

**YÖNETİCİ İLE ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİ DÜZEYİNİN
ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ALGILARI ÜZERİNE ETKİSİ**

Fusun Kubilay
171109112

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Şahin Çetin

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Mayıs, 2020

YÖNETİCİ İLE ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİ DÜZEYİNİN ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ALGILARI ÜZERİNE ETKİSİ

Fusun Kubilay
171109112
Orcid: 0000-0002-0966-6947

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Şahin Çetin

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Mayıs, 2020



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

 maltepe üniversitesi	LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI	Doküman No	FR-178
		İlk Yayın Tarihi	01.03.2018
		Revizyon Tarihi	23.01.2020
		Revizyon No	01
		Sayfa	1

13/05/2020

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bulguların sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; çalışmamın Maltepe Üniversitesinde kullanılan "bilimsel intihal tespit programı" ile tarandığını ve öngörülen standartları karşıladığını beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.



Füsün Kubilay

Hazırlayan: Enstitü Sekreterliği

Onaylayan: Kalite Yönetim Koordinatörlüğü

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam süresince Ataşehir İlçe Milli Eğitim Müdürümüze ve Şube Müdürlerime, anketime katılarak düşünce ve deneyimlerinden yararlandığım tüm kıymetli öğretmen ve yönetici meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek Lisans eğitim öğretim programı içerisinde çeşitli derslerimiz de akademik seviyemizi yükselten, samimiyet ve özveri ile yaklaşan Maltepe Üniversitesinin kıymetli öğretim üyelerine teşekkür ederim.

Ölçekleri değerlendirmemde emeği geçen Arş. Gör. Şeyma Değirmenci'ye teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez konusunun belirlenmesinden tezin son şeklini almasına kadar geçen süreç içerisinde yardımlarını esirgemeyen, sabrıyla ve engin bilgileriyle yol gösteren, tez danışmanım değerli hocam Dr. Şahin Çetin'e minnettarım.

Son olarak; her koşulda her daim yanımda olan aileme ve büyümemde öğretmen olmamda çok emeği olan sevgili anneannem merhum Leman Altıntaşlı'ya şükranlarımı sunarım.

Fusun Kubilay

Mayıs, 2020

ÖZ

YÖNETİCİ İLE ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİ DÜZEYİNİN ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ALGILARI ÜZERİNE ETKİSİ

Fusun Kubilay
Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Şahin Çetin
Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2020

İdeal okullarda öğretmenler ve okul yöneticileri arasında etkili iletişim ve işbirliği olması beklenmektedir. Bu işbirliği öğrencilerin eğitim hayatlarında kendilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu gibi öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinde de etkili olmaktadır.

Bu araştırmanın amacı; yönetici ve öğretmen işbirliği düzeyi ile eğitimcilerin öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim yılında İstanbul ili Ataşehir ilçesinde 21 devlet ilkokulu ve 21 devlet ortaokulu, örneklem grubunu ise evrende yer alan okullar arasından oransız küme örnekleme modeli kullanılarak seçilen 6 ilkokul ve 6 ortaokul içerisinde görev alan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 213 yönetici ve öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri öğretmen öz yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği ve iş birliği düzeylerini belirlemeye yönelik Takım Algısı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre değişmezken, yaş gurubu, kıdem yılı ve hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Buna göre yaşı ve kıdem yılı daha fazla olan öğretmenlerin genç öğretmenlere göre daha yüksek puan aldıkları. Benzer şekilde hizmet içi alan öğretmenlerin almayanlara göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Araştırmacının esas sorusuna yanıt olarak yönetici öğretmen işbirliği düzeyi ile öğretmen öz-yeterlikleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öz-yeterlik, işbirliği, yönetici, öğretmen.

ABSTRACT

THE EFFECT OF LEVEL OF COOPERATION WITH EXECUTIVE AND TEACHERS ON TEACHERS ' SELF EFFICACY PERCEPTIONS

Füsun Kubilay
Master Thesis

Department of Educational Management and Supervision
Educational Management and Supervision Programme

Advisor: Asst. Prof. Şahin Çetin
Maltepe University Graduate School, 2020

Effective communication and cooperation between teachers and school administrators is expected in ideal schools. This collaboration not only helps students to improve themselves in their educational life, but also in the personal and professional development of teachers.

The purpose of this research; to examine the relationship between the level of manager and teacher cooperation and the self-efficacy perceptions of educators. Survey model was used in the research. In the 2018-2019 academic year, 213 administrators and teachers who volunteered to participate in the study and who participated in the research and 6 primary schools and 6 secondary schools selected from among the schools in the universe using the proportional cluster sampling model in the district of Ataşehir in Istanbul in the 2018-2019 academic year. form. Research data were collected by using Teacher Self-Efficacy Scale to determine teacher self-efficacy levels and Team Perception Scale to determine cooperation levels.

As a result of the research, it was seen that teachers' self-efficacy perceptions do not change according to gender variable, but they differ significantly according to age group, year of seniority and in-service training. Accordingly, teachers with higher age and seniority years score higher than young teachers. Similarly, it was observed that teachers who received in-service received higher scores than those who did not. In response to the main question of the researcher, a high level of positive positive relationship was found between the level of teacher teacher collaboration and teacher self-efficacy.

Keywords: Self-efficacy, cooperation, manager, teacher.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGE LİSTESİ	viii
KISALTMALAR.....	x
ÖZGEÇMİŞ	xi
BÖLÜM 1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	8
1.3. Önem.....	8
1.4. Varsayımlar	9
1.5. Sınırlılıklar	9
1.6. Tanımlar	9
BÖLÜM 2. YÖNTEM.....	10
2.1. Araştırma Modeli	10
2.2. Evren ve Örneklem	10
2.3. Verilerin Toplanması	11
2.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	15
BÖLÜM 3: BULGULAR VE YORUMLAR.....	16
3.1. Bulgular.....	16
3.2. Yorum	29
BÖLÜM 4: SONUÇ	33
4.1. Özet	33
4.2. Yargı.....	34
4.3. Öneriler	35
EK'LER	37
KAYNAKÇA.....	39

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 2.1. Araştırmaya Katılan Eğitimcilerin Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	11
Çizelge 3.1. Öğretmenlerin Takım Algısı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları	16
Çizelge 3.2. Yöneticilerin Takım Algısı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları	17
Çizelge 3.3. Takım Algısı Ölçeğinden Alınan Puanların İdari Görevleri Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	17
Çizelge 3.4. Öğretmen Özyeterliliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları	18
Çizelge 3.5. Öğretmen Özyeterliliği Ölçeğinden Alınan Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	18
Çizelge 3.6. Öğretmen Özyeterliliği Ölçeğinden Alınan Puanların Yaş Düzeyi Değişkenine İlişkin Anova Testi	19
Çizelge 3.7. Öğretmenlerin Öğretmen Özyeterliliği Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Yaş Düzeyi Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları.....	19
Çizelge 3.8. Öğretmen Özyeterliliği Ölçeğinden Alınan Puanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ilişkisiz grup T-Testi Sonuçları	20
Çizelge 3.9. Öğretmen Özyeterliliği Ölçeğinden Alınan Puanların Hizmetiçi Eğitim Alma Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	20
Çizelge 3.10. Öğretmen Özyeterliliği Ölçeğinin Öğrenci Katılımı Alt Boyutundan Alınan Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	21
Çizelge 3.11. Öğrenci Katılımı Alt Boyutundan Alınan Puanların Yaş Düzeyi Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	21
Çizelge 3.12. Öğrenci Katılımı Alt Boyutundan Alınan Puanların Yaş Düzeyi Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları.....	21
Çizelge 3.13. Öğrenci Katılımı Altboyutundan Alınan Puanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ilişkisiz grup T-Testi Sonuçları	22
Çizelge 3.14. Öğrenci Katılımı Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmetiçi Eğitim Alma Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	23
Çizelge 3.15. Öğretim Stratejisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	23

Çizelge 3.16. Öğretim Stratejisi Alt Boyutundan Alınan Puanların Yaş Düzeyi Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	24
Çizelge 3.17. Öğretim Stratejisi Alt Boyutundan Alınan Puanların Yaş Düzeyi Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları	24
Çizelge 3.18. Öğretim Stratejisi Altboyutundan Alınan Puanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ilişkisiz grup T-Testi Sonuçları	25
Çizelge 3.19. Öğretim Stratejisi Alt Boyutundan Alınan Puanların Hizmetiçi Eğitim Alma Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	25
Çizelge 3.20. Sınıf Yönetimi Alt Boyutundan Alınan Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	26
Çizelge 3.21. Sınıf Yönetimi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Düzeyi Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	26
Çizelge 3.22. Çalışma Grubunun Öğretmen Özyeterliliği Ölçeğinin Sınıf Yönetimi Alt Boyutundan Aldıkları Toplam Puanların Yaş Düzeyi Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları	26
Çizelge 3.23. Sınıf Yönetimi Alt Boyutundan Alınan Puanların Hizmetiçi Eğitim Alma Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	27

KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TAÖ : Takım Algısı Ölçeği (TAÖ)



ÖZGEÇMİŞ

Fusun Kubilay

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

Eğitim

Lisans1995Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Lise1990Mersin Dumlupınar Lisesi

İş / İstihdam

2017- Şehit Öğretmen Hasan Akan İlkokulu (Müdür Olarak Görevlendirme)
2015-2017 Sultan Alparslan İlkokulu
2013-2015 Orhan Saral İlkokulu (Görevde Yükselme-Müdür Yardımcısı)
2013-2013 Zühtü Şenyuva İlkokulu
2008-2013 Halk Eğitimi Merkezi (Özür Durumu-Eş)
2003-2008 Armutlu Tanşu Aksoy İstiklal İlköğretim Okulu
2003-2003 Armutlu Avukat Necati Toker İlköğretim Okulu
2001-2003 Cumhuriyet İlköğretim Okulu
2001-2001 Eğt.Tek.-Araç. ve Hizmetiçi Eğt.Mrk. (ASO)
1998-2001 Yunus Emre İlköğretim Okulu
1996-1998 Atatürk İlköğretim Okulu
1995-1996 Sakçagözü Bucağı İlköğretim Okulu (İlk Atama)

Alınan Burs ve Ödüller

2019 Başarı Belgesi
2019 Üstün Başarı Belgesi
2018 Başarı Belgesi
2017 Başarı Belgesi
2016 Başarı Belgesi
2014 Ödül
2013 Üstün Başarı Belgesi
2012 Başarı Belgesi
2011 Başarı Belgesi
2000 Aylıkla ödüllendirme

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı : Mersin, 1972
Cinsiyet : K
Yabancı Diller : İngilizce (orta)
e-posta : fusunkubilay033@gmail.com

BÖLÜM 1. GİRİŞ

1.1. Problem

Eğitim istek ve beklentilerini karşılayan okul, aynı zamanda eğitim sisteminin en alt birimini oluşturan bir örgüttür. Bir iletişim ve ilişkiler yumağı olan okuldaki eğitim yaşantıları gözlenir, değerlendirilir ve eleştirilir. Bahsedilen iletişim ve ilişkiler yumağı sadece öğretmen ve öğrenci arasında değildir. İnsanın olduğu her yerde olduğu gibi okul sistemi içerisinde de sürekli bir etkileşim ve iletişim vardır. Bu etkileşim ve iletişim yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve okulda eğitime yardımcı diğer görevlileri kapsayan geniş bir ağıdır. Bu öğeler okul içerisinde gerek formal gerekse informal yollar aracılığıyla dinamik bir iletişim içindedirler. Temelde okuldaki bütün çabaların amacının toplumsal istek ve beklentilere uygun nitelikli ve başarılı insanlar yetiştirmek olduğu söylenebilir (Hoşgörür, 2003).

Özyeterlilik genel hatlarıyla kişinin zorlu görevleri başarıyla tamamlayabilmesi için ihtiyaç duyacağı çabayı gösterebileceğine ve bunun üstesinden gelebileceğine duyduğu güven, olarak tanımlanabilir (Yıldız, 2015). Özyeterlilik kavramı görevi veya amacı gerçekleştirme doğrultusunda harekete geçebilme motivasyonu, ilerleme kararlılığı ve karşılaştığı engellere direnme gücü gibi çeşitli beceriler ile yakından ilişkilidir. Özyeterlilik algısı, Bandura tarafından temelleri atılan ve sıklıkla araştırmalarda kullanılan bir terimdir. Bandura (1986)'ya göre öz-yeterlilik kişinin hedeflenen performansı sergilemek için gerekli faaliyetleri düzenleme ve gerçekleştirme kapasitesine ilişkin yargıdır. Ayrıca bu yargıya ek olarak Eccles ve Wigfield (2002) kişinin bir problemi çözmesi veya bir görevi tamamlaması için sahip olduğu bilgi ve becerileri kullanabileceğine olan güveni temsil ettiğini belirtmektedir. Özyeterlilik kavramı, becerilerdeki yetkin olma halini ifade etmekten ziyade kişinin bu becerilerine duyduğu inancı ifade eder. Yıllar içerisinde sosyal öğrenme kuramının araştırmalara daha fazla yer almaya başlaması ve buna paralel olarak yeterlilik inancı sıklıkla araştırmaların konuları haline gelmiş ve bir eylemi gerçekleştirilmesinde önemli olan hususun bu eylemi gerçekleştirebilme inancı olduğu vurgusu daha çok vurgulanmaya başlanmıştır (Çapri ve Kan, 2007).

Yıllar içerisinde artarak devam eden özyeterlilik kavramına yönelik araştırmaların temelini Bandura'nın ilk defa 1977 yılında yayımladığı Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change (Öz-yeterlik: Davranışsal Değişim Teorisinin Birleştirilmesine Doğru) adlı makalesi oluşturmaktadır. İnsanlar başkalarının yaptıklarını, çevresini gözlemleyerek durumların olası sonuçları hakkında fikir sahibi olup bu şekilde öğrenme, kendini geliştirme eğilimi göstermektedir. Böyle bir öğrenme stili özyeterlilik kavramını da beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda ele alınan öz-yeterlik dört temel üzerinde ilerlemektedir. Bunlar; etkin deneyimler sonucu ortaya çıkan performans başarıları, sosyal ikna, başkalarının deneyimlerinden elde edilen ikincil öğrenme ve duygusal durumlardır (Bandura, 1993; Tschannen-Moran ve Hoy, 2007).

Öğretmen özyeterliliği kavramına bakılacak olunursa, öz yeterlik alanında yapılan çalışmalarının öğretmen özyeterliliğini de kapsadığı söylenebilir (Bandura, 1997). Özyeterliliğin kendi içinde getirdiği, becerilere değil kişinin kendine duyduğu inanca odaklanması durumu öğretmen özyeterliliğinde de kendini göstermektedir. Buna göre öğretmen öz-yeterlik algıları öğretmenlerin eğitim öğretim becerilerini değil, öğrencilerin akademik performanslarını etkileme kapasitelerini ve/veya eğitim süreçlerinde üstlendiği görevlerini başarılı bir şekilde tamamlama konusundaki kendilik algılarını tanımlamaktadır (Aston, 1984; Atıcı, 2000). Buradan yola çıkarak öğretmen özyeterliliği tanımını genel hatlarıyla öğretmenlerin kendi yeteneklerine ve bu yeteneklerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine duyduğu inanç olarak tanımlayabiliriz. Bu tanımın içerisinde okul kaynaklarını etkin kullanma, etkili karar mekanizmasına sahip olma, uygun sınıf yönetimi stratejisi belirleme ve uygulayabilme, sınıf ve okul iklimi oluşturma, aileyi ve çevreyi eğitime dahil etme gibi çeşitli yetkinlikler bulunmaktadır (Soodak ve Podell, 1996; Wheatley, 2005).

Özyeterlilik sahibi öğretmenler kendisine, eğitim stratejileri ve sınıf yönetimi becerileri hakkında duyduğu güveni ifade eder (Baltaoğlu-Gökdağ, Sucuoğlu ve Yurdabakan, 2015). Okullardaki eğitim ortamlarının yapılandırılması, yenilenmesi ve verimli bir hale gelebilmesi için öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının dikkate alınması gereken bir etmen olduğunu kabul etmek gerekmektedir (Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2012). Tüm bu sebepler göz önüne alındığında öğretmenin sahip olduğu mesleki potansiyelini öğrencilerin eğitimine destek sağlayabilecek şekilde eğitsel süreçlerde

ortaya koyabilmesi için güçlü bir öğretmen öz-yeterlik algısına sahip olması beklenmektedir (Akgün, 2013).

Özyeterlilik kavramının temelinde performans başarıları, ikincil öğrenme, sosyal ikna ve duygusal durumlar olduğundan yukarıdaki alanyazında bahsedilmişti. Bu çerçevede düşünüldüğünde öğretmen özyeterliliği konusunda karşımıza okul örgütü içerisindeki işbirliği kavramı ve bu kavramın önemi çıkmaktadır. Okul örgütünde öğrenenlik özyeterliliğinin geliştirilmesinde özellikle ikincil öğrenme ve sosyal iknanın gerçekleştirilmesinde diğer öğretmenlerle olan işbirliği, okul yönetimine edilen katkı ve tüm bu işbirliği ile okul içerisinde ekibin parçası olma duygusunun öğretmende yerleşebilmesi açısından okul örgütü içerisinde işbirliği ile hareket etmek son derece önemlidir (Goddard ve Goddard, 2001; Skaalvik ve Skaalvik, 2007).

Okul örgütünün işbirlikçi iklimini oluşturmakta ve bu yapıyı korumakta birincil sorumluluk okul yönetimi ve dolayısıyla yöneticilerindedir. Okulların yönetiminden sorumlu olan eğitimciler yönetici rolü ile müdür ve müdür yardımcısı olarak okullarda görev yapmaktadırlar. Diğer örgütlerde de olduğu gibi yönetici tanımının ortak hedeflere ulaşmak için diğer insanları ahenk içerisinde ve işbirliğiyle etkili ve verimli yöneten kişidir şeklinde karşımıza çıktığını söyleyebiliriz (Erdoğan, 2014). Yönetim tanımsal olarak işlerin insanlar tarafından yapılmasının organizasyonudur ve bu sebeple insan ilişkileri kavramı oldukça önemlidir. Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, eğitim havasını etkin şekilde yaşatacak, yapısını koruyacak öğeler okul müdürünün davranışları ile büyük ölçüde belirlenmekte ve işlenmektedir (Akçay ve Başar, 2004; Çetinsoylu, 1998).

Okul ham maddesi insan olan, çevresindeki formal ve informal tüm yapılarla karşılıklı etkileşim içerisinde olan, topluma ihtiyaç duyulan eğitilmiş insan kaynağı sağlayan, canlı, kendine özgü bir dinamiği olan ve tüm bu sebepler düşünüldüğünde de yönetimi konusunda da son derece hassas davranılması gereken bir örgüttür (Bursalıoğlu, 2005). Bu örgütün yönetim sürecinin bu denli zorlu olması yöneticilerin üzerindeki sorumlulukları arttırmakta ve onu eğitimin diğer paydaşlarıyla birlikte hareket eden, lider özelliklere sahip, iletişim becerileri yüksek bir eğitimci olmaya zorlamaktadır (Zigarelli, 1996). Okul yönetiminin öğretmen hakkındaki düşüncelerinin, öğretmenlerin öz-yeterliliklerinin düşük ya da yüksek olacağı konusunda belirleyici oluşu, yöneticinin ve öğretmenin aynı düzlemde incelenmesi gerektiğini gözler önüne çekmiştir (Celep, 2000).

Okulların etkili olmaları, yani hedeflenen eğitim amaçlarına ulaşabilmeleri için müdürlerin okuldaki etkinliklerin planlanması ve yürütülmesinden, öğretmenlerin öz-yeterliklerini geliştirici, motivasyonlarını arttırıcı okul iklimi oluşturmaya kadar geniş bir yelpazede görev ve sorumlulukları vardır. Bu sorumluluğun bilincine varan ve buna uygun yönetsel davranışları benimseyen müdürlerin okullarında çalışan öğretmenlerin de kendilerini yetkin, motivasyonu yüksek, akademik performansı yüksek ve örgüt kültürüne bağlı hissettikleri bilinmektedir (Balcı, 1993; Erkuş ve Fındıklı, 2013; Dur, 2014; Kaş, 2012). Bir eğitim stratejisi olan grup çalışması sadece sınıf içi etkinliklerde değil eğitim örgütlerinde de önemini korumaktadır. Okullarda başarı ancak etkili bir grup çalışmasıyla sağlanabilir. Ancak bu ortak çalışma alanını barındıran yönetici-çalışan örgütsel işleyişi ile eğitim süreci içiçe geçmiş olan okullardaki iletişim bozuklukları bu örgütlerin amaçlarını gerçekleştirilmesini engellemekte ve başka sorunların da ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Başaran,1983).

Yöneticilerin birlikte çalıştığı insanı tanınması, yeteneklerini bilmesi ve mevcut yeteneklerini geliştirmesine destek vermenin dışında yeni yetenekleri kazanmasına da olanak sağlayıcı örgüt kültürü oluşturmaya, bu yetenekler doğrultusunda onu en başarılı olacağı göreve yöneltmesi ve objektif şekilde değerlendirmesi beklenmektedir (Açıkalın, 1994). Öğretmenlerin okul müdürlerinden beklentilerini araştıran Abdurrezzak (2015) öğretmenlerin yarısına yakınının etkili bir okul için en önemli etmenin okul müdürünün davranışları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akbaşlı ve Diş (2019) otuz dört öğretmenin lider okul yöneticileri yeterliliklerinin neler olması gerektiğine dair nitel bir araştırma yapmış ve araştırmanın sonucunda Öğretmen görüşleri doğrultusunda, lider okul yöneticilerinin yöneticilik özelliklerine ilişkin çoğunlukla; liderlik, kararlı, liyakat sahibi, kriz yönetebilen, planlı, işbirlikçi, girişimci gibi özellikler belirlenmiştir.

Müdürlerin liderlik düzeyleri arttıkça öğrencilerin okul başarı düzeyinin de arttığını belirten araştırmalar (Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008; Waters, Marzano ve McNulty, 2003) mevcuttur. Witziers, Bosker ve Kruger (2003) yaptıkları çalışmada müdürlerin örgüt içerisindeki işbirliği düzeylerinin ilkökul öğrencilerinin okul başarıları üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir. Aynı çalışma öğrencilerin yaşları arttıkça bu etkinin azalmaya başladığı, ortaokul yılları ile birlikte etkinin birincil değil ikincil öneme düştüğü sonucuna ulaşmışlardır.

Okul yönetiminin liderlik düzeyleri sadece öğrencilerin başarıları üzerine etkili değildir. Bu liderlik öğretmenlerin aktif öğrenme süreçlerini, kişisel ve mesleki gelişimlerini destekleyerek öğretmenlerin okul örgütü içerisinde daha işbirlikçi davranmaları konusunda onları cesaretlendirir (Marks ve Printy 2003; Supovitz, Sirinides ve May, 2010). Ayrıca eğitim amaçlarını gerçekleştirme ve işbirliği ortamının sağlıklı yürütülebilmesi açısından öğretmenlere uygun düzeyde baskının yapılması, bu süreçte karşılaşılan sorunlarla başedilebilmesi için cesaretlendirilmesi yine okul yönetiminin sorumluluğu dahilindedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2007).

Bulundukları ve toplumda var olan statü algısı nedeniyle astlarıyla sıcak ilişkiler kuramayan liderlerin bu tutumları çalışanlarının örgütü ileriye taşımaya yardımcı olabilecek önerilerini almaktan alıkoyar ve/veya problemlerin farkedilmesi durumunu güçleştirebilir (Bildik, 2009). Örgütsel iletişimin ana amacı, belirlenen hedefe ulaşmada gerekli olan bilgi akışının sağlanmasıdır. Okullarda hedeflenen amaçlara ulaşılması sağlıklı bir iletişim, planlama, organize etme, iş bölümü yapma, çalışanların yönlendirilmesi, iş birliği, takım inancı, raporlama ve değerlendirme gibi eğitimsel süreçler ile ilişkilidir (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Yukarıda da belirtildiği gibi okul örgütü içerisindeki sağlıklı işlemesi için okul yöneticisinin, uygun liderlik davranışları sergileyerek çalışanlarını etkileyebilmesi gerekmektedir. Böylece onları harekete geçirerek daha etkili sonuçlar elde edebilir (Akbaşlı, 2018). Okul yöneticisi, bu liderlik davranışları ile okulun eğitim çıktıları üzerinde doğrudan etkili olabileceği söylenebilir (Şişman, 2012). Okul yöneticisi, öğretmenlerle birlikte düşünmek, planlamak ve paylaşmak için fırsatlar oluşturmali, eğitim süreci ve örgütsel işleyiş hakkındaki önerilere açık olmalı, gerektiğinde düşüncelerini değiştirmekten çekinmemelidir (Şişman, 2004). Bu sıralanan becerilerin dışında okul yöneticisinin, okulun vizyonuna uygun özel bir farkındalığa ve bu farkındalığa uygun davranışlara sahip olması beklenmektedir. Yönetici tarafından benimsenen bu bilinç ve anlayışla okulda çalışan bütün öğretim kadrosunun ve diğer personelin etkileyerek aynı hedef doğrultusunda harekete geçirebilmelidir (Erdoğan, 2000).

Örgüt içerisindeki yönetici-çalışan arasındaki iletişim, örgütteki performansın etkililiği açısından son derece önemlidir. Bununla birlikte çalışanlar arasında, eşitliği

birlik ve beraberliği sağlamak gibi önemli hususlar da yöneticinin görevlerindendir (Demir, 2003). Okul müdürleri, kaynakların eşit dağılımı, gerekli reformların yapılması ve okul ikliminde öğrenci merkezli kültürü yerleştirme konusunda, personeliyle işbirliği içinde çalışması beklenmektedir (Schlechty, 1990).

Günümüz toplumunda, okul örgütlerindeki bir yöneticinin, öğretmenleriyle iletişimi kapalı tutarak, katı hiyerarşinin dışına çıkmadan herkese bu davranış kalıbını dayatması ve onlarla işbirliği yapmaya yanaşmadan eğitimsel hedefleri gerçekleştirmesi mümkün değildir (Aytürk, 1990). Değişen örgüt olarak okul, sadece müdürler tarafından verilen emirlere uyulan sabit bir yapı değil, okulda yer alan diğer eğitimcilerin de kararlara katılıp katkı sağlayabildiği dinamik bir yapıya dönüşmektedir. Bu durum başta öğretmenler olmak üzere işgörenlerde örgütü benimseme duygusunu arttıracakđ, eğitimsel hedeflerin gerçekleştirebilmesini kolaylaştıracakđ söylenebilir. ‘Bir okul, ancak müdürü kadar iyidir’ yaygın söylemi, düşünöldüğünde okul müdürünün yukarıda bahsi geçen okulları oluşturabilmesi için yenilenen, yenileyen ve öğrenen (sürekli değişimi gerçekleştirebilen) bir yönetici olması gerekmektedir (Aksu, 2004; Beycioğlu ve Aslan, 2010). Müdürlerin okuldaki işleyişe hakim olmalarının ve sınıf içerisindeki uygulamaları da etkileyen doğru liderlik becerilerinin öğretmenlerin diğer eğitimciler ile birlikte eğitim sürecini düzenlemeye katkı sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin kendisini okul örgütünün etkin bir üyesi olarak hissetmesine olanak tanıyıp örgüt içerisindeki işbirliği gerektiren aşamalarda daha girişken davranması olasıdır (Goddard, Goddard, Sook Kim ve Miller, 2015).

Okul yönetiminin çocukların özellikle akademik başarılarına dair yaptıkları etkilerin dolaylı bir etki olduğu söylenebilir. Okul yönetimi öğrenme ortamların düzenlenmesinde, öğretmenlerin yönlendirilmesinde bir lider görevi görür. Bu liderlik öğretmenin sınıf içi çalışmalarına etki eder. Bu çalışmalar da çocukların akademik başarılarının önemli etkenlerden birisidir. Dolayısıyla öğretmenlere etki alanı bırakan doğru yönetim tarzı ve destekleyici liderlik özelliklerinin öğrencilerin okul başarıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir (Hallinger, 2003; Louis, Dretzke ve Wahlstrom, 2009).

Okulların başarısının öğretmen ve yönetici arasındaki işbirliği ile ilişkili olduğu ileri sürölebilir (Forsyth, Barnes ve Adams, 2006). Güçlü ve etkili okul kültürünün temel öğelerinden biri de yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim ve işbirliğidir (Özdemir,

2006). Okullar tüm yönetici, öğretmen ve diğer yardımcı personelin işbirliği içinde çalıştığı ortak bir yaşam alanıdır (Fullan, 2002). Etkili okullardaki müdürler, öğretmenlerin yeterliliklerine bilgi ve becerilerine değer verir ve eğitim sürecinde karşılaşılan problemlerin çözümlenmesinde öğretmenlerin yeterliklerinden yararlanırlar. Müdürler okuldaki önemli kararların alınmasında, bu kuralların kabul görmesi ve uygulanması olasılığını arttırmak için öğretmenlerle işbirliği yapması gerekmektedir fakat işbirliği her zaman kolay uygulanabilir bir süreç değildir. Tüm paydaşlarla eşit derecede buluşmanın zaman ve enerji bakımından maliyetli olabilmesi ve ulaşılması beklenen potansiyel faydalarının gerçekleşme garantisinin olmaması nedeniyle planlanması ve uygulanmasında zorluklar mevcuttur. Bu sebeple verimli işbirliği için yöneticilerin, öğretmenlerinin mesleki bilgi ve deneyimlerinin eğitimsel süreçte etkili olduğunu algılamalı ve kabul etmeli, eğitim süreçlerinde öğretmenlerle ilgili konulara ilişkin kararların verilmesi sürecine öğretmenleri de dahil edecek şekilde yapılandırmaları gerekir (Tschannen-Moran, 1998; Tschannen-Moran, 2001).

İşbirliğini okul örgütünün merkezine alan okullardaki öğretmenler örgütün gelişimine odaklanır. Bu odaklanma sadece örgütü değil aynı zamanda öğretmenin kendisini de besler. Çünkü gelişime katkı sağlamaya çalışan öğretmen kendi kapasitesini farkederek, başkalarını gözlemleyerek kendini geliştirme fırsatı bulur. Tüm bunlar esas amaç olan öğrencilerin okul başarılarını olumlu yönde destekler (Goddard vd., 2015).

Okullardaki işleyişin araştırıldığı çalışmalar, öğretmenlerin okul yönetimi ile olan uyumu, yönetime katkısı ve bunların okul örgütünün işleyişine olan etkisine dair kısıtlı bakış açısı sunmaktadır (Goddard vd., 2015).

Alan yazın incelendiğinde öğretmen özyeterliliğinin çeşitli değişkenlerle arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmektedir (Aksoy ve Diken, 2009; Ayra ve Kösterelioğlu, 2015; Gençtürk ve Memiş, 2010; Kurt, 2012; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Ocak, Ocak ve Kalender, 2017). Eğitim sürecindeki işbirliği ve takım algısını konu olan çalışmalar (Atılğan, Demirtaş, Aksu ve Silman, 2010; Güçlü ve Veysel, 2015; Güleş ve Çağlayandereli, 2012) da mevcuttur. Fakat okul iklimindeki işbirliği ile öğretmen özyeterliliği arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır.

Yukarıda da bahsedilen durumları özetlemek gerekirse, eğitim ortamlarındaki işbirliği son derece önemlidir fakat yapılan araştırma sayıları yeterli değildir. İşbirliği ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu sebeple bu araştırmanın amacı yönetici ve öğretmen işbirliği düzeyi ile eğitimcilerin öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı; yönetici ve öğretmen işbirliği düzeyi ile eğitimcilerin öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmaktadır;

1. Öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerle okul yöneticileri arasındaki işbirliği ne düzeydedir?
2. Yöneticilerin algılarına göre öğretmenlerle okul yöneticileri arasındaki işbirliği ne düzeydedir?
3. Eğitimcilerin (yönetici ve öğretmenlerin) işbirliği düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
4. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyi nedir ve demografik özelliklerine (Cinsiyet, yaş, kıdem, idari görev ve hizmetiçi eğitim alma durumu) göre değişmekte midir?
5. Yönetici ve öğretmenlerin işbirliğinin öğretmen öz yeterliliği ile arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Yönetici ile öğretmen işbirliği düzeyinin öğretmen öz-yeterlik algıları üzerinde etkisi tespit edilerek, literatüre katkı sağlanacaktır. Yönetici ile öğretmen işbirliğinin öğretmen öz yeterliliğine anlamlı bir katkı sağladığı veya ne düzeyde katkı sağladığına ilişkin bulgular, sonuç ve öneriler ortaya koyacak olması önemlidir.

1.4. Varsayımlar

1. Ölçek formlarının, örnekleme oluşturan eğitimciler tarafından içtenlikle ve dürüst bir şekilde yanıtladığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2018-2019 yılı, İstanbul ili Ataşehir ilçesinde bulunan 12 resmi ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmen ve yöneticiler ile sınırlıdır.

2. Araştırmanın verileri, uygulamaya katılan öğretmenlerin ankete verdikleri cevapların doğruluğu ile sınırlıdır.

3. Sosyal bilimler alanında yapılan çalışmaların tamamen deneysel temellere oturtulamamasından kaynaklanan sınırlılık, bu çalışma için de geçerlidir.

1.6. Tanımlar

Öğretmen: Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (MEB Öğretmen Yetiştirme 2002).

Öz Yeterlilik: Bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak hyapma kapasitesine ilişkin kendi yargısıdır (Aşkar ve ark 2002)

Okul Yöneticisi: Okullarda müdür ve müdür yardımcısı olarak görev yapan yöneticiler.

BÖLÜM 2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte veya halihazırda var olan bir durumu olduğu gibi ortaya çıkarmayı hedefleyen bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yaklaşım doğrultusunda hazırlanan ve yönetici ile öğretmen işbirliği düzeyinin öğretmen öz-yeterlik algıları üzerine etkisini çeşitli değişkenler bağlamında incelemeyi amaçlayan bu çalışma, betimsel bir nitelik taşımakta olup karşılaştırmalı ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha fazla sayıdaki değişkenin birlikte değişimini inceleyen araştırma modelleridir (Karasar, 2012).

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim yılında İstanbul ili Ataşehir ilçesinde bulunan 21 devlet ilkokulu ve 21 devlet ortaokulda görev alan 75 müdür, 3 müdür başyardımcısı, 178 müdür yardımcısı ve 3347 öğretmen oluşturmaktadır (MEB, 2019). Bu okullar arasından oransız küme örnekleme modeli kullanılarak 6 ilkokul ve 6 ortaokul yansız olarak seçilmiştir. Okullarda görev alan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 28 müdür, 23 müdür yardımcısı ve 162 öğretmen olmak üzere 213 eğitimci araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Örneklem grubunun vermiş olduğu bilgilere göre yapılan betimsel analiz sonuçları şöyledir;

Çizelge 2.1. Araştırmaya Katılan Eğitimcilerin Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	153	71.8
	Erkek	60	28,2
	Toplam	213	100.0
Yaş	21-30 yaş	32	15.0
	31-40 yaş	72	33.8
	41 yaş ve üzeri	109	51.2
	Toplam	213	100.0
Mesleki kıdem	İlk yıl	6	2.8
	1-5 yıl	26	12.2
	6-10 yıl	21	9.9
	10 yıl ve üzeri	160	75.1
	Toplam	213	100.0
Mevcut okulda geçirilen süre	İlk yıl	31	14.6
	1-5 yıl	116	54.5
	6-10 yıl	49	23.0
	10 yıl ve üzeri	17	8.0
	Toplam	213	100.0
Takım çalışmasına yönelik hizmet içi eğitim alma durumu	Evet	109	51.2
	Hayır	104	48.8
	Toplam	213	100.0
İdari görev	Müdür	28	13.1
	Müdür yrd	23	10.8
	Öğretmen	162	76.1
	Toplam	213	100.0

Çizelge 2.1. incelendiğinde örnekleme oluşturan eğitimcilerin %71.8'inin kadın olduğu, %51.2'sinin 41 yaş ve üzeri olduğu, %75'inin mesleki kıdem yıllarının 10 yıl ve üzeri, mevcut okullarındaki çalışma yılının %54.5 1-5 yıl olduğu, %51.2'sinin takım çalışmasına yönelik hizmet içi eğitim aldıklarını ve %76.1'inin öğretmen, %13.1'inin müdür ve %10.8'inin müdür yardımcısı olduğu görülmektedir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılması planlanan ölçme araçlarını geliştirme/uyarlama çalışmalarını yapan araştırmacılarla mail aracılığıyla irtibat kurulup ardından yine mail aracılığıyla ölçek kullanım izinleri alınmıştır. Gerekli izinlerin alınmasının ardından 2019 Mart ayında veri toplama araçları hem basılı olarak okullara gidilerek yönetici ve öğretmenlere doldurulmak üzere verilmiş hem de online link haline getirilerek yöneticiler ve öğretmenlere ulaştırılmıştır. Basılı veri toplama araçlarından 200 adet çoğaltılmış,

ardından belirlenen okullara gidilerek öncelikle okul yönetiminden ardından öğretmenlerden uygulama onayı alındıktan sonra dağıtılmış ardından doldurulan 58 ölçek toplanmıştır. Araştırmacı basılı veri toplama araçların yanı sıra Google.doc bulut hizmeti üzerinden online platformuna taşıyarak ölçme araçlarını bir link haline getirmiştir. Hazırlanan online linki belirlenen okullarda müdürlük yapan kişilere kısa mesaj ve mail yoluyla ulaştırılmış ve araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere bu linki göndermeleri istenmiştir. Hem basılı hem de online formlarda öğretmenlerin vermiş oldukları bilgilerin müdürler ile paylaşılmadan toplandığını verilen basılı formların ve linkin araştırmacı tarafından sadece bu araştırmada kullanmak üzere kullanılıp raporlaştırılacağı söylenerek objektif dönütler vermeleri sağlanmıştır. Bu sürecin sonunda toplanan 228 veri içerisinde eksik veya yanlış kodlanan veriler çıkartılarak araştırmaya 213 veri dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplama araçları olarak katılımcıların demografik bilgilerini öğrenmeye yönelik Kişisel Bilgi Formu , öğretmen öz yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği ve yönetici-öğretmen iş birliği düzeylerini belirlemeye yönelik Takım Algısı Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından çalışma grubunda yer alan eğitimcilerin yaş grubu, cinsiyeti, idari görevi mesleki kıdem yılı vb. demografik bilgilerine ilişkin soruların yer aldığı bir formdur.

Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve orijinali İngilizce olan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği , ve İngilizceden Türkçe'ye uyarlama çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçek 24 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik , öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik olmak üzere üç alt faktörü bulunmaktadır. Uyarlama çalışmasında ölçeğin toplam puan bazında güvenirlik değeri (cronbach alfa kat sayısı) (.93), mevcut araştırmadaki güvenirlik değeri (cronbach alfa kat sayısı) da aynı şekilde (.93)'tür. Ölçek alt boyutlarına dair ayrıntılı bilgiler ve örnek maddeler aşağıda verilmiştir.

Alt boyutlardan ilki olan Öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik öğretmenlerin sınıfta yapılan etkinliklerde öğrencinin katılımını sağlamasına yönelik öz-yeterlik düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır. Güvenirlik değeri (cronbach alfa kat sayısı) (.82), mevcut araştırmadaki güvenirlik değeri (cronbach alfa kat sayısı) (.84)'tür. Alt boyuta ait madde örnekleri şöyledir;

Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?

Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?

İkinci alt boyut olan Öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik öğretmenlerin kullandıkları öğretim stratejilerini belirleme, uygulama ve alternatif strateji geliştirme düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Güvenirlik değeri (cronbach alfa kat sayısı) (.86), mevcut araştırmadaki güvenirlik değeri (cronbach alfa kat sayısı) da (.84)'tür. Alt boyuta ait madde örnekleri şöyledir;

Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?

Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?

Ölçeğin üçüncü ve son altboyutu olan Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi ve becerileri düzeylerini belirlemeyi hedeflemektedir. Bu alt boyutun uyarılama çalışmasındaki güvenirlik etkinlik puanı (cronbach alfa kat sayısı) .84'tür. Mevcut araştırmadaki güvenirlik etkinlik puanı (cronbach alfa kat sayısı) da .83'tür. Alt boyuta ait madde örnekleri şöyledir;

Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?

Birkaç problemlili Öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?

Araştırmanın, eğitimcilerin işbirliği düzeyini belirleme amacı doğrultusunda yapılan alan yazın taraması sonucunda öğretmenlere ve yöneticilere yönelik bir ölçek bulunamamıştır. Bu sebeple benzer yapıyı ölçmeyi hedefleyen Takım Algısı Ölçeği

(TAÖ) ikinci veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Aksu, Demirtaş ve Atılgan (2005) tarafından geliştirilen 32 maddeden oluşan beşli likert tipi derecelendirmeye sahip ölçek Bağlılık ve İşbirliği , Takım Ruhu ve İşdoyumu ve Güven olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmasında ölçeğin toplam puan bazında güvenilirlik değeri (cronbach alfa kat sayısı) (.92)'dir. Mevcut araştırmadaki güvenilirlik değeri (cronbach alfa kat sayısı) (.95)'tir. Ölçek alt boyutlarına dair ayrıntılı bilgiler ve örnek maddeler aşağıda verilmiştir.

İlk alt boyut olan Bağlılık ve işbirliği , eğitimcilerin okul örgütüne duydukları bağlılığı ve diğer eğitimciler ile işbirliği düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirilmiştir. Bu alt boyutun ölçek geliştirme çalışmasındaki güvenilirlik değeri (cronbach alfa kat sayısı) (.92)'dir. Mevcut araştırmadaki güvenilirlik değeri (cronbach alfa kat sayısı) ise (.94)'tür. Alt boyuta ait madde örnekleri şöyledir;

Öğretmenlerimiz, görevlerini olabildiğince yüksek bir standartta yapmaya çalışır.

Gereksinim duyulduğunda, okulumuzdaki diğer eğitimcilerden kolayca yardım sağlanır.

İkinci alt boyut olan Takım Ruhu , eğitimcilerin eğitim sürecinde tüm eğitimcilerin birlikte bir takım gibi çalışma beceri düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirilmiştir. Bu alt boyutun ölçek geliştirme çalışmasındaki güvenilirlik değeri (cronbach alfa kat sayısı) ve mevcut araştırmadaki güvenilirlik değeri (cronbach alfa kat sayısı) .81'dir. Alt boyuta ait madde örnekleri şöyledir;

Eğitim çalışmaları ortak sorumluluk bilinciyle yapılır.

İşin daha iyi yapılabilmesi amacıyla eleştiriler olumlu karşılanır.

Ölçeğin üçüncü alt boyutu olan İşdoyumu ve Güven eğitimcilerin kurumlarına, diğer eğitimcilere duydukları güven ve işdoyumu düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirilmiştir. Bu alt boyutun ölçek geliştirme çalışmasındaki güvenilirlik değeri (cronbach alfa kat sayısı) (.82)'dir. Mevcut araştırmadaki güvenilirlik değeri (cronbach alfa kat sayısı) (.89)'dur. Alt boyuta ait madde örnekleri şöyledir;

Öğretmenlerimiz, ortak problemleri okul içinde tutmaya özen gösterir.

Her öğretmenimizin performansı takdir edilir.

2.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Örneklem grubuna dağıtılan verilerin tümünün toplanma işlemi bittikten sonra toplanan veriler kontrol edilmiş, doldurulmayan ya da eksik doldurulan veriler çıkartılmış, kalan verilerle istatistiksel işlemler yapılmıştır. İstatistik işlemleri bilgisayar destekli istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda her iki ölçeğin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk testi sonucuna göre ölçek toplam ve altboyutlarının normal dağıldığı ($n > 30$, $W = .883$ ve $p > .05$) görülmüştür.

Araştırma amaçlarına paralel olarak;

1. Öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerle okul yöneticileri arasındaki işbirliği düzeyini belirlemeye yönelik betimsel analiz,

2. Yöneticilerin algılarına göre öğretmenlerle okul yöneticileri arasındaki işbirliği düzeyini belirlemeye yönelik betimsel analiz,

3. Eğitimcilerin (yönetici ve öğretmenlerin) işbirliği düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılaşma durumunu incelemeye yönelik ilişkisiz grup t-testi,

4. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyi nedir ve demografik özelliklerine göre değişme durumunu belirlemeye yönelik; cinsiyet, kıdem ve hizmetiçi eğitim alma değişkenlerine göre farklılaşma durumunu incelemek için ilişkisiz grup t-testi, yaş değişkeni için tek yönlü varyans analizi (Anova),

5. Yönetici ve öğretmenlerin işbirliğinin öğretmen öz yeterliliği ile arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik Pearson ilişki testi kullanılmıştır. Bulgulara Bölüm 3'te yer verilmiştir.

BÖLÜM 3: BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Bulgular

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın cevabını bulmayı amaçladığı sorular ve bu sorulara yönelik bulunan bulgular yer almaktadır.

Bu bağlamda araştırmanın yanıt aradığı ilk sorusu olan *Öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerle okul yöneticileri arasındaki işbirliği ne düzeydedir?* sorusuna ilişkin olarak gerçekleştirilen betimsel analiz Çizelge 3.1’de sunulmuştur.

Çizelge 3.1. Öğretmenlerin Takım Algısı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

	N	Min	Max	Ort	S.S.
Bağlılık ve İşbirliği	162	3	5	4.26	.592
Takım Ruhu	162	2	5	3.97	.611
İşdoyumu ve Güven	162	2	5	4.07	.714
Takım Algısı Ölçeği Toplam	162	3	5	4.13	.575

Çizelge 3.1 incelendiğinde örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin takım algısı ölçeği toplam puanından en yüksek ortalamının 4.26 puan ile Bağlılık ve işbirliği altboyutundan olduğu en düşük alt boyutun 3.97 puan ile takım ruhu altboyutu olduğu ve takım algısı ölçeği toplam puanının 4.13 olduğu görülmektedir.

Araştırmanın yanıt aradığı ikinci soru olan *Yöneticilerin algılarına göre öğretmenlerle okul yöneticileri arasındaki işbirliği ne düzeydedir?* sorusuna ilişkin olarak gerçekleştirilen betimsel analiz Çizelge 3.2’de sunulmuştur.

Çizelge 3.2. Yöneticilerin Takım Algısı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

	N	Min	Max	Ort	S.S.
Bağlılık ve İşbirliği	51	2	5	4.16	.609
Takım Ruhu	51	3	5	3.99	.567
İşdoymu ve Güven	51	4	5	4.37	.454
Takım Algısı Ölçeği Toplam	51	3	5	4.17	.520

Çizelge 3.2 incelendiğinde örneklem grubunda yer alan yöneticilerin takım algısı ölçeğinden alınan puanlardan en yüksek ortalama puanı alan altboyutun 4.37 puan ile iş doymu ve güven olduğu en düşük ortalamaya sahip alt boyutun ise 3.99 puan ile takım ruhu alt boyutu olduğu görülmektedir. Yöneticilerin takım algısı ölçeği toplam puan ortalamasının 4.17 olduğu görülmektedir.

Araştırmanın yanıt aradığı ikinci soru olan *Eğitimcilerin (yönetici ve öğretmenlerin) işbirliği düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?* sorusuna ilişkin olarak gerçekleştirilen ilişkisiz grup t-testi analizi Çizelge 3.3’de sunulmuştur.

Çizelge 3.3. Takım Algısı Ölçeğinden Alınan Puanların İdari Görevleri Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	İdari Görev	N	Ort	S.S.	S.D.	t	p
Bağlılık ve İşbirliği	Yönetici	51	4.16	.609	211	-1.056	.292
	Öğretmen	162	4.26	.592			
Takım Ruhu	Yönetici	51	4.16	.433	211	.843	.400
	Öğretmen	162	4.10	.491			
İşdoymu ve Güven	Yönetici	51	4.37	.454	211	2.847	.005*
	Öğretmen	162	4.07	.714			
Takım Algısı Ölçeği Toplam Puan	Yönetici	51	4.17	.520	211	.425	.671
	Öğretmen	162	4.13	.575			

*p<.05

Çizelge 3.3 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan eğitimcilerin takım algısı ölçeğinden aldıkları puanlar ile idari görevleri arasında sadece işdoymu ve güven alt boyutunda yöneticiler lehine .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü sorusu olan *Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyi nedir ve demografik özelliklerine (Cinsiyet, yaş, kıdem ve hizmetiçi eğitim alma durumu) göre değişmekte midir?* sorusuna ilişkin olarak gerçekleştirilen analizlere bu kısımda yer

verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin öğretmen özyeterliliği ölçeğinden aldıkları puanların betimsel analizi çizelge 3.4’te sunulmuştur.

Çizelge 3.4. Öğretmen Özyeterliliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

	N	Min	Max	Ort	S.S.
Öğrenci Katılımı	162	3	5	4.14	.494
Öğretim Stratejisi	162	3	5	4.18	.510
Sınıf Yönetimi	162	3	5	4.19	.498
Öğretmen Özyeterliliği Ölçeği Toplam	162	3	5	4.17	.449

Çizelge 3.4 incelendiğinde öğretmenlerin özyeterlilik ölçeğinden aldıkları puanların genel itibarıyla yüksek ve birbirine yakın olduğu, en yüksek ortalamanın 4.19 puan ile sınıf yönetimi alt boyutu olduğu en düşük ortalama puanlı alt boyutun 4.14 puan ile öğrenci katılımı alt boyutu olduğu ve ölçekte aldıkları toplam puan ortalamasının 4.17 puan olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğretmen özyeterlilik ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyeti değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler, araştırma sorularına paralel olarak bu kısımda ele alınmıştır. Cinsiyet değişkenine ait alt grupların normal dağıldığı (Bkz. Syf: 16) görüldükten sonra farklılaşmayı belirlemeye yönelik parametrik testlerden ilişkisiz grup T-Testi kullanılmıştır.

Çizelge 3.5. Öğretmen Özyeterliliği Ölçeğinden Alınan Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ort	S.S.	S.D.	t	p
Öğretmen Özyeterliliği Toplam Puan	Kadın	126	4.17	.439	160	.041	.968
	Erkek	36	4.17	.491			

* $p < .05$

Çizelge 3.5 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin öğretmen öz yeterliliği ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir.

Öğretmenlerin, öğretmen özyeterlilik ölçeğinden aldıkları puanların yaş düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler, araştırma sorularına paralel olarak bu kısımda ele alınmıştır. Yaş düzeyi değişkenine ait

alt grupların normal dağıldığı (Bkz. Syf: 16) görüldükten sonra farklılaşmayı belirlemeye yönelik parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (Anova) kullanılmıştır.

Çizelge 3.6. Öğretmen Özyeterliliği Ölçeğinden Alınan Puanların Yaş Düzeyi Değişkenine İlişkin Anova Testi

	Yaş Düzeyi	N	$\bar{X}$	Sd	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmen Özyeterliliği Toplam Puan	21-30 yaş	32	3.96	.494	Gruplararası	2.141	2	1.070	5.605	.004*
	31-40 yaş	56	4.16	.417	Gruplariçi	30.362	159	.191		
	41 yaş ve üstü	74	4.27	.426	Toplam	32.503	161			
	Toplam	162	4.17	.449						

* $p < .05$

Çizelge 3.6 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin öğretmen öz yeterliliği ölçeğinden aldıkları toplam puanların yaş grupları arasında anlamlı düzeyde ($p < .05$) yüksek olarak farklılaştığı görülmektedir. Verilerin homojen dağıldığı (Bkz. Syf: 16) belirlenerek Tukey Testi yapılmıştır. Ortaya çıkan sonuç Çizelge 3.7’de sunulmuştur.

Çizelge 3.7. Öğretmenlerin Öğretmen Özyeterliliği Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Yaş Düzeyi Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları

	(I) Yaş Düzeyi	(J) Yaş Düzeyi	Ortalama Farkı (I-J)	p
Öğretmen Özyeterliliği Toplam Puan	21-30 yaş	31-40 yaş	-.198	.104
		41 yaş ve üstü	-.309*	.003
	31-40 yaş	21-30 yaş	.198	.104
		41 yaş ve üstü	-.110	.329
	41 yaş ve üstü	21-30 yaş	.309*	.003
		31-40 yaş	.110	.329

* $p < .05$

Çizelge 3.7 incelendiğinde 41 yaş ve üstü eğitimcilerin 21-30 yaş arası eğitimcilere göre öğretmen öz yeterliliği ölçeğinden aldıkları toplam puanların ($p < .05$ düzeyinde) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğretmen özyeterlilik ölçeğinden aldıkları puanların kıdem yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler, araştırma sorularına paralel olarak bu kısımda ele alınmıştır. Kıdem yılı değişkenine ait alt grupların normal dağıldığı (Bkz. Syf: 16) görüldükten sonra farklılaşmayı belirlemeye yönelik parametrik testlerden ilişkisiz grup T-Testi kullanılmıştır.

Çizelge 3.8. Öğretmen Özyeterliliği Ölçeğinden Alınan Puanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ilişkisiz grup T-Testi Sonuçları

	Kıdem Yılı	N	Ort	S.S.	S.D.	t	p
Öğretmen Özyeterliliği	0-9 yıl	49	3.99	.457	160	-3.416	.001*
Toplam Puan	10 yıl ve üzeri	113	4.25	.425			

* $p < .05$

Çizelge 3.8’de görüldüğü gibi, örneklemi oluşturan öğretmenlerin öz yeterlilik puanlarının mesleki kıdem yıllarına göre (.01 düzeyinde) farklılaştığı buna göre 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 0-9 yıllık kıdeme sahip öğretmenlere göre özyeterlilik puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğretmen özyeterlilik ölçeğinden aldıkları puanların hizmetiçi eğitim alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler, araştırma sorularına paralel olarak bu kısımda ele alınmıştır. hizmetiçi eğitim alma değişkenine ait alt grupların normal dağıldığı ((Bkz. Syf: 16) görüldükten sonra farklılaşmayı belirlemeye yönelik parametrik testlerden ilişkisiz grup T-Testi kullanılmıştır.

Çizelge 3.9. Öğretmen Özyeterliliği Ölçeğinden Alınan Puanların Hizmetiçi Eğitim Alma Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

		N	Ort	S.S.	S.D.	t	p
Öğretmen Özyeterliliği	Eğitim Almış	73	4.29	.448	211	3.180	.002*
Toplam Puan	Eğitim almamış	89	4.07	.428			

* $p < .05$

Çizelge 3.9 incelendiğinde takım çalışması ile ilgili hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin, öğretmen öz yeterliliği ölçeğinden aldıkları toplam puanların almayan meslektaşlarına göre daha yüksek olduğu ve aradaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı ($p < .05$) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğretmen özyeterlilik ölçeğinin öğrenci katılımı altboyutundan aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler, araştırma sorularına paralel olarak bu kısımda ele alınmıştır. cinsiyet değişkenine ait alt grupların normal dağıldığı (Bkz. Syf: 16) görüldükten sonra

farklılaşmayı belirlemeye yönelik parametrik testlerden ilişkisiz grup T-Testi kullanılmıştır.

Çizelge 3.10. Öğretmen Özyeterliliği Ölçeğinin Öğrenci Katılımı Alt Boyutundan Alınan Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ort	S.S.	S.D.	t	p
Öğrenci Katılımı	Kadın	126	4.16	.468	160	.673	.502
	Erkek	36	4.09	.580			

* $p < .05$

Çizelge 3.10 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenci katılımı alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğretmen özyeterlilik ölçeğinin öğrenci katılımı altboyutundan aldıkları puanların yaş düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler, araştırma sorularına paralel olarak bu kısımda ele alınmıştır. Yaş düzeyi değişkenine ait alt grupların normal dağıldığı (Bkz. Syf: 16) görüldükten sonra farklılaşmayı belirlemeye yönelik parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (Anova) kullanılmıştır.

Çizelge 3.11. Öğrenci Katılımı Alt Boyutundan Alınan Puanların Yaş Düzeyi Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Yaş Düzeyi	N	$\bar{X}$	Sd	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenci Katılımı	21-30 yaş	32	3.97	.474	Gruplararası	2.621	2	1.310	5.679	.004*
	31-40 yaş	56	4.06	.514	Gruplariçi	36.688	159	.231		
	41 yaş ve üstü	74	4.28	.456	Toplam	39.308	161			
	Toplam	162	4.14	.494						

* $p < .05$

Çizelge 3.11 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenci katılımı alt boyutundan aldıkları aldıkları toplam puanların yaş grupları arasında anlamlı düzeyde ($p < .05$) farklılaştığı görülmektedir. Verilerin homojen dağıldığı (Bkz. Syf: 16) belirlenerek Tukey Testi yapılmıştır. Ortaya çıkan sonuç Çizelge 3.12’de sunulmuştur.

Çizelge 3.12. Öğrenci Katılımı Alt Boyutundan Alınan Puanların Yaş Düzeyi Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları

(I) Yaş Düzeyi	(J) Yaş Düzeyi	Ortalama Farkı (I-J)	p
----------------	----------------	----------------------	---

Öğrenci Katılımı	21-30 yaş	31-40 yaş 41 yaş ve üstü	-.090 -.304*	.676 .009
	31-40 yaş	21-30 yaş 41 yaş ve üstü	.090 -.215*	.676 .034
	41 yaş ve üstü	21-30 yaş 31-40 yaş	.304* .215*	.009 .034

* $p < .05$

Çizelge 3.12 incelendiğinde 41 yaş ve üstü öğretmenlerin sırasıyla, 21-30 yaş arası ve 31-40 yaş arası öğretmenlere göre öğrenci katılımı alt boyutundan aldıkları puanların (.05 anlamlılık düzeyinde) daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenci katılımı alt boyutundan en yüksek puan ortalamalarını alan yaş grubunun 41 yaş ve üstü öğretmenler olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin, öğretmen özyeterlilik ölçeğinin öğrenci katılımı altboyutundan aldıkları puanların kıdem yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler, araştırma sorularına paralel olarak bu kısımda ele alınmıştır. Kıdem yılı değişkenine ait alt grupların normal dağıldığı (Bkz. Syf: 16) görüldükten sonra farklılaşmayı belirlemeye yönelik parametrik testlerden ilişkisiz grup T-Testi kullanılmıştır.

Çizelge 3.13. Öğrenci Katılımı Altboyutundan Alınan Puanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ilişkisiz grup T-Testi Sonuçları

	Kıdem Yılı	N	Ort	S.S.	S.D.	t	p
Öğrenci Katılımı	0-9 yıl	49	4.01	.454	160	2.323	.021*
	10 yıl ve üzeri	113	4.20	.501			

* $p < .05$

Çizelge 3.13’de öğretmenlerin öğrenci katılımı altboyutundan puanlarının mesleki kıdem yıllarına göre (.05 düzeyinde) farklılaştığı buna göre 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 0-9 yıllık kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğretmen özyeterlilik ölçeğinin öğrenci katılımı altboyutundan aldıkları puanların hizmetiçi eğitim alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler, araştırma sorularına paralel olarak bu kısımda ele alınmıştır. hizmetiçi eğitim alma değişkenine ait alt grupların normal dağıldığı (Bkz. Syf:

16) görüldükten sonra farklılaşmayı belirlemeye yönelik parametrik testlerden ilişkisiz grup T-Testi kullanılmıştır.

Çizelge 3.14. Öğrenci Katılımı Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmetiçi Eğitim Alma Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Eğitim Alma	N	Ort	S.S.	S.D.	t	p
Öğrenci Katılımı	Eğitim almış	73	4.29	.474			
	Eğitim almamış	89	4.02	.480	160	3.541	.001*

* $p < .05$

Çizelge 3.14 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenci katılımı puanları ile ilgili hizmetiçi eğitim alan öğretmen öğrenci katılımı alt boyutundan aldıkları toplam puanların almayan meslektaşlarına göre daha yüksek olduğu ve aradaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı ($p < .05$) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğretmen özyeterlilik ölçeğinin öğretim stratejisi altboyutundan aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler, araştırma sorularına paralel olarak bu kısımda ele alınmıştır. cinsiyet değişkenine ait alt grupların normal dağıldığı (Bkz. Syf: 16) görüldükten sonra farklılaşmayı belirlemeye yönelik parametrik testlerden ilişkisiz grup T-Testi kullanılmıştır.

Çizelge 3.15. Öğretim Stratejisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ort	S.S.	S.D.	t	p
Öğretim Stratejisi	Kadın	126	4.18	.498			
	Erkek	36	4.17	.560	160	.147	.967

* $p < .05$

Çizelge 3.15 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim stratejisi alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğretmen özyeterlilik ölçeğinin öğretim stratejisi altboyutundan aldıkları puanların yaş düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler, araştırma sorularına paralel olarak bu kısımda ele alınmıştır. Yaş düzeyi değişkenine ait alt grupların normal dağıldığı (Bkz. Syf: 16) görüldükten sonra farklılaşmayı belirlemeye yönelik parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (Anova) kullanılmıştır.

Çizelge 3.16. Öğretim Stratejisi Alt Boyutundan Alınan Puanların Yaş Düzeyi Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Yaş Düzeyi	N	$\bar{X}$	Sd	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretim Stratejisi	21-30 yaş	32	3.92	.642	Gruplararası	2.704	2	1.352	5.480	.005*
	31-40 yaş	56	4.21	.453	Gruplarıçi	39.223	159	.247		
	41 yaş ve üstü	74	4.27	.456	Toplam	41.926	161			
	Toplam	162	4.18	.510						

* $p < .05$

Çizelge 3.16 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim stratejisi alt boyutundan aldıkları aldıkları toplam puanların yaş grupları arasında anlamlı düzeyde ($p < .05$) farklılaştığı görülmektedir. Verilerin homojen dağıldığı (Bkz. Syf: 16) belirlenerek Tukey Testi yapılmıştır. Ortaya çıkan sonuç Çizelge 3.17’de sunulmuştur.

Çizelge 3.17. Öğretim Stratejisi Alt Boyutundan Alınan Puanların Yaş Düzeyi Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları

	(I) Yaş Düzeyi	(J) Yaş Düzeyi	Ortalama Farkı (I-J)	p
Öğretim Stratejisi	21-30 yaş	31-40 yaş	-.283*	.029
		41 yaş ve üstü	-.343*	.004
	31-40 yaş	21-30 yaş	.283*	.029
		41 yaş ve üstü	-.060	.775
	41 yaş ve üstü	21-30 yaş	.343*	.004
		31-40 yaş	.060	.775

* $p < .05$

Çizelge 3.17 incelendiğinde 41 yaş ve üstü öğretmenlerin 21-30 yaş arası öğretmenlere göre .05 anlamlılık düzeyinde daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca benzer şekilde 31-40 yaş arası öğretmenlerin de 21-30 yaş arası öğretmenlere göre .05 anlamlılık düzeyinde daha yüksek puan ortalamalarına sahiptirler.

Öğretmenlerin, öğretmen özyeterlilik ölçeğinin öğretim stratejisi altboyutundan aldıkları puanların kıdem yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler, araştırma sorularına paralel olarak bu kısımda ele alınmıştır. Kıdem yılı değişkenine ait alt grupların normal dağıldığı (Bkz. Syf: 16) görüldükten sonra farklılaşmayı belirlemeye yönelik parametrik testlerden ilişkisiz grup T-Testi kullanılmıştır.

Çizelge 3.18. Öğretim Stratejisi Altboyutundan Alınan Puanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ilişkisiz grup T-Testi Sonuçları

	Kıdem Yılı	N	Ort	S.S.	S.D.	t	p
Öğretim	0-9 yıl	49	3.95	.576	160	-3.806	.000*
Stratejisi	10 yıl ve üzeri	113	4.27	.448			

* $p < .05$

Çizelge 3.18’de öğretmenlerin öğrenci katılımı altboyutundan puanlarının mesleki kıdem yıllarına göre (.01 düzeyinde) farklılaştığı buna göre 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 0-9 yıllık kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğretmen özyeterlilik ölçeğinin öğretim stratejisi altboyutundan aldıkları puanların hizmetiçi eğitim alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler, araştırma sorularına paralel olarak bu kısımda ele alınmıştır. hizmetiçi eğitim alma değişkenine ait alt grupların normal dağıldığı (Bkz. Syf: 16) görüldükten sonra farklılaşmayı belirlemeye yönelik parametrik testlerden ilişkisiz grup T-Testi kullanılmıştır.

Çizelge 3.19. Öğretim Stratejisi Alt Boyutundan Alınan Puanların Hizmetiçi Eğitim Alma Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Eğitim Alma	N	Ort	S.S.	S.D.	t	p
Öğretim	Eğitim Almış	73	4.27	.503	160	2.103	.037*
Stratejisi	Eğitim almamış	89	4.10	.506			

* $p < .05$

Çizelge 3.19 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim stratejisi puanlarının hizmetiçi eğitim almaya göre .05 düzeyde anlamlı farklılaştığı ve eğitim alan öğretmenlerin almayanlara göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğretmen özyeterlilik ölçeğinin sınıf yönetimi altboyutundan aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler, araştırma sorularına paralel olarak bu kısımda ele alınmıştır. cinsiyet değişkenine ait alt grupların normal dağıldığı (Bkz. Syf: 16) görüldükten sonra farklılaşmayı belirlemeye yönelik parametrik testlerden ilişkisiz grup T-Testi kullanılmıştır.

Çizelge 3.20. Sınıf Yönetimi Alt Boyutundan Alınan Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ort	S.S.	S.D.	t	p
Sınıf Yönetimi	Kadın	126	4.18	.494	160	-.600	.549
	Erkek	36	4.24	.514			

* $p < .05$

Çizelge 3.20 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimi alt boyutundan aldıkları puanlar ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğretmen özyeterlilik ölçeğinin sınıf yönetimi altboyutundan aldıkları puanların yaş düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler, araştırma sorularına paralel olarak bu kısımda ele alınmıştır. Yaş düzeyi değişkenine ait alt grupların normal dağıldığı (Bkz. Syf: 16) görüldükten sonra farklılaşmayı belirlemeye yönelik parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (Anova) kullanılmıştır.

Çizelge 3.21. Sınıf Yönetimi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Düzeyi Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Yaş Düzeyi	N	$\bar{X}$	Sd	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sınıf Yönetimi	21-30 yaş	32	3.99	.493	Gruplararası	1.761	2	.880	3.672	.028
	31-40 yaş	56	4.21	.465	Gruplariçi	38.118	159	.240		
	41 yaş ve üstü	74	4.27	.506	Toplam	39.879	161			
	Toplam	162	4.19	.498						

* $p < .05$

Çizelge 3.21 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimi alt boyutundan aldıkları puanların yaş grupları arasında anlamlı düzeyde ($p < .05$) farklılaştığı görülmektedir. Verilerin homojen dağıldığı (Bkz. Syf: 16) belirlenerek Tukey Testi yapılmıştır. Ortaya çıkan sonuç Çizelge 3.22’de sunulmuştur.

Çizelge 3.22. Çalışma Grubunun Öğretmen Özyeterliliği Ölçeğinin Sınıf Yönetimi Alt Boyutundan Aldıkları Toplam Puanların Yaş Düzeyi Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları

	(I) Yaş Düzeyi	(J) Yaş Düzeyi	Ortalama Farkı (I-J)	p
Sınıf Yönetimi	21-30 yaş	31-40 yaş	-.222	.106
		41 yaş ve üstü	-.279*	.021
	31-40 yaş	21-30 yaş	.222	.106
		41 yaş ve üstü	-.057	.788

41 yaş ve üstü	21-30 yaş	.279*	.021
	31-40 yaş	.057	.788

* $p < .05$

Çizelge 3.22 incelendiğinde 41 yaş ve üstü öğretmenlerin 21-30 yaş arası öğretmenlere göre öğretmen öz yeterliliği ölçeğinin sınıf yönetimi alt boyutundan aldıkları puanların anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğretmen özyeterlilik ölçeğinin öğretim stratejisi altboyutundan aldıkları puanların hizmetiçi eğitim alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler, araştırma sorularına paralel olarak bu kısımda ele alınmıştır. hizmetiçi eğitim alma değişkenine ait alt grupların normal dağıldığı (Bkz. Syf: 16) görüldükten sonra farklılaşmayı belirlemeye yönelik parametrik testlerden ilişkisiz grup T-Testi kullanılmıştır.

Çizelge 3.23. Sınıf Yönetimi Alt Boyutundan Alınan Puanların Hizmetiçi Eğitim Alma Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Eğitim Alma	N	Ort	S.S.	S.D.	t	p
Sınıf	Eğitim Almış	73	4.32	.489	160	2.913	.004*
Yönetimi	Eğitim Almamış	89	4.09	.484			

* $p < .05$

Çizelge 3.23 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimi alt boyut puanlarının hizmetiçi eğitim almaya göre .05 düzeyde anlamlı farklılaştığı ve eğitim alan öğretmenlerin almayanlara göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmanın son araştırma sorusu olan; *Yönetici ve öğretmenlerin işbirliğinin öğretmen öz yeterliliği ile arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?* Sorusuna yönelik yapılan korelasyona ilişkin bulgular Çizelge 3.24'te sunulmuştur.

Çizelge 3.24. Öğretmen Özyeterliliği Ölçeği ve Takım Algısı Ölçeği Arasındaki İlişki

Pearson									
		Öğrenci Katılımı	Öğretim Stratejisi	Sınıf Yönetimi	Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puan	Bağlılık ve İşbirliği	Takım Ruhu	İşdoyumu ve Güven	Takım Algısı Ölçeği Toplam Puan
Öğrenci Katılımı	r	1							
	p								
	N	213							
Öğretim Stratejisi	r	.664**	1						
	p	.00							
	N	213	213						
Sınıf Yönetimi	r	.668**	.692**	1					
	p	.000	.000						
	N	213	213	213					
Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği	r	.870**	.896**	.884**	1				
	p	.000	.000	.000					
	N	213	213	213	213				
Toplam Puan									
Bağlılık ve İşbirliği	r	.581**	.644**	.456**	.631**	1			
	p	.000	.000	.000	.000				
	N	213	213	213	213	213			
Takım Ruhu	r	.749**	.858**	.849**	.923**	.692**	1		
	p	.000	.000	.000	.000	.000			
	N	213	213	213	213	213	213		
İşdoyumu ve Güven	r	.289**	.291**	.227*	.303**	.592**	.736**	1	
	p	.000	.000	.001	.000	.000	.000		
	N	213	213	213	213	213	213	213	
Takım Algısı Ölçeği	r	.389**	.408**	.369**	.509**	.885**	.899**	.865**	1
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	213	213	213	213	213	213	213	213

* $p < .05$

** $p < .01$

Çizelge 3.24 incelendiğinden Öğretmen Öz yeterliliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları ile Takım Algısı Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre takım algısı ölçeğinden alınan toplam puanın öğretmen öz yeterliliği ölçeği toplam puan ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre takım algısı arttıkça öğretmen öz yeterliliği de artmaktadır denilebilir. Alt boyutlara bakılacak olursa; Bağlılık ve işbirliği altboyutu öğretmen yeterliliği toplam puan ve öğretim stratejileri alt boyutu ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Takım ruhu alt boyutuna bakıldığında öğretmen özyeterliliği ölçeği toplam ve alt boyutların hepsi ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre takım ruhu arttıkça öğretmen özyeterliliği de artar denilebilir. İşdoyumu ve güven alt boyutuna bakıldığında ise bakıldığında öğretmen özyeterliliği

ölçeği toplam ve alt boyutların hepsi ile arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

3.2. Yorum

Araştırmanın ilk sorusu olan *Öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerle okul yöneticileri arasındaki işbirliği ne düzeydedir?* incelendiğinde örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin en yüksek puan ortalamalarını bağlılık ve işbirliği altboyutundan aldıkları görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin okul içerisindeki işleyişlerin rahatlıkla yürütülebilmesi adına işbirliğine daha yatkın oldukları söylenebilir. Bu durumun eğitim programlarının belirlenmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin zümre kararlarına göre hareket ettiği genel Türk okul kültürü düşünüldüğünde oldukça olası bir sonuç olduğu söylenilebilir. En düşük puan ortalamasının ise takım ruhu alt boyutundan alınması düşündürücüdür. Öğretmenlerin işbirliğine yatkın olmasına rağmen takım ruhu oluşturmada yaşamış olabilecekleri sorunların öğretmenlerin kişisel özelliklerine, bir takıma etkin lider veya üye olmanın gerektirdiği becerilere sahip olma durumlarına göre farklılık göstermiş olabileceği düşünülebilir.

Araştırmanın ikinci sorusu olan *Yöneticilerin algılarına göre öğretmenlerle okul yöneticileri arasındaki işbirliği ne düzeydedir?* sorusunun karşılığında elde edilen bulgulara göre örneklem grubunda yer alan yöneticilerin en yüksek puan ortalamasını iş doyum ve güven altboyutundan en düşük puan ortalamasını ise takım ruhu alt boyutundan aldıkları görülmektedir. Bu sonuca yöneticilerin, öğretmenlerin verilen kararları uygulama, uygun eğitim stratejilerini belirleme ve uygulama gibi alanlarda öğretmenlerine güvenirken takım ruhuna sahip olmak konusunda sorunlar yaşamış olabilecekleri söylenebilir. Bu durum araştırmacının yirmi yılı aşkın mesleki deneyimi ile düşünüldüğünde, müdürlerin ve diğer yöneticilerin öğretmenlere ekip arkadaşları olarak güvenirken Türk yöneticilik anlayışında ve Türk okul örgütü içerisinde bir takım olarak çalışmaya yatkın olmamaları beklenen bir sonuçtur.

Bu iki bulgunun detaylı olarak bir arada ele alındığı ve araştırmanın üçüncü sorusu olan *Eğitimcilerin (yönetici ve öğretmenlerin) işbirliği düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?* sorusunun sonucunda aynı okul kültüründe yer alan

öğretmen ve müdürlerin, kendi aralarındaki işbirliği düzeylerini farklı yorumladıkları görülmektedir. Benzer şekilde Güleş ve Çağlayandereli (2012) yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin okul örgütündeki işbirliği ve iletişim düzeyinin yüksek olduğunu belirtirken öğretmenlerin bu iletişim ve işbirliğini daha düşük düzeyde algıladıkları sonucuna varmıştır. Araştırma sonucuna paralel olarak Ersoy (2006) ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerle yaptığı çalışmanın sonucunda yöneticilerin iletişim ve iş birliği alanlarında öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Buna karşı Cerit (2009) yaptığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin müdürlerle işbirliği yapma düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaştığını belirtmiştir.

Araştırmanın bir diğer sorusu *Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyi nedir ve demografik özelliklerine (Cinsiyet, yaş, kıdem, idari görev ve hizmetiçi eğitim alma durumu) göre değişmekte midir?* sorusudur. Bu soruya ait sonuçlara göre bulgular incelendiğinde eğitimcilerin öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre değişmezken, yaş, kıdem, mevcut okuldaki süre ve hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Araştırma sonucunda cinsiyetin özyeterlik üzerinde bir farklılığa sebep olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009)'in ortaöğretim öğretmenleri ile yaptıkları araştırmanın sonucunda öğretmenlerin özyeterlilik algı düzeylerinin yaş, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar cinsiyet özelliklerinin kişinin öğretmenlik konusundaki öz yeterlilik algısı üzerinde bir değişikliğe sebep olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. Buna göre 41 yaş ve üzeri eğitimcilerin öz-yeterlik algı düzeyleri 21-30 yaşındaki meslektaşlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte kıdem yılı 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin 0-9 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek öz-yeterlik puanı alması da meslekte geçirilen yılların artması ile birlikte öğretmenlerin sahip oldukları deneyimlerin öz-yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Benzer şekilde Beycioğlu ve Aslan (2012) öğretmen ve yöneticilerle birlikte yaptıkları araştırma sonucunda kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmen ve yöneticilerin meslektaşlarıyla işbirliği puanlarının daha yüksek olduğu

sonucuna ulaşmışlardır. Görüldüğü üzere yaş ve kıdem birbirleriyle yakın ilişkili iki kavramdır. Özellikle öğretmenlik gibi sadece teorik bilginin yeterli olmadığı, meslek içerisinde geçen yıllar ile birlikte yoğurulan teorik bilginin uygulamada etkin kullanımının zaman istediği bir meslekte bu sonucun beklendik bir sonuç olduğu söylenebilir. Elbette her zaman, her bireyde aynı şekilde olmamasına rağmen meslek içerisinde geçen süre ve yaşın artmasıyla birlikte öğretmenin mesleğinin içerisinde kendini bulma, kendine ve öğretmenlik becerilerine güvenmesi söz konusudur. Bu durum öğretmenin öğretmenlik öz yeterlilik algısını arttırmasının da olağandır.

Araştırmada öğretmenlerin işbirliğine yönelik hizmet içi eğitim alma durumunun öğretmen özyeterliliğine etkisi de incelenmiş ve hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin almayanlara göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Burada dikkat çekici olan nokta öğretmenlerin yarısına yakınının böyle bir eğitim almadığı sonucunun da çıkmasıdır. Bu durum işbirliğine yönelik hizmetiçi eğitimlerin özellikle İstanbul gibi yoğun öğretmen sayısına sahip fakat gerek sayısı gerek niteliği görece kısıtlı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin daha yüksek puan ortalamasına sahip olması şaşırtıcı değildir. Alanyazında (Gültekinve Çubukçu, 2008; Madden, 2008; Öztürk ve Sancak, 2007) farklı konulara dair olsa da hizmet içi eğitimin öğretmenlerin mesleki yaşantılarına olumlu etkilerinin olduğu çalışmalar mevcuttur.

Araştırmanın son sorusu olan Yönetici ve öğretmenlerin işbirliğinin öğretmen öz yeterliliği ile arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusunun sonucuna genel olarak bakıldığında yönetici ve öğretmenlerin takım ruhu ve işbirliği algıları ile öğretmenlerin öz yeterlilikleri arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre okul kültürü içerisinde takım ruhu ve işbirliği düzeyi yüksek olan okullarda çalışan öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının da yüksek olduğu söylenebilir. Aynı durum aksi için de geçerlidir. Yani okulda takım ruhu ve işbirliği düzeyi azaldıkça öğretmenlerin özyeterliliğinin de düşük olmasını beklemek yine bu araştırmanın bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Skaalvik ve Skaalvik (2007)'ın yaptıkları çalışmanın sonuçlarından birisi okul örgütünün yönetimindeki işbirliğinden uzak yönetim odaklı stillerin tercih edilmesinin öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini arttırırken, özyeterliliklerini düşürdüğü sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca iş arkadaşlarının gözlemlenmesi ve işbirlikçi eğitim programı hazırlamanın öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerine olumlu etki yarattığı da yine bu

çalışmanın sonuçlarından birisidir. Bu bulgu yöneticilerin kural koyucu değil birlikte karar alıcı gerçek anlamıyla işbirliğini benimseyerek uygulamaya özen gösteren bir lider olduğunda öğretmenlerin kendilerinin geliştirmesinde, etkili bir okul örgütü oluşmasında, eğitim ortamının kalitesinin artırılmasında ve öğretmenlerin işdoymu ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyeceğini öngören çalışmaları (Akpınar ve Bengisoy, 2017; Can, 2019; Çolak ve Altinkurt, 2017; Ertürk ve Memişoğlu, 2018) destekler niteliktedir. Yönetici-öğretmen işbirliği sadece öğretmenin kişisel ve mesleki gelişimini desteklemez öyleki, öğretmenlerin yönetim ile işbirliği düzeyinin öğrencilerin, matematik ve okuma becerilerini etkilediği bilinmektedir (Goddard vd., 2007).

Yukarıda bahsedilen tüm çalışmalar ve alan yazın incelendiğinde okul kültürünün amacı olan etkin öğrenme ortamının oluşturulması, öğrencilerin hedeflenen eğitim amaçlarına ulaşmasında örgüt içi işbirliği son derece önemlidir. Bu işbirliği sayesinde oluşturulan okul iklimi öğretmenlerin özyeterliliklerini etkilediği yine tüm bu bilgiler ışığında söylenebilir.

BÖLÜM 4. SONUÇ

Bu bölümde araştırmanın özetine, yargıya ve önerilere yer verilmektedir.

4.1. Özet

Bu araştırmanın amacı; yönetici ve öğretmen işbirliği düzeyi ile eğitimcilerin öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu temel amaca paralel olarak araştırmanın incelediği alt amaçlar şu şekilde sıralanmıştır; Öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerle okul yöneticileri arasındaki işbirliği ne düzeydedir? Yöneticilerin algılarına göre öğretmenlerle okul yöneticileri arasındaki işbirliği ne düzeydedir? Eğitimcilerin (yönetici ve öğretmenlerin) işbirliği düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır? Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyi nedir ve demografik özelliklerine (Cinsiyet, yaş, kıdem, idari görev ve hizmetiçi eğitim alma durumu) göre değişmekte midir? Yönetici ve öğretmenlerin işbirliğinin öğretmen öz yeterliliği ile arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim yılında İstanbul ili Ataşehir ilçesinde 21 devlet ilkokulu ve 21 devlet ortaokulu, örneklem grubunu ise evrende yer alan okullar arasından oransız küme örnekleme modeli kullanılarak seçilen 6 ilkokul ve 6 ortaokul içerisinde görev alan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 213 yönetici ve öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri demografik bilgilerin yer aldığı Kişisel Bilgiler Formu , öğretmen öz yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği ve iş birliği düzeylerini belirlemeye yönelik Takım Algısı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama süreci hem basılı hem de online link (Google Doc bulut hizmeti) üzerinden dağıtılan veri toplama araçları ile yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesi aşamasında istatistik işlemleri bilgisayar destekli istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda her iki ölçeğin Shapiro-Wilk testi sonucuna göre normal dağılım gösterdiği görülmüş ve bulguların çözümlenme süreci parametrik testler kullanılarak yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre değişmezken, yaş gurubu, kıdem yılı ve hizmet içi eğitim alma durumu

değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Buna göre yaşı ve kıdem yılı daha fazla olan öğretmenlerin genç öğretmenlere göre daha yüksek puan aldıkları. Benzer şekilde hizmet içi alan öğretmenlerin almayanlara göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Araştırmacının esas sorusuna yanıt olarak yönetici öğretmen işbirliği düzeyi ile öğretmen öz-yeterlikleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

4.2. Yargı

Okul örgütü, eğitimsel süreç ve yönetici-işgören yani müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenler arasındaki yönetimsel süreci barındıran dinamik bir yapıya sahiptir. Bu dinamik yapı içerisindeki yönetimsel sürecin, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini etkilediği söylenebilir. Öğretmenlerdeki bu etkinin yansıması sınıf içi çalışmalarda, bu vesileyle de öğrencilerin gelişimlerini etkileyebileceği öngörülebilir. Bu sebeple, esas amaç olan, öğrencilerin etkili eğitim süreci deneyimleri için bu konu üzerine yoğunlaşılacak bir çalışmanın yapılması önemli olarak görülmüş ve araştırmanın amacı yönetici ve öğretmen işbirliği düzeyi ile eğitimcilerin öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemek olarak belirlenmiştir.

Yapılan araştırmanın sonucunda müdürlerin ve öğretmenlerin takım algısı düzeylerinin birbirinden farklı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin işbirliği boyutunda, müdürlerin ise işdoymu ve güven boyutunda yüksek puanlar alması okul örgütünün içerisinde barındırdığı yönetimsel süreçlerin etkili olmuş olabileceği düşünülebilir. Müdürlerin Türk yöneticilik anlayışında ve Türk okul örgütü içerisinde bir takım olarak çalışmaya yatkın olmamaları, öğretmenlerin ise bu örgüt kültürü içerisinde, sınıf içi ve okul etkinliklerinde zümre kararlarına uygun yani işbirliğine daha yatkın çalışma stiline aşina olması bu durumu desteklemiş olabilir.

Öğretmenlerin yaş ve kıdem ile birlikte artan deneyimlerinin öğretmen özyeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği araştırmanın sonucunda görülmüştür. Özellikle öğretmenlik gibi sadece teorik bilginin yeterli olmadığı, meslek içerisinde geçen yıllar ile birlikte yoğurulan teorik bilginin uygulamada etkin kullanımının zaman istediği bir meslekte bu sonucun beklendiği bir sonuç olduğu söylenebilir. Benzer şekilde alınan

hizmetiçi eğitimlerin öğretmenlerin gelişimlerini desteklediği fakat örneklem grubunun yarısına yakınının bu eğitimleri alabilmesi de araştırmanın bir başka çıktısıdır.

Araştırmanın esas odak noktasın olan yönetici ve öğretmen işbirliği düzeyi ile eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının birbiriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Buna göre okul kültürü içerisinde takım ruhu ve işbirliği düzeyi yüksek olan okullarda çalışan öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının da yüksek olduğu söylenebilir. Aynı durum aksi için de geçerlidir. Yani okulda takım ruhu ve işbirliği düzeyi azaldıkça öğretmenlerin özyeterliliğinin de düşük olmasını beklemek yine bu araştırmanın bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okul örgütü sadece öğrencilerin gelişimlerine odaklanılabilecek bir yapı değildir. Uygun okul iklimi yaratıldığında içerisinde yer alan gerek öğretmen gerekse yöneticilerin de gelişimlerinin desteklendiği bu sebeple de çok yönlü bir eğitim ortamı sunmaktadır. Bu eğitim ortamından içinde yer alan tüm paydaşlarının yararlanabilmesi için işbirliği dikkat edilmesi gereken son derece önemli bir kavramdır.

4.3. Öneriler

Yöneticilere;

- Eğitimin hedeflediği kazanımları elde etmek için işbirliğinin önemini anlayıp buna uygun hareket etmeleri,
- Öğretmenleri karar alma mekanizmasına dahil etmeleri,
- Öğretmenlerin öz-yeterliklerini geliştirici okul ortamı sağlamaları önerilmektedir.

Öğretmenlere;

- Eğitimin hedeflediği kazanımları elde etmek için işbirliğinin önemini anlayıp buna uygun hareket etmeleri,
- Okulun öğrencilerin gelişimlerini desteklemesinin yanı sıra kendi gelişimini de destekleyici bir eğitim süreci sunduğunu farkedip bundan faydalanmaları,

- Öğretmen özyeterliği kavramı üzerinde kendini geliştirmeye özen göstermeleri önerilmektedir.

Araştırmacılara;

- Eğitim yaşantısı içerisinde işbirliğin önemini farkedip alana geçerli güvenilir ölçme araçları geliştirilmesi,
- Öz-yeterlik algısı kavramı öğretmen adaylarıyla sıklıkla çalışmışken öğretmenlerle yapılan çalışmalarının sayılarının azlığını önemseyip bu alanda çalışmalar yapmaları,
- Yönetici-öğretmen arasındaki işbirliğini geliştirmeye yönelik eğitim programları tasarımları önerilmektedir.

EK'LER

Ek 1:

Kimden: Hakan ATILGAN <hakan.atilgan@ege.edu.tr>

Tarih: 8 Aralık 2018 11:43:52 GMT+3

Kime: Füsün Kubilay <fusunkubilay033@gmail.com>

Konu: Ynt: ölçek izni

Füsün Hanım Merhabalar,
Tez çalışmanızda söz konusu ölçeğimi kullanabilirsiniz.

Başarı dileklerimle,
Assoc. Prof. Dr. Hakan ATILGAN
Ege University, Faculty of Education
Educational Measurement & Evaluation
35100 Bornova – İzmir - TURKEY
Phone :+90.232.311 52 68

Mobile:+90.532.6388427

hakan.atilgan@ege.edu.tr

atilgan.h@gmail.com

www.hakanatilgan.net

Füsün Kubilay <fusunkubilay033@gmail.com> şunları yazdı (8 Ara 2018 08:47):

Sayın Hocam,

Ben İstanbul Ataşehir Şehit Öğretmen Hasan Akan İlkokulu Müdürü Füsün KUBİLAY.Aynı zamanda Maltepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans öğrencisiyim.Tezimde izniniz olursa,sizin geliştirdiğiniz 'Takım Çalışması ' Ölçeğini kullanmak istiyorum.Saygılarımla.

EGE ÜNİVERSİTESİ

Bu elektronik posta ve onunla iletilen bütün dosyalar sadece göndericisi tarafından alması amaçlanan yetkili gerçek ya da tüzel kişinin kullanımı içindir. Eger söz konusu yetkili alıcı değilseniz bu elektronik postanın içeriğini açıklamaz, kopyalamaz, yönlendirmeniz ve kullanmanız kesinlikle yasaktır ve bu elektronik postayı derhal silmeniz gerekmektedir.

EGE ÜNİVERSİTESİ bu mesajın içerdiği bilgilerin doğruluğu veya eksiksiz olduğu konusunda herhangi bir garanti vermemektedir. Bu nedenle bu bilgilerin ne şekilde olursa olsun içeriğinden, iletilmesinden, alınmasından ve saklanmasından sorumlu değildir. Bu

mesajdaki görüsler yalnızca gönderen kişiye aittir ve EGE ÜNİVERSİTESİ'nin görüslerini yansıtmayabilir.

Kimden: Jale Cakiroglu <jaleus@metu.edu.tr>

Tarih: 10 Aralık 2018 00:18:25 GMT+3

Kime: Füsün Kubilay <fusunkubilay033@gmail.com>

Konu: Ynt: Ölçek izni

Füsün hanım merhaba,

Öğretmen özyeterlik Ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar diliyorum.

Jale Çakıroğlu

ODTÜ Eğitim Fakültesi

On 12/6/2018 10:24 PM, Füsün Kubilay wrote:

Sayın Jale US,

Hocam, ben Ataşehir Şehit Öğretmen Hasan Akan İlkokulu Müdürü Füsün Kubilay. Aynı zamanda Maltepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans öğrencisiyim.”Yönetici ile Öğretmen İşbirliği Düzeyinin Öğretmen Öz-yeterlilik Algıları Üzerine Etkisi” konulu tezim üzerine çalışmaktayım.Çalışmalarımnda ve tezimde çevirisini yaptığınız ‘öğretmen öz yeterlilik algısı’ ölçeğini izniniz olursa kullanmak isterim.Ayrıca bu ölçekle ilgili çalışmalarınızdan dolayı teşekkür ederim.Saygılarımla.

KAYNAKÇA

- Abdurrezzak, S. (2017). *Etkili Okul ve Okul Liderliğine İlişkin Öğretmen Algılarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Açıkalın, A. (1994). *Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Akçay, C., Başar, A. M. (2004). İlköğretim Okul Müdürlerinin Yönetimsel Görevlere Ayırdıkları Zaman ve Bunları Önemli Görme Dereceleri . *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 38: 170- 197
- Akgün, F. (2013). Öğretmen Adaylarının Web Pedagojik İçerik Bilgileri ve Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları İle İlişkisi . *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 48-58.
- Akpınar, B., ve Bengisoy, A. (2017). Rehber Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Görüşleri . *Current Research İn Education*, 3(3), 129-141.
- Aksoy, V., ve Diken, I. H. (2009). Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi . *İlköğretim Online*, 8(3), 709-720.
- Aksu, B. M. (2004). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yöneticilik Eğilimleri*. X11.Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler (Cilt-I). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2004, 709-727.
- Atılğan, H., Demirtaş, H., Aksu, M. B., ve Silman, F. (2010). İlköğretim Okul Yöneticilerine Yönelik Takım Algısı Ölçeği Geliştirme Çalışması . *Ege Eğitim Dergisi*, 11(2), 20-44.
- Ayra, M., ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları İle İlişkisi . *Education Sciences*, 10(1), 17-28.
- Aytürk, N. (1990) *Yönetim Sanatı, Emel Yayınları*, 2. Baskı, Ankara.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*. 28:117–48.
- Beycioğlu, K., ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması . *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 191-223.
- Beycioğlu, K., ve Aslan, M. (2010). Okul Gelişiminde Temel Dinamik Olarak Değişim ve Yenileşme: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Rollerini . *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.

- Bursalioğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. (13. Baskı). Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin Meslekî Gelişimleri: Engeller ve Öneriler . *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650.
- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri İle İşbirliği Yapma Düzeyleri Arasındaki İlişki . *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 637-657.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H., ve Kılınç, A. Ç. (2012). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmen Öz Yeterliği ve Kollektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Edam, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4), 2487-2504.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması . *Eğitim ve Bilim*. 137. 74-81.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2007). Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik İnançlarının Hizmet Süresi, Okul Türü, Öğretim Kademesi ve Unvan Değişkenleri Açısından İncelenmesi . *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 63-83.
- Çolak, İ., ve Altinkurt, Y. (2017). Okul İklimi İle Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki . *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- Demir, K. (2003). *Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar*, 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Dur, B. (2014). *Lise Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyi ve Motivasyon Düzeyi İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eccles, J., ve Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values And Goals . *Annual Review Of Psychology*, 53, 109-132.
- Erdoğan, İ. (2014). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. Alfa Yayınları, İstanbul.
- Erkuş, E., Fındıklı, M. A. (2013). Psikolojik Sermayenin İş Tatmini, İş Performansı ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisine Yönelik Bir Araştırma . *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 302-318.
- Forsyth, P.B., Barnes, L. ve Adams, C.M. (2006). Trust-Effectiveness Patterns İn Schools . *Journal Of Educational Administration*, 44 (2), 122-141.
- Fullan, M. (2002). The Change Leader . *Educational Leadership*, 8, 16-22.
- Gençtürk, A., ve Memiş, A. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi . *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.
- Goddard, R. (2001). Collective Efficacy: A Neglected Construct in the Study of Schools and Student Achievement. *Journal of Educational Psychology*. 93 (3): 467- 76.

- Goddard, R. D., ve Goddard, Y. L. (2001). A Multilevel Analysis Of The Relationship Between Teacher And Collective Efficacy İn Urban Schools . *Teacher And Teacher Education*, 17, 807-818.
- Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E., ve Miller, R. (2015). A Theoretical And Empirical Analysis Of The Roles Of İnstructional Leadership, Teacher Collaboration, And Collective Efficacy Beliefs İn Support Of Student Learning . *American Journal of Education*, 121(4), 501-530.
- Güçlü, N., ve Veysel, O. K. Ç. U. (2015). İlköğretim Öğretmenlerinin Etkili Takım Çalışmasına İlişkin Algıları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki . *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 49-69.
- Güleş, H., ve Çağlayandereli, M. (2012). Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları (İstanbul İli Bayrampaşa İlçesi Örneği) . *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 183-197.
- Gültekin, M., ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşleri . *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 185-201.
- Hallinger, P., (2003). Leading Educational Change: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership. *Cambridge Journal of Education* 33 (3): 329–51.
- Hoşgörür, V. (2003). *Sınıf Yönetimi*, Pegem Yayınları: Ankara.
- Karasar, N. (1991). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaş, L. (2012). *Herzberg'in İçsel ve Dışsal Motivasyon Etmenleri İle İşgörenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki: Belek'teki Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Uygulama*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları . *Journal Of Turkish Educational Sciences*, 10(2).
- Louis, K. S., Dretzke, B. ve Wahlstrom, K. (2009). How Does Leadership Affect Student Achievement? Results from a National Survey. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, April.
- Madden, T. (2003). *Okul yöneticileri ve öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi:(Eskişehir ili)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Marks, H. ve Printy, S. M. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly* 39 (3): 370–97.
- Meb. (2002). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Öğretmen Yeterlilikleri*. Ankara:Meb Yayınları.

- Meb. (2019). Okullar ve Diğer Kurumlar. <http://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/?ilkodu=34veilcekodu=34> Erişim Tarihi 20.01.2020
- Ocak, G., Ocak, İ., ve Kalender, M. D. K. (2017). Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları İle Öğretme-Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi . *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1851-1864.
- Özdemir, A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen ve Onlarda Gözlenen Davranışlar . *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-436.
- Öztürk, M., ve Sancak, S. (2007). Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Çalışma Hayatına Etkileri . *Journal of Yaşar University*, 2(7), 761-794.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. ve Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*. 44 (5): 635–74.
- Schlechty, Phillip C. (1990). *Schools For The Twenty First Century*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Skaalvik, E. M., ve Skaalvik, S. (2007). Dimensions Of Teacher Self-Efficacy And Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, And Teacher Burnout . *Journal Of Educational Psychology*, 99(3), 611.
- Skaalvik, E. M., ve Skaalvik, S. (2007). Dimensions Of Teacher Self-Efficacy And Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, And Teacher Burnout . *Journal Of Educational Psychology*, 99, 611-625.
- Soodak, L. C., ve Podell, D. M. (1993). Teacher Efficacy And Student Problem As Factors İn Special Education Referral . *Journal of Special Education*, 27, 66–81.
- Supovitz, J., Sirinides, P. ve May, H. (2010). How Principals and Peers Influence Teaching and Learning. *Educational Administration Quarterly* 46 (1). 31–56.
- Tschannen-Moran, M. ve Anita Woolfolk Hoy, A. W. (2007). The Differential Antecedents of Self-Efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers. *Teaching and Teacher Education*. 23 (6): 944–56.
- Tschannen-Moran, M. (1998b). *Trust And Collaboration İn Urban Elementary Schools. Unpublished Dissertation*, The Ohio State University, Dissertation Abstract Umı: 9900923.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration And The Need For Trust . *Journal Of Educational Administration*, 39, 308-331.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları Secondary School Teachers' Self-Efficacy Beliefs . *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.

- Waters, T., Marzano, R. J. ve McNulty, B., (2003). *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement* , Aurora, CO: *Mid-continent Research for Education and Learning*. 1-19
- Wheatley, K. F. (2005). The Case For Reconceptualizing Teacher Efficacy Research . *Teaching And Teacher Education*, 21, 747–766.
- Witziers, B., Bosker, R. ve Kruger, M. (2003). Educational Leadership and Student Achievement: The Elusive Search for an Association. *Educational Administration Quarterly* 39 (3): 398–425.
- Yıldız, H. (2015). *Pozitif Psikolojik Sermaye, Örgütsel Güven ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Alan Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Yılmaz, K., ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlik İnançları . *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 41 (2), 143-167.
- Zigarelli, M.A. (1996). An Imperical Test of Conclisionsfrom Effective Schools . *Journal of Educational Research*, 90(2), 103-111.