfta aktif tutan, onların ihtiyaçlarını uygun zamanda karşılayan, öğrencilerin öğrenme çabasını da teşvik eden öğretmenlerdir. Bu yöntemi ilke edinen öğretmenlerin sınıflarında istenmeyen davranışların oluşması zordur bu da öğretimin etkililiğini arttırmaktadır (Sarıtaş, 2001).

Polk'a (2006) göre etkili öğretmenler on temel özelliğe sahiptir. Bunlar: iyi bir akademik geçmiş, iletişim becerileri, yaratıcılık, profesyonellik, pedagojik bilgiye sahip olma, yerinde ve kapsamlı öğrenci sınav ve değerlendirme sistemi, kişisel gelişim veya hayat boyu öğrenme, kişilik, yetenek veya içerik alan bilgisi ve içerik alanlarındaki kavramları biçimlendirme yeteneğidir. Özetle; öğretmenlerin rol ve sorumlulukları okulların etkililiğinde oldukça büyük bir paya sahiptir. Etkili okulda öğretmenler öğrenci merkezli bir anlayışla öğrencilerini öğrenme deneyimine katarak ve aynı zamanda kendilerinin mesleki gelişimlerine de önem vererek mesleklerini icra ederler.

2.6.3. Okul Ortamı ve Eğitim Süreci

Etkili okul; eğitimde kusursuzluğu yakalama veya kusursuz okul yaratmak için çeşitli yollar denemek anlamına gelebilir. Kusursuz okul yalnızca öğretmenlerin nitelikli eğitim öğretim vermesi değil aynı zamanda sağlıklı ve olumlu bir okul ortamı ve iklimi yaratılması ile gerçekleştirilebilir (Çubukçu ve Girmen, 2006). Etkili okulları diğer okullardan ayıran en önemli hususlardan biri sahip oldukları okul ortamıdır (İpek, 1999).

Okul ortamı, etkili ve nitelikli eğitim öğretim sunabilmek için ortamın elverişli olmasıdır. Sınıflardaki ve okuldaki tüm özellikler okulda etkili öğrenmenin

oluşmasına yardımcı olan unsurlardır (Binbaşıoğlu, 1993). Etkili bir okul ortamı, tüm paydaşların düşüncelerini serbestçe söyleyebildiği, hoşgörü, saygı, eşitlik gibi önemli ilkelerin egemen olduğu ve karar almada tüm paydaşlara fırsatların verildiği bir ortamdır (Baştepe, 2002).

Akademik başarısı yüksek okullar incelendiğinde, bu okullarda okulun tüm paydaşlarına saygılı davranıldığı, başarı sağlanabilmesi için uygun ortam oluşturulduğu, kişilerin mesleki gelişimlerinin desteklendiği, açık bir iletişimin tercih edildiği ve öğrencilerin her birinin değerli görüldüğü okul ortamlarına sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca, ülkeye nitelikli vatandaşlar yetiştirme açısından da okulda uygun ve açık bir iletişim ortamının olması oldukça önemlidir (Çınkır, 2004). Akademik başarıyı arttırmada ve hedeflenen öğrenci davranışları oluşturmada okul disiplinin de payı oldukça büyüktür (Wood, Nicholdson ve Findley, 1985). Okul ortamının düzenli oluşu ve yeterli disiplin sağlanmasının öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı ve böyle bir okul ortamında eğitim alan öğrencilerde okuldan ayrılma ve okuldan atılma gibi durumlarla daha az karşılaşıldığı görülmüştür (West, 1982). Demokratik ve tutarlı okul kurallarının bulunduğu okullarda kurallar öğrenciler tarafından kolay anlaşılır ve uygulanabilir boyuttadır. Okul kurallarına ve kararlarına katılım okulun tüm paydaşları tarafından gönüllü bir şekilde gerçekleştirilir. Disiplin güvenli ve düzenli bir okul ortamı yaratır ve böyle bir okul ortamı etkili okul boyutlarının diğer boyutlarının da işlevlerinin arttırılmasına destek sağlar (Lezotte ve Snyder, 2010).

Okullarda eğitim öğretim süreci, temel bilgi ve becerileri öğrencilere kazandırma amacıyla önceden hazırlanmış belirli bir müfredat çerçevesinde gerçekleşen öğrenme yaşantılarıdır (Özdemir, 2013). Okullarda etkililik, öğrenciye kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri, davranış ve yetenekler ancak planlı ve programlı bir eğitim öğretim süreciyle gerçekleşebilmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin akademik başarısı etkili bir eğitim öğretim sürecine bağlıdır (Baştepe, 2009). Etkili bir eğitim öğretim programında öğrencilerin tüm yönlerinin gelişimine yönelik bir planlama vardır. Planlama yapılırken öğrencilerin ilgi, istek ve kabiliyetleri göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca bu tür okullarda öğrencilere uygun geri

bildirimler verme, değerlendirme ve başarıları doğrultusunda ödüllendirme sistemleri de bulunmaktadır (Yılmaz, 2006).

Etkili bir eğitim öğretim sürecinde öğrencinin aktif olması beklenir. Bu nedenle, hedeflerin önceden belirlenmesi, derse uygun yöntem ve tekniklerin seçimi ve bu doğrultuda kaynakların hazırlanması, çeşitli değerlendirme ölçütlerinin oluşturulması gibi eğitim öğretim sürecine ait tüm etmenler öğrenciyi merkeze almalıdır (Aydın, 2000). Öte yandan, etkili okullarda öğrenciler gönüllülük esaslı bireysel veya gruplar şeklinde okulun içindeki eğitim süreçleri hariç diğer etkinliklerde de görev almaya teşvik edilirler (Kuşaksız, 2010). Özetle; okullardaki eğitim öğretim programları öğrencilerin ilgi ve isteklerine yönelik olmalı ve onların yaratıcılıklarını harekete geçirmelidir. Okuldaki eğitim öğretim yaşantıları her bir çocuğun gelişimine uygun şekilde cevap vermeli ve gerekli fırsatları oluşturmalıdır (Mangır, 1987).

2.6.4. Öğrenciler

Eğitim gereksinimiyle resmi eğitim öğretim kurumlarına bu ihtiyacını karşılamaya yönelik giden kimselere öğrenci denilmektedir. Öğrenciler okulların var olma sebebi, temel taşıdır. Okullarda öğrencilere istendik davranışlar kazandırılmaya çalışılırken aynı zamanda onların tüm yönlerini geliştirmeye yönelik de eğitimler verilir. Okullar aracılığıyla öğrencilere hem bilgi ve beceriler kazandırılırken hem de onların kişilik gelişimleri desteklenmesi amaçlanmaktadır (Kemiksiz, 2002).

Etkili okullarda öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenirler. Okulda problemlerin çözülmesine katkıda bulunurlar. Okulun tüm paydaşlarıyla birlikte iş birliği içerisinde davranarak kendi eğitim yaşantılarında sorumluluk alırlar (Başar, 1999). Etkili okullarda her öğrencinin başarabileceğine dair bir inanış vardır ve okul öğretmenleri ve yöneticiler bu doğrultuda hareket ederler (Gündüz, 2015). Etkili okullarda eğitim yaşantılarının merkezinde öğrenci vardır ve eğitim öğretim programları öğrenci odaklı hazırlanır ve uygulanır. Bu okullarda öğrenciyi bireysel olarak tanımak, onun ilgi ve yeteneklerinin farkına varmak ve bu doğrultuda onlara rehberlik etmek öğrenci gelişimi açısından önemlidir. Bu nedenle, etkili okullarda her bir öğrenciye ayrı değer

verilir ve her bir öğrencinin okul faaliyetlerine, eğitim öğretim etkinliklerine aktif olarak katılmasına özen gösterilir (Yılmaz, 2006).

Her öğrencinin gelişimi kendine özgüdür. Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar vardır ve etkili okullarda bu farklılıklar göz önünde bulundurulur. Öğrencilerin çalışmaları düzenli olarak takip edilir ve öğrencilere zamanında uygun geri bildirim verilir. Öğrencilerin başarısız oldukları konularda ivedilikle destek sağlanır. Öğrendikleri konularda ise kendilerini geliştirmelerine fırsatlar sunulur (Balcı, 2022). Ayrıca bu okullarda, öğrenciler birbirleriyle dayanışma ve iş birliği içindedirler. Birbirlerine öğretmenlik yaparak birbirlerinin gelişimlerine destek verirler. Öğrencilerin okul içerisindeki faaliyetler hakkında bilgileri olur ve öğrenciler her an sorumluluk almaya hazırdırlar (Glasser, 1999).

Güncel eğitim programlarında öğrencilerin bilgileri ezberlemesi değil onları öğrenip sentezlemesi ve böylece yeni bilgiler üretmeleri beklenmektedir. Bu nedenle, okul etkililiğini arttırmak için öğretmenler zengin uyaranlı eğitim ortamları hazırlamalıdır. Öğrencilerin fikirlerini önemsemeli, onların hayal gücünü ve yaratıcılıklarını geliştirecek aktiviteler sunmalıdır (Sözen, 1999).

2.6.5. Okul Çevresi ve Veliler

Okullar çevresiyle sürekli etkileşim içinde olan açık sistemlerdir. Girdileri olan öğrencileri çevreden alırlar ve onları belirli bir sürece dâhil edip işleyerek tekrar çevreye çıktı olarak sunarlar (Çınkır, 2004). Bu nedenle okulların etkililiği için okullar bulundukları çevreyle yakın ilişki içerisinde olmalılar ve okul yöneticileri bu ilişkileri güçlü tutmaya dikkat etmelidir (Sarıtaş, 2006). Bu bağlamda okulun tüm paydaşlarının okul etkililiğinde önemi olduğu gibi okulun çevresindeki etmenlerin de oldukça büyük bir önemi vardır.

Okulun en doğal ve önemli çevre etmeni öğrenci velileridir. Velilerin dışında okulun bulunduğu konum, yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları gibi unsurlar da bulunmaktadır. Buradan anlaşılabileceği üzere, okulun etkililiğine etkide bulunan büyük bir çevresi vardır ve okul etkililiği okul paydaşlarının ve çevresinin uyumuyla yakından ilgilidir (Yiğit ve Bayrakdar, 2006).

Yapılan araştırmalarda etkili okullarda veliler ile okul arasında güçlü bir iletişim ağının olduğu görülmektedir. Veliler okul kararlarına aktif şekilde katılım sağlarken, okulun problemlerinin çözümünde de sorumluluk alırlar. Etkili okullar da velilerine eğitim ve sağlık gibi çok çeşitli konularda da rehberlik etmektedir (Sheldon ve Epstein, 2004). Ayrıca yapılan bir araştırma sonucunda veli katılımının fazla olduğu okullarda öğrencilerin akademik başarısının diğer etmenlerden bağımsız olarak arttığı görülmüştür (Şişman, 2020).

Okulun hedeflerine ulaşabilmesi ve gerekli başarıyı sağlayabilmesi için velilerle iş birliği içinde olması gerekir. Velilerle olan güçlü iş birliği hem velilerin okula olan güvenlerini hem de öğrencilerin okullarına olan bağlılıklarını arttırır (Sarıtaş, 2006). Diğer yandan, öğrencilerin ev ortamı onların okulda aldıkları eğitimi desteklemeyecek özellikteyse etkili okulun diğer boyutları hedeflenen başarıyı sağlamada yetersiz kalacaktır. Bu nedenle, etkili okullarda veliler yöneticiler ve öğretmenlerle sıkı bir iletişim halindedir; öğrencilerinin durumunu yakından takip eder ve gelişimlerini desteklemek adına öğretmenleriyle sık sık görüşme yaparlar (Uğurlu ve Demir, 2016).

Okulun bulunduğu konum ve öğrencinin yaşadığı çevre okul başarısında önemli bir yer tutar. Çünkü öğrenci okulda ve evde olmadığı zamanlarda çevresiyle zaman geçirmektedir. Okul çevresiyle bir bütün halindedir. Bu nedenle okul yöneticileri çalıştıkları okulların bulunduğu çevreyi iyi tanımalı ve öğrencileri açısından olumlu ve olumsuz etkilerini iyi analiz etmelidir. Çevresiyle iyi bir iletişim ve etkileşim halinde olmayan okulların etkili oldukları söylenemez (Tutkan, 2019).

2.7. Okulun Etkililiğini Ölçmeye Yönelik Modeller

Bu bölümde; örgütsel etkililiği ölçmeye yönelik modellerden esinlenilerek etkili okul kavramını daha iyi açıklamak amacıyla geliştirilen çeşitli modellerden bahsedilmiştir.

2.7.1. Amaç Modeli

Amaç modeli, okulların başarısını ve etkililiğini ölçmek amacıyla sıklıkla başvurulan geleneksel bir modeldir. Her örgütte olduğu gibi eğitim örgütleri olan okulların da önceden belirlenen hedeflere ulaşması beklenir. Bu nedenle bu modelde

belirlenen hedeflere okulların ne düzeyde ulaştıkları okulların etkililiğinin bir belirtisi olarak kabul edilmektedir. Bu modele göre okulların etkililiği okul programlarıyla ve öğrencilerin sınav başarılarıyla ölçülebilmektedir (Cheng, 1996). Amaç modelinde, örgütün amaçlarına ne derece ulaştığının ölçülebilmesi için o örgütün belli başlı başarılarına ve onunla aynı faaliyetlerde bulunan diğer örgütlerin başarılarıyla karşılaştırılması veya ideal bir model düşünülerek onunla karşılaştırılması gerektiği düşünülmektedir (Şişman, 2020).

Şişman'a göre (2020), örgütlerin hedeflerine ulaşmak için üç temel amaçları vardır. Bunlar, formal ve yazılı biçimde olan resmi amaçlar, bir örgütün gündelik amaçları olan işlevsel amaçlar ve değerlendirme sürecine yönelik daha somut sonuçlar alınan uygulamaya dönük amaçlardır. Bir örgüt olarak düşünüldüğünde okulların resmi amaçlarına öğrencileri önceden hazırlanan müfredata uygun şekilde ülke için faydalı bir birey yetiştirmek denebilir. İşlevsel amaçlara ise öğrencilerin okulda tüm gününü çeşitli aktivitelere katılarak geçirmesi sayılabilir. Uygulamaya dönük amaçlar ise okulların değerlendirme sürecine hitap eden öğrencilerin sınav başarıları örnek verilebilir. Buradan da anlaşılabileceği üzere okulların etkililiği en son amaç şekli olan uygulamaya dönük amaçlar ile birlikte değerlendirilmesi gerekir.

Amaç modeli birçok yönden eleştirilmiştir. Çünkü bu modele göre somut çıktılar ön plandadır ve bazı örgütsel yapılarda çıktıları ölçmek, diğer örgütlerle karşılaştırmak kolaydır fakat okul gibi örgütsel yapılara sahip çıktısı insan olan örgütlerde çıktıları belirlemek zordur (Yenipınar, 1998). Örgütler yaşayan organizmalardır. Örgütlerde önceden belirlenen hedefler süreç boyunca değişikliğe uğrayabilir. Ayrıca okul etkililiğinde yalnızca öğrenci başarısına odaklanılması eğitim öğretim sürecini ve diğer etkili okul boyutlarını göz ardı etmektedir. Örgütlerde önceden belirlenen hedeflere ulaşma açısından oldukça önemli bir yere sahip olan amaç modeli okul etkililiğinde yalnızca hedefleri ve somut çıktıları baz aldığından eksik kaldığı söylenebilir.

2.7.2. Kaynak- Girdi (Sistem) Modeli

Kaynak- girdi modeline göre amaç modeli görüşünün aksine örgütler dinamik ve karmaşık bir yapıya sahip oldukları için önceden belirli hedefler belirlemek uygun

değildir. Örgütlerin yaşamını sürdürebilmesi için çevresinden ihtiyaç duyduğu kaynakları elde etmeye çalışır. Bu modele göre örgütün etkililiği, çevresindeki kaynakları kullanma yetisine, çevresiyle uyum içinde olmasına ve diğer örgütlerle rekabet edebilme kabiliyetine bağlıdır (Balcı, 2022). Bu model, örgütün sürekli olarak güncellenmesi ve örgüt etkililiği için değişen çevre şartlarına uyum sağlaması gerektiğini savunur. Bu şekilde kendisiyle benzer statüde olan örgütlerle kendisini karşılaştırması hem daha mümkün olacaktır hem de bu karşılaştırma daha makul bir zemine oturacaktır (Tosun, 1981).

Tüm örgütsel yapılarda olduğu gibi eğitim örgütleri olan okullarda da önceden belirlenen planlara uygun şekilde çevresinden girdi olarak 'insan' alan ve bu girdileri eğitim öğretim süreci adı altında işleyerek çıktı olarak yine çevresine sunan örgütlerdir. Eğitim sisteminde girdiler öğrenci iken çıktılar ise istendik davranış kazandırılarak tekrar çevreye sunulan bireylerdir. Bu nedenle okullar çevresindeki değişimlere ayak uydurabilmeli ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verir nitelikte kendisini güncelleyebilmelidir (Türk, 1999).

Modele yönelik birtakım eleştiriler de mevcuttur. Bu modelde daha çok eleştirilen nokta girdilerin önemli tutulduğu fakat eğitim öğretim süreci gibi diğer önemli etmenlerin ve çıktıların göz ardı edildiğidir. Çevreden edinilen kaynaklar okulun ihtiyaçları doğrultusunda yerinde kullanılmazsa kaynakların boşa gitmesine sebep olur ve örgüt etkililiğini yitirir (Cheng, 1996).

2.7.3. Süreç Modeli

Süreç modelinde isminden de anlaşılacağı üzere etkililiğin ölçülmesi için okul ve sınıf içerisindeki süreçlere odaklanılır. Okulun fırsatlarının, kaynaklarının ve girdilerinin nasıl kullanıldığı incelenerek okulun etkililiğine karar verilir (Kaya, 2015). Bu modele göre, çevreden elde edilen kaynakların nasıl kullanıldığının çıktılar üzerinde büyük bir etkisi vardır (Şahin, 2020).

Okullar çevrelerinden girdi alan ve yine çevresine çıktı veren açık sistemler olarak kabul edilmektedirler. Süreç modeli okulu sürekli değişen, dinamik bir yapı olarak düşünmektedir. Hem okul içindeki hem de sınıf içindeki yaşantı süreçlerine önem vermektedir. Okul kaynaklarının öğrencilerin eğitimi için nasıl kullanıldığı,

sınıfta ve okuldaki eğitim yaşantılarının anlamlandırılması ve okuldaki eğitim öğretim süreçlerinin öğrenciler üzerine yansıması bu modelin odak noktalarıdır (Tutkan, 2019).

Şişman'a (2020) göre, süreç modeli sistem modeline karşı bir eleştiri niteliğindedir. Çünkü sistem modeli nitelikli girdilerle ancak nitelikli çıktıların elde edilebileceğini savunur. Bu modelde çıktı kalitesinin yalnızca girdi kalitesiyle değerlendirilebileceği görüşüne karşı çıkılmaktadır. Okul etkililiği için nitelikli girdilerin yanında etkili karar verme, liderlik, etkili iletişim, eşgüdüm, etkili sınıf yönetimi, etkili öğretim stratejileri ve yöntemleri gibi etmenler de sürece dâhildir ve çıktıların kalitesi bu süreçlerin kalitesine bağlıdır.

2.7.4. Doyum Modeli

Okul; yönetici, öğretmen, öğrenciler ve veliler olmak üzere paydaşlarıyla uyum içinde olan bir yapıdır. Doyum modelinde tüm bu okul paydaşlarının memnuniyet düzeyleri okul etkililiğindeki en önemli kriterdir (Balcı, 2020). Bu modele göre okul paydaşlarının birbiriyle uyum içinde ve tutarlı olması gerekir. Paydaşlar arasında gereken bu uyum olmadığı sürece etkili bir okul oluşturmak oldukça zordur (Cheng, 1996).

Doyum modeli, okulun içine ve dışına ait tüm bireylerin minimum düzeyde de olsa memnun olması gerektiğini savunur. Bu nedenle, okul yöneticileri ve öğretmenler hem öğrencilerin hem veli ve çevrelerin beklentilerini karşılamaya yönelik kararlar almayı benimsemelidirler. Bu modelde kişilerin memnuniyeti etkili okul oluşturmada en önemli kriterdir. Velilerin ve çevrenin isteklerinin, beklentilerinin birbirleriyle çeliştiği bir durumda etkili okul yaratmak oldukça zorlaşır (Botha, 2010).

Bu modelin uygulanabilmesi için iç ve dış tüm paydaşların ortak beklentileri olmalı ve tüm paydaşlar birbirleriyle uyum ve hoşgörü içinde olmalıdırlar. Son yıllarda işletmelerde ortaya çıkan toplam kalite yönetimi yaklaşımı bu modele benzemektedir. Bu yaklaşımda da diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de temelde esas kriter iç ve dış tüm paydaşların doyum düzeyi olduğu düşünülmektedir (Şişman ve Turan, 2001).

2.7.5. Meşruiyet Modeli (Yasallık)

Dünyada hızla yaşan gelişmeler toplumları etkilemiş, toplumların temel taşı olan okullar da bu değişimlerden oldukça etkilenmiştir ve etkilenmeye devam etmektedir. Doğal olarak okulların bulundukları çevre önem teşkil etmektedir. Bu nedenle okulların arasında çevrelerinden kaliteli kaynakları elde etmek için bir rekabet bulunmaktadır. Diğer yandan okulların her örgüt gibi yaşamlarını sürdürebilmeleri için toplum tarafından yasal görünmeleri gereklidir. Bu şekilde okullar çevrelerinden daha çok destek görür ve daha iyi ve daha fazla kaynak elde edebilirler. Aynı zamanda bu model, okulların içinde bulunduğu topluma ve çevresine karşı sorumluluklarını da bilmeleri gerektiğini savunur (Şişman, 2020).

Dinamik yapıda olan okullar toplumların ve ülkelerinin gelişimi için sürekli kendini güncellemeli ve kendini geliştirmelidir. Her alanda olduğu gibi okullarda da rekabet ortamı mevcuttur. Meşruiyet modelinde yasal süreçler önemlidir. Bu modele göre, okullardaki meşru süreçler okulun toplum tarafından kabul edilmesini ve saygınlık kazanmasını sağlar (Balcı, 2022).

2.7.6. Örgütsel Öğrenme Modeli

Örgütsel öğrenme, bir örgüt içerisinde farklı düzeylerde ortaya çıkan öğrenmeyi ifade eder (Kapu ve Aybaş, 2008). Örgütsel öğrenme modelinde, sosyal hayattaki ekonomik, teknolojik ve siyasi düzenlemelere eğitim örgütlerinin de mümkün olan en hızlı şekilde ayak uydurması gerektiği savunulmaktadır (Cheng, 1996). Bu modele göre, okul dış dünyadaki gelişmeleri ve yenilikleri takip etmeli ve gerektiği zaman bu doğrultuda kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirmelidir (Koçel, 1998).

Örgütsel öğrenme bir yönetim modelinden ziyade bir yönetim felsefesidir. Bu felsefe sıklıkla değişen bir ortamda örgütlerin yarışı devam ettirebilmeleri için işleyişlerini, örgüt yapılarını güncel tutmalarını ve aynı zamanda örgütü yönetirken çevrelerinde meydana gelen değişimlere de uyum sağlayabilmeleri gerektiğini savunur (Kırım, 1998). Öğrenen örgütlerde çalışan bireylerin daha mutlu olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenen örgütlerde bireyler üretkendirler ve yaratıcılıklarını

sergileyebilecekleri uygun fırsatlar bulurlar. Öğrenen örgütlerde her bireyin düşüncesi önemlidir (Töremen, 2001).

Örgütsel öğrenme modelinin süreç modeline benzediği düşünülmektedir. Örgütsel öğrenme modeline göre çevresindeki gelişmeler, değişmeler önemlidir. Bu nedenle okulların bu gelişmelerle uyum içinde çalışmaları gerekir. Fakat okul çıktıları ile örgütsel öğrenme çıktıları arasında net bir ilişki olmaması bu modelin sınırlılıklarından biridir (Şişman, 2020).

2.7.7. Toplam Kalite Yönetimi Modeli

Toplam kalite yönetimi modeli, işletmelerde müşteri memnuniyeti kazanmak için örgütün devamlı yenilenmesi ve ilerlemesi olarak tanımlanabilir. Toplam kalite yönetimini diğer modellerden ayıran en önemli özellik örgütte sürekli olan yenilenme ve gelişmenin olmasıdır (Kanji, 2012). Bu modele göre okul etkililiği belirleyicileri; yöneticinin liderliği, yönetim becerileri, örgütün stratejik planlaması, süreç yönetim becerileri ve paydaşların kendi aralarındaki uyumudur (Balcı, 2022).

Toplam kalite yönetiminin eğitim örgütlerinde başarıyı yakalama göstergeleri; yenilikleri takip etme, eleştirel ve yaratıcı düşünebilme, değişim ve yenilik süreçlerinde çevresiyle uyum sağlayabilmedir. Çağdaş kalite okulları öğrencileri için sürekli gelişimi destekler ve bu okullar toplam kalite yönetimi anlayışının önde gelen isimlerinden biri olan Deming'e ait 14 ilkeyi okullarında felsefe edinirler. Bu ilkeler; hizmet iyileştirmesinde süreklilik, yeniliği felsefe olarak benimseme, kitlesel denetimi reddetme, eğitim programları oluşturma, liderlik, korkuyu uzaklaştırma, sayısal verilere bağlanmama, çalışanların mutluluğunu önemseme, etkin bir eğitim öğretim süreci planlama ve dönüşüm için harekete geçmedir (Çetinkaya ve Gülmez, 2002).

Toplam kalite yönetimi modeli daha önce bahsedilen diğer modelleri de içine alan, tüm paydaşların ihtiyaçlarının ve beklentilerinin önemsendiği kapsamlı bir modeldir (Tarhan, 2008a). Bu model, doyum, süreç ve örgütsel öğrenme modellerinin eklektik halidir (Şişman, 2020). Eğitim örgütlerinde toplam kalite yönetimi modelinin uygun şekilde uygulamaya konabilmesi için yöneticinin liderlik becerileri oldukça önemli bir yer tutar. Liderlik becerilerinin yanında yöneticiler öğretmenlerin

kendilerini geliştirmesine fırsat yaratmalı ve hem öğrencilere hem öğretmenlere rehber olmalıdırlar (Zairi, 1995).

Yukarıda bahsedildiği üzere okul etkililiğini ölçmek için birçok model mevcuttur. Fakat her örgüt gibi eğitim örgütlerinin de kendine has özellikleri vardır. Her okul paydaşlarıyla ve çevresiyle birlikte farklı bir yapıya sahiptir. Bu sebeple tüm bu modellerden sadece birini seçerek okul etkililiğini ölçmek yeterli olmayabilir. Bu noktada önemli olan o okulunun tüm özelliklerini iyi bilip analiz ederek en uygun modelin ya da modellerin hangisi olacağına karar vermek olabilir (Kaya, 2015).

2.8. Etkili Okul ile İlişkili Okul Türleri

Değişim süreçlerine uyum sağlayan ve etkili okul olma yolunda çeşitli düzenlemeler yapan okul türleri bu başlık altında açıklanmıştır.

2.8.1. Öğrenen Okul

Okullar da diğer örgütler gibi varlıklarını devam ettirebilmeleri için hem yakın hem de uzak çevresindeki değişimleri takip etmeli ve kendilerini güncelleyebilmelidir. Aksi takdirde etkili bir eğitim öğretim süreci düşünülemez. Öğrenen okulun temel ilkesi tüm paydaşların hayat boyu öğrenmeyi benimsemesidir (Tutkan, 2019).

Öğrenen okul öğretimden ziyade öğrencilerin etkin oldukları ve öğrenmenin ön planda olduğu kurumdur. Çevresindeki değişimlere uyum sağlamaya çalışır ve okulun tüm paydaşları ‘öğrenen’ konumundadır. Öğrenen okulda okul başarısı değişime ayak uydurma, kendini bu doğrultuda yenileyebilme ile mümkündür (Fındıkçı, 1996 akt. Töremen, 2011).

Kişilerin devamlı öğrenme isteğini ve mesleki gelişimlerini sağlamak eğitim örgütlerinin yöneticilerine bağlıdır. Yöneticiler okulda öğrenmeyi destekleyici, teşvik edici bir ortam hazırlamalıdır. Okula ait tüm paydaşlar değişimin farkında olmalı, bu doğrultuda kendilerini geliştirmeli eksik yanlarını iyileştirmelidir (Ertan, 2000).

2.8.2. Okul Merkezli Yönetim

Okul Merkezli Yönetim veya Okula Dayalı Yönetim temelde okullara daha çok özerklik verilmesi anlayışıdır. Okul Merkezli Yönetim okul geliştirme

yaklaşımlarından biridir ve okulun hem nitel hem nicel olarak başarıyı ve kaliteyi yakalaması olarak düşünülebilir (Balcı, 2022). Okul Merkezli Yönetim, okulun maddi ve manevi kaynaklarını kullanmada bağımsız olmasını ve bu konuda yetkilendirilmesini ifade eder. Okulu ilgilendiren bir karar alınması gerektiğinde tüm okul paydaşlarının katılması beklenir. Bu okul türü anlayışına göre, okullar esnek ve özerk bir yapıda olmalı, tüm paydaşlarla birlikte planlama yapılması ve okul çevresi ve yerel yönetimlerce desteklenmelidir (Şişman, 2020).

Okul Merkezli Yönetim anlayışının bazı olumlu ve olumsuz yanları olduğunu söylemek mümkündür. Olumlu yanları şu şekilde ifade edilebilir: Tüm paydaşların okulun kararlarına katılım gösterdiğinden dolayı okula bağlılık ve aidiyet duyguları gelişir, okul çevre tarafından sahiplenilir ve desteklenir, etkili bir iletişim ortamı olduğundan zamandan ve diğer kaynaklardan tasarruf edilir, öğrencilere daha iyi bir eğitim öğretim programı hazırlanabilir ve okulun ve eğitimin merkezinde öğrenci vardır. Tüm bunlar etkili okul özellikleriyle benzerlik göstermektedir. Okul yöneticisinin iş yükünün artması, bazı beklenmedik sonuçlar ve bu doğrultuda asıl hedeflerden ayrılmalar, paydaşların görev ve sorumluluklarında belirsizlikler bu anlayışın olumsuz yanları olarak düşünülebilir (Aytaç, 2000).

2.8.3. Kendini Yenileyen Okul

Kendini Yenileyen Okul anlayışına göre okullar kendilerine dönüktür ve onlarda değişim sürekli olan bir durumdur. Bu anlayışa göre örgüt yenilenmesinin aşağıdan başlaması esastır ve okullara gerekli özerklik sağlanmalıdır (Balcı, 2022). Kendini Yenileyen Okul türüne göre okullar devamlı olarak çevrelerinde olan değişiklikleri ve gelişimleri takip etmeli ve değişimler doğrultusunda kendini güncellemeli ve iyileştirmelidir (Tutkan, 2019).

Bu okullar bir öz denetim mekanizması da geliştirerek kendi kendini geliştirmelidir. Bu denetimle beraber okullar güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek zayıf oldukları alanları iyileştirebilirler. Ayrıca bu denetim sonuçları okulun diğer paydaşlarıyla da paylaşılır. Bu bağlamda okulun eğitim öğretim planı tekrar düzenlenip geliştirilebilir (Tutkan, 2019). Diğer yandan, bu okul türünün denetimleri merkeziyetçi bir yapıyla, baştan ayağa doğru ilerlediğinden dolayı kişiler yeni

süreçlere girmekten korkarlar. Ayrıca eğitim öğretim uygulamaları hiyerarşik yapının en üstünden direkt şekilde gelmesi okuldaki eğitimin niteliğini düşürmektedir. Bu durum da aslında etkili okul anlayışına uymamaktadır (Balcı, 2022).

2.8.4. Müfredat Laboratuvar Okulları

Türk eğitim sistemimizde yıllar içinde projeler aracılığıyla yeni yapılar oluşturulmaya çalışılmıştır. Bunlardan bir tanesi 1990 yılında 'Milli Eğitimi Geliştirme Projesi' kapsamında ülkemizin yedi coğrafi bölgesinden toplam 208 okul seçilerek Müfredat Laboratuvar Okulları oluşturulmuştur. Bu 208 okul her bölgeden iki ile ait ve bu illerde de eğitim fakültesi bulunmasına göre seçilmiştir. Okulların seçiminde ise ilkokulların %30'u, ortaokulların %20'si ve liselerin de %15'i kırsal alanlardan olmasına özen gösterilmiştir. Bu okullar projenin tüm eğitim sistemine yaygınlaştırılmasından önce yeni öğretim tekniklerinin denendiği ve bunların eğitim öğretime yansıtılacağı bir çeşit deneme okulları olarak oluşturulmuşlardır (MEB, 1999 akt. Özdemir, 2007).

Müfredat Laboratuvar Okullarının özelliklerine ve ilkeleri incelendiğinde Okul Merkezli Yönetim anlayışına benzediği görülmektedir. Bu okul türünde okulu oluşturan tüm paydaşların yetki ve sorumluluklarının genişletilmesi gerektiğini düşünen bir okul geliştirme modelidir. İki modelde de temel hedef okulun akademik başarısını arttırmaktır (Aytaç, 2000).

1990'lı yıllarda Türkiye'de uygulanmaya çalışılan bu okul modeli eğitimde niteliği ve kaliteyi arttırmayı ve okul kaynaklarının etkin bir şekilde kullanılmasını amaçlamıştır. Bu okulların uygulanmasında bazı belli standartlar geliştirilmiş fakat altyapı eksikliğinden dolayı devamlılık sağlanamamıştır. Bu standartlardaki en temel ilke okul yöneticilerine ve öğretmenlerine önemli görev ve sorumluluklar verilmesi olmuştur. Ancak merkeziyetçi yapısından dolayı, okul yöneticilerinin paylaşımcı karar ve uygulamalarının genel alışkanlıklarına uymaması ve yeterli hizmet içi eğitimlerinin olmaması bu okul modelinde olumsuzluklar olarak görülmektedir (Dönmez, 2002).

2.8.5. İnteraktif Okul

İnteraktif okul; çevrimiçi eğitim ve sanal üniversite gibi internet aracılığıyla eğitimin verildiği bir okul türüdür. Bu okul türünün en faydalı tarafı her öğrencinin seviyesine uygun olarak bire bir eğitim verilmesi ve kişinin mekân ve zamandan ayrı olarak dilediği zaman materyallere ulaşabilmesidir. Eğitimin ölçme ve değerlendirme kısmı da bilgisayar üzerinden testlerle gerçekleştirilmektedir (Daylan, 2002).

Günümüz teknolojik gelişmelere uyum sağlayan bir okul türü olduğu düşünülen interaktif okullar, klasik sınıf anlayışından uzaktır, her öğrencinin bireysel gelişimini ayrı destekler, ölçme süreci bilgisayardaki testlerle gerçekleştirir ve bunların sonuçları doğrultusunda öğrenci yönlendirilir (Dönmez, 2002). Geçtiğimiz yıllarda küresel olarak yaşanılan pandemi dolayısıyla Türkiye'de de bir dönem eğitim öğretim bu şekilde planlanmıştır. Bu okul türü beklenmeyen böyle bir durum karşısında hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin krizi fırsata çevirebildikleri bir durum yaratmıştır. Günümüz koşulları göz önüne alındığında bu okul türünün ileriki yıllarda daha fazla kullanılacağı düşünülebilir.

2.8.6. Erdemli Okul

Erdemli okulun diğer okul türlerine kıyasla çizgileri net değildir. Belirli moral ilkeleri olduğunu söylenebilir. Kökeninde özgürlük bulunan daha çok etik boyutuyla ön planda olan bir okul türüdür. Bu okulun yöneticileri iş ahlakının ilkelerini benimsemektedir. Erdemli okulun etkili okul kapsamında belli başlı özellikleri şu şekildedir. Erdemli okul, okul içerisinde öğrenen bir topluluk oluşturmaya çalışır ve öğrencinin öğrenmesini destekleyecek tüm fırsatları değerlendirir. Bu okulda her öğrencinin öğrenebileceği düşünülür. Etik kurallara tüm paydaşlar tarafından saygı gösterilir ve onurlu olmaya değer verilir. Erdemli okuldaki tüm paydaşlar iş birliği içerisinde kurumları için en faydalı olanı gözetmeye çalışırlar. Tüm farklılıkların hoşgörüyle karşılandığı bu okul türünde çevrenin güvenilir olmasına da özen gösterilir (Çelik, 2000).

Erdemli okulda etik bir okul kültürü oluşturmak okul yöneticisinin sorumluluğundadır. Okul yöneticileri topluma faydalı ve demokratik bir okul ortamı oluşturmalı, okulun vizyon ve misyonu etik ilkeler doğrultusunda hazırlanmalıdır.

Yöneticiler sorumluluklarını iyi bilmeli ve etik ilkeleri okul kültürünün temeline yerleştirebilmelidir (Tutkan, 2019).

2.8.7. Toplam Kalite Yönetim Okulları

Toplam kalite yönetim okulları anlayışına göre okullarda niteliği arttırmak için kalite yönetimine önem verilmelidir. Toplam kalite yönetimi özünde bir kurumun tüm işlem ve işlemlerinin devamlı bir şekilde incelenmesi, değerlendirilmesi ve nasıl geliştirileceği ile ilgili fikir yürütülmesi süreçleridir. Oluşabilecek hataları engelleyerek kaliteyi yakalamak hedeflenir. Toplam kalite felsefesinde başarılı ve başarısızlık gibi bir değerlendirme ölçütü yoktur. Değerlendirme süreç içerisinde değerlendirilir ve her birimin ve kişinin başarılı yönlerine odaklanılır (Korkmaz, 2002). Toplam kalite yönetim okulları klasik okul anlayışının tersine yenilik ve değişimi temel alır. Uygun geri dönütlerde bulunarak gerekli düzeltmeler yapılır (Tarhan, 2008b).

Toplam kalite yönetimi okulların içinde bulunduğu sistemi yeniden kavramayı esas alır. Toplam kalite yönetimi okulları öğrenen okullar olarak tüm paydaşların devamlı gelişmesini destekler. Yeni bir vizyon yaratılarak okulun hedefleri yeniden belirlenir. Klasik eğitim sistemin aksine toplam kalite yönetim okulları çevresindeki yeniliklere duyarlı ve toplumun o günkü ihtiyaçlarına yönelik yapılandırılır. Bu okullarda uzun döneme yönelik amaçlar ve stratejiler belirlenir ve okul ortamında yetki ve sorumluluklar eşit dağıtılmıştır ve tüm personelin mesleki gelişimine öncelik verilir. Sonuç olarak, toplam kalite yönetimine göre okullarda eğitim öğretim sürecinin devamlı olarak geliştirilmesi ve iyileştirilmesi amaçlanmaktadır (Muller, 1998 akt. Aydın ve Şentürk, 2007).

Bu bölümde etkili okul kavramıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir. Bu araştırmanın konusu olan öğretmenlerin sergilediği rol fazlası davranışların etkili okul oluşturma konusunda önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle etkili okul kavramının açıklanmasından sonra bu araştırmanın bir diğer konusu olan öğretmenlerin sergiledikleri rol fazlası davranışlarla ilgili bilgilere yer verilmiştir. Öncelikle rol kavramı, resmi rol davranışı kavramlarının açıklanmasından sonra rol fazlası davranışlar boyutlarına ve faktörlerine değinilmiştir.

2.9. Rol Kavramı

Toplum bilimde önemli bir kavram olan rol, toplumun beklentilerini ortaya koyar ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeyiyle ilgilenir (Marshall, 1999). Rol, bir işin karşılığında gerçekleştirilen ve bu doğrultuda gösterilen davranışlar bütünü olarak tanımlanabilir (İşbaşı, 2000). Robbins ve Judge'e (2012) göre ise rol kavramı, bir örgüt içerisinde bir statüyü dolduran ve bulunduğu statüye göre sergilediği davranışların tamamını belirtmektedir.

Örgütleri oluşturan yapıların temelinde roller vardır. Roller davranışları barındırır, bu davranışlar da örgütsel davranışları meydana getirir (Balcı, 2022). Örgüt içerisinde roller, bulunulan makamdaki kişiden göstermesi beklenen davranışların tümüdür. Örgüt içerisinde iş ve işlemlerin yürütülmesinde rol ve statüler oldukça önem taşımaktadır. Örgüt içerisinde belirli makamlarda bulunan kişilerin rolleri diğer tüm örgüt üyelerinin rol ve davranışları ile uyumlu ve birbirinin tamamlayıcısı konumundadır (Bursalıoğlu, 2005).

2.10. Resmi Rol Davranışı

Resmi rol davranışları örgütlerin devamlılığını sağlayabilmeleri için örgüt üyelerinin yerine getirmesi beklenen ve bunların yasal metinlerle desteklendiği davranışlar bütünüdür (Barksdale ve Werner, 2001). Resmi rol davranışları belirli kurallar ve yasal metinlere bağlı olduğundan kişinin yapması zorunlu olan davranışları tanımlamaktadır (Aktan, 2006). Bu davranışların yerine getirilmemesi örgüt içinde çatışmaya, anlaşmazlığa yol açar ve doğal olarak örgütün hedeflere ulaşmasını ve devamlılığını da olumsuz yönde etkiler (Van Dyne ve Lepine, 1998). Ayrıca, resmi rol davranışları örgüt içerisinde sergilendiği takdirde ödüllendirilirken sergilenmediği zaman örgüt üyeleri cezalandırma durumu ile karşılaşabilmektedirler (İplik, 2015). Eğitim örgütlerinde resmi rol kavramı, okulun tüm iş ve işlemlerinin resmi prosedürlerle önceden belirlenmiş ve bu doğrultuda okulun yöneticilerinin ve öğretmenlerinin, öğrencilerin ve diğer çalışanlarının görev ve sorumlulukları olarak düşünülebilir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okuldaki sorumlulukları ve kendilerinden beklenen belli başlı resmi roller vardır (Taşkın, 2022).

2.11. Rol Fazlası Davranışlar

Kişilerin bulundukları örgütlerde yasal çerçevede kendilerinden beklenen davranışlara resmi rol davranışı olarak tanımlandığına bir önceki başlıkta değinilmiştir. Bazı durumlarda kişilerden beklenen bu resmi rol davranışları rol fazlası davranışlarla karışabilmektedir. Bu bölümde ilk olarak rol fazlası davranış kavram tanımına daha sonra da rol fazlası davranışlarının boyutlarına ve faktörlerine değinilerek konu hakkında daha fazla bilgi verilmiştir.

Rol fazlası davranışlar, örgütün belirlenen hedeflerine ulaşabilmesi için örgüt üyelerinin resmi rol davranışları dışında onların gönüllük esasıyla gösterdikleri davranış olarak açıklanmaktadır (Katz, 1964). Çetin ve Fıkırkoca'ya (2010) göre ise, örgüt üyeleri örgüt içinde resmi rolleri dışında birçok olumlu veya olumsuz davranışlar gösterme eğilimindedirler. Bu davranışlar örgütlerin başarısına faydalı etkilerde bulunuyorsa bunlar rol fazlası davranışlar olarak nitelendirilmektedirler. Bu rol fazlası davranışlar; kişilerin diğer üyelerle iş birliği göstermesi, mesleki gelişimini önemsemesi ve ait olduğu örgütün başarılı olması için resmi rollerinin ötesinde sergilediği davranışlardır (Baker, 1999; Somech ve Drach-Zahavy, 2000).

Bir davranışın rol fazlası davranış olarak tanımlanabilmesi için onu resmi rol davranışlarından ayıran dört temel özelliği vardır (Van Dyne, Cummings ve McLeanParks, 1995). Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

a. Rol fazlası davranışlar resmi rol ve sorumlulukların ötesinde gönüllü davranışlardır ve bu davranışlar resmi rol davranışlarının aksine ödüllendirme ve cezalandırma durumlarını içermez.
b. Kişilerin bu rol fazlası davranışları bir amaç güderek gerçekleştirmeleri gerekmektedir.
c. Bu davranışların sonuçları olumlu olmak zorundadır ve diğer kişiler tarafından da bunların olumlu olarak algılanması gerekmektedir.
d. Bu davranışların kişinin kişisel faydasının yerine bulunduğu diğer örgüt üyelerine veya örgütün kendisine yönelik olumlu sonuçları sağlaması gerekir.

Özetle; rol fazlası davranışlar kişinin resmi görev ve sorumlulukları dışında kendi isteğiyle, amaçlayarak gerçekleştirdiği ve sonucunda herkes tarafından olumlu çıktılar elde edildiği, bireysel faydanın gözetilmediği davranışlar bütünü olduğu söylenebilir. Aynı zamanda, örgüt üyelerinin yalnızca resmi rol ve sorumlulukları kapsamında hareket etmeleri örgütün başarılı olması ve devamlılığının sağlanması açısından yetersiz olacaktır. Örgüt üyeleri bazı karşılaşılan sorun çözümlerinde inisiyatif almalı ve rol fazlası davranış sergilemelidir. Bu nedenle rol fazlası davranışlar örgütlerin hedeflerine ulaşmalarında etkin ve verimli olmaları açısından oldukça önem taşımaktadır (Güner Demir, 2015).

2.11.1. Rol Fazlası Davranış Boyutları

Rol fazlası davranışların alanyazında farklı sınıflandırmaları bulunduğu görülmektedir. En yaygın olan sınıflandırmanın Van Dyne ve diğer araştırmacıların (1995) çalışmasını temel alan yaklaşımdır. Bu araştırmaya göre rol fazlası davranışlar dört kategori altında sınıflandırılır. Bunlar; yakın, mücadeleci, teşvik edici ve engelleyici davranışlardır. Yakın davranışlar; örgüt üyeleri arasında iş birliğine ve takım çalışmasına odaklanır. Mücadeleci davranışlar; düşüncelere ve sergilenen davranışlara vurgu yapar. Teşvik edici davranışlar başka olumlu davranışların meydana gelmesine neden olur ve kişiye cesaret verir ve gelişimine destek sağlar. Engelleyici davranışlar ise uygun olmayan davranışların önceden belirlenip önlenmesini temel alır (Van Dyne ve Lepine,1998). Bu dört kategori iki kategoriye indirgenerek rol fazlası davranış boyutları adı altında toplanmıştır.

Tablo 1. Rol Fazlası Davranış Boyutları

Yakın/ Destekleyici Davranışlar (Destekleyici Rol Fazlası Davranış)	**Mücadeleci/ Engelleyici Davranışlar (Müdahaleci Rol Fazlası Davranış)**
a. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı/ Yardım Edicilik	a. Bilgi Uçurma Davranışı
b. Prososyal Örgütsel Davranışlar	b. Örgütsel Muhalefet Davranışı

Kaynak: Van Dyne, L., Cummings, L.L. ve McLean Parks, J. (1995). Extra-role behaviors: In pursuit of construct and definitional clarity. *Research in Organizational Behavior*.

Yukarıda verilen Tablo 1'de görüldüğü üzere rol fazlası davranışlar iki boyut halinde gruplandırılmıştır. Örgütsel vatandaşlık ve prososyal davranışlar destekleyici rol fazlası davranışların alt boyutları iken, bilgi uçurma ve örgütsel muhalefet davranışı müdahaleci davranışların alt boyutlarıdır (Van Dyne, Cummings ve McLeanParks, 1995). Bu araştırmada kullanılan "Rol Fazlası Davranışlar Ölçeği" de bu boyutları temel alarak oluşturulmuştur (Güner Demir, 2015). Bu nedenle bu boyutlar ve kavramlar ayrıntılı bir şekilde aşağıda ele alınmıştır.

2.11.1.1. Destekleyici Rol Fazlası Davranışlar

Bu bölümde destekleyici rol fazlası davranışların alt boyutları olan örgütsel vatandaşlık ve prososyal davranışlar hakkında bilgi verilmiştir.

2.11.1.1.1. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı

Örgütsel vatandaşlık, gönüllülük esaslı direkt resmi kurallara bağlı olmadan örgütün verimliliği için yerine getirilmesi gereken davranışlardır (Organ, 1988). Örgütsel vatandaşlık, alanyazında farklı çalışmalarda rol fazlası davranış, sosyal örgüt davranışları, sivil örgütsel davranışlar gibi farklı adlarla yer almaktadır (Wagner ve Rush, 2000). George'e (1992) göre, örgütsel vatandaşlık davranışları rol tanımlarının ötesinde ve bulunduğu örgütün resmi ödül mekanizması tarafından önemsenmeyen üyelerin bireysel davranışlarıdır. Örgüt üyeleri bu davranışları sergileyip sergilememeye kendi iradesiyle karar verir (Akt. Kamer, 2001). Bu tür davranışlar, örgütlerin sosyal işleyişlerini kolaylaştırdığı, örgüt içinde meydana gelen sorunlarla mücadele etmeyi ve bu sayede örgüt üyelerinin birbirlerine ve kurumlarına olan aidiyetlerinin arttığı gözlemlenmiştir (Tang ve Ibrahim, 1998).

Örgütsel vatandaşlık davranışları temelinde yöneticiye ve kurumun yönetim süreçlerine destek sağlayan üyelerin gönüllü davranışlarıdır. Örneğin; kuruma yeni başlayan üyelere yardımcı olma, üyelerin kurumun çalışma saatlerine dikkat etmesi, gerekli sorumluluklarını yerine getirmesi, bir sorunla karşılaşan iş arkadaşına yardımcı olması, toplantılara gerekli katılımı sağlaması gibi davranışlar örgütsel vatandaşlık davranışları olarak nitelendirilebilir (Acar, 2006).

Örgütsel vatandaşlık davranış türleri ile ilgili alanyazında yaklaşık otuz farklı davranış olduğu bunların da yedi başlık altında boyutlandırıldığı görülmektedir (Köse, Kartal ve Kayalı, 2003).

a. Yardım etme davranışı,
b. Sportmenlik davranışı,
c. Örgütsel sadakat davranışı,
d. Örgütsel uyum davranışı,
e. Bireysel inisiyatif davranışı,
f. Sivil erdem davranışı ve
g. Kişisel gelişim davranışıdır.

Yardım etme davranışı; diğer iş arkadaşlarına kendi isteğiyle yardım etme anlamına gelen özgeciliği ifade eden davranıştır. Sportmenlik davranışı; örgüt üyelerinin örgütün faydası için kendi çıkarlarından vazgeçmesidir. Örgütsel sadakat davranışı; kişinin çalıştığı örgütün dışarıdaki imajını da önemseyerek olumlu tutum sergilemesidir. Örgütsel uyum davranışı; örgütün kurallarına uyarak kendi rol ve sorumluluklarının bilincinde olan bir örgüt üyesi olmaktır. Bireysel inisiyatif davranışı; kişinin örgütün verimli çıktılar elde etmesi için diğer örgüt üyelerini harekete geçirmesidir. Sivil erdem davranışı; kişinin politik konuları takip ederek örgüt içinde siyasi bir sorumluluk taşımasıdır. Son boyut olan kişisel gelişim davranışı ise; kişinin örgütün verimliliği için mesleki gelişimini, bilgi ve becerilerini geliştirmeye çalışmasıdır (Podsakoff, MacKenzie, Paine ve Bachrach, 2000).

Örgütsel vatandaşlık çalışmalarına bakıldığında bir diğer en çok kullanılan boyutlandırmanın Organ'a (1990) ait olduğu görülmektedir. Organ, örgütsel vatandaşlığı beş boyutta ele almıştır. Bunlar; özgecilik, vicdanlılık, centilmenlik, nezaketlilik ve sivil erdemdir (Akt. Güner Demir, 2015). Örgüt üyelerinin örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemesine etki eden bazı faktörler bulunmaktadır. Bunlar; örgütsel bağlılık, kişinin ruhsal durumu, kişilik özellikleri, işe karşı tutumu ve iş doyumu, örgüt içindeki adalet, bireyin ihtiyaçları, yöneticinin özellikleri, örgüt içindeki kıdem ve hiyerarşik düzen, örgütsel geniş görüşlülük, örgütün özellikleri ve kişi-örgüt bütünleşmesidir (Karaman ve Aylan, 2012). Bu faktörlerden

anlaşılabileceği üzere bir kişinin bulunduğu örgütte örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemesi yalnızca kişinin isteğine bağlı olmadığı kendi kişisel özellikleri ve ruhsal durumunun yanında aynı zamanda çalıştığı yöneticinin özelliklerine ve örgütün diğer özelliklerine de bağlı olduğu söylenebilir.

Örgütsel vatandaşlık davranışı kişinin rol ve sorumluluklarının yanında üstün çabasını temsil eder. Bu davranışlar kişinin kendi faydasından çok örgütün verimliliğine ve etkinliğine yönelik faydalar sağlar. Örgütü başına gelebilecek tüm olumsuzluklara karşı koruma sağlar, örgütü geliştirecek yeni beceriler elde edilmesini destekler. Ayrıca, bu davranışlar örgütün tüm üyeleri tarafından sergilendiğinde örgütün performansına ve etkililiğine etkisi büyüktür (Acar, 2006). Bu bağlamda, örgüt üyelerinin dikkatli davranması, rol ve sorumluluklarını ve ait olduğu kurumu önemsemesi, diğer üyelere yardıma açık olması ve verilen ek görevleri isteyerek ve özverili şekilde yapması örgütlerin etkililiğini arttırarak örgütün yaşamını sürdürmesine katkıda bulunur (Karaman, Yücel ve Dönder, 2008).

2.11.1.1.2. Prososyal Örgütsel Davranışlar

Prososyal davranış "başkaları için sorumluluk alma, başkalarının iyiliği için eyleme geçme" olarak Ewest (2016: 53-54) tarafından ifade edilmiştir. Örgütsel prososyal davranışlar, bir örgüt üyesinin etkileşim içinde olduğu diğer üyelere dönük olması ve onların yararına davranışlar sergilemesi olarak ifade edilebilir (Brief ve Motowidlo, 1986). Hem rol içi hem de rol dışı davranışları kapsayan prososyal davranışlar, minimum seviyede kişinin kendi çıkarını düşünülerek yapılan davranışlardır (İpek ve Özbilgin, 2015).

Prososyal davranışlar örgütsel yaşamı üç şekilde etkilediği görülmüştür. Üyelerin olumlu davranışları örgüt içinde yardımlaşmayı arttırır bu da üyelerin hem sorumluluk duygularının gelişmesine hem de örgüte olan olumlu tutumlarının gelişmesine yol açar. Aynı zamanda, bu davranışlar örgüt içerisinde moral ve motivasyonu da arttırır ve üyeler arasında iş birliği ve takım ruhunu güçlendirir. Böylece örgütsel bağlılık da artmış olur. Örgütsel ve kişisel hedefleri bir arada tutan ve iş motivasyonunu ve doyumunu arttıran davranış biçimleridir (Akgemci ve Yıldız, 2011).

Tüm bu ifadelere bakıldığında, prososyal örgütsel davranışların örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla oldukça benzer kavramlar olduğu görülmektedir. Staw'a (1984) göre, rol fazlası davranış ile ilişkili olan örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel prososyal davranışlar arasında kuvvetli bir bağ vardır bu nedenle prososyal davranışların sınırları alanyazında kesin olarak çizilememiştir. Bu kavramın örgütsel vatandaşlık kavramını da kapsayan olumlu sosyal davranışlar olarak daha geniş bir çerçevede ele alınması gerekmektedir. Öte yandan; Çetin, Yeşilbağ ve Akdağ (2003) ise, örgütsel prososyal davranışların örgütsel vatandaşlık davranışlarının diğer bireylere yardımcı olma davranışlarının boyutunun daha da arttırılmış şekli olduğu ve bu davranış şekillerinin kişinin hem kendisine hem de örgütün etkililiğine faydası olduğunu ifade etmişlerdir.

2.11.1.2. Müdahaleci Rol Fazlası Davranışlar

Bu bölümde müdahaleci rol fazlası davranış boyutlarının alt boyutları olan bilgi uçurma ve örgütsel muhalefet davranışı konuları ele alınmıştır.

2.11.1.2.1. Bilgi Uçurma Davranışı

Bilgi uçurma davranışı, bir örgüt üyesinin bilerek ve isteyerek örgüt içindeki yaşanan ve suç teşkil eden bir durumu örgüt dışından kimselere aktarılmasıdır (Cross ve Tiller, 1998). Bilgi uçurmanın İngilizce karşılığı alanyazında 'whistleblowing' olarak geçmektedir. Bu kelime köken olarak "ıslık çalma" anlamındadır. İlk kez 1963 yılında hukuki bir terim olarak kullanılan bu kavram etik dışı davranış sergileyen birinin ıslık çalarak bildirilmesi anlamına dayanmaktadır (Hersh, 2002). Örgüt içerisindeki yasal olmayan bir işi açığa çıkarma olgusu olup ahlaki bir davranış iken bu ifade dilimize daha çok olumsuz anlam çağrıştıran 'ispiyonculuk' ve 'gammazlama' gibi kelimelerle ifade edilmektedir (Aktan, 2006).

Bilgi uçurma davranışı hukuki olmayan bir durumun açığa çıkarılmasında bir 'zorlama' olmayıp tam tersi bir şekilde kişinin kendisinin bilerek isteyerek gerçekleştirdiği bir olgudur (Seifert, Stammerjohan ve Martin, 2014). Bilgi uçuran kişi bir olayı açığa çıkarırken örgüt üyelerinin veya başka örgütlerin maddi ve manevi olmak üzere zarara uğramaması için bu eylemi gerçekleştirir (Taylor ve Curtis, 2010).

Örgüt üyeleri arasında gerçekleşen söylenti ve dedikodular da bilgi uçurma davranışı olarak nitelendirilebilir (Kenny ve Faunce, 2004).

Bilgi uçuran kişi, bulunduğu örgüt içerisindeki hukuka aykırı olan bir durumu örgüt içinde çözmenin imkânsız olduğu durumlarda etik kural ve değerleri dikkate alarak bu bilgileri açığa vuran kişidir. Genelde örgüt içinde çözülemeyeceğinin anlayarak bu yola başvurmaktadır. Bilgi uçuran bu kişi temelde örgütsel sözleşmeye karşı çıkmaktadır fakat aynı zamanda örgütsel düzenin ilkelerine karşı çıkılan bir olayı dile getirmektedir. Bu nedenle, bilgi uçurma davranışı örgütsel gizliliğe uygun olmayan fakat yasal bir eylemdir (Yılmaz, 2010). Bilgi uçurma davranışının arkasındaki temel inanç etik dışı bir uygulamayı veya duruma karşı uğraş vermektir. Fakat örgüt veya toplum içerisinde bu kişiler genelde hoş karşılanmazlar. Bu nedenle, bir zararı veya israfı açığa çıkarmaya çalışan bu kişiler yaptıkları bu davranış karşısında olumsuz durumlarla karşılaşabilir ve hatta ağır bedeller ödemek zorunda kalabilirler (Uys, 2008).

Eğitim örgütlerinde çalışan bir kişi herhangi bir etik dışı durumla karşılaştığında öncelikle durumun niteliğine dikkat eder ve buna göre hareket eder. Buradaki en önemli nokta kişinin seçimidir. Genellikle bu kişisel seçimler şahit olunan durumun özellikleriyle ilgilidir. Bu noktada bir diğer önemli konu bu durumun kanıtlanabilir nitelikte olmasıdır. Kanıtlanamayan bir etik dışı durum hem konunun değersizleşmesini hem de bilgi uçuran kişinin güvenirliğini zedeleyebilir. Eğitim örgütlerinde çalışanların ihbar etmeye karar verdiklerinde hiyerarşik düzene uyarak öncelikle kendilerinden bir üst makama başvuru yaptıkları herhangi bir sonuç alamadıkları takdirde daha da üst makamlara başvurdukları gözlemlenmiştir (Baltacı ve Balcı, 2017)

2.11.1.2.2. Örgütsel Muhalefet Davranışı

Muhalefet kavramı, herhangi bir olguya veya düşünceye karşı olma veya katılmama, karşı çıkma olarak ifade edilebilir (Eroğlu ve Alga, 2017). Örgütsel muhalefet davranışı ise örgüt üyelerinin örgütün işleyişi ile ilgili karşı olan düşüncelerini dile getirmesidir (Kassing, 1997). Örgütsel muhalefet kavramı yalnızca karşıt fikre sahip olmak anlamında olarak düşünülmemelidir, kişi aynı zamanda karşıt

olduğu bu fikri de belirtme ve diğerleriyle ve yönetimle paylaşma durumu da söz konusudur (Ağalday, Özgan ve Arslan, 2014).

Muhalefet davranışlarının sergilendiği örgütlerde hesap verebilirlik düzeyinin yüksek olduğu, örgüt üyelerinin çalışma esnasında daha motive oldukları gözlemlenmiştir. Motive olan örgüt üyeleri işlerini daha iyi yapmaya özen gösterirler. Muhalefet oldukları konuyu ya da durumu dile getiren örgüt üyelerinin aynı zamanda bulunduğu örgüte karşı da bağlılıkları artar (Shahinpoor ve Matt, 2007).

Örgütsel muhalefet anlayışında örgütün her uygulamasına karşıt olma durumu yoktur onun yerine aslında örgüt içerisindeki işleyişe yeni bir bakış açısı kazandırma ve farklı bir gözden bakılarak örgütün faydasına bulunacak eylemler gerçekleştirmektir. Örgütsel muhalefet eylemi örgüt içerisindeki farklı bakış açılarını hoşgörüyle karşılamayı sağlayan olumlu bir örgüt içi iletişim şeklidir. İlk bakışta şikâyet içeren bir eylem olarak algılansa da örgütün yararına olan olumlu bir eylemdir (Garner, 2013).

Yapılan bir çalışmada örgütsel muhalefet davranışının sergilenmesine neden olan bazı etmenler olduğu tespit edilmiştir. Bu etmenler; örgüt üyelerine yönelik davranışlar, örgütsel değişim gösterme, etkin olmayan işleyişler, verilen rol ve sorumluluklar, kaynaklar, etik, performans değerlendirme, herhangi bir zararın önüne geçilmesi ve karar alma sürecidir (Kassing ve Armstrong, 2002).

Örgüt üyelerinin örgütsel muhalefet davranışları göstermesi örgütün demokratik yapısına katkı sağlar. Örgüt yöneticilerinin bu tür davranışlara karşı olumlu tutum içinde olmaları ve farklı fikirleri önemsemeleri örgüt verimliliği açısından önemlidir (Karalar ve Kara, 2020). Ayrıca, örgütsel muhalefet davranışı eleştirel düşünmenin etkisi ile ortaya çıkmaktadır. Örgütsel muhalefet davranışı ile örgüt üyesi örgütün işleyişine müdahale ediyor gibi görünse de eleştirel düşünme becerisiyle aslında örgütsel verimliliğe ve etkililiğe fayda sağlamaktadır (Ennis, 1991).

2.12. Rol Fazlası Davranışların Oluşmasında Etkili Olan Faktörler

Herhangi bir ödül beklemeksizin kişinin kendisi gönüllü olarak sergilediği rol fazlası davranışların ortaya çıkabilmesi için belirli etkenlerin örgüt içinde olması gerekir. Organ, Podsakoff ve MacKenzie (2006), bu faktörleri şöyle sıralamaktadır:

a. İş doyumu,
b. Örgütsel vatandaşlık davranışı,
c. Örgütsel adalet,
d. Öz yeterlik,
e. Psikolojik sözleşme,
f. Bütünleşmedir.

Örgüt üyelerinin görev ve sorumluluklarını uygun mevzuatlar çerçevesinde gerçekleştirirken tattığı başarma duygusu ile işinden aldığı tatmin duygusu *iş doyumu* olarak ifade edilmektedir (Somech ve Zahavy, 2000). Örgüt üyeleri elde ettikleri iş doyumuyla hem çalışma motivasyonlarını arttırmış olur hem de gösterdikleri performanstan dolayı mutlu hissetmelerini sağlar (Nelson, Tonks ve Weymouth, 2006). Örgüt üyelerinin motivasyonları arttığından işlerinde gösterdiği performans da artar bu da örgütsel başarıyı sağlamış olur (Van Dyne ve Lepine, 1998).

Örgütsel vatandaşlık, örgüt üyelerinin örgütün önceden belirlenmiş hedeflerine en üst düzeyde ulaşabilmesi için herhangi bir karşılık veya ödül beklemeden gönüllü olarak örgütün yararına olacak şekilde davranmasıdır (Van Dyne ve Lepine, 1988). Örgütsel vatandaşlık davranışları sergileyen üyeler örgüt ile özdeşleşme ve örgüte bağlılık ve aidiyet duygularını da geliştirmiş olurlar (Organ, 1997).

Örgütsel adalet, örgüt yöneticisinin tüm çalışanlarına adil bir şekilde davranmasıdır. Örgüt üyelerinin rol ve sorumluluklarının dağılımı, çalışma saatlerine uyulması, uygun yetkilerin verilmesi, adil ücret dağılımı örgütsel adalet kapsamına girmektedir. Bu bağlamda, örgütsel adaletin örgütün işleyişine yönelik süreçlerin örgüt üyeleri tarafından nasıl algılandığına yönelik bir kavram olduğu düşünülebilir (İnce ve Gül, 2005).

Öz yeterlik, bir kişinin başına gelen güç durumlarla ilgili o durumları atlatıp atlatamayacağı ilişkin kendine duyduğu inançtır (Senemoğlu, 2015). Kişinin bilgi ve yeteneklerini geliştirme noktasında öz yeterlik inancı büyük önem arz etmektedir. Bu durum da kişinin kendisine ve mesleğine yönelik gelişme çabasını arttıracaktır (Luszczynska, Gutiérrez-Doña ve Schwarzer, 2005).

Psikolojik sözleşme, resmi rol ve sorumlulukların kapsamının üye ve örgüt arasında karşılıklı olarak psikolojik boyutta çizilmesidir (Guest, 2004). Örgüt içerisinde dile getirilmeyen sözlerin, yazılı olarak belirtilmemiş konuların tümüdür. Hem örgüt yöneticisinin hem de üyelerin beklentilerini birbirlerine açık bir şekilde dile getirmemeleri, bilgileri olmaması veya beklentilerin belirtilmesinin hoş olmayacağını düşünmeleri bu sözleşmenin konuşulmama nedenleri arasındadır (Aytaç, 1997).

Bütünleşme, örgüt üyesinin fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak tüm benliğini işine vermesi olarak tanımlanabilir. Örgüt üyesinin işi ile bütünleşmesini etkileyen üç etken vardır. Bunlar; üyenin göstereceği başarının manası, başarıyı sağlamanın güvenirliliği ve başarının nasıl sergileyeceğidir. Bu üç etken örgüt üyesinin işiyle bütünleşme seviyesini değiştirebilmektedir. Üç etkenin eksikliği üyenin işle bütünleşmesinden uzaklaşmasına sebep olur (Kahn, 1990). Çalıştıkları örgütler ile bütünleşemeyen bireylerin işteki görev ve sorumluluklarını yerine getirirken güçlük çektikleri ve işlerinde gereken performansı yeterli derecede gösteremedikleri gözlemlenmiştir (Hodges ve Carron, 1992 akt. Taşkın, 2022).

2.13. Etkili Okul ve Öğretmenlerin Rol Fazlası Davranışları

Açık ve sosyal bir sistem olarak okul örgütlerinde çalışanların sergiledikleri davranışlar sistemin ödül, ceza ve değer sistemi bağlamında ele alınmaktadır (Bursalıoğlu, 2005). Örgütlerin etkililiğinde maddi kaynakların öneminden ziyade insan kaynaklarının niteliği daha da önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle sosyal bir örgüt olan okullarda da özellikle öğretmenlerin niteliği, rol ve sorumlulukları yerine getirme düzeyleri ve hatta gönüllü olarak sergilediği rol fazlası davranışlar okulların etkililiğinde oldukça önemlidir. Okullarda öğretmenler resmi rol tanımlarının ötesinde çalışarak, meslektaşlarına gönüllü yardımlarda bulunarak ve okulun adına yapılan

çalışmalarda yer alarak okullarının hedeflerine ulaşmasında yardımcı olurlar (Sezgin, 2005).

Eğitimin kalitesi toplum adına nitelikli bireylerin yetiştirilmesindeki ilk adımdır. Kaliteli eğitim de nitelikli eğitim çalışanlarıyla mümkündür. Bu konuda en önemli pay şüphesiz öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler, eğitim politikaları çerçevesinde okullarda eğitimin verilmesinde kilit role sahiplerdir (Tezcan, 2014). Okulların etkililiğinde ve öğrencilerin akademik başarısında öğretmenlerin resmi rol ve sorumluluklarının ötesinde sergiledikleri davranışların etkisi çok büyüktür (Somech ve Ron, 2007).

Öğretmenler, yeni başlayan meslektaşlarına hem mesleğe hem de okula uyum sağlama anlamında meslektaşının okulun kurallarını ve düzenini öğrenmesine ve okul içinde sosyalleşmesine destek olarak; birlikte görev yaptığı diğer arkadaşlarına çalışmaları konusunda yardımcı olarak, onlarla tecrübelerini paylaşarak okulun etkililiğine katkıda bulunabilir (Sezgin, 2005). Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişimleri sürdürmeleri anlamında hizmet içi programları takip edip katılmaları, alanlarıyla ilgili yayınları ve gelişmeleri takip etmeleri, yeni öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenip sınıf içinde uygulamaya özen göstermeleri okulun etkililiğine katkı sağlamaktadır (Karip ve Köksal, 1996).

Öğretmenlerin gönüllü davranışlar sergilemesi için bazı faktörlerin etkisi bulunmaktadır. Fiziki koşullar, ihtiyaçların dikkate alınması, olumlu bir okul iklimi, destekleyici ve demokratik bir ortam, adil bir yönetici gibi faktörlerin etkili olduğu söylenebilir (Üzüm ve Karslı, 2013). Uygun ve olumlu bir ortamın sağlanamadığı eğitim örgütlerinde öğretmenlerin kurumlarıyla özdeşleşemediği ve bu nedenle de kendilerine verilen resmi görevlerin dışında başka bir görev almak istemedikleri ve meslektaşlarıyla iş birliği yapmak istemedikleri gözlemlenmiştir (Hobfoll, 1989). Öğretmenlerin sergiledikleri rol fazlası davranışların hem öğrencilere hem de bulundukları kuruma olan katkılar açısından birçok yansıması meydana gelmektedir. Ancak, bu katkıların ortaya çıkabilmesi için öğretmenlerin kendilerini kurumlarıyla özdeşleştirmesi, kurumlarına karşı aidiyet hissetmelerine bağlıdır (Aydın, 2010).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örneklemine, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin etkili okula yönelik algıları ile sergiledikleri rol fazlası davranışlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışma, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve ilişki düzeyini ortaya koymayı hedefleyen ilişkisel tarama modeli kapsamında yürütülmüştür (Karasar, 2020). İlişkisel tarama modeli kullanılarak değişkenler arasındaki ilişki açığa çıkarılıp, ilişkinin derecesi ve yönü tespit edilebilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Bu bağlamda, araştırma kapsamında öğretmenlere veri toplama araçlarından "Etkili Okul Ölçeği" (Abdurrezzak ve Uğurlu, 2019) ve "Öğretmenlerin Sergiledikleri Rol Fazlası Davranışlar Ölçeği" (Güner Demir, 2015) uygulanmıştır. Ardından elde edilen veriler uygun şekilde analiz edilerek öğretmenlerin etkili okul algıları ile sergiledikleri rol fazlası davranışlar arasındaki ilişki incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma örneklemi Kırklareli ili merkez ve altı ilçesindeki kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler aracılığıyla yürütülmüştür. Buna göre araştırmanın hedef evrenini, Kırklareli ili merkezi ve altı ilçesinde (Lüleburgaz, Babaeski, Demirköy, Pehlivanköy, Pınarhisar ve Vize) yer alan kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Kırklareli'nin Kofçaz ilçesinde ortaöğretim kurumu bulunmadığından evrene dâhil edilmemiştir.

2023 – 2024 eğitim-öğretim yılı Kırklareli İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi verilerine göre, Kırklareli ilinin altı ilçesinde görev yapan ortaöğretim

öğretmenlerinin sayısı 1187'dir. Araştırmanın birinci alt evreni olan 1187 ortaöğretim öğretmenini α = .05 anlamlılık ve %5 hata payı düzeyinde, 374 öğretmenin temsil edebileceği varsayılmıştır (Anderson, 1990 akt. Balcı, 2021). Bu araştırmanın örnekleminde tabakalı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu örneklem yöntemi bir tabaka içinde alt tabakalar da oluşturma fırsatı verdiğinden daha ileri analizler için uygun bir yöntemdir. Evrenin alt tabakalara bölünmesinde daha homojen sınıflarda sınıfın temsilinin daha az sayıyla mümkün olabilmektedir (Judd, Smith ve Kidder, 1991 akt. Balcı, 2021). Buna göre Kırklareli merkez ve altı ilçesinin her biri bir tabaka olarak ele alınmıştır. İlçelerin her biri de *genel ortaöğretim* ve *mesleki ortaöğretim* olarak alt tabakalara ayrılmıştır. Araştırmanın örnekleminde yer alan 374 ortaöğretim öğretmeninin tamamına tabakalardaki oranlara bağlı kalarak ulaşılmıştır. Kırklareli ili merkez ve ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen sayısı ve örneklem alınan öğretmen sayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmanın Hedef Evreni ve Örneklemini Oluşturan Öğretmenlerin İlçelere Göre ve Alt Tabakalarına Göre Dağılımı

İlçeler	**Evrendeki Öğretmen Sayısı**	**Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı**
Merkez	405	122
Genel Ortaöğretim	*185*	*52*
Mesleki Ortaöğretim	*220*	*70*
Lüleburgaz	484	158
Genel Ortaöğretim	*217*	*66*
Mesleki Ortaöğretim	*267*	*92*
Babaeski	140	44
Genel Ortaöğretim	*65*	*20*
Mesleki Ortaöğretim	*75*	*24*
Demirköy	12	6
Genel Ortaöğretim	*12*	*6*
Mesleki Ortaöğretim	*0*	*0*
Pehlivanköy	11	4
Genel Ortaöğretim	*11*	*4*
Mesleki Ortaöğretim	*0*	*0*
Pınarhisar	47	14
Genel Ortaöğretim	*24*	*8*
Mesleki Ortaöğretim	*23*	*6*
Vize	88	26
Genel Ortaöğretim	*32*	*10*
Mesleki Ortaöğretim	*56*	*16*
Toplam	1187	374

Kaynak: Kırklareli İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2024 (www. kirklareli.meb.gov.tr)

Araştırmanın hedef evreni ve örnekleme alınan öğretmen sayıları Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2 verilerine göre örnekleme alınan öğretmenlerin %32,6'sı

Kırklareli merkezde, %42,2'si Lüleburgaz, %11,8'i Babaeski'de, %1,6'sı Demirköy'de, %1,1'i Pehlivanköy'de, %3,7'si Pınarhisar'da ve %7'si Vize ilçelerinde görev yapmaktadır. Örnekleme ilişkin demografik özellikler Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Örnekleme Alınan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişken		**(f)**	**(%)**
Cinsiyet	Kadın	229	61,2
	Erkek	145	38,8
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	20	5,5
	6-10 yıl	137	36,6
	11-15 yıl	69	18,4
	16-20 yıl	104	27,8
	21 yıl ve üstü	44	11,8
Eğitim Durumu	Lisans	322	86,1
	Lisansüstü	52	13,9
Çalıştığı Okul Türü	Genel Ortaöğretim	166	44,4
	Mesleki Ortaöğretim	208	55,6
	Toplam	374	100

Tablo 3'e göre, örnekleme alınan öğretmenlerin 229'unun kadın (61,2) ve 145'inin de erkek (38,8) olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında 20'sinin 1-5 yıl arasında (5,5) olduğu, 137'sinin 6-10 yıl (36,6), 69'unun 11-15 yıl (18,4), 104'ünün 16-20 yıl (27,8) ve 44'ünün 21 yıl ve üstü (11,8) mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların eğitim durumları ise şu şekildedir: lisans mezunu olan öğretmen sayısı 322 (86,1) ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin sayısı ise 52'dir (13,9). Örnekleme alınan öğretmenlerin çalıştığı ortaöğretim türlerine bakıldığında öğretmenlerin 166'sı genel ortaöğretim (44,4) ve 208'si mesleki ortaöğretim (55,6) kurumlarıdır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplama aracı olarak öğretmenlere öncelikle kişisel bilgi formu (Ek 1) uygulanarak katılımcıların demografik özellikleri hakkında bilgi

toplanmıştır. Ardından "Etkili Okul Ölçeği" (Abdurrezzak ve Uğurlu, 2019) ve "Öğretmenlerin Sergiledikleri Rol Fazlası Davranışlar Ölçeği" (Güner Demir, 2015) (Ek 2) katılımcılara uygulanmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere ilgili başlıklar altında yer verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından katılımcıların; cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, çalıştıkları ilçe ve okul türü ile ilgili bilgilerini toplamak üzere geliştirilen ölçme aracıdır.

3.3.2. Etkili Okul Ölçeği

Okul etkililiğini belirlemek amacıyla Abdurrezzak ve Uğurlu (2019) tarafından geliştirilen "Etkili Okul Ölçeği" gerekli izinler (Ek 3) alınarak kullanılmıştır. Etkili okul ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik analizleri de yapılmış olup ölçek 5 alt boyut ve 31 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri "1-hiç katılmıyorum" ile "5-tam katılıyorum" aralığında puanlanmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin her bir faktöründen ve tümünden toplam puan alınabilmektedir.

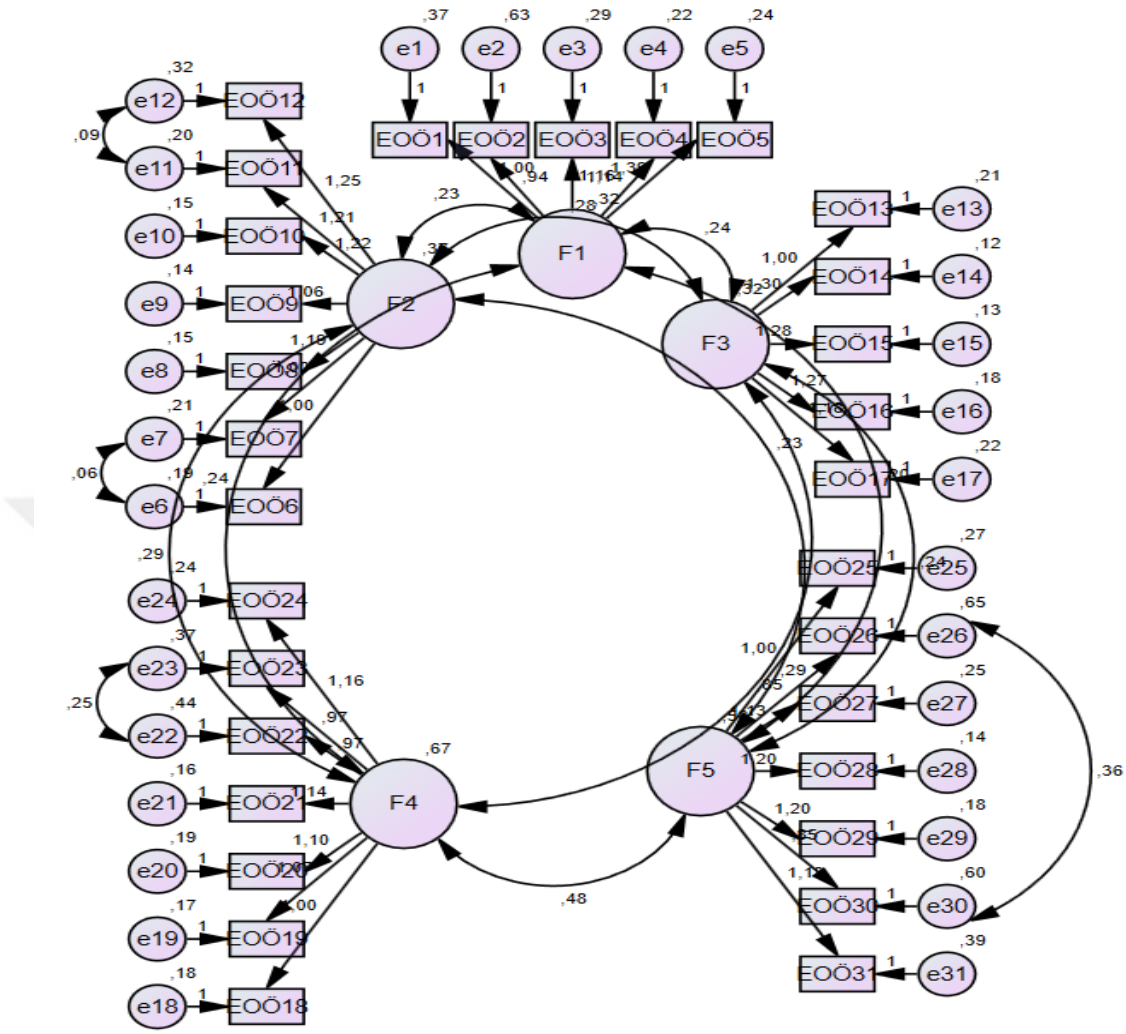
Çalışmanın geçerliliğini belirlemek amacıyla Abdurrezzak ve Uğurlu (2019) tarafından açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulan taslak ölçekte açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve analiz sonucunda açıklanan toplam varyansın %66,27 olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin kabul edilebilecek bir uyuma sahip olduğu belirlenmiş (x^2/sd (817.72/421=1.94, RMSEA=0.05, GIF=0.88, AGFI=0.86, RMR=0.084, CFI=0.98, NNFI=0.98) ve beş faktörlü bir yapıda olduğu doğrulanmıştır. Ölçekte yer alan bu beş alt boyut "yönetici", "öğretmenler", "okul ortamı ve eğitim süreci", "öğrenciler" ve "okul çevresi ve veliler" şeklinde belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda oluşturulan 5 faktörlü ölçek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi, ölçeğin iyi uyumlu bir ölçek olduğunu ortaya koymuştur. Etkili okul ölçeğinin güvenirliğini belirlemek için her bir alt boyuta ilişkin Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının yönetici alt boyutu için $\alpha = .77$, öğretmenler boyutu için $\alpha = .90$, okul

ortamı ve eğitim süreci boyutu için α = .88, öğrenciler boyutu için α = .92 ve okul çevresi ile veliler boyutu için α = .91 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının yönetici alt boyutu için α = .85, öğretmenler boyutu için α = .94, okul ortamı ve eğitim süreci boyutu için α = .92, öğrenciler boyutu için α = .95 ve okul çevresi ile veliler boyutu için α = .92 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre, 5 boyut ve 31 maddeden oluşan Etkili Okul Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur.

3.3.2.1. Etkili Okul Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi [DFA]

Faktör analizi, uyarlama yapılan araştırmalarda yapı geçerliliğini incelemek için kullanılan bir yöntemdir. Faktör analizlerinden olan Doğrulayıcı Faktör Analizi [DFA] varsayılan teorik yapının verilere ne kadar iyi uyduğunu tespit etmek veya verilerin önceden tasarlanmış bir faktör yapısına uyup uymadığını ölçek için kullanılmaktadır (Effendi, Matore, Khairani ve Adnan, 2019).

Araştırmada kullanılan Etkili Okul Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için araştırmacı tarafından doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Şekil 1'de ölçeğin ölçme modeli gösterilmektedir:



Şekil 1. Etkili Okul Ölçeği Çok Faktörlü Modeli

Tablo 4. Etkili Okul Ölçeğinin Çok Faktörlü Modeline İlişkin Sonuçları

Faktörler	**İfadeler**	**Faktör Yükü**	**Standart Hata**	**t**	**p**
Faktör 1	1	,681			
	2	,557	,096	9,860	***
	3	,774	,087	13,303	***
	4	,811	,082	13,826	***
	5	,850	,097	14,349	***
Faktör 2	6	,809			
	7	,799	,046	21,755	***
	8	,882	,058	20,612	***
	9	,864	,053	19,968	***

	10	,886	,059	20,748	***
	11	,857	,062	19,709	***
	12	,800	,070	17,815	***
Faktör 3	13	,775			
	14	,902	,066	19,668	***
	15	,893	,066	19,426	***
	16	,861	,069	18,505	***
	17	,816	,068	17,272	***
Faktör 4	18	,890			
	19	,907	,039	27,187	***
	20	,899	,041	26,583	***
	21	,919	,040	28,108	***
	22	,768	,050	19,301	***
	23	,795	,047	20,552	***
	24	,888	,045	25,814	***
Faktör 5	25	,826			
	26	,626	,064	13,231	***
	27	,865	,054	20,839	***
	28	,925	,051	23,329	***
	29	,905	,053	22,469	***
	30	,638	,062	13,543	***
	31	,808	,060	18,750	***

***p<0.05

Tablo 4'te Etkili Okul Ölçeğinin "Çok Faktörlü Modeline İlişkin Sonuçları" verilmiştir. Diğer değişkenler arası korelasyonlar incelendiğinde maddelerin faktör yüklerinin 0.30'un üzerinde olduğu ve tüm korelasyon ilişkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Tablo 5'te ölçeğin uyum iyilikleri sunulmuştur.

Tablo 5. Etkili Okul Ölçeğinin Yapısal Modelin Uyum İyiliği Değerleri

	Yapısal Modeli Değerleri	**Tavsiye Edilen Değerler**
χ2/df	2,238	≤ 5
RMSEA	,058	≤0,1
CFI	,953	≥0,80
IFI	,953	≥0,80
TLI	,948	≥0,80
NFI	,918	≥0,80
GFI	,860	≥0,80
SRMR	,034	≤0,10
χ2: 24,717; df:465; p:0,000		

Tablo 5'te Etkili Okul Ölçeğinin "Yapısal Modelin Uyum İyiliği Değerleri" verilmiştir. Doğrulayıcı Faktör analizine göre ölçeğin yapısal denklem model sonucu (Structural Equation Modeling Results) p=0.000 düzeyinde anlamlı olduğu, ölçeği oluşturan 31 madde 5 alt boyutlu ölçek yapısıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Modelde iyileştirme yapılmaktadır. İyileştirme yapılırken uyumu azaltan değişkenler belirlenmiş, artık değerler arasında kovaryansı yüksek olanlar için yeni kovaryansı oluşturulmuştur. Sonrasında yenilenen uyum indisi hesaplamalarında uyum indisleri için kabul edilen değerlerin sağlandığı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Etkili okul ölçeği DFA analiz sonuçlarına göre DFA' da x^2'nin serbestlik derecesine oranının 2,23 olarak beşin altında olması kabul edilir uyum, CFI değerinin .95 olması nedeniyle iyi uyum, RMSEA'nın 0.05 olması nedeniyle iyi uyum, GFI'nın 0.86 olması nedeniyle iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

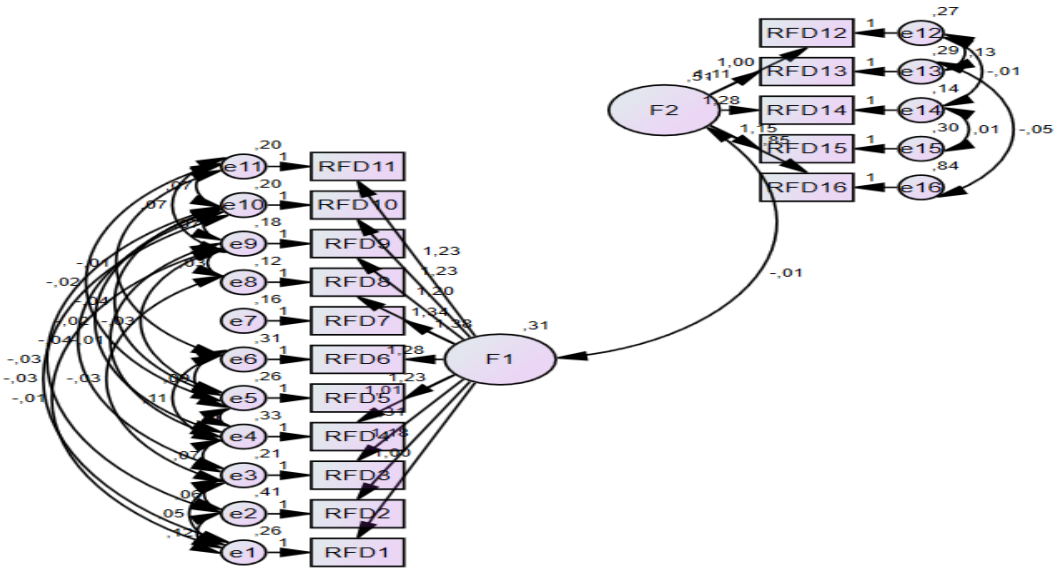
3.3.3. Öğretmenlerin Sergiledikleri Rol Fazlası Davranışlar Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin sergiledikleri rol fazlası davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri, Güner Demir (2015) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Sergiledikleri Rol Fazlası Davranışlar Ölçeği ile gerekli izinler (Ek 4) alınarak ölçülmüştür. Rol fazlası davranışın destekleyici ve müdahaleci olmak üzere iki ayrı yapısını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek; destekleyici rol fazlası davranış ölçeği 11 madde (1,2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11. maddeler) müdahaleci rol fazlası davranışlar ölçeği 5 madde (12, 13, 14, 15, 16. maddeler) olmak üzere toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipinde bir ölçektir. Ölçekte yer alan yanıt seçenekleri; "1-Hiçbir zaman, 2- Nadiren, 3-Bazen, 4-Çoğunlukla, 5-Her zaman" şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin destekleyici rol fazlası davranışlar boyutundaki 11 maddesinin faktör yük değerlerinin 0.78 ile 0.57 arasında değiştiği görülmüştür. Madde toplam korelasyonu ise 0.66 ile 0.46 arasında değişmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,91 olarak hesaplanmıştır. Bu şekilde ölçeğin destekleyici rol fazlası davranışlar boyutuyla 11 maddesinin tek faktörlü bir yapıda olduğu ve bu haliyle geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin müdahaleci rol fazlası davranışlar boyutundaki 5 maddesinin faktör yük değerleri .77 ile .38 arasında değişmiştir. Madde toplam korelasyonları ise 0.55 ile 0.36 arasında bulunmuştur.

Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,75 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında ölçeğin destekleyici rol fazlası davranışlar alt boyutu için α = .95, müdahaleci rol fazlası davranışlar alt boyutu için α = .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğunu söylemek mümkündür.

3.3.3.1. Öğretmenlerin Sergiledikleri Rol Fazlası Davranışlar Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi [DFA]

Güner Demir (2015) tarafından bu ölçek ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Bu nedenle ölçeğin ortaöğretim kurumlarına uygunluğu doğrulayıcı faktör analizi [DFA] ile test edilmiştir. Ölçeğin ölçme modeli Şekil 2'de gösterilmektedir:



Şekil 2. Rol Fazlası Davranışlar Ölçeği Çok Faktörlü Modeli

Tablo 6. Rol Fazlası Davranışlar Ölçeğinin Çok Faktörlü Modeline İlişkin Sonuçları

Faktörler	İfadeler	Faktör Yükü	Standart Hata	t	p
Faktör 1	1	,739			
	2	,712	,068	17,399	***
	3	,846	,070	18,747	***
	4	,701	,074	13,608	***
	5	,801	,078	15,720	***
	6	,785	,083	15,436	***
	7	,887	,078	17,693	***
	8	,905	,074	18,013	***
	9	,846	,074	16,228	***
	10	,839	,079	15,612	***
	11	,836	,075	16,499	***
Faktör 2	12	,809			
	13	,830	,049	22,686	***
	14	,926	,099	12,839	***
	15	,833	,096	11,976	***
	16	,552	,080	10,610	***

***p<0.05

Tablo 6'da "Rol Fazlası Davranışlar Ölçeğinin Çok Faktörlü Modeline İlişkin Sonuçları" verilmiştir. Diğer değişkenler arası korelasyonlar incelendiğinde maddelerin faktör yüklerinin 0.30'un üzerinde olduğu ve tüm korelasyon ilişkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Ölçeğin uyum iyiliği değerleri Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7. Rol Fazlası Davranışlar Ölçeğinin Yapısal Modelin Uyum İyiliği Değerleri

	Yapısal Modeli Değerleri	Tavsiye Edilen Değerler
χ2/df	1,580	≤ 5
RMSEA	,039	≤0,1
CFI	,991	≥0,80
IFI	,991	≥0,80
TLI	,987	≥0,80
NFI	,977	≥0,80
GFI	,962	≥0,80
SRMR	,046	≤0,10
χ2: 44,396; df:120; p:0,000		

Tablo 7'de Yapısal Modelin Uyum İyiliği Değerleri verilmiştir. Doğrulayıcı Faktör analizine göre ölçeğin yapısal denklem model sonucu (Structural Equation Modeling Results) p=0.000 düzeyinde anlamlı olduğu, ölçeği oluşturan 16 madde 2 alt boyutlu ölçek yapısıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Modelde iyileştirme yapılmaktadır. İyileştirme yapılırken uyumu azaltan değişkenler belirlenmiş, artık değerler arasında kovaryansı yüksek olanlar için yeni kovaryansı oluşturulmuştur. Sonrasında yenilenen uyum indisi hesaplamalarında uyum indisleri için kabul edilen değerlerin sağlandığı tabloda gösterilmiştir. Ölçeğin DFA sonuçlarına göre DFA' da x^2'nin serbestlik derecesine oranının 1,5 olarak beşin altında olması kabul edilir uyum, CFI değerinin .99 olması nedeniyle iyi uyum, RMSEA'nın 0.39 olması nedeniyle iyi uyum, GFI'nın 0.96 olması nedeniyle iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verilerinin Kırklareli ili merkez ve ilçelerinde bulunan ortaöğretim kurumlarından toplanabilmesi için öncelikle Kırklareli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve Trakya Üniversitesi Etik Kurulu'ndan (Ek 5) gerekli izin alınmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hem okullara gidilerek hem de okul sosyal medyalarında paylaşım yapılarak okullardaki öğretmenlere anketleri çevrimiçi bir şekilde uygulayarak veriler toplanmıştır

Araştırmada toplanan veriler Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı (SPSS) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Faktörlerin uyum iyiliği değerlerini doğrulayabilmek amacıyla AMOS-22 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma ve verilerdeki değişkenlerin grup ortalamalarındaki farklılıkları görebilmek için 2 gruplu değişkenlerde bağımsız örneklem t-test, parametrik testler için yeterli gözlem sayısı olmadığından 3 ve daha fazla gruplu değişkenlerde ise non-parametrik Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Ölçeklerin birbirleri arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü tespit edebilmek için Pearson Korelasyon analizi uygulanmıştır. Tüm çalışmada anlamlılık düzeyleri ($p<0,05$) değerleri dikkate alınarak belirlenmiştir.

Verileri analiz etmeden önce, geçerli ve güvenilir analizler yapabilmek için veri tarama işlemi gerçekleştirilmiştir. Veri analizinin ilk aşamasında, veri setindeki maddelerde, eksik veri olup olmadığı incelenmiş ve değişkenlerin herhangi birisinde eksik veri olmadığı tespit edilmiştir. Verilerin analizinde parametrik veya parametrik olmayan testlerden hangilerinin kullanılacağına karar verilirken puanların normal dağılım gösterip göstermediğine ve varyansların eşitliğine (homojenliğine) bakılmıştır. Normalliğin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları ile histogram ve Q-Q grafiği incelenmiştir. Normallik varsayımına ilişkin bilgiler Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8. Normallik Varsayımı Analizi ve Güvenirlik Analizi

Ölçek	**Mod**	**Medyan**	**X̄**	**Cronbach's Alpha**
Okul Yöneticisi	20	20	18,93	,852
Öğretmenler	28	28	26,64	,945
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	20	20	18,92	,927
Öğrenciler	20	21	19,74	,957
Veliler	21	21	20,16	,929
Etkili Okul Ölçeği	105	113	104,38	,965
Destekleyici Rol Fazlası Davranışlar	44	44	41,80	,956
Müdahaleci Rol Fazlası Davranışlar	12	10	12,91	,890

Tablo 8'de normallik analizi ve güvenirlik analizleri yer almaktadır. Kolmogorov-Smirnov Analizi incelendiğinde Etkili Okul ölçeğinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p>0,05$). Diğer ölçeklerin basıklık ve çarpıklık değerleri -2; +2 sınırını aşmadığından analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. (George ve Mallery, 2010). Cronbach Alpha katsayısının 0,60 ile 0,80 arasında olması ölçeğin orta güvenilir; 0,80 ile 1,00 arasında olması ise ölçeğin yüksek güvenilir olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2006). Dolayısıyla ilgili ölçeklerin güvenilirliklerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Araştırmada yer alan katılımcıların araştırma sorularına

verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının değerlendirilmesinde şu değerlendirme aralıkları esas alınmıştır: “1.00-1.79= Hiçbir zaman/ Hiç katılmıyorum”, “1.80-2.59=Nadiren/ Az katılıyorum”, “2.60-3.39= Bazen/ Orta derecede katılıyorum”, “3.40-4.19= Çoğunlukla/ Çok katılıyorum”, “4.20-5.00= Her zaman/ Tam katılıyorum”.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, Kırklareli ili ve ilçelerindeki kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden toplanan verilerin analiziyle elde edilen bulgular ve yorumlar amaçlar doğrultusunda sunulmuştur.

4.1. Öğretmenlerin Etkili Okula Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin etkili okula yönelik ilişkin algıları; "okul yöneticisi", "öğretmenler", "okul ortamı ve eğitim öğretim süreci", "öğrenciler" ve "veliler" olarak beş alt boyutta sunulmuş ve yorumlanmıştır. Öğretmenlerin etkili okul ölçeğine verdikleri cevaplar doğrultusunda ölçeğin her maddesinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Etkili Okul Ölçeğinin "Okul Yöneticisi" Alt Boyutuna Ait Ortalama Değer ve Standart Sapma Değerleri

No	Ölçek Maddesi	X̄	SS
	Okul Yöneticisi		
1	Öğretmenler arasındaki birliktelik ruhunun oluşmasına yönelik etkinlikler (okul gezileri, okul yemekleri, vs.) düzenler.	3,90	,831
2	Sık sık sınıfları ziyaret ederek, işbaşında öğretmenleri denetler.	3,48	,959
3	Okulun her tarafında sıkça görülür.	3,76	,846
4	Okulun dış paydaşlarının (dernekler, vakıflar, sivil toplum örgütleri, diğer kurum ve kuruluşlar vs.) ve velilerin okula destek olmalarına olanak sağlar.	3,96	,794
5	Okulun gelecekteki resmini ve amaçlarını okul çalışanlarının ve öğrencilerin içselleştirmelerine önderlik eder.	3,83	,928
Toplam		3,78	

Tablo 9'da etkili okul ölçeğinin "okul yöneticisi" alt boyutunda dair ortalamalar incelendiğinde, öğretmenlerin görece en yüksek düzeyde katıldıkları görüş maddelerinin "Okulun dış paydaşlarının (dernekler, vakıflar, sivil toplum örgütleri, diğer kurum ve kuruluşlar vs.) ve velilerin okula destek olmalarına olanak sağlar. (X̄=

3,96)" ve "Öğretmenler arasındaki birliktelik ruhunun oluşmasına yönelik etkinlikler (okul gezileri, okul yemekleri, vs.) düzenler. ($\bar{X}$= 3,90)" olduğu görülmektedir. Aynı tablo incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticisi alt boyutunda görece en az katıldıkları görüş maddesinin ise, "Sık sık sınıfları ziyaret ederek, işbaşında öğretmenleri denetler. ($\bar{X}$= 3,48)" olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin bulundukları okulun yöneticilerinin okulun iç denetimindense daha çok dış paydaşlarla olan ilişkisinin daha yüksek olduğunu düşündükleri söylenebilir. Balcı (2022), Şişman (2020) ve Gümüşeli'nin (1996) yaptıkları araştırmaların sonuçlarında da okul yöneticileri yönetimsel işleri ve dış paydaşlarla olan ilişkileri ilk planda görmekte, buna istinaden öğretimsel iş ve işlemleri yani öğretimsel liderliği ikinci plana atmakta olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Yönetimsel işlerin yanında yöneticilerin bir eğitimci olarak öğretmenlere ve öğrencilere rol model olması etkili okul bağlamında oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin etkili okul ölçeğinin "öğretmenler" alt boyutuna ait görüşlerinin maddeler şeklinde katılım düzeyleri ve standart sapma değerleri Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Etkili Okul Ölçeğinin "Öğretmenler" Alt Boyutuna Ait Ortalama Değer ve Standart Sapma Değerleri

Öğretmenler

No	Ölçek Maddesi	$\bar{X}$	SS
6	Mesleği ile ilgili gelişmeleri yakından takip ederler.	3,76	,748
7	Öğrencilerin akademik yönden gelişim düzeylerini sık sık kontrol ederler.	3,79	,759
8	Okul içinde ve dışında davranışları ile öğrencilere rol model olurlar.	3,84	,819
9	Okulda birbirleri ile eğitim ve öğretim konularında paylaşımlarda bulunarak, iş birliği içinde çalışırlar.	3,94	,746
10	Yüksek sorumluluk duygusuna sahiptirler.	3,84	,837
11	Etkili sınıf yönetimi becerisine sahiptirler.	3,76	,858
12	Her öğrencinin biricik olduğu bilinciyle hareket ederler.	3,70	,947
Toplam		3,80	

Tablo 10'daki "öğretmenler" alt boyutuna dair ortalamalar incelendiğinde, öğretmenlerin görece en yüksek düzeyde katıldıkları görüşün "Okulda birbirleri ile eğitim ve öğretim konularında paylaşımlarda bulunarak, iş birliği içinde çalışırlar. ($\bar{X}$= 3.94)" ve görece en düşük düzeyde katıldıkları görüşün ise "Her öğrencinin biricik olduğu bilinciyle hareket ederler. ($\bar{X}$= 3,70)" olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin birlikte çalıştıkları meslektaşlarıyla iş birliği içinde çalışarak aralarında yardımlaşmanın olduğunu düşündükleri ve aynı zamanda meslektaşlarının her öğrenciye özel bir yaklaşım sergilemediklerini yönünde görüşleri olduğunu söylenebilir. Ayık ve Ada'nın (2009) araştırmasında da etkili okulun boyutları açısından bakıldığında, en etkili boyutun öğretmen boyutu olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin etkili okul ölçeğinin "okul ortamı ve eğitim öğretim süreci" alt boyutuna ait görüşlerinin maddeler şeklinde katılım düzeyleri ve standart sapma değerleri Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Etkili Okul Ölçeğinin "Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci" Alt Boyutuna Ait Ortalama Değer ve Standart Sapma Değerleri

Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci

No	Ölçek Maddesi	$\bar{X}$	SS
13	Okul kültürünün yerleşmesinde ve sürdürülmesinde tüm okul personeli etkilidir.	3,78	,731
14	Okul çalışanlarını ve öğrencileri istekle çalışmaya yöneltecek bir okul iklimi vardır.	3,74	,818
15	Okulun amaçları, okuldaki herkes tarafından benzer şekilde anlaşılır.	3,79	,815
16	Okulun disiplin politikası konusunda okul idaresi ve öğretmenler arasında birliktelik söz konusudur.	3,77	,838
17	Okul ortamı eğitim öğretim sürecini olumlu yönde etkiler.	3,83	,820
Toplam		3,78	

Tablo 11'de araştırmaya katılan öğretmenlerin "okul ortamı ve eğitim öğretim süreci" alt boyutunda görece en fazla katıldıkları görüşün "Okul ortamı eğitim öğretim sürecini olumlu yönde etkiler. ($\bar{X}$= 3,83)" ve görece en az katıldıkları görüşün ise "Okul çalışanlarını ve öğrencileri istekle çalışmaya yöneltecek bir okul iklimi vardır. ($\bar{X}$= 3,74)" olduğu görülmektedir. Katılımcıların okul ortamının iyi olmasının

okuldaki eğitim öğretim sürecini de olumlu yönde etkilediğini düşündükleri ve aynı zamanda okulda çalışanları ve öğrencileri hevesli bir şekilde çalışmayı isteyecekleri bir okul ikliminin olmadığını düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin etkili okul ölçeğinin "öğrenciler" alt boyutuna ait görüşlerinin maddeler şeklinde katılım düzeyleri ve standart sapma değerleri Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Etkili Okul Ölçeğinin "Öğrenciler" Alt Boyutuna Ait Ortalama Değer ve Standart Sapma Değerleri

Öğrenciler

No	Ölçek Maddesi	X̄	SS
18	Başarıya olan inançları yüksektir.	2,78	,923
19	Sorumluluk almaya isteklidirler.	2,61	,967
20	Sorunlarla baş etme konusunda bilinçlendirilmişlerdir.	2,73	1,003
21	Çalışmalarını planlı yürütürler.	2,67	1,016
22	Kendi başlarına okuma ve çalışmaları için sınıf kitaplıklarını ve okul kütüphanesini kullanabilirler.	3,08	1,039
23	Birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olurlar.	3,22	1,001
24	Başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptir.	2,64	1,076
Toplam		2,81	

Tablo 12'de öğretmenlerin "öğrenciler" alt boyutuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, görece en yüksek düzeyde katıldıkları görüşün "Birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olurlar. ($\bar{X}$= 3,22)" ve görece en düşük düzeyde katıldıkları görüşün ise "Sorumluluk almaya isteklidirler. ($\bar{X}$= 2,61)" olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerin en fazla birbirlerinin ders çalışmasına destek olduklarını ve öğrencilerin sorumluluk bilinçlerinin düşük olduğunu düşündükleri kanısına varılabilmektedir. Yelok (2006) da yaptığı bir araştırma sonucunda öğrencilerin görev ve sorumluluklarını yeterince yerine getirmedikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin etkili okul ölçeğinin son boyutu olan "veliler" alt boyutuna ait görüşlerinin maddeler şeklinde katılım düzeyleri ve standart sapma değerleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Etkili Okul Ölçeğinin "Veliler" Alt Boyutuna Ait Ortalama Değer ve Standart Sapma Değerleri

Veliler

No	Ölçek Maddesi	X̄	SS
25	Okulla ilgili verilecek kararlara katılırlar.	2,83	,923
26	Velisi oldukları öğrenciler hakkında okul idaresi ve öğretmenlerle rahatça konuşabilirler.	3,22	1,035
27	Okulu sık sık ziyaret ederler.	2,57	,995
28	Okul idaresi ve öğretmenlerin kendilerinden neler beklediğinin bilincindedirler.	2,73	,984
28	Okul yönetimi ile uyumludurlar.	2,79	1,006
30	Okula yönelik öneri ve şikayetlerini rahatlıkla okul yetkililerine iletebilirler.	3,34	1,010
31	Öğrencilerin başarılı olabilmeleri için aktif çalışmaya isteklidirler.	2,68	1,065
Toplam		2,88	

Tablo 13 verileri incelendiğinde, ölçeğin "veliler" alt boyutunda katılımcıların görece en fazla katıldıkları "Okula yönelik öneri ve şikayetlerini rahatlıkla okul yetkililerine iletebilirler. (X̄= 3,34)" ifadesinin olduğu ve görece en az katıldıkları ifadenin de "Okulu sık sık ziyaret ederler. (X̄= 2,57)" olduğu görülmektedir. Bu analiz sonuçları doğrultusunda velilerin okula çocuklarının durumunu görüşmek için ya da çocuğunun akademik başarısı konusunda iş birliği yapmak adına okul ziyaretlerinde bulunmadıklarını fakat öneri ve şikayetlerini kolayca okul yöneticilerine iletebildikleri yargısına varılabilmektedir. Buradan hareketle, veliler çocuklarının sorumluluklarını alma ve paylaşma noktasında daha geri bir planda durmayı seçerken, öneri ve şikâyette bulunarak aslında sorumluluğu okula yükledikleri fikri çıkarabilir. Akan (2007), çalışması sonucunda en etkili boyutu "okul yöneticisi", en az etkili boyutu ise "okul çevresi ve veliler" olarak bulmuştur. Bu araştırmada da veliler alt boyutu daha az etkili bir boyut olarak tespit edilmiştir.

Etkili okul ölçeği alt boyutları incelendiğinde, katılımcıların görece en yüksek düzeyde katıldıkları alt boyutların "öğretmenler (X̄= 3,80)" ve "okul yöneticisi (X̄=3,78)" ve "okul ortamı ve eğitim öğretim süreci (X̄= 3,78)" boyutları olduklarını görülmektedir. Katılımcıların görece en düşük düzeyde katıldıkları boyutların

"Öğrenciler ($\bar{X}$= 2,81)" ve "Veliler ($\bar{X}$= 2,88)" olduğu bilgisine ulaşılmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda katılımcı öğretmenlerin etkili okula yönelik sorumluluğu taşıyanların öğretmenler, okul yöneticileri ve okul ortamının olduğunun, öğrenciler ve velilerin okul etkililiğinde yeteri kadar sorumluluk almadıklarını ve iş birliği yapmadıkları sonucuna varılabilmektedir. Ayık, Ada'nın (2009) çalışmasında da en yüksek boyut, öğretmen boyutu olmuş, sonraki boyutlar ise sırasıyla, eğitim öğretim süreci ve ortamı, okulun yöneticisi, öğrenciler ve veli boyutları olmuştur. Bu çalışmadaki gibi en etkisiz boyutlar, öğrenci ve veli boyutları olmuştur.

4.2. Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bu bölümde, öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumları ve çalışılan okul türü gibi değişkenlere göre farklılıkları incelenmiştir. Her bir değişkenin bulguları ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

4.2.1. Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Bakımından İncelenmesi

Araştırmaya katılan ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	Sd	t	p	Anlamlı Fark
Etkili Okul Ölçeği	Okul Yöneticisi	Kadın	229	19,04	3,376	372	,801	,423	-
		Erkek	145	18,74	3,595				
	Öğretmenler	Kadın	229	26,80	4,777	372	,816	,415	-
		Erkek	145	26,37	5,276				
	Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	Kadın	229	19,09	3,426	372	1,167	,244	-
		Erkek	145	18,65	3,722				
	Öğrenciler	Kadın	229	20,02	6,259	372	1,085	,279	-

		Erkek	145	19,30	6,267				
	Veliler	Kadın	229	20,31	5,996	372	,607	,544	-
		Erkek	145	19,93	5,697				
	Etkili Okul Ölçeği	Kadın	229	105,26	19,258	372	1,082	,280	-
		Erkek	145	102,99	20,452				

*p<0.05

Tablo 14'te görüldüğü üzere, öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre "Okul Yöneticisi [t(372)=,801; p>,05]", "Öğretmenler [t(372)=,816; p>,05]", "Okul ortamı ve eğitim süreci [t(372)=1,167; p>,05]", "Öğrenciler [t(372)=1,085; p>,05]" ve "Veliler [t(372)=,607; p>,05]" olmak üzere ölçeğin alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen görüşleri Etkili Okul Ölçeğinde [t(372)=1,082; p>,05] cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Keleş (2006), Yelok (2006), Yılmaz (2010) ve Biltekin (2013) yaptıkları araştırmalarda da öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulamamışlardır. Saptanan bu bulgu araştırmada elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir.

4.2.2. Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Bakımından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis-H testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Sonuçları

	Ölçek	**Grup**	**n**	**Ort.**	**SS**	**Sd**	**H**	**p**	**Anlamlı Fark**
Etkili Okul Ölçeği	Okul Yöneticisi	1-5 yıl	20	19,20	2,913	4	3,203	,524	-
		6-10 yıl	137	18,72	2,893				
		11-15 yıl	69	18,99	3,636				
		16-20 yıl	104	19,04	3,464				
		21 yıl ve üstü	44	19,09	4,879				
	Öğretmenler	1-5 yıl	20	26,65	4,771	4	10,739	,030*	5>2,3,4
		6-10 yıl	137	26,60	4,556				
		11-15 yıl	69	26,26	4,901				
		16-20 yıl	104	26,13	5,420				

	21 yıl ve üstü	44	28,55	5,092				
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	1-5 yıl	20	19,10	3,463	4	1,842	,765	-
	6-10 yıl	137	18,88	3,138				
	11-15 yıl	69	18,78	3,694				
	16-20 yıl	104	18,76	3,619				
	21 yıl ve üstü	44	19,55	4,375				
Öğrenciler	1-5 yıl	20	20,00	7,284	4	4,479	,345	-
	6-10 yıl	137	20,07	6,217				
	11-15 yıl	69	19,59	6,160				
	16-20 yıl	104	18,66	5,466				
	21 yıl ve üstü	44	21,34	7,564				
Veliler	1-5 yıl	20	19,05	6,894	4	6,911	,141	-
	6-10 yıl	137	19,89	6,094				
	11-15 yıl	69	19,49	5,390				
	16-20 yıl	104	20,32	5,143				
	21 yıl ve üstü	44	22,20	6,781				
Etkili Okul Ölçeği	1-5 yıl	20	104,00	22,183	4	4,413	,353	-
	6-10 yıl	137	104,15	18,854				
	11-15 yıl	69	103,12	18,260				
	16-20 yıl	104	102,90	18,932				
	21 yıl ve üstü	44	110,73	24,513				

*p<0.05

Tablo 15'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri mesleki kıdem yılı değişkenine göre ölçeğin alt boyutları olan "Okul Yöneticisi [H(4)=3,203; p>,05]", "Okul ortamı ve eğitim süreci [H(4)=31,842; p>,05]", "Öğrenciler [H(4)=4,479; p>,05]" ve "Veliler [H(4)=6,911; p>,05]" arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak katılımcıların "Öğretmenler" boyutuna ilişkin görüşleri meslekteki kıdem yılı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Bu farkın kaynağını incelemek için Post-Hoc analizlerinden Games-Howell analizi ile incelenmiş ve farkın kaynaklandığı gruplar belirlenmiştir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip bireylerin ($\bar{x}$=28,55) "Öğretmenler" alt boyutu puan ortalamaları [H(4)=10,739; p<,05], 16-20 yıl arası kıdeme sahip bireylerden daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre ölçeğin genelinde de anlamlı bir fark göstermediği bilgisi elde edilmiştir [H(4)=4,413; p>,05]. Yaman (2022), araştırması sonucunda 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde etkili okul algısına sahip olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

4.2.3. Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Bakımından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşleri arasında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	Sd	t	p	Anlamlı Fark
Etkili Okul Ölçeği	Okul Yöneticisi	Lisans	316	19,13	3,127	366	2,215	,031*	1>2
		Lisansüstü	52	17,62	4,774				
	Öğretmenler	Lisans	316	26,81	4,768	366	1,269	,209	-
		Lisansüstü	52	25,69	6,070				
	Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	Lisans	316	19,03	3,404	366	1,257	,213	-
		Lisansüstü	52	18,25	4,247				
	Öğrenciler	Lisans	316	19,66	6,186	366	-,176	,860	-
		Lisansüstü	52	19,83	6,848				
	Veliler	Lisans	316	20,15	5,796	366	,020	,984	-
		Lisansüstü	52	20,13	6,511				
	Etkili Okul Ölçeği	Lisans	316	104,79	19,065	366	,949	,346	-
		Lisansüstü	52	101,52	23,590				

*p<0.05

Tablo 16'da elde edilen bulgular incelendiği üzere, katılımcıların etkili okula yönelik görüşleri eğitim durumu değişkenine göre ölçeğin alt boyutları olan "Öğretmenler [t(366)=1,269; p>,05]", "Okul ortamı ve eğitim süreci [t(366)=1,257; p>,05]", "Öğrenciler [t(366)=-,176; p>,05]" ve "Veliler [t(366)=,020; p>,05]" istatiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Fakat ölçeğin bir diğer alt boyutu olan "Okul yöneticisi" boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Lisans mezunu bireylerin ($\bar{X}$=19,13) "Okul Yöneticisi" alt boyutu puan ortalamaları [t(366)= 2,215; p<,05], lisansüstü mezunu bireylerden ($\bar{X}$=17,62) daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca katılımcıların görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre ölçeğin genelinde de anlamlı bir fark göstermediği bilgisi elde edilmiştir [t(366)=,949; p>,05]. Görgülü (2021) tarafından yapılan araştırmada bu araştırmanın sonucunun aksine lisansüstü eğitim durumuna sahip bireylerin puanları lisans mezunu bireylerden daha yüksek çıkmıştır.

4.2.4. Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Çalışılan Okul Türü Bakımından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşleri arasında çalışılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	Sd	t	p	Anlamlı Fark
Etkili Okul Ölçeği	Okul Yöneticisi	Genel Ortaöğretim	166	19,24	3,613	372	1,997	,047*	1>2
		Mesleki Ortaöğretim	208	18,67	3,322				
	Öğretmenler	Genel Ortaöğretim	166	27,38	5,554	372	6,475	,000*	1>2
		Mesleki Ortaöğretim	208	26,04	4,381				
	Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	Genel Ortaöğretim	166	19,33	3,776	372	7,276	,000*	1>2
		Mesleki Ortaöğretim	208	18,59	3,323				
	Öğrenciler	Genel Ortaöğretim	166	22,01	6,495	372	5,399	,000*	1>2
		Mesleki Ortaöğretim	208	17,93	5,445				
	Veliler	Genel Ortaöğretim	166	22,48	5,669	372	2,520	,012*	1>2
		Mesleki Ortaöğretim	208	18,31	5,372				
	Etkili Okul Ölçeği	Genel Ortaöğretim	166	110,43	20,778	372	1,193	,233	-
		Mesleki Ortaöğretim	208	99,55	17,455				

*p<0.05

Tablo 17'den anlaşılacağı üzere, genel ortaöğretimde görev alan bireylerin ($\bar{X}$=19,24) "Okul Yöneticisi" alt boyutu puan ortalamaları [t(372)=1,997; p<,05], mesleki ortaöğretimde görev alan bireylerden ($\bar{X}$=18,67) daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Genel ortaöğretimde görev alan bireylerin ($\bar{x}$=27,38) "Öğretmenler" alt boyutu puan ortalamaları [t(372)=6,475; p<,05], mesleki ortaöğretimde görev alan bireylerden ($\bar{X}$=26,04) daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Genel ortaöğretimde görev alan bireylerin ($\bar{x}$=19,33) "Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci" alt boyutu puan ortalamaları [t(372)=7,276; p<,05], mesleki ortaöğretimde görev alan bireylerden ($\bar{X}$=18,59) daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Genel ortaöğretimde görev alan bireylerin ($\bar{X}$=22,01) "Öğrenciler" alt boyutu puan ortalamaları [t(372)=5,399; p<,05], mesleki ortaöğretimde görev alan bireylerden ($\bar{X}$=17,93) daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Genel ortaöğretimde görev alan bireylerin ($\bar{X}$=22,48) "Veliler" alt boyutu puan ortalamaları [t(372)=2,520; p<,05], mesleki ortaöğretimde görev alan bireylerden ($\bar{X}$=18,31) daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların görüşlerinin çalışılan okul türü değişkenine göre ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir [t(372)=1,193; p>,05].

4.3. Öğretmenlerin Rol Fazlası Davranışlara Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin rol fazlası davranışlara ilişkin algıları; "destekleyici" ve "müdahaleci" olarak iki alt boyutta sunulmuş ve yorumlanmıştır. Öğretmenlerin rol fazlası davranışlar ölçeğine verdikleri cevaplar doğrultusunda ölçeğin her maddesinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve elde edilen analiz sonuçları sunulmuştur.

Öğretmenlerin rol fazlası davranışlar ölçeğinin "destekleyici" alt boyutuna ait görüşlerinin maddeler şeklinde katılım düzeyleri ve standart sapma değerleri Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Rol Fazlası Davranışlar Ölçeğinin "Destekleyici" Alt Boyutuna Ait Ortalama Değer ve Standart Sapma Değerleri

Destekleyici Rol Fazlası Davranışlar

No	Ölçek Maddeleri	X̄	SS
1	Mevzuata göre bir öğretmenin görevi olmasa bile okul için yapılması gereken işleri yapar.	3,75	,752
2	Okulda gönüllük gerektiren çalışmalara ilk katılanlardan olurlar.	3,53	,916
3	Öğrencilerini kendi çocukları gibi sahiplenirler.	3,73	,863
4	Okulun ihtiyaçlarına yönelik yapılan kermes gibi etkinliklere katılır.	3,91	,802
5	Sınıf düzenlenmesini sadece hizmetliden beklemez, kendisi de yapar	3,80	,851
6	Öğrencilerin sosyal etkinliklere katılabilmesi için kendi özel imkanlarını (ulaşım gibi) kullanır.	3,91	,904
7	Okulla ilgili bir iş üzerinde çalışırken yorulsa da o işi tamamlamak için var gücüyle çalışır.	3,72	,866
8	Aşırı iş yükü olan öğretmen arkadaşlarına yardım eder.	3,79	,823
9	Okula ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlere elinden geldiğince yardım eder.	3,89	,789
10	Kendi eğitim materyallerini öğretmen arkadaşlarıyla paylaşmaktan çekinmez.	3,88	,816
11	Okulun imajını olumlu hale getirecek tüm faaliyetlere katılır.	3,90	,816
	Toplam	3,80	

Tablo 18 verileri incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin "destekleyici rol fazlası davranışlar" alt boyutunda görece en fazla katıldıkları maddelerin "Okulun ihtiyaçlarına yönelik yapılan kermes gibi etkinliklere katılır. (X̄= 3,91)" ve "Öğrencilerin sosyal etkinliklere katılabilmesi için kendi özel imkanlarını (ulaşım gibi) kullanır. (X̄= 3,91)" olduğu görülmektedir. Aynı alt boyutta öğretmenlerin görece en az katıldıkları maddenin "Okulda gönüllük gerektiren çalışmalara ilk katılanlardan olurlar. (X̄= 3, 53)" olduğu görülmektedir. Bu bilgilerden yola çıkılarak, öğretmenlerin okul etkinliklerine katılım göstermede ve kendi özel imkanlarını kullanmadan kaçınmadıkları sonucuna varılabilir. Öte yandan, öğretmenlerin gönüllük gerektiren çalışmalara katılmak için hevesli olmadıkları düşüncesine varılabilir. Bu araştırma bulgusuyla paralel olarak Güner Demir'in (2019) çalışmasında da aynı madde görece en yüksek puanı almıştır.

Öğretmenlerin rol fazlası davranışlar ölçeğinin "müdahaleci" alt boyutuna ait görüşlerinin maddeler şeklinde katılım düzeyleri ve standart sapma değerleri Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Rol Fazlası Davranışlar Ölçeğinin "Müdahaleci" Alt Boyutuna Ait Ortalama Değer ve Standart Sapma Değerleri

Müdahaleci Rol Fazlası Davranışlar

No	Ölçek Maddeleri	X̄	SS
12	Öğretmen arkadaşları görevlerini yerine getirmedikleri zaman kırılacaklarını bilse de uyarır.	2,43	,887
13	Hatalı davranış sergileyen öğretmenleri eleştirerek, davranışlarını düzeltmesini ister.	2,42	,962
14	Etik dışı bir davranış gördüğü zaman okulun yararı için bunu üst makamlara bildirir.	2,51	,990
15	Okulda yanlış bir uygulamayı sendika, siyasi parti ya da sivil toplum kuruluşlarına bildirir.	2,43	,995
16	Okulda var olan problemleri yöneticileriyle tartışır.	3,13	1,099
	Toplam	2,58	

Tablo 19 incelendiğinde, "müdahaleci" alt boyutunda katılımcıların görece en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri maddenin "Okulda var olan problemleri yöneticileriyle tartışır. (X̄= 3,13)" ve görece en düşük düzeyde katılım gösterdikleri maddenin de "Hatalı davranış sergileyen öğretmenleri eleştirerek, davranışlarını düzeltmesini ister. (X̄= 2,42)" olduğu görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda, öğretmenlerin bir sorunla karşılaştığında bunu okul yöneticilerine iletmede ve okul yöneticileriyle tartışmaya girmekten çekinmedikleri sonucuna varılabilir. Aynı alt boyutta öğretmenlerin kendi aralarında bir meslektaşının bir yanlış davranış sergilediğinde bunu birbirleriyle paylaşmadıkları sonucuna da varılabilmektedir. Özdemir (2012) tarafından yapılan çalışma sonucunda da bu araştırma sonucuyla paralel olarak aynı madde görece en yüksek puanı almıştır.

Rol Fazlası Davranışlar ölçeği alt boyutları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin destekleyici rol fazlası davranışları (X̄= 3,80) müdahaleci rol fazlası (X̄= 2,58) davranışlardan daha çok sergiledikleri bilgisine ulaşılmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda, öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda meslektaşlarını daha çok bilgi

paylaşımı, yeni gelen meslektaşlarına uyum sağlamada yardımcı olmak ve okul etkinliklerine katılma gibi desteklemeye yönelik davranışlarda bulunmaktadırlar. Öte yandan öğretmenlerin meslektaşlarının okuldaki yanlış gördükleri davranışlara ve uygulamalara müdahale etmekten kaçındıkları bilgisine varılabilir.

4.4. Rol Fazlası Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bu bölümde, öğretmenlerin rol fazlası davranışlara ilişkin görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumları ve çalışılan okul türü gibi değişkenlere göre farklılıkları incelenmiştir. Her bir değişkenin bulguları ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

4.4.1. Rol Fazlası Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin9 Cinsiyet Değişkeni Bakımından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin rol fazlası davranışlara ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Rol Fazlası Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	Sd	t	p	Anlamlı Fark
Rol Fazlası Davranışlar	**Destekleyici Rol Fazlası Davranışlar**	Kadın	229	42,15	7,042	372	1,047	,296	-
		Erkek	145	41,26	8,608				
	Müdahaleci Rol Fazlası Davranışlar	Kadın	229	12,55	3,840	372	-2,061	,040*	2>1
		Erkek	145	13,48	4,479				

*p<0.05

Tablo 20'de verilen bulgular incelendiğinde, katılımcıların cinsiyet değişkenine göre "Destekleyici Rol Fazlası Davranışlar" alt boyutunda [t(372)=1,047; p>,05] ve ölçeğin genelinde [t(372)=,970; p>,05] arasında bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, "müdahaleci rol fazlası davranışlar" alt boyutunda istatiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Erkek bireylerin ($\bar{X}$=13,48) Müdahaleci Rol Fazlası Davranışları alt boyutu puan ortalamaları [t(372)=-2,061; p<,05], kadın bireylerden ($\bar{X}$=54,70) daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Güner Demir (2019) tarafından yapılan

çalışmada da erkek bireylerin daha fazla müdahaleci davranışlarda bulunduğu bulgusu elde edilmiştir.

4.4.2. Rol Fazlası Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Bakımından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin rol fazlası davranışlara ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis-H testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. Rol Fazlası Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Sonuçları

	Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	Sd	H	P	Anlamlı Fark
Rol Fazlası Davranışlar Ölçeği	Destekleyici Rol Fazlası Davranışlar	1-5 yıl	20	41,75	8,552	4	5,563	,234	-
		6-10 yıl	137	41,39	7,097				
		11-15 yıl	69	41,48	8,177				
		16-20 yıl	104	41,88	7,682				
		21 yıl ve üstü	44	43,41	8,404				
	Müdahaleci Rol Fazlası Davranışlar	1-5 yıl	20	11,45	3,886	4	14,917	,005*	5>1,4
		6-10 yıl	137	12,69	4,137				
		11-15 yıl	69	13,38	3,816				
		16-20 yıl	104	12,45	4,050				
		21 yıl ve üstü	44	14,64	4,357				

*p<0.05

Tablo 21'deki verilere dikkat edildiğinde, katılımcılarının görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre, "Destekleyici Rol Fazlası Davranışlar [H(4)=5,563; p>,05]", ve Rol Fazlası Davranışlar Ölçeği [H(4)=9,386; p>,05] arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak ölçeğin "Müdahaleci Rol Fazlası Davranışlar" boyutuna ilişkin görüşleri mesleki kıdem yılı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Bu farkın kaynağını incelemek için Post-Hoc analizlerinden Games-Howell analizi ile incelenmiş ve farkın kaynaklandığı gruplar belirlenmiştir. Bu analize göre, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip bireylerin ($\bar{X}$=14,64) "Müdahaleci Rol Fazlası Davranışlar" alt boyutu puan ortalamaları [H(4)=14,917; p<,05], 1-5 ($\bar{X}$=11,45) ve 16-

20 yıl arası bireylerden ($\bar{X}$=12,45) daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın aksine Güner Demir'in (2019) çalışmasında öğretmen görüşleri iki alt boyutta da mesleki kıdem bakımından farklılık göstermemiştir.

4.4.3. Rol Fazlası Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkeni Bakımından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin rol fazlası davranışlara ilişkin görüşleri arasında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı Bağımsız Örneklem T testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Rol Fazlası Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	Sd	t	p	Anlamlı Fark
Rol Fazlası Davranışlar	Destekleyici Rol Fazlası Davranışlar	Lisans	316	41,98	7,335	366	,665	,509	-
		Lisansüstü	52	41,06	9,562				
	Müdahaleci Rol Fazlası Davranışlar	Lisans	316	12,73	4,134	366	-1,994	,047*	2>1
		Lisansüstü	52	13,96	4,053				

*p<0,05

Tablo 22 verileri incelendiğinde, katılımcı görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre "Destekleyici Rol Fazlası Davranışlar [t(366)=,665; p>,05]" ve Rol Fazlası Davranışlar Ölçeği [t(366)=-,233; p>,05] geneli arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat ölçeğin "Müdahaleci Rol Fazlası Davranışlar" alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmüştür. Katılımcıların lisansüstü mezunu bireylerin ($\bar{X}$=55,02) Müdahaleci Rol Fazlası Davranışlar alt boyutu puan ortalamaları [t(366)=-1,994; p<,05], lisans mezunu bireylerden ($\bar{X}$=54,71) daha yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmiştir.

4.4.4. Rol Fazlası Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çalışılan Okul Türü Değişkeni Bakımından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin rol fazlası davranışlara ilişkin görüşleri arasında çalışılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı Bağımsız Örneklem T testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Rol Fazlası Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	Sd	t	p	Anlamlı Fark
Rol Fazlası Davranışlar Ölçeği	Destekleyici Rol Fazlası Davranışlar	Genel Ortaöğretim	166	42,92	7,423	372	2,767	,006*	1>2
		Mesleki Ortaöğretim	208	40,91	7,798				
	Müdahaleci Rol Fazlası Davranışlar	Genel Ortaöğretim	166	13,20	4,263	372	1,997	,047*	1>2
		Mesleki Ortaöğretim	208	12,69	3,996				

*p<0,05

Tablo 23 verilerinde görüldüğü üzere, katılımcıların rol fazlası davranışlara ilişkin görüşleri hem ölçeğin alt boyutlarında hem de ölçekte anlamlı farklılık göstermiştir. Katılımcılardan genel ortaöğretimde görev yapan bireylerin ($\bar{X}$=42,92) "Destekleyici Rol Fazlası Davranışlar" alt boyutu puan ortalamaları [t(372)=2,767; p<,05], mesleki ortaöğretimde görev alan bireylerden ($\bar{X}$=40,91) daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Katılımcılardan genel ortaöğretimde görev alan bireylerin ($\bar{X}$=13,20) "Müdahaleci Rol Fazlası Davranışlar" alt boyutu puan ortalamaları [t(372)=1,997; p<,05], mesleki ortaöğretimde görev alan bireylerden ($\bar{X}$=12,69) daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Genel ortaöğretimde görev alan bireylerin ($\bar{X}$=56,11) Rol Fazlası Davranışlar Ölçeği toplam puan ortalamaları [t(372)=6,475; p<,05], mesleki ortaöğretimde görev alan bireylerden ($\bar{X}$=53,60) daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.5. Öğretmenlerin Etkili Okula Yönelik Algıları ile Sergiledikleri Rol Fazlası Davranışlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu kısımda, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin etkili okula yönelik algıları ile sergiledikleri rol fazlası davranışlar arasındaki ilişki Pearson Korelasyon testi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24. Öğretmenlerin Etkili Okula Yönelik Algıları ile Sergiledikleri Rol Fazlası Davranışlar Arasındaki İlişki Pearson Korelasyon Analizi

Ölçekler		Okul Yöneticisi	Öğretmenler	Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	Öğrenciler	Veliler	Etkili Okul Ölçeği
Destekleyici Rol Fazlası Davranışlar	r	,480**	,662**	,636**	,475**	,495**	,663**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Müdahaleci Rol Fazlası Davranışlar	r	-,009	,008	-,011	,192**	,230**	,128*
	p	,855	,881	,830	,000	,000	,013

*p<0.05

Tablo 24'te verilen Pearson Korelasyon analiz sonuçları şu şekildedir: Etkili okul ölçeğinin "okul yöneticisi" alt boyutu ile Rol fazlası davranışlar ölçeği "destekleyici rol fazlası davranışlar" alt boyutu arasında (r=,480; p<,05), "öğrenciler" alt boyutu ile "destekleyici rol fazlası davranışlar" alt boyutu arasında (r=,475; p<,05) ve "veliler" alt boyutu ile "destekleyici rol fazlası davranışlar" alt boyutu arasında (r=,495; p>,05) pozitif yönlü zayıf bir ilişki vardır. "Öğretmenler" alt boyutu ile "destekleyici rol fazlası davranışlar" arasında (r=,662; p>,05) ve "okul ortamı ve eğitim öğretim süreci" alt boyutu ile "destekleyici rol fazlası davranışlar" alt boyutu arasında (r=,636; p>,05) pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır.

Etkili okul ölçeğinin "okul yöneticisi" alt boyutu ile "müdahaleci rol fazlası davranışlar" alt boyutu arasında (r=-,009; p>,05) ve "okul ortamı ve eğitim öğretim süreci" alt boyutu ile "müdahaleci rol fazlası davranışlar" alt boyutu arasında (r=-,011; p>,05) negatif yönlü çok zayıf bir ilişki vardır. "Öğretmenler" alt boyutu ile "müdahaleci rol fazlası davranışlar" alt boyutu arasında (r=,008; p>,05) pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki vardır. Ayrıca "öğrenciler" alt boyutu ile "müdahaleci rol fazlası davranışlar" alt boyutu arasında (r=,192; p>,05) ve "veliler" alt boyutu ile "müdahaleci rol fazlası davranışlar" alt boyutu arasında (r=,230; p>,05) pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki vardır.

“Etkili okul ölçeği” ile “destekleyici rol fazlası davranışlar” alt boyutu arasında (r=,663; p>,05) pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır. Etkili okul ölçeği ile “müdahaleci rol fazlası davranışlar” alt boyutu arasında (r=,128; p>,05) pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki vardır. “Etkili okul ölçeği” ile “Rol fazlası davranışlar” ölçeği arasında (r=,639; p>,05) pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara göre geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda alt başlıklar halinde sunulmuştur.

5.1.1. Öğretmenlerin Etkili Okula Yönelik Algıları ile İlgili Sonuçlar

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algı düzeyleri orta derecenin üzerinde yüksek olarak çıkmıştır. Öğretmenlerin etkili okul kapsamında en fazla etkililik payına sahip olduğunu düşündükleri boyut "öğretmenler" olmuştur. Öğretmenler boyutundan sonra "okul yöneticisi" ve "okul ortamı ve eğitim öğretim süreci" boyutları öğretmenler tarafından etkili görülmüştür. Öğretmenlerin etkili okul kapsamında en az etkili olduğunu düşündükleri boyutlar "öğrenciler" ve "veliler" olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bal'ın (2025) yaptığı çalışma sonucunda en etkili boyut olarak "öğretmenler" boyutunun, en az etkili boyutun ise "okul yöneticisi" boyutu olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular, Bal'ın (2025) çalışma bulgularıyla "öğretmenler" boyutu ile paralellik gösterirken, "okul yöneticisi" boyutu ile örtüşmemektedir. Yüner ve Özdemir (2020), Çeliker (2021), Görgülü (2021) ve Dağ (2021) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarında bu araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde öğretmenlerin etkili okul algıları yüksek düzeyde bulunmuştur. Memduhoğlu ve Karataş (2017), Cerit ve Yıldırım (2017) tarafından yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerin etkili okul algılarının orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler etkili okul yöneticisi boyutunda, yöneticilerin en çok dış paydaşları ve velileri harekete geçirme konusunda etkili olduklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin sınıf ziyaretleri ve denetimlerini en az düzeyde yaptıklarını

düşünmektedirler. Öğretmenlerin etkili öğretmen kapsamında en etkili davranışın iş arkadaşlarıyla paylaşımlarda bulunarak iş birliğinde bulunmaları olarak düşünmektedirler. Her öğrencinin eşsiz olduğunu düşünme davranışını en az etkili olarak görmektedirler.

Öğretmenler öğrenci etkililiğinde en etkili davranış olarak öğrencilerin birbirlerine yardım etmelerini görmektedirler. En az etkili davranış olarak sorumluluk almaya istekli olmamalarını görmektedirler. Öğretmenlerin en fazla katıldıkları veli davranışının okula yönelik öneri ve şikayetlerini rahatlıkla okula bildirmeleri olduğu görülmüştür. Veli boyutunda en az etkili olduğunu düşündükleri davranışın ise okulu sık sık ziyaret etmemeleri olduğunu düşünmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmen görüşleri Etkili Okul Ölçeğinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Abdurrezzak (2015) ve Tuncel (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarında cinsiyet değişkeni açısından bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri göz önüne alındığında, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip bireylerin 6-20 yıl arası kıdeme sahip bireylere göre öğretmenleri daha etkili olarak gördükleri bilgisine varılmıştır. Ayrıca katılımcıların görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre ölçeğin genelinde anlamlı bir fark göstermediği bilgisi elde edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre görüşleri incelendiğinde, lisans mezunu bireylerin okul yöneticilerini lisansüstü mezunu bireylere göre daha etkili düzeyde gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre ölçeğin genelinde de anlamlı bir fark göstermediği bilgisi elde edilmiştir. Öğretmenlerin çalışılan okul türü değişkenine göre görüşleri incelendiğinde, genel ortaöğretimde görev yapan katılımcıların ölçeğin tüm boyutlarında (okul yöneticileri, öğretmenleri, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler ve veliler) mesleki ortaöğretimde görev yapan katılımcılara göre daha etkili buldukları bilgisine ulaşılmıştır.

5.1.2. Öğretmenlerin Sergiledikleri Rol Fazlası Davranışlara İlişkin Sonuçlar

Öğretmenler okulda orta derecede rol fazlası davranışlar sergilemektedirler. Öğretmenler en sık destekleyici rol fazlası davranışlarda bulunurken müdahaleci rol

fazlası davranışlarda daha az bulunmaktadırlar. Bu sonuçlar Yavuz (2018) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Öğretmenler, öğretmenlerin en fazla sergiledikleri destekleyici rol fazlası davranış olarak öğrencilerin sosyal etkinliklere katılabilmesi için kendi imkanlarını kullanmaları olarak düşünmektedirler. Öğretmenlerin en az düzeyde sergilediği destekleyici rol fazlası davranış olarak okulda ise gönüllük gerektiren çalışmalara istekli olma olarak görmektedirler. Öğretmenlerin müdahaleci olarak en fazla sergiledikleri davranışın okuldaki sorunları okul yöneticileriyle tartışmaları olduğu görülmüştür. En az düzeyde sergiledikleri müdahaleci rol fazlası davranış olarak ise öğretmen arkadaşlarını uyarma olarak görmektedirler.

Öğretmenlerin sergiledikleri rol fazlası davranışlara ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. Bu fark erkek öğretmenler lehinedir. Bu bulgu, erkek öğretmenlerin daha sık müdahaleci rol fazlası davranış sergilediği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca elde edilen bu bulgu, Güner Demir'in (2015) ve Yavuz'un (2018) çalışmasıyla paralellik göstermiştir. Katılımcıların mesleki kıdem değişkenine göre görüşleri incelendiğinde, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip bireylerin, 1-5 ve 16-20 yıl kıdeme sahip bireylere göre daha fazla müdahaleci rol fazlası davranışlarda bulundukları gözlemlenmiştir. Eğitim durumları bakımından görüşleri incelendiğinde ise, lisansüstü mezunu bireyler lisans mezunu bireylere göre daha fazla müdahaleci rol fazlası davranışlarda bulunmaktadırlar. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre bakıldığında, genel ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin mesleki ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla destekleyici ve müdahaleci rol fazlası davranışlarda bulundukları gözlemlenmiştir.

5.1.3. Öğretmenlerin Etkili Okul Algıları ile Sergiledikleri Rol Fazlası Davranışlar Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar

Etkili okul ölçeği "öğretmenler" alt boyutu ile "destekleyici rol fazlası davranışlar" arasında ve "okul ortamı ve eğitim öğretim süreci" alt boyutu ile "destekleyici rol fazlası davranışlar" alt boyutu arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda, etkili öğretmenlerin daha fazla destekleyici rol fazlası davranışlarda bulunduğu ve okul ortamı ve eğitim öğretim süreci ne kadar olumlu ve

sağlıklı olursa o okulda görev yapan öğretmenlerin de daha fazla destekleyici rol fazlası davranışlarda bulunduğu sonucuna varılabilir.

"Etkili okul ölçeği" alt boyutları ile "müdahaleci rol fazlası davranışlar" alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. "Etkili okul ölçeği" ile "Rol fazlası davranışlar" ölçeğinin "destekleyici rol fazlası davranışlar" alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Etkili okul özelliklerinin öğretmenlerin destekleyici rol fazlası davranışlar sergileme eğilimini arttırdığı söylenebilir.

"Etkili okul ölçeği" ile "rol fazlası davranışlar ölçeği" arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda etkili okul özelliklerinin öğretmenlerin rol fazlası davranışlar sergileme eğilimini etkilediği söylenebilir. Etkili bir liderle, etkili bir okul ortamı ve eğitim sürecinde görev yapan öğretmenlerin gönüllü olarak daha fazla destekleyici davranışlar sergiledikleri sonucuna varılabilir.

5.2. Öneriler

Araştırma ile ulaşılan sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olarak iki başlık altında sunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmenler, okul yöneticilerinin etkililiğini ikinci düzeyde görüp okul yöneticilerini eğitim öğretim işlerinden ziyade daha çok dış paydaşlarla ilişkiler noktasında etkili görmüşlerdir. Okul yöneticilerinin etkili okul kapsamında liderlik becerileri daha fazla geliştirilebilir. Okul yöneticilerin okuldaki eğitim öğretim işlerine daha fazla zaman ayırması için gerekli bir altyapı oluşturulabilir: Okuldaki teknik işlerden sorumlu bir diğer müdür atanabilir ve eğitim işlerinden sorumlu müdür öğretimsel işler ve süreçlerle ilgili daha fazla ve yakından ilgilenebilir. Ayrıca okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik becerileri de geliştirilmelidir.
2. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin ders denetiminde yetersiz kaldıkları bulgusu elde edilmiştir. Okul müdürü olabilmek için gerekli olan kriterlere "Ders Denetim Yeterlik Belgesi" getirilebilir. Müdür

yardımcılarına ders denetimleri ile ilgili Eğitim müfettişleri ile iş birliği içerisinde hizmet içi eğitim açılıp bu yeterlilik kazandırılabilir.

3. Yapılan araştırma sonucunda okul etkililiğinde en az etkili grupların öğrenci ve veliler olduğu görülmüştür. Öğrencilerin eğitim öğretim sürecine daha fazla katılımı sağlanmalı, daha fazla sorumluluk almaya heveslendirecek öğrenci merkezli yaşantılar sunulmalı ve onların fikirleri ve sürece katılımları doğrultusunda eğitim güncellenmelidir. Millî Eğitim Bakanlığı her ilde öğrenci temsilcilikleri kurarak öğrencilerin görüş ve düşüncelerini sürekli almalıdır.
4. Velilerin okula daha sık ziyaretlerde bulunması ve öğretmen ve yöneticilerle daha fazla iş birliği yapması için velilerin de katılabileceği kermes, park buluşmaları ve geziler gibi ortak sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlenebilir. Öte yandan, veli katılımını arttırmak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı gerekli düzenlemeleri yaparak velilere yasal yaptırımlar uygulayabilir ve bu durum öğrencilerin karnesine davranış notu olarak eklenebilir.
5. Öğretmenlerin müdahaleci davranışlarda pek bulunmadıkları araştırma sonucu elde edilmiştir. Öğretmenler okulda yanlış bir davranış gördüğünde bunu belirtmekten, iş arkadaşlarıyla bunu paylaşmaktan çekinmektedirler. Öğretmenlerin düşüncelerini daha rahat belirtebilecekleri olumlu ve sağlıklı bir okul ortamı ve iklimi oluşturulmalıdır.
6. Öğretmenlerin daha fazla destekleyici davranışlarda bulunması ve daha fazla gönüllü davranışlar sergilemesi için öğretmenler ödüllendirilmeli ve teşvik edilmelidir. Buna uygun ortamın oluşturulması gerekmektedir.
7. Mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin hem etkili okul algılarının hem de sergiledikleri rol fazlası davranışların düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere etkili okul konusunda gerekli hizmet içi eğitimler verilerek farkındalık kazandırılmalıdır. Mesleki ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin daha fazla rol fazlası davranış sergileyebilmeleri için uygun ortamlar oluşturulmalı, öğretmenlerin gönüllü davranış sergilemeleri teşvik edilmelidir.

8. Okulların bulundukları il düzeyinde etkili okul çalışmaları tespit edilip, bu örnek çalışmalar özendirilebilir.
9. Okulların fiziki koşulları etkili okul kapsamında iyileştirilebilir. Mesleki ortaöğretim kurumlarında atelyeler uygun şekilde donanımlı olmalı ve uygulamaya yönelik ekipmanlar bulunmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Alanyazında etkili okul çalışmalarının daha çok yöneticiler ve öğretmenler üzerinden yürütüldüğü görülmüştür. Okulun diğer paydaşları olan öğrenci ve veli görüşleri alınarak ayrı bir çalışma yürütülebilir.
2. Bu araştırma Kırklareli ilini ve ilçelerindeki kamu ortaöğretim kurumlarını kapsayan bir araştırmadır. Bakanlık tarafından coğrafi bölgeler dikkate alınarak bir araştırma yapılabilir. Bu araştırma sonucunda hangi bölgelerdeki okulların daha az etkili olduğu tespit edilerek okulların etkililik düzeylerini arttıracak eylemler planlanabilir.
3. Bu çalışmada öğretmenlerin etkili okul algıları sergiledikleri rol fazlası davranışlar ile ilişkilendirilmiştir. İleriki çalışmalarda hem etkili okul kavramı hem de rol fazlası davranış kavramı örgütsel özdeşleşme, örgütsel muhalefet, işe bağlılık, pozitif psikolojik sermaye gibi çeşitli örgütsel davranış kavramları ile ilişkilendirilerek incelenebilir.

KAYNAKÇA

Abdurrezzak, S. (2015). Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi. *Yüksek lisans tezi.* Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Abdurrezzak, S. ve Uğurlu, C. T. (2019). A study of validity and reliability of school effectiveness scale. *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 20*(1), 69-82.

Aboramadan, M., Dahleez, K. A. ve Farao, C. (2021). Inclusive leadership and extra role behaviors in higher education: Does organizational learning mediate the relationship? *International Journal of Educational Management, 35*(1), 397-412. https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2020-0290.

Acar, A. Z. (2006) Örgütsel yurttaşlık davranışı: kavramsal gelişimi ile kişisel ve örgütsel etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 7*(1), 1-14.

Ağalday, B., Özgan, H. ve Arslan, M. C. (2014). The perceptions of the administrators working in primary and secondary schools related to the organizational dissent. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 4*(3), 35-50.

Akan, D. (2007). Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Erzurum ili örneği). *Yayımlanmamış doktora tezi*. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Akçay Güngör, A. (2018). Etkili okul özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisi. *Doktora tezi*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Akgemci, T. ve Yıldız, N. (2011). Örgütsel vatandaşlık. (Edt. Bedük, A.). *Örgüt psikolojisi.* Konya: Atlas Akademi.

Aktan, C. C. (2006). Organizasyonlarda yanlış uygulamalara karşı bir sivil erdem, ahlaki tepki ve vicdani red davranışı: Whistleblowing. *Mercek Dergisi, 10,* 1-13.

Alamdar, S. G. (2015). Akademik başarıyı etkileyen faktörlerin etkili okul kavramı bağlamında incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Aydın, A. ve Şentürk, İ. (2007). Eğitimde toplam kalite yönetiminin uygulanması ilköğretim okulları örneği. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(7), 1-19.

Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. baskı). Hatipoğlu Yayıncılık.

Aydoğan, İ. (1999). Etkili okul. *Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı:8, 214-218.

Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(2), 429-446.

Aytaç, T. (2000). *Okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bal, F. (2025). Okul müdürlerinin kullandıkları güç merkezi oluşturma oyunları ile etkili okul arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Balcı, A. (2021). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.

Balcı, A. (2022). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram ve uygulama ve araştırma*. (Genişletilmiş 8. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Baltacı, A., ve Balcı, A. (2017). Reasons for whistleblowing: A qualitative study. *Journal of Educational Sciences Research, 7*(1), 37-51.

Barksdale, K. ve Werner, J. M. (2001). Managerial ratings of in-role behaviors, organizational citizenship behaviors, and overall performance: testing different models of the irrelationship. *Journal of Business Research, 51*(2), 145-155.

Başar, H. (1999). *Öğretmen kitapları dizisi sınıf yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Başaran, İ.E. (1982). *Eğitime giriş.* Ankara: Sevinç Matbaası.

Başaran, İ.E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri.* Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Baştepe, İ. (2002). Normal ve taşımalı eğitim okul yönetici, öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul (örgütsel) etkililik algıları: Malatya ili örneği. *Yayımlanmamış doktora tezi*. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(29), 76-83.

Baker, C. R. (1999). Customer's perceptions of the service they receive: the influence of employee extra-role job behaviors. *LSU Historical dissertations and theses.* 7067. Retrieved from https://repository.lsu.edu/gradschool_disstheses/7067

Biltekin, T. (2013). Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları (Kayseri ili örneği). *Yüksek lisans tezi*. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Binbaşıoğlu, C. (1993). Etkili okul kavramı ve buna etki eden bazı etmenler. *Çağdaş Eğitim, 18*(85), 22-28.

Botha, R. J. (2010). School effectiveness: conceptualising divergent assessment approaches. *South African Journal of Education, 30*(4).605-620.

Bozyiğit, Ü. ve Kazak, E. (2024). Öğretmenlerin rol fazlası görev ve sorumluluk almak istememelerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD), 8*(1), 82-107.

Bozali, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki haz düzeylerinin açıklanmasında mesleki benlik saygısı ve rol fazlası davranışların rolü. *Yüksek lisans tezi.* Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Brief, A. P. ve Motowidlo, S. J. (1986). Prosocial organizational behaviors. *Academy of management Review, 11*(4), 710-725.

Brookover, W. B. ve Lezotte, L. W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement.* East Lansing, MI: Michigan StateUniversity, College of Education, Institute for Research on Teaching.

Brown, L. A. ve Roloff, M. E. (2011). Extra-role time, burnout, and commitment the power of promises kept. *Business Communication Quarterly, 74*(4), 450-474.

Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (31. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Can, H. (2005). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Cerit, Y., ve Yıldırım, B. (2017). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(3). 902-914.

Cheng, Y. C. (1996). *School effectiveness and schoolbased management: a mechanism for development*. London: Routledge.

Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis.* Northwest Regional Education Laboratory.

Creemers, B. P. M. ve Reezigt, G. J. (2005). Linking school effectiveness and school improvement: The background and outline of the project. School effectiveness and school improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice. 16*(4), 359–371.

Cross, F. B. ve Tiller, E. H. (1998). Judicial partnership and obedience to legal doctrine: Whistle blowing on the federal courts of appeals. *Yale Law Journal*, 107, 2155-2176.

Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayınları.

Çeliker, S. (2021). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek lisans tezi.* Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Çetin, M., Yeşilbağ, Y. ve Akdağ, B. (2003). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 17*(17), 39-54.

Çetin, F. ve Fıkırkoca, A. (2010). Rol ötesi olumlu davranışlar kişisel ve tutumsal faktörlerle öngörülebilir mi? *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi, 65*(4), 41-66.

Çetinkaya, A.N. ve Gülmez, T.S. (2002). *Okul gelişim modeli.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Çevik, A. (2023). Okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımının etkili okul bağlamında incelenmesi: bir karma yöntem araştırması. *Doktora tezi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Çınkır, Ş. (2004). Okulda etkili öğretmen öğrenci ilişkisinin yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi,* 161. 1-12.

Çınkır, Ş. ve Kurum, G. (2020). School Self-Evaluation as a Trigger for School Improvement. Ş. Çınkır (Ed.), *Empowering Education: Research, Theory and Practice* (ss.11-34). Berlin: Peter Lang.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.

Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16,* 121-136.

Dağ, Z. (2021). Öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile etkili okula yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek lisans tezi.* Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dalyan, F. (2004). İnternetin kar amacı gütmeyen organizasyonlar için taşıdığı potansiyal ve Türkiye eğitim gönüllüleri vakfında bir uygulama. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, *59*(01).

Demiröz, S. (2014). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel imaj algıları ve öğrenci başarıları arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış doktora tezi.* Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Dönmez, B. (2002). Bir okul geliştirme modeli olarak laboratuvar okulları uygulamasının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 27(*126), 70-83.

Edmonds. R.R. (1979). *Effective schools for the urban poor*. *Educational leadership.* http://www.midwayisd.org/cms/lib/TX01000662/Centricity/Domain/8/2.%20Edmonds%20Effective%20Schools%20Movement.pdf. Erişim tarihi:20 Aralık 2024.

Effendi, M., Matore, E. M., Khairani, A. Z. ve Adnan, R. (2019). Exploratory factor analysis (EFA) for adversity quotient (AQ) instrument among youth. *Journal of Critical Reviews, 6(*6), 234-242.

Ennis, R.H. (1991). Critical thinking: a stream lined conception. *Teaching Philosophy, 14*(1), 5-24.

Eren, A. (2020). İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile etkili okul arasındaki ilişki. *Yüksek lisans tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eroğlu, Ş. ve Alga, E. (2017). Örgütsel muhalefetin örgütsel değişim üzerindeki etkisi: hizmet sektörü örgütlerinde bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 3*(3), 140- 158.

Ertan, Z. (2000). İlköğretim okullarını öğrenen organizasyona dönüştürmede yönetici ve öğretmen algıları. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.* Ankara: Gazi Üniversitesi.

Ewest, T. (2016), Does prosocial behavior, the concern for the welfare of the other, limit a leaders's ability to innovate. *Journal of Leadership Studies, 9*(3), 53-54.

Garner, J. (2013). Dissenters, managers, and coworkers: theprocess of co-constructing organizational dissentand dissent effectiveness. *Management Communication Quarterly*, *12*(2), 373-398.

Gaertner, H., Wurster, S. ve Pant., (2014). The effect of school inspections on school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*. 25. 10.1080/09243453.2013.811089.

George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference,* 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson

Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim* (Çev: U. Kaplan). İstanbul: Beyaz Yayınları.

Görgülü, H. (2021). Öğretmenlerin örgütsel adalet ile etkili okul algıları arasındaki ilişki. *Yüksek lisans tezi*. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Guest, D. E. (2004). The psychology of the employment relationship: An analysis based on the psychological contract. *Applied Psychology, 53*(4), 541–555.

Gümüşeli, A. İ. (1996). İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *Yayımlanmamış doktora tezi*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gümüştekin, G. ve Varol, İ. (2020). İnformel iletişimin rol ötesi davranışlar ile geri çekilme davranışları üzerindeki etkisi. *Management and Political Sciences Review,2*(1), 132-150.

Günal, Y. (2014). Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği. *Yayımlanmamış doktora tezi.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gündüz, S. (2015). Okul paydaşlarının görüşlerine göre etkili okul geliştirme. *Yüksek lisans tezi*. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güner Demir, T. (2015). Öğretmenlerin sergiledikleri rol fazlası davranışlar ve bireysel değerler ile ilişkisi. *Yüksek lisans tezi*. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Gürsel, M. (2005). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri.* Konya: Eğitim Kitapevi.

Hallinger, P. ve Murphy, J. (1986) The social context of effective schools. American Journal of Education, 94, 328-355. https://doi.org/10.1086/443853

Halis, İ. (2003). Modern toplumda okul ve sınıf. *Sınıf yönetimi.* (Edt. Ö. Üre.). Ankara: Mikro Yayınları.

Harris, A. (2001). Building the capacity for school improvement. *School Leadership and Management, 21*(3), 261-270.

Helvacı, M. A. ve Aydoğan İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4* (2), 41-60.

Hersh, M.A. (2002). Whistle blowers- heroes or traitors?: Individual and collective responsibility for ethical behaviour. *Annual Reviews in Control, 26*(2), 243-262.

Hesapçıoğlu, M. (1991). Etkin okul araştırmaları. *Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Eğitimde Nitelik Geliştirme*, İstanbul.

Hesapçıoğlu, M. (2006). Eğitim kurumlarında kalite olgusu ve kalite güvence sistemleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 23,* 143-160.

Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist, 44*(3), 513–524.

Hoy, W. K. ve Miskel, C.G. (2012). *Eğitim yönetimi.* (Çev. Edt. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

İmalı, A. (2022). Stratejik liderliğin etkili okul özelliklerini yordayıcılığı: öğretmen motivasyonunun aracılık rolü. *Yüksek lisans tezi*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

İnce, M. ve Gül, H. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: örgütsel bağlılık. Konya: Çizgi Yayıncılık.

İpek, C. (1999). Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19*(19), 411-442.

İpek, M. ve Özbilgin, İ. G. (2015). Prososyal davranışta liderlik tarzının rolü: Milletvekili-danışman ilişkisi üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (7)*13, 129-149.

İplik, F. N. (2015). *Örgütsel vatandaşlık davranışı*. Adana: Adana Nobel Kitapevi.

Ismail, M., Khatibi, A. A. ve Azam S.M.F (2022). Impact of school culture on school effectiveness in government schools in Maldives. *Participatory Educational Research, 9*(2), 261-279.

İşbaşı, J. Ö. (2000). Çalışanların yöneticilerine duydukları güvenin ve örgütsel adalete ilişkin algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışının oluşumundaki rolü: bir turizm örgütünde uygulama. *Yüksek lisans tezi*. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal, 33*(4), 692-724.

Kalaycı, Ş. (Edt.) (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kamer, M. (2001). Örgütsel Güven, Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkileri. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kanji, G. (2012). *Total quality management: proceedings of the first world congress*. Springer Science& Business Media.

Kapu, H., ve Aybas, M. (2008). Bilgi ve öğrenme üzerinde tartışmalar ve kapsayıcı bir kavram olarak örgütsel öğrenme yönetimi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 2008*(2), 80-100.

Kaplan, F. (2008). Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerini karşılama düzeyi. *Yüksek lisans tezi*. Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2020*). Bilimsel irade algı çerçevesi ile araştırma yöntemi kavramlar, ilkeler ve teknikler* (36. Baskı). Ankara: Nobel.

Karalar, S. ve Kara, I. U. (2020). Katılımcı iklim algısı ile örgütsel muhalefet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(3), 714-729.

Kassing, J. W. (1997). Articulating, antagonizing and displacing: a model of employeedissent. *Communication Studies, 48*(4), 311-332.

Kassing, J. W. ve Armstrong, T. A. (2002). Someone's going to hear about this. *Management Communication Quarterly, 16*(1), 39–65.

Karaman, K., Yücel, C. ve Dönder, H. (2008). Öğretmen görüşlerine göre, okullardaki bürokrasi ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 53*(53), 49-74.

Karaman, A. ve Aylan, S. (2012). Örgütsel vatandaşlık. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2*(1), 35-48.

Karslı, M. D. (2006). *Etkili okul yöneticiliği.* İstanbul: Morpa.

Karip, D. E. ve Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi, 6*(6), 245.

Katz, R. L. (1955). Skills of an effective administrator: Performance depends on fundamental skills rather than personalitytraits. *Harvard Business Review, 33*(1), 33–42.

Katz, D. (1964). The motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science, 9*(2), 131- 146.

Katz, D. ve Kahn R. L. (1977). *Örgütlerin toplumsal psikolojisi* (Çev. H. Can ve Y. Bayar). Ankara: Doğan Basımevi.

Kaya, Y. (2015). Okul paydaşlarının görüşlerine göre etkili okul geliştirme (Şahinbey ilçesi örneği). *Yüksek lisans tezi*. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.

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.

Kemiksiz, Z. (2002). Öğrenciler tarafından daha çok sevilecek bir okulun özellikleri. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kenny, D. ve Faunce, G. (2004). Effects of academic coaching on elementary and secondary school students. *The Journal of Educational Research,* 98, 115-126. https://doi.org/10.3200/JOER.98.2.115

Kırım, A. (1998). *Yeni dünyada strateji ve yönetim.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Koç, A. (2019). Proje okullarının etkili okul özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları açısından incelenmesi. *Doktora tezi*. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

Koçel, T. (1998). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.

Korkmaz, G. (2002). 21. yüzyıl bilgi toplumunda okul kültürü ve yönetimi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Korkmaz, M., Baimukhanbetov, B., Abdillayev, A.K., Serik, Aknazarov, B. ve Nyshanova, S.T. (2014). Teacher and classroom context effects on academic achievement of primary school students. *Life Science Journal, 11*(1), 233-240.

Köse, S., Kartal, B. ve Kayalı, N. (2003). Örgütsel vatandaşlık davranışı ve tutuma ilişkin faktörlerle ilişkisi üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* (20),1-19.

Kuşaksız, N. (2010). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Üsküdar ilçesi örneği). *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kuzubaşıoğlu, D. (2008). Genel liselerde çalışan öğretmenlerin değişim yönetimi faktörlerine iliksin algılarının okul etkililiği açısından değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. İstanbul. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Levine, D. U. ve Lezotte, L. W. (1990). Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice. *Journal Of The Institute Of Educational Sciences, 2*(8), 1-13.

Lezotte, L. W. (1986). *School effectiveness: Reflections and future directions*. American Educational Research Assocation, San Francisco, California. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED274047.

Lezotte, W. L. (2001). *Revolutionary and evolutionary: The effective schools movement*. Retrieved from http://www.effectiveschools.com/

Lezotte, L. W. ve Synder, K. M. (2010). *What effective schools do: Re-envisioning the correlates*. ABD: Solution Tree Press.

Lunenburg, C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (Çev. G. Arastaman). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B. ve Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology, 40(*2), 80-89.

Mangır, M. (1987). Eğitimde öğretmenin rolü. *Çağdaş Eğitim Dergisi.* Şubat Sayısı. S:119.

Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü* (Çev. O. Akınbay, D. Kömürcü). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Memduhoğlu, H. B., ve Karataş, E. (2017). Öğretmenlere göre çalıştıkları okullar ne kadar etkili. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi 7*(2). 227-244.

Mendels, P. (2012). The effective principal: Five pivotal practices that shape instructional leadership. *Journal of Staff Development, 33*(1), 54-58. Retrieved from http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/effectiveprincipalleadership/documents/the-effectiveprincipal.pdf

Mortimore, P. (1995). *The road to ımprovement reflections on school effectiveness*. London: University of London.

Murphy, J. (1992). School effectiveness and school restructuring: contributions to educational improvement. *International Congress for School Effectiveness and Improvement*, 5th, Victoria, British Columbia, Canada.

Nelson, L. G., Tonks, G. R. ve Weymouth, J. (2006). The psychological contract and job satisfaction: Experiences of a group of casual workers. *Research and Practice in Human Resource Management, 14*(2), 18-33.

Oplatka, I. ve Golan, R. (2011). The teacher'sextra-role behaviors: some illuminations form a study of the Israeli religious state education system. *Religious Education, 106*(5), 516-536.

Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome.* USA: D.C: Heath and Company.

Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human Performance, 10*(2), 85-97.

Organ, P., Podsakoff, P. ve MacKenzie, S. B. (2006). *Organizational citizenship behavior: Its nature, antecedents, and consequences.* Sage:Thousand Oaks.

Özdemir, M. (2007). Eğitimde yeniden yapılanma siyasaları Müfredat Laboratuvar Okulu. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 102-116.

Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme* (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özen, F. (2019). Etkili öğretmenlerin dünü bugünü. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi, 1(*1), 142-168.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* (Edt. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Preston, C., Goldring, E., Guthrie, J.E., Ramsey, R. ve Huff, J. (2017). Conceptualizing essential components of effective high schools. *Leadership and policy in schools, 16*(4), 525-562.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B. ve Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: a critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management, 26*(3), 513–563.

Polk, J. (2006). Traits of effective teachers. *Arts Education Policy Review.* 107. 23-29. 10.3200/AEPR.107.4.23-29.

Purkey, S. C. ve Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The elementary school journal, 83*(4), 427-452.

Ramberg, J., Låftman, S., Almquist, Y. ve Modin, B. (2019). School effectiveness and students' perceptions of teacher caring: A multilevel study. *Improving Schools*. 22. 55-71. Doi.10.1177/1365480218764693.

Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış* (14. Basım) (Çev. Ed. İnci Erdem). Ankara: Nobel Yayınevi.

Sammons, P., Hillman, J. ve Mortimore, P. (1995). Key characteristics of effective schools. *A review of school effectiveness research*. London: Institute of Education,

Sammons, P. (2006). School effectiveness and equity: Making connections. *embracing diversity: New challenges for school ımprovement in a global learning society ınternational congress for school effectiveness and ımprovement.* Florida: Fort Lauderdale.

Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adayların değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(*1), 167-187.

Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness* (Fundamentals of Educational Planning – No. 68). Paris: UNESCO. Retrieved from http://www.unesco.org/iiep.

Seifert, D.L., Stammerjohan, W. ve Martin, R. B. (2014). Trust, organizational justice, and whistleblowing: a research note. *Behavioral Research in Accounting 26*(1), 157-168.

Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya.* (24. Basım). Ankara: Yargı Yayınları.

Senge, P. M. (2020). *Beşinci disiplin öğrenen organizasyon sanatı ve uygulaması* (Çev: İldeniz A. ve Doğukan A.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Sergiovanni, T. J. (1995). *The principalship: a reflective practice perspective.* Needham Heights: Allyn and Bycon.

Sezgin, F. (2005). Örgütsel vatandaşlık davranışları: Kavramsal bir çözümleme ve okul açısından bazı çıkarımlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(1), 317-339.

Shahinpoor, N. ve Matt, B. F. (2006). The power of one: dissent and organizational life. *Journal of Business Ethics, 74*(1), 37–48.

Somech, A. ve Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfactions, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education, 16*(5-6), 649-659.

Somech, A. ve Ron, I. (2007). Promoting organizational citizenship behavior in schools: The impact of individual and organizational characteristics. *Educational Administration Quarterly, 43*(1), 38-66.

Southern, R. K. (2018). Teacher autonomy and centralization: predicting school effectiveness. *Doctoral dissertation*. The University of Alabama, Alabama.

Sözen, E. (1999). *Söylem: belirsizlik, mübadele, bilgi, güç ve refleksivite.* İstanbul: Paradigma Yayınları.

Sheldon, S. B. ve Epstein, J. L., (2004). Getting students to school: Using family and community. Involvement to reduce chronic absenteeism. *School Community Journal, 14*(2), 39-56.

Staw, B., (1984). Organizational behavior: a review and formulation of the field's outcome variables. *Annual Review of Psychology, 35*(1), 627-666.

Steinmann, I. ve Olsen, R.V., (2022). Equal opportunities for all? Analyzing within-country variation in school effectiveness. *Large-scale Assess Educ 10*(2).

Stringfield, S. ve Herman, R. (1996). Assessment of the state of school effectiveness researching the United States of America. *In school effectiveness and school improvement, 7*(2), 159-180.

Sun, H., Creemers, B. P. M. ve De Jong, R. (2007). Contextual factors and effective school improvement. *School effectiveness and school improvement, 18*(1), 93–122.

Şahin, F. (2020). Okul yöneticilerinin teknolojik liderliğinin, okulun etkililiğine ve akademik başarısına etkisi. *Doktora tezi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Şişman, M. ve Turan, S. (2001). *Eğitimde toplam kalite yönetimi.* Ankara: Pegem.

Şişman, M. (2020). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. (Genişletilmiş 7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tarhan, S. (2008a). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları. *Yüksek lisans tezi*. Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Tarhan, S. (2008b). İdeal okul, Zeytinburnu Belediyesi sosyal içerikli öğretmen proje yarışması. *Yayınlanmamış proje çalışması.* İstanbul.

Tang, T. L.-P. ve Ibrahim, A. H. S. (1998). Antecedents of organizational citizenship behavior revisited: public personnel in the united states and in the middle east. *Public Personnel Management, 27(4), 529–550.*

Taşkın, S. (2022). Öğretmenlerin rezonans liderlik ve rol fazlası davranışları üzerine örgütsel sinerjinin aracı rolü. *Yayımlanmamış doktora tezi*. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Taylor, E.Z. ve Curtis, M.B. (2010). An examination of the layers of work place influences in ethical judgments: whistleblowing likelihood and perseverance in public accounting. *Journal of Business Ethics*, 93, 21–37.

Tezcan, M. (2014). *Eğitim sosyolojisi.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tosun, M. (1981). *Örgütsel etkililik*. Ankara: TODAİE Yayınları.

Töremen, F. (2011). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Tuncel, H. (2013). Etkili okul oluşturmada okul müdürünün dönüşümcü liderlik rolü. *Yüksek lisans tezi*. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Tural, N.K. (2002). Öğrenci başarısında etkili okul değişkenleri ve eğitimde verimlilik. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Dergisi, 35* (1-2), 39-54.

Turgut, M. (2021). Etkili okul özelliklerine ilişkin bir meta analiz çalışması. *Doktora tezi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tutkan, C. (2019). Özel okullarda okul yöneticisi ve öğretmenlerin etkili okul algılarının incelenmesi. *Yüksek lisans tezi*. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Türk, E. (1999). *Millî Eğitim Bakanlığı'nda yapısal değişmeler ve Türk eğitim sistemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Uğurlu, C. T. ve Demir, A. (2016). Etkili okullar için kim ne yapmalı? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 53-75.

Uys, T. (2008). Rational loyalty and whistleblowing. *Current Sociology, 56*(6), *904–921*.

Üzüm, P. ve Karslı, M. (2013). Awareness levels of classroom teachers about teacher authonomy (An example of the province of Izmir). *İnönü University Journal of the Faculty of Education, 14*(3), 79-94.

Van Dyne, L., Cummings, L.L. ve McLean Parks, J. (1995). Extra-role behaviors: Inpursuitof construct and definitional clarity. *Research in Organizational Behavior*. 17,215-285.

Van Dyne, L. ve Lepine, J. A. (1998). Helping and voice extra-role behaviors: Evidence of construct and predictive validity. *Academy of Management Journal*,*41*(1), 108-119.

Wagner, S. L. ve Rush, M. C. (2000). Altruistic organizational citizenship behavior: Context, disposition, and age. *TheJournal of Social Psychology, 140*(3), 379-391.

Wallace, M. (2004). Orchestaring complex educational change: local reorganisations of schools ın England. *Journal of Educational Change. 5* (1), 57-78.

West, C. (1982). *School management: the task and role of the teachers*. Oxford: Heinemann

White, R. E. (2006). *Etkili liderlik becerileri* (Çev. Ebru D.) İstanbul: Resital.

Wood, C., Nicholson, E. ve Findley. (1985). *The secondary school principalship*. Boston: Allynand Bacon, Inc.

Yaman, K. (2022). İlköğretim kurumlarında kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yavuz, Ş. (2018). Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin rol fazlası davranışları arasındaki ilişki. *Yüksek lisans tezi*. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Yenipınar, Ş. (1998). İlköğretim okulu yöneticilerinin etkililik düzeyleri. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.* Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, İ. (2022). What is the role of organizational cycnicism in school effectiveness? *Sage Open, 12*(3).

Yıldız, S. (2001). Hava harp okulunun etkili okul özelliklerine göre değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, V. (2006). İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Düzce ili örneği). *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.* Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

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, E. G. (2010). Kurumsal iletişim ve prensiplere dayalı kurumla uyuşmazlık davranışı: Whistleblowing. *Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi,* 1-32.

Yiğit, B. ve Bayrakdar, M. (2006). *Okul çevre ilişkileri.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yisrael, S. B. (2013). *The warrior principal: new leadership for urban schools*. New York: Rowman & Little Field Education.

Yüner, B., ve Özdemir, M. (2020). Kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(2), 389-409.

Zairi, M. (1995). Leadership in TQM implementation: some case examples. *American Journal of Management Development, 1*, 37- 44.

EKLER

EK 1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek

2. Yaşınız: _____

3. Mesleki Kıdeminiz: __ yıl

4. Eğitim Durumunuz: ☐Ön lisans ☐Lisans ☐Yüksek Lisans ☐Doktora

5. Medeni Durumunuz: ☐ Bekar ☐Evli

6. Proje okulunda mı çalışıyorsunuz? ☐Evet ☐Hayır

7. Çalıştığınız okul türü nedir? ☐Fen Lisesi ☐Sosyal Bilimler Lisesi ☐Anadolu Lisesi ☐Meslek Lisesi

8. Lütfen çalıştığınız ilçeyi işaretleyiniz: ☐ Merkez ☐ Lüleburgaz ☐ Babaeski ☐ Demirköy ☐ Kofçaz ☐ Pehlivanköy ☐ Pınarhisar ☐ Vize

EK 2 ETKİLİ OKUL ÖLÇEĞİ

ETKİLİ OKUL ÖLÇEĞİ

	Hiç katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tam Katılıyorum
I. OKUL YÖNETİCİSİ **Bu Okulda Okul Yöneticisi;**					
1. Öğretmenler arasındaki birliktelik ruhunun oluşmasına yönelik etkinlikler (okul gezileri, okul yemekleri, vs.) düzenler.	1	2	3	4	5
2. Sık sık sınıfları ziyaret ederek, işbaşında öğretmenleri denetler.	1	2	3	4	5
3. Okulun her tarafında sıkça görülür.	1	2	3	4	5
4. Okulun dış paydaşlarının(dernekler, vakıflar, sivil toplum örgütleri, diğer kurum ve kuruluşlar vs.) ve velilerin okula destek olmalarına olanak sağlar.	1	2	3	4	5
5. Okulun gelecekteki resmini ve amaçlarını okul çalışanlarının ve öğrencilerin içselleştirmelerine önderlik eder.	1	2	3	4	5
II. ÖĞRETMENLER **Bu Okulda Öğretmenler;**					
6. Mesleği ile ilgili gelişmeleri yakından takip ederler.	1	2	3	4	5
7. Öğrencilerin akademik yönden gelişim düzeylerini sık sık kontrol ederler.	1	2	3	4	5
8. Okul içinde ve dışında davranışları ile öğrencilere rol model olurlar.	1	2	3	4	5
9. Okulda birbirleri ile eğitim ve öğretim konularında paylaşımlarda bulunarak, işbirliği içinde çalışırlar.	1	2	3	4	5
10. Yüksek sorumluluk duygusuna sahiptirler.	1	2	3	4	5

11. Etkili sınıf yönetimi becerisine sahiptirler.	1	2	3	4	5
12. Her öğrencinin biricik olduğu bilinciyle hareket ederler.	1	2	3	4	5

III. OKUL ORTAMI VE EĞİTİM ÖĞRETİM SÜRECİ
Bu Okulda;

13. Okul kültürünün yerleşmesinde ve sürdürülmesinde tüm okul personeli etkilidir.	1	2	3	4	5
14. Okul çalışanlarını ve öğrencileri istekle çalışmaya yöneltecek bir okul iklimi vardır.	1	2	3	4	5
15. Okulun amaçları, okuldaki herkes tarafından benzer şekilde anlaşılır.	1	2	3	4	5
16. Okulun disiplin politikası konusunda okul idaresi ve öğretmenler arasında birliktelik söz konusudur.	1	2	3	4	5
17. Okul ortamı eğitim öğretim sürecini olumlu yönde etkiler.	1	2	3	4	5

IV. ÖĞRENCİLER
Bu Okulda Öğrenciler;

18. Başarıya olan inançları yüksektir.	1	2	3	4	5
19. Sorumluluk almaya isteklidirler.	1	2	3	4	5
20. Sorunlarla baş etme konusunda bilinçlendirilmişlerdir.	1	2	3	4	5
21. Çalışmalarını planlı yürütürler.	1	2	3	4	5

22. Kendi başlarına okuma ve çalışmaları için sınıf kitaplıklarını ve okul kütüphanesini kullanabilirler.	1	2	3	4	5
23. Birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olurlar.	1	2	3	4	5
24. Başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptir.	1	2	3	4	5

V. VELİLER
Bu Okulda Veliler;

25. Okulla ilgili verilecek kararlara katılırlar.	1	2	3	4	5
26. Velisi oldukları öğrenciler hakkında okul idaresi ve öğretmenlerle rahatça konuşabilirler.	1	2	3	4	5
27. Okulu sık sık ziyaret ederler.	1	2	3	4	5
28. Okul idaresi ve öğretmenlerin kendilerinden neler beklediğinin bilincindedirler.	1	2	3	4	5
29. Okul yönetimi ile uyumludurlar.					
30. Okula yönelik öneri ve şikayetlerini rahatlıkla okul yetkililerine iletebilirler.	1	2	3	4	5
31. Öğrencilerin başarılı olabilmeleri için aktif çalışmaya isteklidirler.	1	2	3	4	5

ROL FAZLASI DAVRANIŞLAR ÖLÇEĞİ

Aşağıda öğretmenlerin rol fazlası davranışlarını **belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen aşağıda yer alan ifadelere ne ölçüde katıldığınızı işaretleyiniz.** Okulumdaki öğretmenler;	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
Destekleyici Rol Fazlası Davranışlar					
1. **Mevzuata göre bir öğretmenin görevi olmasa bile okul için yapılması gereken işleri yapar.**	☐	☐	☐	☐	☐
2. **Okulda gönüllük gerektiren çalışmalara ilk katılanlardan olurlar.**	☐	☐	☐	☐	☐
3. **Öğrencilerini kendi çocukları gibi sahiplenirler.**	☐	☐	☐	☐	☐
4. **Okulun ihtiyaçlarına yönelik yapılan kermes gibi etkinliklere katılır.**	☐	☐	☐	☐	☐
5. **Sınıf düzenlenmesini sadece hizmetliden beklemez, kendisi de yapar.**	☐	☐	☐	☐	☐
6. **Öğrencilerin sosyal etkinliklere katılabilmesi için kendi özel imkanlarını (ulaşım gibi) kullanır.**	☐	☐	☐	☐	☐
7. **Okulla ilgili bir iş üzerinde çalışırken yorulsa da o işi tamamlamak için var gücüyle çalışır.**	☐	☐	☐	☐	☐
8. **Aşırı iş yükü olan öğretmen arkadaşlarına yardım eder.**	☐	☐	☐	☐	☐
9. **Okula ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlere elinde geldiğince yardım eder.**	☐	☐	☐	☐	☐
10. **Kendi eğitim materyallerini öğretmen arkadaşlarıyla paylaşmaktan çekinmez.**	☐	☐	☐	☐	☐
11. **Okulun imajını olumlu hale getirecek tüm faaliyetlere katılır.**	☐	☐	☐	☐	☐
Müdahaleci Rol Fazlası Davranışlar					
12. **Öğretmen arkadaşları görevlerini yerine getirmedikleri zaman kırılacaklarını bilse de uyarır.**	☐	☐	☐	☐	☐
13. **Hatalı davranış sergileyen öğretmenleri eleştirerek, davranışlarını düzeltmesini ister.**	☐	☐	☐	☐	☐
14. **Etik dışı bir davranış gördüğü zaman okulun yararı için bunu üst makamlara bildirir.**	☐	☐	☐	☐	☐
15. **Okulda yanlış bir uygulamayı sendika, siyasi parti ya da sivil toplum kuruluşlarına bildirir.**	☐	☐	☐	☐	☐
16. **Okulda var olan problemleri yöneticileriyle tartışır.**	☐	☐	☐	☐	☐

EK 3



Ölçek Kullanım İzni Gelen Kutusu ×

Gamze AYDIN 15 Ara 2023 Cum 15:40
Alıcı:

Sayın Seyfettin Hocam,

Ben Trakya Üniversitesi Eğitim Yönetimi bölümünde tezli yüksek lisans yapmaktayım. Doç. Dr. Gül KURUM TİRYAKİOĞLU danışmanlığında yazacağım "Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Etkili Okul Algıları ile Sergiledikleri Rol Fazlası Davranışlar Arasındaki İlişki" adlı tezimde Celal Teyyar UĞURLU ile birlikte geliştirdiğiniz "Etkili Okul" ölçeğini kullanmak istiyorum. Etik kurallara uygun şekilde atıf yaparak kullanacağımı belirterek ölçeği kullanmak için izninizi istiyorum.

İyi Çalışmalar dilerim.

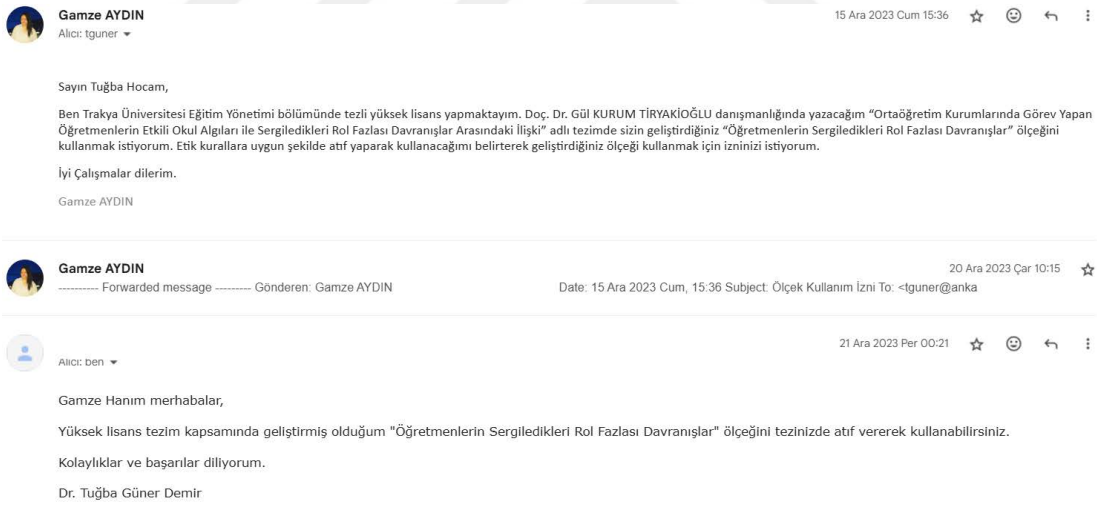
Gamze AYDIN

Seyfettin Abdurrezzak 15 Ara 2023 Cum 16:19
Alıcı: ben

Hocam merhaba, ölçeği elbette kullanabilirsiniz. Ölçeğe İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisindeki yayından ulaşabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim.
iPhone'umdan gönderildi

Gamze AYDIN şunları yazdı (15 Ara 2023 15:40):

EK 4



Gamze AYDIN 15 Ara 2023 Cum 15:36
Alıcı: tguner

Sayın Tuğba Hocam,

Ben Trakya Üniversitesi Eğitim Yönetimi bölümünde tezli yüksek lisans yapmaktayım. Doç. Dr. Gül KURUM TİRYAKİOĞLU danışmanlığında yazacağım "Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Etkili Okul Algıları ile Sergiledikleri Rol Fazlası Davranışlar Arasındaki İlişki" adlı tezimde sizin geliştirdiğiniz "Öğretmenlerin Sergiledikleri Rol Fazlası Davranışlar" ölçeğini kullanmak istiyorum. Etik kurallara uygun şekilde atıf yaparak kullanacağımı belirterek geliştirdiğiniz ölçeği kullanmak için izninizi istiyorum.

İyi Çalışmalar dilerim.

Gamze AYDIN

Gamze AYDIN 20 Ara 2023 Çar 10:15
---------- Forwarded message --------- Gönderen: Gamze AYDIN Date: 15 Ara 2023 Cum, 15:36 Subject: Ölçek Kullanım İzni To: <tguner@anka

21 Ara 2023 Per 00:21
Alıcı: ben

Gamze Hanım merhabalar,

Yüksek lisans tezim kapsamında geliştirmiş olduğum "Öğretmenlerin Sergiledikleri Rol Fazlası Davranışlar" ölçeğini tezinizde atıf vererek kullanabilirsiniz.

Kolaylıklar ve başarılar diliyorum.

Dr. Tuğba Güner Demir

EK 5

T.C.
KIRKLARELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-81588373-605.01-100443247 16.04.2024
Konu : Araştırma İzni

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a)Milli Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (Genelge No: 2020/2) sayılı yazısı.
b)Trakya Üniversitesi Rektörlüğünün (Genel Sekreterlik/Yazı İşleri Müdürlüğü) 25/03/2024 tarihli ve E-59426830-044-621958 sayılı yazısı.
c) İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Değerlendirme Komisyonunun 05/03/2024 tarihli kararı.

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi yüksek lisans programı öğrencisi Gamze AYDIN'ın, **"Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Etkili Okul Algıları İle Sergiledikleri Rol Fazlası Davranışlar Arasındaki İlişki"** başlıklı tez çalışması kapsamındaki ölçek uygulaması ve görüşme formlarının ilimiz merkez ve ilçelerinde bulunan resmî ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilere yönelik olarak gönüllülük esası doğrultusunda, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla 2023 - 2024 eğitim öğretim yılında uygulanması hususunu;
Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Neslihan KÜÇÜK DOĞAN
Şube Müdürü

OLUR
Hilal Liliyar ÖZEFSUN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür V.

Ek: Komisyon Kararı (1 Sayfa)